

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/340563483>

EL BLOG COMO HERRAMIENTA TIC PARA DINAMIZAR LA ESCRITURA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA

Chapter · April 2020

CITATION

1

READS

8,444

2 authors:



[Cristina del Moral Barrigüete](#)
University of Granada

29 PUBLICATIONS 34 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



[Elisabeth Melguizo Moreno](#)
University of Granada

24 PUBLICATIONS 60 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



UNILECTIO [View project](#)



Estudios sobre lingüística y literatura y sus aplicaciones didácticas [View project](#)

Investigación e Innovación Educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz

María Pilar Cáceres Reche

José María Romero Rodríguez

José Antonio Marín Marín

Investigación e Innovación educativa

Tendencias y Retos

Inmaculada Aznar Díaz
María Pilar Cáceres Reche
José María Romero Rodríguez
José Antonio Marín Marín
Editores

 *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

Dykinson

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

ISBN: 978-84-1324-590-4

Índice

INTRODUCCIÓN.....	9
1. USO DE WHATSAPP Y GOOGLE DRIVE EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE FUTUROS PROFESORES FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, GERARDO GÓMEZ GARCÍA, JESÚS LÓPEZ BELMONTE Y ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO	11
2. BLOG DE AULA Y APRENDIZAJE INVERTIDO EN EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER: UN ESTUDIO DE CASO SANTIAGO ALONSO GARCÍA, JOSÉ MARÍA SOLA RECHE, ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO Y SANTIAGO POZO SÁNCHEZ	25
3. ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIA ACTUAL JOSÉ MARÍA SOLA RECHE, CARMEN RODRÍGUEZ JIMÉNEZ, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO Y GERARDO GÓMEZ GARCÍA	41
4. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA TOMÁS SOLA MARTÍNEZ, FRANCISCO JAVIER HINOJO LUCENA, JAVIER VILLORIA PRIETO, ESTHER GARZÓN ARTACHO Y BLANCA BERRAL ORTIZ	55
5. INNOVACOOP: UN PROYECTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS EMERGENTES SANTIAGO ALONSO GARCÍA, MAGDALENA RAMOS NAVAS-PAREJO, NATALIA CAMPOS SOTO Y JESÚS LÓPEZ BELMONTE	69
6. EL TALLER DE EMPLEO DE ELCHE: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO LOCAL JUAN MANUEL TRUJILLO TORRES, JAVIER VILLORIA PRIETO, ANTONIO JOSÉ MORENO GUERRERO, SANTIAGO POZO SÁNCHEZ Y JOSÉ MARÍA SOLA RECHE	83
7. LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y SU IMPACTO EN LOS CONSTRUCTOS SOCIALES CYNTHIA AGNES LÓPEZ BURGOS, MARÍA DOLORES APONTE CORREA, CLEMENTE RODRÍGUEZ SABIOTE Y DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ	95

8. VALIDACIÓN DE UNA ESCALA SOBRE MEDICIÓN DE LA NOMOFOBIA	
CLEMENTE RODRÍGUEZ SABIOTE, JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ Y ROSA DEL PILAR GÁMEZ DURÁN	109
9. ENTRE EL CANON LITERARIO POÉTICO Y LAS REDES SOCIALES. ALGUNAS RESPUESTAS PARA NUEVOS LECTORES EN LA ERA DIGITAL	
REMEDIOS SÁNCHEZ GARCÍA.....	123
10. USO DEL MOVIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR	
ISABEL MARTÍNEZ SÁNCHEZ, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ, JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ Y ROSA GOIG MARTÍNEZ	137
11. ELEMENTOS CONTEXTUALES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN SOCIODIGITAL DE LOS JÓVENES VULNERABLES	
MARGARITA VASCO-GONZÁLEZ, ROSA GOIG MARTÍNEZ Y DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ....	151
12. EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE MENTALIDAD DE CRECIMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	
ALBA GALLEGU IGLESIAS, DANIEL ÁLVAREZ FERRÁNDIZ, ÁLVARO MANUEL ÚBEDA- SÁNCHEZ Y JOSÉ ÁLVAREZ-RODRÍGUEZ.....	165
13. EVALUACIÓN EN LA ERA DIGITAL. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE MODALIDADES DIFERENTES DE EVALUACIÓN	
ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, ANTONIA NAVARRO RINCÓN, ISABEL ANGUSTIAS GÓMEZ PÉREZ Y MARÍA FERNANDA AYLLÓN BLANCO.....	181
14. USO DE APLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN PERSONAS CON AUTISMO	
CARMEN DEL PILAR GALLARDO MONTES, ANTONIO RODRÍGUEZ FUENTES, EMILIO CRISOL MOYA Y MARÍA JESÚS CAURCEL CARA	197
15. PROGRAMAS BILINGÜES: FACTORES PARA LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y STEPHEN P. HUGHES	215
16. DIVERSITY, THE CHALLENGE OF TEACHER TRAINING	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y MARÍA MORENO PEDRAZA	229
17. A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE OF TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY OF THE ITALIAN UPPER-SECONDARY EDUCATION SYSTEM	
JOSÉ LUIS ORTEGA-MARTÍN Y BARBARA GRECO	245
18. LA SUBTITULACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA CLIL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN	
CORAL IVY HUNT-GÓMEZ	269

19. ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA TRANSCREACIÓN IRENE RIVERA-TRIGUEROS, JUNCAL GUTIÉRREZ-ARTACHO Y MARÍA-DOLORES OLVERA-LOBO.....	283
20. LA TRANSCREACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. FORTALEZAS Y CARENCIAS DEL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN MAR DÍAZ-MILLÓN Y MARÍA DOLORES OLVERA-LOBO.....	299
21. LOS MENTORES DE ESCRITURA ACADÉMICA: REALIDADES Y EXPECTATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR FRANCISCO NÚÑEZ-ROMÁN.....	315
22. LOS ESCAPE ROOM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN MARIO FERRERAS-LISTÁN, PILAR MORENO-CRESPO, OLGA MORENO-FERNÁNDEZ Y CARMEN SOLÍS-ESPALLARGAS.....	327
23. PLANTEAMIENTOS EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA MEDIANTE SISTEMAS DE APRENDIZAJE DIGITAL JERÓNIMO MORALES-CABEZAS Y FERMÍN MARTOS ELICHE	341
24. PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LOS PROVERBIOS Y LA CULTURA JAPONESES A TRAVÉS DEL JUEGO DE CARTAS <i>IROHA KARUTA</i> KYOKO ITO-MORALES Y NOBUO IGNACIO LÓPEZ-SAKO	355
25. DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA IRWIN A. RAMÍREZ-GRANIZO Y JOSÉ LUIS UBAGO-JIMÉNEZ.....	367
26. LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA DÉBORAH SANABRIAS-MORENO, MARÍA SÁNCHEZ-ZAFRA, JAVIER CACHÓN-ZAGALAZ Y AMADOR LARA-SÁNCHEZ	377
27. VALORACIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HACIA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL ESTELA ISEQUILLA ALARCÓN, JUAN JOSÉ LEIVA OLIVENCIA Y LUCÍA MARÍA PARODY GARCÍA	395
28. ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE ENRIQUE SÁNCHEZ-RIVAS, ERNESTO COLOMO-MAGAÑA Y ROCÍO PÉREZ DEL RÍO	405

29. PERFILES EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL CONSUMO DE TABACO EN JÓVENES	
JOSÉ LUIS UBAGO JIMÉNEZ.....	417
30. NEUROEDUCACIÓN, GÉNERO Y EQUIDAD PARA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD	
CLAUDIA DE BARROS CAMARGO, CRISTINA MARÍN PERABÁ y CRISTINA PINTO DÍAZ	427
31. PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ELE	
FERMÍN MARTOS ELICHE Y JERÓNIMO MORALES CABEZAS.....	437
32. PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN CULTURAL E INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	
MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA Y SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO.....	455
33. NUEVOS ENFOQUES EN LA DIDÁCTICA DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA: DEL MÉTODO MIXTO AL <i>MIDDLE GROUND</i>	
ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA Y JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ	469
34. LA ENSEÑANZA DE CARACTERES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE CHINO LENGUA EXTRANJERA (CLE)	
JUAN JOSÉ CIRUELA ALFÉREZ Y ISABEL MARÍA BALSAS UREÑA.....	483
35. LA ACCESIBILIDAD EN VIDEOJUEGOS: ASPECTOS A TENER EN CUENTA	
DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ.....	497
36. RECURSOS EDUCATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ARQUEOLÓGICA	
ANTONIO LUIS BONILLA MARTOS	511
37. LOS RELATOS HISTÓRICOS BREVES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS	
ANDRÉS PALMA VALENZUELA Y VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN	529
38. EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA UN PATRIMONIO INCLUSIVO	
VICENTE BALLESTEROS ALARCÓN Y ANDRÉS PALMA VALENZUELA	545
39. EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EMPRENDIMIENTO: NUEVOS ENFOQUES EN BÚSQUEDA DE SALIDAS PROFESIONALES	
MARÍA LUISA HERNÁNDEZ RÍOS, REGINA GARCÍA RAMÍREZ Y VICTORIA EUGENIA CHAMORRO MARTÍNEZ	561

40. APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS A LA ACCESIBILIDAD UNIVERSIAL MEDIANTE EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN	
ANTONIO JAVIER CHICA NÚÑEZ	575
41. TU VOZ PARA LA CULTURA SORDA: UN PROYECTO TRANSLINGÜÍSTICO DE VISIBILIZACIÓN E INCLUSIÓN	
GIULIA DE SARLO	589
42. LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y EL ESPACIO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE	
MARÍA DE LA ENCARNACIÓN CAMBIL HERNÁNDEZ, DANIEL CAMUÑAS GARCÍA Y GUADALUPE ROMERO SÁNCHEZ	601
43. EL MOOC DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL	
CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ Y ANTONIO RAFAEL FERNÁNDEZ PARADAS	617
44. MUSEOS VIRTUALES Y MEMORIA HISTÓRICA: RETOS Y OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN	
JUAN MIGUEL MARTÍNEZ MARTÍNEZ Y CAROLINA ALEGRE BENÍTEZ.....	631
45. PEER-BLOGGING AS A TUTORING TECHNIQUE AT HIGHER EDUCATION	
MARÍA ÁNGELES JIMÉNEZ-JIMÉNEZ Y BEATRIZ CORTINA-PÉREZ.....	645
46. LA LENGUA MATERNA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: PROS Y CONTRAS DEL TRANSENGUAJE	
ANA M. RICO-MARTÍN Y M. Ángeles Jiménez-Jiménez	661
47. LAS IMÁGENES EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL: USO Y FUNCIONES	
DIMITRINKA G. NÍKLEVA Y ANA M. RICO-MARTÍN	675
48. LA GAMIFICACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA: REVISIÓN DE LA LITERATURA	
SILVIA CORRAL-ROBLES Y LAURA TORTOSA PÉREZ.....	691
49. EL MÉTODO PHONICS COMO PROPUESTA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL	
ANA ANDÚGAR-SOTO Y BEATRIZ CORTINA-PÉREZ	707
50. LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTACIONES DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL AULA DE PRIMARIA	
SILVIA CORRAL ROBLES	717

51. EL BLOG COMO HERRAMIENTA TIC PARA DINAMIZAR LA ESCRITURA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA	
CRISTINA DEL MORAL-BARRIGÜETE Y ELISABETH MELGUIZO-MORENO.....	731
52. LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LOS NUEVOS CONTEXTOS DE ENSEÑANZA: RECOMENDACIONES EN BASES DE DATOS ACADÉMICAS SOBRE CHILD LANGUAGE BROKERING	
CORAL IVY HUNT-GÓMEZ	741
53. TECNOLOGÍAS ACTIVAS Y GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE LENGUA ALEMANA PARA FINES ESPECÍFICOS: ¿PUEDEN LOS ESTUDIANTES DISEÑAR SUS MATERIALES DIDÁCTICOS?	
CHRISTINA HOLGADO-SÁEZ	757
54. LENGUA Y TECNOLOGÍA: UNA PLATAFORMA COLABORATIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL	
ROCÍO DÍAZ BRAVO, SILVIA ACID CARRILLO Y JUAN MANUEL FERNÁNDEZ LUNA	771
55. LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN 1º ESO: PRESENCIA DE LAS TIC EN EL MODELO EDUCATIVO DEL <i>GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO</i>	
ELISABETH MELGUIZO MORENO.....	785
56. UN ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA CIUDAD DE GRANADA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS) DESDE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES	
INMACULADA ÁVALOS RUIZ Y DAVID LENGUASCO RUIZ	799
57. LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA: 130 AÑOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA	
M ^a DE CZESTOCHOWA MOLINA SERRANO Y JAVIER CONTRERAS GARCÍA	813
58. UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA A TRAVÉS DEL SÉPTIMO ARTE	
SALVADOR MATEO ARIAS ROMERO Y MARÍA PILAR LÓPEZ GARCÍA.....	825
59. MI IDENTIDAD STEM: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO	
LAY-WAH CAROLINA CHING-CHIANG Y JAIME RICARDO VALENZUELA GONZÁLEZ	839

INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos y sociales repercuten sin duda en la educación, la cual debe adaptarse a las nuevas tendencias y retos educativos. Por su parte, la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula son una realidad que posibilita nuevos caminos relacionados con un mayor acceso a la información, modos de interacción asincrónicos, autorregulación del aprendizaje y soportes virtuales con lenguaje propio. En consecuencia, la investigación e innovación educativa son clave para avanzar en la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes.

En esta obra se recoge una serie de capítulos sobre distintos tópicos de interés para la educación del siglo XXI. Se muestran investigaciones e innovaciones llevadas a cabo en diferentes contextos y etapas educativas. En total, se muestran 59 capítulos, cada uno con su idiosincrasia, para hacer frente a las tendencias y retos actuales.

Los tópicos engloban temáticas de interés como la aplicación de la tecnología al ámbito educativo, orientación profesional y empleabilidad, metodologías activas de aprendizaje, inclusión y accesibilidad, bilingüismo y aprendizaje de idiomas y museos e itinerarios culturales. Estas temáticas son fundamentales para hacer frente a las problemáticas sociales y culturales a las que se enfrenta la educación. Por lo que es esencial, recoger distintas aportaciones escritas por expertos en la temática para dilucidar aspectos esenciales que ayuden a la comunidad educativa a afrontar estos nuevos retos.

Finalmente, los capítulos de la obra están escritos en dos idiomas principalmente, español e inglés, donde han participado autores del ámbito nacional e internacional. De modo que la obra recoge una perspectiva global sobre los tópicos abordados.

1

USO DE WHATSAPP Y GOOGLE DRIVE EN EL DESARROLLO DE PRÁCTICAS EXTERNAS DE FUTUROS PROFESORES

Francisco Javier Hinojo Lucena, Gerardo Gómez García, Jesús López Belmonte y

Antonio José Moreno Guerrero

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen una gran fuerza en nuestra sociedad, sobre todo en los jóvenes, quienes dedican muchas horas al uso de las mismas (Castell, 2003; Fuentes, López y Pozo, 2019; Sola, Aznar, Romero y Rodríguez-García, 2019), lo que está provocando en ellos una gran dependencia a internet, redes sociales y aplicaciones de mensajería instantánea (Del Barrio y Ruiz, 2014), favoreciendo cambios en la manera de comunicarse, trabajar, divertirse, buscar información y relacionarse (Hinojo, Aznar, Cáceres y Romero, 2019; López, Pozo, Fuentes y Trujillo, 2019; Raposo y Salgado, 2015). De hecho ya se empieza a conocer a esta generación como la del “botellón digital”.

A nivel educativo, las herramientas y dispositivos TIC están entrando poco a poco en los procesos de enseñanza y aprendizaje, mediante el envío y recepción de información por distintos medios, ya sea el chat, el correo electrónico, las redes sociales o el almacenamiento en la nube (Leiva, Moreno y Peñalva, 2016), generando con ello nuevos

métodos de enseñanza, como por ejemplo el *mobile learning* (Aznar, Romero y Rodríguez, 2018), gracias al uso de dispositivos tanto móviles como estáticos (Brazuelo y Gallego, 2014). Esto muestra un cambio de rumbo en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y un claro ejemplo de ello es Google Drive (Campos, Moreno y Soler, 2018), considerado como una herramienta colaborativa online que permite generar documentos de textos, hojas de cálculo, presentaciones y encuestas, entre otros aspectos (Rodrigo, Iglesias y Aguaded, 2015) así como trabajar en grupo desde cualquier lugar y en cualquier momento (Gómez, Palomares y Pino, 2010). Estas características hacen que sea la más usada en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castellanos y Martínez, 2013). Google Drive es considerada, por los propios estudiantes, como una herramienta muy útil (Morales, 2015) para trabajar de manera cooperativa, generar aprendizaje recíproco, facilitar la tarea y generar motivación (Álvarez y Sánchez, 2014); además de favorecer el trabajo en grupo (Brescó y Verdú, 2014), mejorando así el proceso de enseñanza y aprendizaje, dado que permite afanar desde cualquier lugar y momento con diversos tipos de documentos, tanto de manera asíncrona y síncrona (Barrios y Casadei, 2014), siempre y cuando se disponga de un dispositivo TIC (Moreno, 2018). Por todo ello es considerada una herramienta pedagógica innovadora (Rowe, Bozalek y Frantz, 2013).

Otro ejemplo de lo indicado anteriormente es WhatsApp, el cual ha provocado cambios en nuestra forma de relacionarnos (Díez y Aguilar, 2016), debido al gran uso que se hace últimamente del *smartphone* entre los más jóvenes (Cacheiro, García y Moreno, 2015), principalmente entre los 14 y 19 años de edad (Fundación Telefónica, 2016). Esto se ha extrapolado al ámbito educativo, en el que es usado con asiduidad por los estudiantes para cuestiones pedagógicas (Fondevilla, Marqués, Mir y Polo, 2019), donde se observa que mejora la comunicación y la construcción del conocimiento, siempre que se use como estrategia formativa (Padrón, 2013). Además se muestra como una herramienta colaborativa entre docentes (Monguillot, González y Guitert, 2017), mejorando el proceso de enseñanza y aprendizaje, de forma específica, en la comunicación, coordinación e información y en la recopilación y gestión de datos (Alfarah y Bosco, 2018). Aunque no todo es positivo, dado que WhatsApp dentro del ámbito educativo está generando nuevas formas de acoso entre compañeros. (Lucio, Prieto y Carrillo, 2018).

La intención principal del estudio que se presenta, a continuación, es la de describir la perspectiva que el estudiante del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas del Campus de Ceuta, tiene sobre los dos recursos antes comentado (WhatsApp y Google Drive) en el desarrollo y seguimiento de sus prácticas docentes. Del mismo modo, se pretende establecer la existencia o no de correlación entre la opinión que tienen dichos alumnos sobre la aplicabilidad de Google Drive y WhatsApp, en el desarrollo de las prácticas externas, con el género y la rama de conocimiento en la que se encuentran matriculados.

La experiencia se inicia en el curso 2018/2019, con el desarrollo y seguimiento, por parte de uno de los autores de este artículo, de las prácticas externas de un grupo de estudiantes del Máster de Secundaria.

Se mantuvo una primera reunión en la que se decidió crear un grupo de WhatsApp, para estar en contacto, por un lado con el profesor encargado de su seguimiento, y por otro lado, con el resto de los compañeros. La intención de este grupo era, en primera instancia, mantener un contacto continuo entre el docente y los estudiantes para solventar dudas y situaciones adversas que pudieran sufrir durante el desarrollo de sus prácticas, pero también se planteó la posibilidad de generar un conocimiento compartido mediante la narración de experiencias, tanto positivas como negativas, que fueran surgiendo durante este periodo de prácticas.

Del mismo modo, en la primera sesión, se generó una carpeta Drive, compartida con todos los estudiantes, donde se les presentaba todo tipo de documentos relacionados con el periodo de práctica, teniendo así toda la información a mano. Además, se generó una carpeta individualizada, con el nombre de cada estudiante, y compartida únicamente con él, en la cual debían de elaborar dos documentos: la planificación horaria durante el periodo de prácticas, y la memoria final. Esto facilitó al docente encargado de las prácticas llevar un seguimiento semanal de los documentos elaborados, siempre con una doble intención: por un lado llevar un seguimiento de las sesiones que iban desarrollando a lo largo de la semana, y por otro, la corrección de los documentos que iban elaborando, ofreciéndoles una retroalimentación individualizada, para que los propios estudiantes generaran aprendizajes durante su proceso de creación.

De forma paralela se establecieron seminarios semanales, un total de 6, donde personas expertas en distintos campos, (organización y planificación en centros educativos, métodos de enseñanza, técnicas de evaluación y atención a la diversidad,)

ofrecían una charla-coloquio en la que se reflexionaba sobre algún aspecto de los citados anteriormente, desde una perspectiva práctica. El contenido de estos seminarios era objeto también del seguimiento del tutor mediante la utilización de los recursos tecnológicos de los que venimos hablando.

2. MÉTODO

El estudio realizado es de tipo cuantitativo, con alcance descriptivo, mediante diseño no experimental, de paradigma transeccional y de muestra no probabilística (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

2.1. Participantes

La población de estudio está compuesta por 60 estudiantes del Máster de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en la Facultad de Educación, Economía y Tecnología de la Ciudad Autónoma de Ceuta en el curso académico 2018/2019, de los cuales, 23 de ellos participaron en el estudio, lo que supone más del 30% de la población.

El género predominante es el femenino (65.2%), con respecto al masculino (34.8%), siendo estos datos considerados como consistentes con las proporciones existentes en la población. Las edades de los estudiantes, agrupadas en intervalos, presentan los siguientes porcentajes: un 34,8% tienen entre 21 y 25 años, el mismo porcentaje aparece para los sujetos con edades comprendidas entre los 26 y 30 años. Entre 31 y 35 años hay un 13% de sujetos y con más de 35 años, un 17,4%.

La rama de formación se muestra pareja, habiendo una pequeña ventaja por parte de aquellos estudiantes de la rama de humanidades y ciencias sociales (52.2%) sobre los de la rama científico-tecnológica (47.8%).

2.2. Instrumento

El instrumentos de investigación es un cuestionario *ad-hoc*, elaborado de forma específica para el desarrollo de este estudio. Se calculó la validez de contenidos (Colás y Buendía 1998) mediante el juicio de cinco doctores expertos en la materia, valorando la claridad, redacción, adecuación y relación de los ítems presentados con la finalidad

de la investigación. Para determinar la fiabilidad del instrumento se utilizó el coeficiente de consistencia interna Alfa de Cronbach (Colás y Buendía, 1998), obteniendo un valor global de .874 en la dimensión WA y de 0.812 en la dimensión GD, siendo considerados como fiable (Bisquerra, 2004).

El cuestionario está compuesto por las siguientes dimensiones:

1.- Dimensión sociodemográfica: Género, edad y rama de Conocimiento.

2.- Aplicabilidad de WhatsApp en el desarrollo y seguimiento de las prácticas del Máster de Secundaria (WA): Elimina la barrera espacio-temporal de la formación para acceder desde cualquier lugar y momento; Permite una interacción entre la persona responsable y las personas conectadas; Favorece el intercambio de información con otros compañeros y el propio docente; Asiste en el trabajo colaborativo y cooperativo; Permite resolver cualquier situación tanto por parte de los compañeros como de los propios alumnos; Ayuda en la relación entre docente y discente; Posibilita intercambiar experiencias entre los compañeros de cara a la innovación educativa; Favorece la relación entre los propios estudiantes.

3.- Aplicabilidad de Google Drive en el desarrollo y seguimiento de las prácticas del Máster de Secundaria (10 ítems): Ofrece un amplio volumen de información; Facilita la actualización de información y contenidos; Adapta el acceso a la información en cualquier sitio y cualquier momento; Ayuda en la interacción y personalización de los aprendizajes; Promueve la adaptación a diferentes ritmos y estilos de aprendizajes; Desarrolla la competencia digital docente; Elimina la barrera espacio-temporal; Desarrolla el pensamiento crítico; Requiere de una atención continua por parte del docente; Fomenta el aprendizaje en cualquier lugar y momento.

La escala de respuesta es de tipo Likert de 5 puntos, siendo utilizados los valores 1 (totalmente en desacuerdo), 2 (en desacuerdo), 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

2.3. Procedimiento

La recopilación de datos se ha desarrollado al finalizar el periodo de prácticas del alumnado del Máster, en el mes de marzo del año 2019. Se creó el cuestionario mediante el formulario de Google, enviándolo posteriormente mediante un enlace a través de

WhatsApp. Para su elaboración dedicaron unos 7 minutos de media. Los implicados en el estudio participaron sin ningún tipo de problemas.

2.4. Análisis de resultados

Los datos recopilados se analizaron a través del software *IBM SPSS Statistics v.20*, aplicándose una estadística descriptiva con todas las variables de que componen las dimensiones del estudio: WA y GD, calculando frecuencia y porcentajes (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3. RESULTADOS

Los estudiantes han valorado positivamente el uso de WhatsApp en el desarrollo y seguimiento de las prácticas externas, tal y como puede observarse en los resultados de la tabla 1. Destacando el intercambio de información y la eliminación de barreras como las más cuestiones que más favorece.

Tabla 1

Opinión del uso de WhatsApp en el seguimiento de prácticas externas

Ítems	Escala											
	1		2		3		4		5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Elimina la barrera espacio temporal	0	0	2	8,7	1	4,3	2	8,7	18	78,3	23	100
Permite interacción continua	0	0	1	4,3	0	0	8	34,8	14	60,9	23	100
Favorece el intercambio de información	0	0	1	4,3	0	0	3	13,0	19	82,6	23	100
Favorece el trabajo colaborativo y cooperativo	0	0	1	4,3	0	0	11	47,8	11	47,8	23	100
Resuelve cualquier situación en cualquier momento	1	4,3	1	4,3	0	0	6	26,1	15	65,2	23	100
Permite la comunicación de muchos a muchos	0	0	1	4,3	0	0	7	30,4	15	65,2	23	100
Favorece la relación entre docente y discente	0	0	1	4,3	1	4,3	10	43,5	11	47,8	23	100

Permite intercambiar experiencias	0	0	1	4,3	1	4,3	6	26,1	15	65,2	23	100
Favorece la relación entre los propios discentes	0	0	1	4,3	0	0	12	52,2	10	43,5	23	100

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al uso de Google Drive, aunque los futuros docentes han valorado positivamente el uso de dicha herramienta, sus estimaciones son menores que para WhatsApp. La flexibilización de la información, independientemente del espacio y el tiempo es la función más estimada de esta herramienta (tabla 2).

Tabla 2

Opinión del uso de Google Drive en el seguimiento de prácticas externas

Ítems	Escala											
	1		2		3		4		5		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Pone a tu disposición un amplio volumen de información	1	4,3	1	4,3	1	4,3	9	39,1	11	47,8	23	100
Facilita la actualización de la información y los contenidos	2	8,7	0	0	0	0	8	34,8	13	56,5	23	100
Flexibiliza la información con independencia del espacio y el tiempo	2	8,7	0	0	1	4,3	5	21,7	15	65,2	23	100
Favorece la interacción y la personalización de los aprendizajes	2	8,7	0	0	2	8,7	9	39,1	10	43,5	23	100
Favorece la adaptación a diferentes ritmos y estilos de aprendizaje	1	4,3	1	4,3	2	8,7	6	26,1	13	56,5	23	100
Desarrolla la competencia digital docente	2	8,7	0	0	1	4,3	8	34,8	12	52,2	23	100
Elimina la barrera espacial y temporal	2	8,7	0	0	4	17,4	6	26,1	11	47,8	23	100
Desarrolla el pensamiento crítico	1	4,3	3	13	6	26,1	9	39,1	4	17,4	23	100

Requiere de la atención del docente para que el aprendizaje sea eficaz	2	8,7	1	4,3	2	8,7	10	43,5	8	34,8	23	100
Favorece el aprendizaje en cualquier momento y lugar	2	8,7	0	0	1	4,3	7	30,4	13	56,5	23	100

Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Ya es bien sabido que el uso de las TIC está entrando de lleno en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las distintas etapas educativas, facilitando con ello el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, gracias a las múltiples ventajas que presenta para la formación de los estudiantes, tal y como ya indicaron Aznar, Romero y Rodríguez (2018), Brazuelo y Gallego (2014), Campos, Moreno y Soler (2018), Castell, (2003), Castellanos y Martínez (2013), Del Barrio y Ruiz (2014), Gómez, Palomares y Pino (2010), Leiva, Moreno y Peñalva (2016), Raposo y Salgado (2015), Rodrigo, Iglesias y Aguaded (2015), entre otros.

Entre los diversos recursos tecnopedagógicos, se encuentran WhatsApp y Google Drive, cuya incorporación al ámbito educativo se está acrecentando en los últimos tiempos, debido a que promueve la comunicación de manera instantánea, mejora el proceso de enseñanza y aprendizaje, fomenta el trabajo colaborativo y genera nuevas formas de comunicación, coordinación e información, siguiendo las premisas dadas por Alfarah y Bosco (2018), Fondevilla, Marqués, Mir y Polo (2019), Lucio, Prieto y Carrillo (2018), Monguillot, González y Guitert (2017) y Padrón (2013).

Ambos recursos ha sido la base del presente estudio, en el que se muestra que el uso de WhatsApp y Google Drive es valorado positivamente, para el desarrollo de las prácticas externas, por el alumnado que está matriculado en el Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas en el Campus de Ceuta, estando el primer recurso TIC mejor posicionado que el segundo.

De manera general, los estudiantes consideran que WhatsApp, entre todas sus virtudes, destaca por el hecho de favorecer el intercambio de información, estando esto en

consonancia con lo marcado por Alfarah y Bosco (2018). En cambio, con Google Drive, destacan que flexibiliza la información, independientemente del espacio y tiempo, tal y como establecieron Gómez, Palomares y Pino (2010).

Se concluye indicando que el uso de las aplicaciones WhatsApp y Google Drive han sido valoradas positivamente por el alumnado en el desarrollo de las prácticas externas, pudiéndose considerar, siguiendo la línea marcada por Rowe, Bozalek y Frantz (2013), como una herramienta pedagógica innovadora, que ha facilitado la tarea de los docentes y los discentes.

La prospectiva de esta investigación se ofrecer a docentes, tanto del ámbito universitario como de otras etapas educativas que lleven a cabo un seguimiento desarrollo de prácticas externas de sus estudiantes, nuevas praxis educativas, de cara a mejorar el rendimiento de los propios estudiantes y facilitar un mayor control por parte de los docentes sobre los discentes.

Las limitaciones del estudio se encuentran en la escasa muestra recogida, dado que el número de estudiantes que desarrollan las prácticas externas del Máster en Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas del Campus de Ceuta es escasa. Como propuestas de futuro se plantea desarrollar esta investigación en otros ámbitos donde se desarrollen prácticas externas, ya sean de Educación o de otra rama del conocimiento, ampliando además la muestra de estudiantes.

REFERENCIAS

- Alfarah, M., y Bosco, A. (2018). Los usos de facebook y whatsapp en la reconstrucción de la educación en zonas afectadas por conflictos armados: El caso de Siria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 45-62.
- Alonso, A., y Fraga, F. (2016). Autopercepción de la alfabetización comunicativa en la generación Abalar (Galicia). En Roig-Vila, R. (Ed.). *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (50-58). Barcelona, España: Octaedro.

- Álvarez, M., y Sánchez, L. (2014). *Conocimiento, valoración y utilización, por parte del alumnado, de google drive como herramienta de trabajo cooperativo. Enseñanza & Teaching*, 32(2), 23-52.**
- Aznar. I., Romero, J.M., y Rodríguez, A.M. (2018). La tecnología móvil de Realidad Virtual en educación: una revisión del estado de la literatura científica en España. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 7(1), 256-274.
- Barrios I., y Casadei, L. (2014). Promoviendo el Uso de Google Drive como Herramienta de Trabajo Colaborativo en la Nube para Estudiantes de Ingeniería. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación. Eduweb*, 8(1), 43-56.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Brazuelo, F., y Gallego D.J. (2014). Estado del Mobile Learning en España. *Educación en Revista*, 4, 99-128.
- Brescó, E., y Verdú, N. (2014). Valoración del uso de las herramientas colaborativas wikispaces y google drive, en la educación superior. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 49, 1-12.
- Cacheiro, M.L., García, F., y Moreno, A-J. (2015). Las TIC en los programas de Formación Profesional Básica en Ceuta. *Apertura*, 7(2), 132-151.
- Campos, M.N., Moreno, A.J., y Soler, R. (2018). Use of Google Drive And Whatsapp For The Follow-Up And Development Of The Final Master's Project Through M-Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2, 858-864
- Castell, P. (2003). Televisión, videojuegos y ordenador: uso y abuso. En: GRIDOPE (eds.). *Nuevas perspectivas en pediatría extrahospitalaria*. Barcelona. Curso de Pediatría Extrahospitalaria. 285-299
- Castellanos, A., y Martínez, A. (2013). Trabajo en equipo con Google Drive en la universidad online. *Innovación Educativa*, 13(63), 75-94.
- Colás, B., y Buendía, L. (1998). *Investigación Educativa*. Sevilla: Ediciones Alfar.

- Del Barrio, A., y Ruiz, I. (2014). Los adolescentes y el uso de las redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *INFAD Revista de Psicología*, 3(1), 571-576.
- Diez, R., y Aguilar, B.M. (2016). Los grupos de WhatsApp escolares: una oportunidad para mejorar la comunicación familia-escuela. En Roig-Vila, R. (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (343-351). Barcelona, España: Octaedro.
- Fondevilla, J.F., Marqués, J., Mir, P., y Polo, M. (2019). Usos del WhatsApp en el estudiante universitario español. Pros y contras. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 308-324.
- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Análisis de la competencia digital docente: Factor clave en el desempeño de pedagogías activas con Realidad Aumentada. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 27-42.
- Fundación Telefónica (2016). *La Sociedad de la Información en España 2015*. Fundación Telefónica
- Gómez, C., Palomares, R. y Pino, J. (2010). La utilización de herramientas colaborativas 2.0 en el ámbito de la documentación publicitaria. *DIM, Didáctica, Innovación y Multimedia*, 6(18), 2-9.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M.P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill Education.
- Hinojo, F.J., Aznar, I., Cáceres, M.P. y Romero, J.M. (2019). Opinión de futuros equipos docentes de educación primaria sobre la implementación del mobile learning en el aula. *Revista electrónica Educare*, 23(3), 1-17. doi:10.15359/ree.23-3.14
- Leiva, J.J., Moreno, N.M., y Peñalva, A. (2016). El papel de las TIC en el desarrollo de la ciudadanía intercultural a través de la creación de comunidades virtuales para la digiculturalidad. En Roig-Vila, R. (Ed.), *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (772-784). Barcelona, España: Octaedro.

- López, J., Pozo, S., Fuentes, A., y Trujillo, J. M. (2019). Analytical competences of teachers in big data in the era of digitalized learning. *Education Sciences*, 9(3), 1-13.
- Lucio, L.A., Prieto, M.T., y Carrillo, J.C. (2018). Manifestaciones de violencias entre alumnos de educación superior: Los usos del WhatsApp. *Alteridad*, 13(2), 204-213.
- Martín, E., y Sassano, S. (2015). Posibilidades de google drive para la docencia a distancia y en el aula. *Didáctica Geográfica*, 16, 203-220.
- Monguillot, M., González, C., y Guitert, M. (2017). El WhatsApp como herramienta para la colaboración docente. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 8(44), 56-62.
- Morales, E. R. (2015). Una experiencia personal: Google Drive para el portafolio virtual docente-estudiante en la docencia universitaria. *Revista Tecnológica-ESPOL*, 28(2), 163-176.
- Moreno, A.J. (2018). Role playing, cámara y ¡acción! *Cuadernos de pedagogía*, (490), 52-57.
- Padrón, C.J. (2013). Estrategias Didácticas basada en Aplicaciones de Mensajería Instantánea WHATSAPP exclusivamente para Móviles (Mobile Learning) y el uso de la Herramienta para promover el Aprendizaje Colaborativo. *Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 123-134.
- Raposo, M., y Salgado, A.B. (2015). Estudio sobre la intervención con Software educativo en un caso de TDAH. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 1889-4208.
- Rodrigo, D., Iglesias, M., y Aguaded, I. (2015). Metodologías participativas en la nube: la “g-Google” vs. La “Generación X” en la Web 2.0. *Revista complutense de educación*, 28(1), 223-237.
- Romero, J.M., y Aznar, I. (2018). Caminando hacia una ciudadanía digital: la atención a la diversidad desde un enfoque de mobile learning. En M.J. León y T. Sola (coord.).

Liderando investigación y prácticas inclusivas. Comunicación llevada a cabo en el XV Congreso Internacional y XXXV Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva (695-702). Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Rowe, M., Bozalek, V., & Frantz, J. (2013). Using Google Drive to facilitate a blended approach to authentic learning. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 594-606

Sola, T., Aznar, I., Romero, J.M. y Rodríguez-García, A.M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38. doi:10.15366/reice2019.17.1.002

2

BLOG DE AULA Y APRENDIZAJE INVERTIDO EN EL FOMENTO DE LA COMPETENCIA PARA APRENDER A APRENDER: UN ESTUDIO DE CASO

Santiago Alonso García, José María Sola Reche, Antonio José Moreno Guerrero y

Santiago Pozo Sánchez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Nos encontramos ante un panorama social actual en el que las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante, TIC) se han erigido como protagonistas de la cotidianidad de la población (Gamito, Aristazabal y Vizcarra, 2019; Pagán, Viana y Spanhol, 2019). Este hecho ha tenido una repercusión inigualable en el panorama educativo (Hernández et al., 2019; Núñez, Gaviria-Serrano, Tobón, Guzmán-Calderón y Herrera, 2019), tornándose altamente necesaria la promulgación de metodologías activas (Roig-Vila y Álvarez, 2019) y actualizadas a las necesidades del alumnado de hoy en día (Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018). En esta línea, el modelo *flipped learning* se erige como una propuesta pedagógica eficaz para adaptarse al contexto educativo actual (Pozo, López, Moreno y López, 2019; Seery, 2015; Zainuddin, Habiburrahim, Muluk y Keumala, 2019), pudiendo potenciar sus resultados si se combinan de forma óptima con el empleo del blog como recurso educativo.

El *flipped learning* comienza a promulgarse gracias a Jonathan Bergmann y Aaron Sams, dos docentes estadounidenses que decidieron dedicar parte de su labor a la creación de contenidos digitales y facilitárselo a su alumnado que por algún motivo no podía llevar el ritmo normal de asistencia a clase (Bergmann y Sams, 2012). Ambos profesores publicaron los resultados alcanzados con el *flipped learning* para compartirlos con la comunidad científica, siendo hoy en día una opción metodológica cada vez más frecuente para el colectivo docente (He, Holton, Farkas y Warschauer, 2016).

El modelo *flipped learning* se fundamenta en el volteo producido en los momentos de aprendizaje (Abad, 2014; Báez y Clunie, 2019), de manera que —en contraste con el enfoque tradicional (Figura 1)— el alumnado invierte el tiempo fuera de la clase lectiva para continuar su proceso de formación visualizando material multimedia creado específicamente con las explicaciones del docente (Long, Cummins y Waugh, 2017).

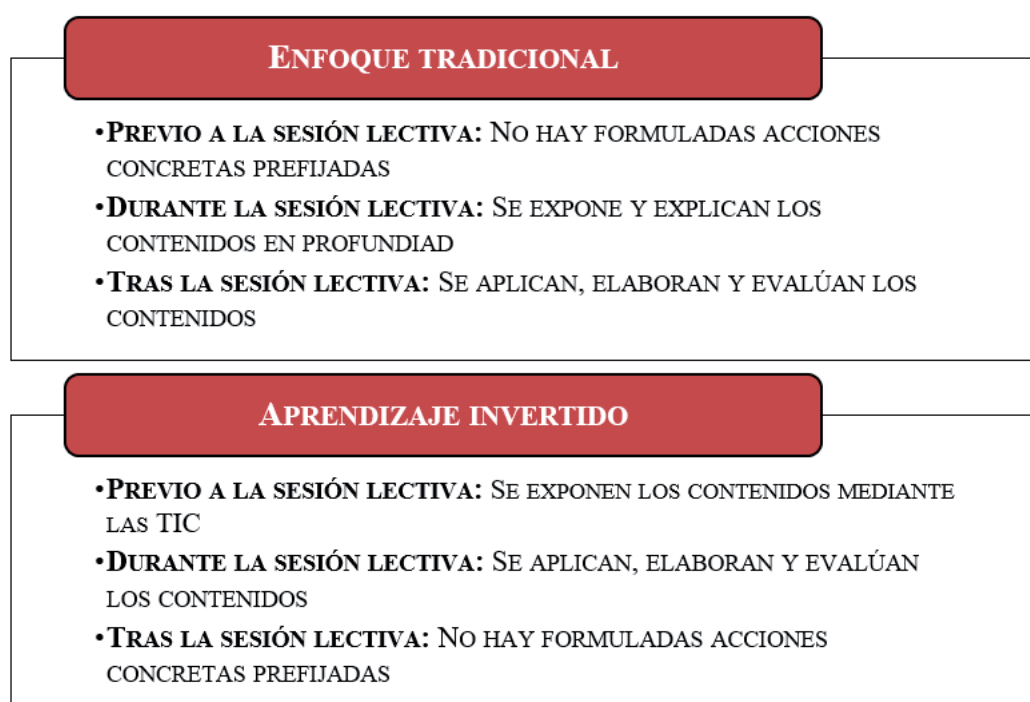


Figura 1. Inversión de los momentos del aprendizaje. Fuente: Elaboración propia con base en Jensen, Kummer y Godoy (2015).

De esta forma, el *flipped learning* destina la sesión lectiva a la realización de prácticas relacionadas con los contenidos ya visualizados por el alumnado (Zainuddin y Halili, 2016; Sola, Aznar, Romero, y Rodríguez-García, 2019), de manera que es el propio discente quien autorregula y protagoniza su proceso formativo (Hwang, Lai y Wang, 2015; Tourón y Santiago, 2015). Este hecho provoca que los alumnos se encuentren más

motivados (Tse, Choi y Tang, 2019), participativos (Chyr, Shen, Chiang Lin y Tsia, 2017) y cooperativos (DeLozier y Rhodes, 2017), afianzando – además – las habilidades para la sociabilización y la interacción (MacLeod, Yang, Zhu, y Shi, 2017). En consecuencia, el discente lleva a cabo una aproximación a los contenidos de aprendizaje de forma intuitiva (Karabulut, Jaramillo y Hassall, 2018) y alcanza los objetivos formulados en el currículo con menores dificultades (Hinojo, Mingorance, Trujillo, Aznar y Cáceres, 2018)

En lo que al blog educativo se refiere, su utilización permite crear espacios digitales específicamente destinados a la formación del alumnado en los que se busca originar contextos que favorezcan las interacciones entre el profesorado, el alumnado y los contenidos de aprendizaje, tanto fuera como dentro del centro educativo (Úbeda-Colomer y Alventosa, 2016). Villalobos (2015) ha definido el blog educativo como una herramienta digital que se integra dentro del aprendizaje formal para promover la participación discente, desarrollar la colaboración y fomentar la competencia digital. Asimismo, para que el blog de aula resulte atractivo, el docente encargado de supervisararlo debe poseer un adecuado nivel de competencia digital y elevadas destrezas para la creación de contenidos, hecho que concommita con los principios de la metodología *flipped learning* (Boelens, Voet y Wever, 2018).

La utilización del blog educativo permite que el aprendizaje pueda abordarse de forma global y autónomamente por el alumnado, siendo este el encargado de realizar la búsqueda y selección de información (Berzosa y Arroyo, 2016) hecho que favorece la participación activa del discente y su cooperación con el resto durante la utilización de la herramienta y fuera del propio espacio digital (Úbeda-Colomer y Alventosa, 2016), además del propiciar la crítica, la reflexión y la capacidad de organización y planificación de las tareas por parte del alumnado (Pozo, López y Moreno, 2018).

Por ende, el blog educativo resulta un eficaz recurso para complementar la puesta en práctica del modelo *flipped learning*, ya que se consiguen crear multitud de nuevos canales de comunicación docente-discente e incluso entre el propio grupo de iguales, fomentando la interacción de los agentes intervinientes en el proceso formativo de una manera actualizada, optimizada y radicalmente opuesta a lo establecido por la enseñanza tradicional (Molina, Valencia-Peris y Suárez, 2016).

De esta forma, el empleo del aprendizaje invertido como modelo pedagógico unido a las potencialidades del blog de aula como recurso educativo podrán fomentar el desarrollo de las competencias clave en el alumnado. El presente estudio se encarga de analizar la incidencia en concreto de la competencia para aprender a aprender, una competencia fundamental para el óptimo desarrollo formativo y madurativo del alumnado actual (Rocosa, Sabrá y Cabrera, 2018).

Las competencias clave dentro del sistema educativo de España vienen tipificadas en la Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el bachillerato. La competencia para aprender a aprender –en concreto– se centra en aquellos condicionantes, destrezas y cogniciones intervinientes en el propio proceso de aprendizaje, de manera que el discente pueda utilizarlo en su propio beneficio durante su proceso instructivo (Muñoz, Mantilla y Vizuete, 2016).

Reúne –por tanto– el conocimiento de tres dimensiones específicas relacionadas con la formación del alumnado, tales como el autonocimiento de lo que se sabe, interesa saber y se es capaz de saber, el conocimiento de los contenidos concretos de las tareas de aprendizaje y –por último– el conocimiento de las estrategias específicas para poder llevar a cabo las tareas (Muñoz, Martín y Prieto, 2016)

Con base a lo expuesto por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015), los elementos integrados en el desglose de la mencionada competencia en lo referente al “saber” hacen referencia a aquellos procesos intervinientes en el proceso de aprendizaje, a los conocimientos previos y generales disponibles por el discente sobre el contenido de las tareas de aprendizaje y a la asimilación de las distintas estrategias para abordar el proceso instructivo. Por otro lado, los elementos integrados en el desglose de la mencionada competencia en lo referente al “saber hacer” hacen referencia al conocimiento de aquellas estrategias para administrar, organizar, supervisar y evaluar tanto la resolución de las tareas, como el propio proceso de aprendizaje y los resultados obtenidos. Por último, los elementos integrados en el desglose de la competencia para aprender a aprender en lo referente al “saber ser” aluden a aspectos relacionados con la motivación, la necesidad por adquirir conocimientos, el sentimiento de protagonismo dentro del proceso instructivo y la capacidad para desarrollar el sentido de la eficacia autónoma y de la autoconfianza.

2. MÉTODO

2.1. Diseño de investigación

La investigación se sustenta bajo un diseño experimental de tipo descriptivo fundamentado en una metodología cuantitativa.

Para ello, se ha realizado una diferenciación entre dos grupos de análisis (un grupo de control y un grupo experimental). El grupo control (en adelante, CNT) siguió una metodología de corte tradicional, fundamentada en el rol protagonista del docente, el rol pasivo del alumnado y la ausencia de herramientas fundamentadas en las TIC. Por otro lado, el grupo experimental (en adelante, EXP) siguió una metodología activa fundamentada en el aprendizaje invertido y en la utilización del blog como recurso protagonista para efectuar el volteo de los momentos de aprendizaje

2.2. Objetivo de investigación

La presente investigación se centra en conocer la percepción del alumnado sobre la incidencia del blog de aula y de la metodología *flipped learning* –con respecto a la enseñanza tradicional– sobre el fomento de la competencia para aprender a aprender.

De este objetivo general se han derivado los siguientes objetivos específicos:

- Conocer la incidencia de la metodología *flipped learning* mediada por un blog educativo y de la metodología de corte tradicional sobre aspectos relacionados con el saber, tales como los procesos implicados en el aprendizaje, el conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce, el conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de las tareas y el conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas.
- Averiguar la incidencia de la metodología *flipped learning* mediada por un blog educativo y de la metodología de corte tradicional sobre aspectos relacionados con el saber hacer, tales como las estrategias de planificación de resolución de una tarea, para la supervisión de las acciones que el estudiante desarrolla y para las estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo.
- Determinar la incidencia de la metodología *flipped learning* mediada por un blog educativo y de la metodología de corte tradicional sobre aspectos relacionados con el saber ser, tales como el motivarse para aprender, el tener la necesidad y la curiosidad de aprender, el sentirse protagonista del proceso

y resultado de su aprendizaje y el tener la percepción de auto-eficacia y confianza en sí mismo.

2.3. Participantes

La muestra de estudio cuenta con un total de 60 alumnos que cursan sus estudios en un centro de enseñanza de la Ciudad Autónoma de Ceuta (España). Los participantes han sido seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, debido a la facilidad de acceso para acceder a ellos intencionalmente. Estos sujetos cursan el 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria (n=60) y cuentan con una media de edad de 16,3 años.

Tanto el grupo CNT (n=30; 50%) como el grupo EXP (n=30; 50%) cuenta con una distribución muestral equitativa en cuanto al número de integrantes. Con respecto a la distribución por sexos, el grupo CNT cuenta con un 46,7% de chicos (n=14) y un 53,3% de chicas (n=16), mientras que el grupo EXP cuenta con un 43,3% de chicos (n=13) y un 56,7% de chicas (n=16),

2.4. Instrumento

La fase de recogida de datos se realizó mediante un cuestionario *ad hoc* diseñado por los investigadores. El instrumento se compone de 22 ítems, clasificados en cuatro dimensiones (sociodemográfica, saber, saber hacer y saber ser). La configuración de las respuestas sigue un formato basada en la escala Likert de cuatro puntos en la que el 1 corresponde con el valor más bajo (Nada) y el 4 corresponde con el valor más alto (Totalmente). El formato resulta similar al de una rúbrica de evaluación individualizada.

Las variables formuladas en relación a la dimensión “saber” son las siguientes:

- Los procesos implicados en el aprendizaje.
- Conocimiento sobre lo que uno sabe y desconoce.
- El conocimiento de la disciplina y el contenido concreto de la tarea.
- Conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas.

Las variables formuladas en relación a la dimensión “saber hacer” son las siguientes:

- Estrategias de planificación de resolución de una tarea.
- Estrategias de supervisión de las acciones que el estudiante desarrolla.

- Estrategias de evaluación del resultado y del proceso que se ha llevado a cabo.

Asimismo, las variables relacionadas con la dimensión “saber ser” son las siguientes:

- Motivarse para aprender.
- Tener la necesidad y la curiosidad de aprender.
- Sentirse protagonista del proceso y resultado de su aprendizaje.
- Tener la percepción de auto-eficacia y confianza en sí mismo.

3. RESULTADOS

El presente apartado muestra las gráficas que contienen los resultados obtenidos para las distintas variables de estudio, acompañadas de su respectiva justificación.

Comenzando con los resultados consignados para las variables relacionadas con la dimensión “saber” (Figura 2), se ha obtenido que el alumnado presenta una actitud más positiva sobre la incidencia del blog de aula y de la metodología *flipped learning* que sobre la enseñanza tradicional en lo que al fomento de la competencia para aprender a aprender se refiere. La variable relacionada con las estrategias para afrontar las tareas ha sido la más destacada respecto al resto, con un valor de $Me=3,23$ para el grupo EXP frente a un valor de $Me=2,4$ para el grupo CNT.

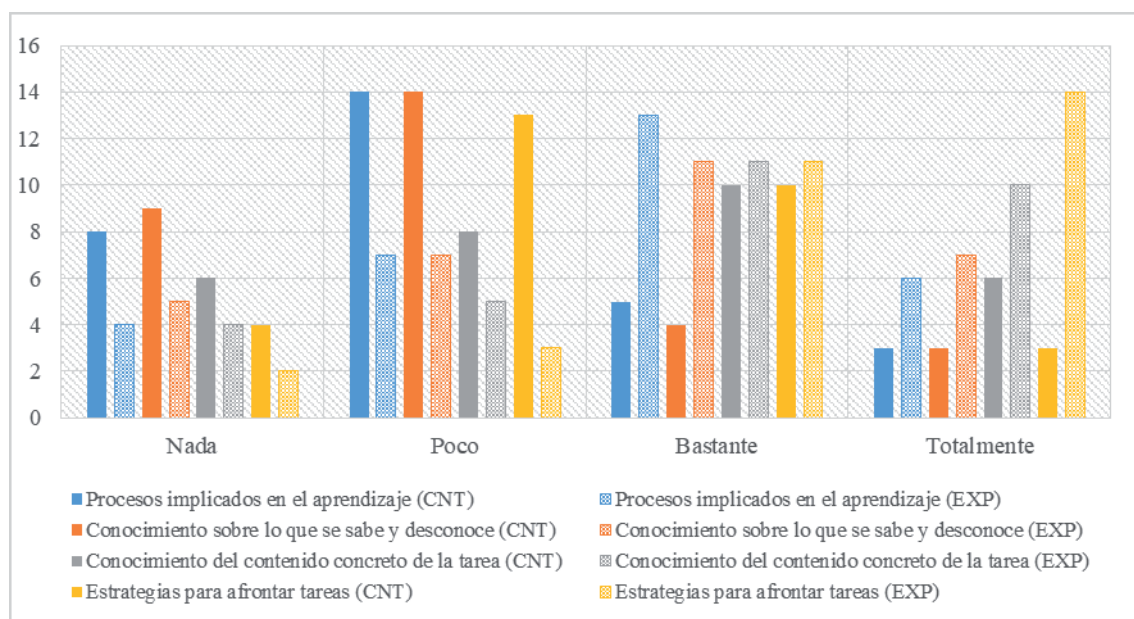


Figura 2. Valores obtenidos para las variables de la dimensión “saber”. Fuente: Elaboración propia.

La Figura 3 muestra los resultados obtenidos para las variables de la dimensión “saber hacer”. Se ha consignado –nuevamente– una actitud significativamente más positiva para el empleo del blog de aula y de la metodología *flipped learning* que para el empleo del enfoque tradicional en este ámbito competencial. La variable relacionada con la competencia para aprender a aprender estrategias de planificación de resolución de tareas ha sido la más destacada respecto a las demás, con un valor de $Me=3,1$ para el grupo EXP frente a un valor de $Me=2,4$ consignado por el grupo CNT.

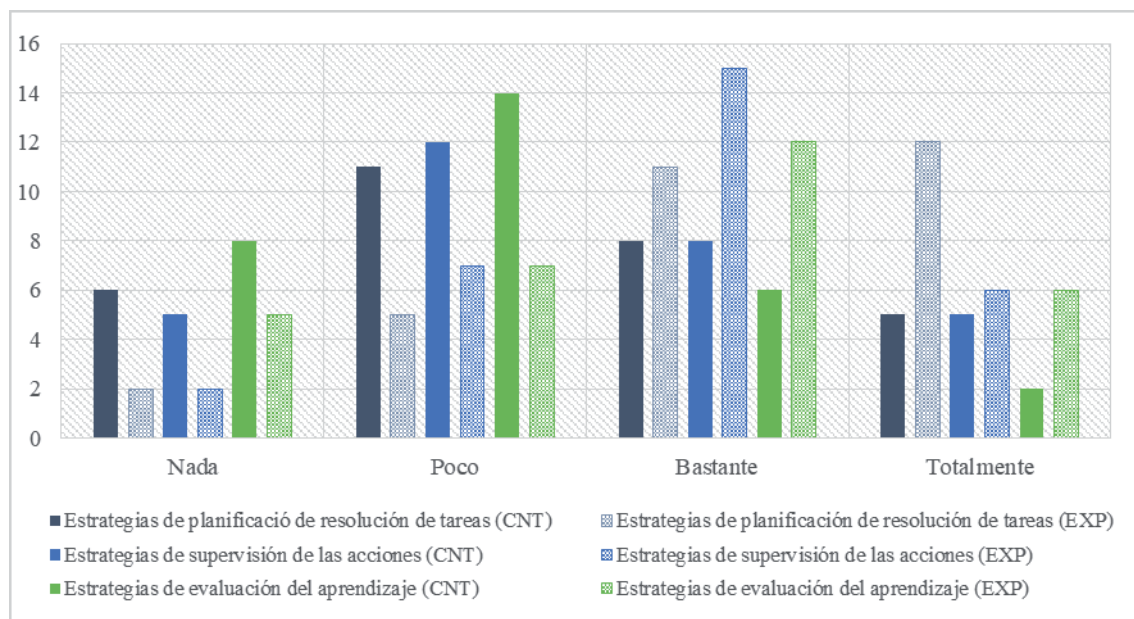


Figura 3. Valores obtenidos para las variables de la dimensión “saber hacer”. Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, la Figura 4 refleja los resultados obtenidos para las variables de la dimensión “saber ser”. La actitud consignada por la muestra refleja también en este ámbito competencial valores significativamente más positivos para el empleo del blog de aula y de la metodología *flipped learning* que para el empleo del enfoque tradicional. El sentimiento de protagonismo durante el proceso de enseñanza y aprendizaje ha sido la variable de la competencia para aprender a aprender que ha obtenido una puntuación promedio más alta en el grupo EXP ($Me=3,13$), frente al negativo resultado obtenido para el grupo CNT ($Me=1,93$).

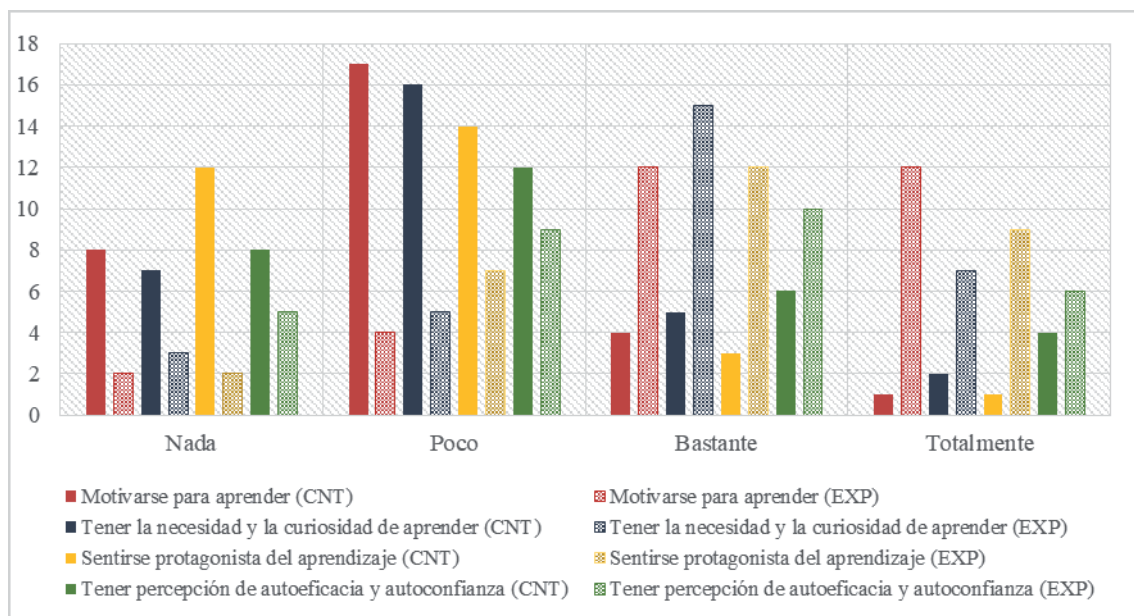


Figura 4. Valores obtenidos para las variables de la dimensión “saber ser”. Fuente: Elaboración propia.

Por último, se han consignado las puntuaciones medias obtenidas para cada una de las variables de estudio, independientemente de la dimensión que integra la competencia para aprender a aprender (Figura 5). Los resultados reflejan que la percepción del alumnado, en lo referente al fomento de la competencia para aprender a aprender, es significativamente más positiva para la incidencia de la metodología *flipped learning* mediada por blogs didácticos que para la incidencia de un enfoque metodológico de corte tradicional en todas las variables analizadas. Específicamente, destacan los ámbitos competenciales relacionadas con la facilidad de motivarse para aprender, con el conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas y sobre estrategias de planificación para resolver una tare, además de con el hecho de sentirse protagonista del proceso y resultado de su aprendizaje.

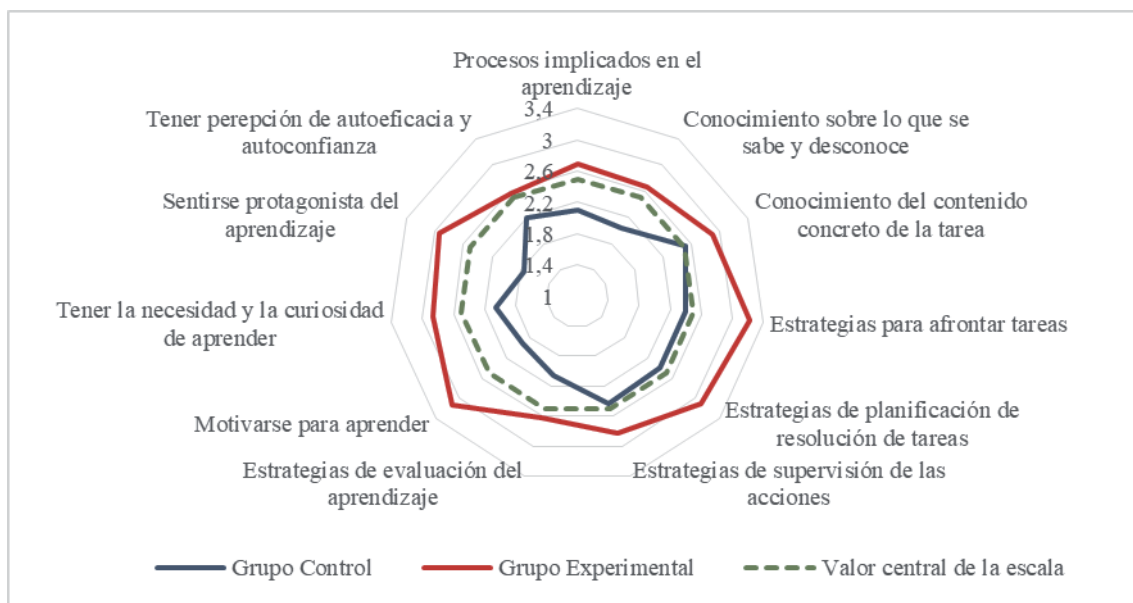


Figura 5. Gráfico de área con las medias ponderadas de cada grupo muestral. Fuente: Elaboración propia.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La evolución tecnológica y el uso constante de dispositivos digitales en la sociedad de hoy en día a conllevado una necesaria actualización de los modelos pedagógicos que protagonizan el proceso de enseñanza y aprendizaje (Hernández et al., 2019; Núñez, Gaviria-Serrano, Tobón, Guzmán-Calderón y Herrera, 2019). El modelo del aprendizaje invertido surge –concretamente– como una alternativa didáctica que se adapta a las necesidades del discente del siglo XXI (Prendes, Gutiérrez y Martínez, 2018), beneficiándose del potencial de los recursos tecnopedagógicos para poder dinamizar el proceso instructivo (Pozo, López, Moreno y López, 2019; Seery, 2015; Zainuddin, Habiburrahim, Muluk y Keumala, 2019).

Existen multitud de recursos disponibles para poder poner en práctica la inversión de los momentos de aprendizaje, siendo el blog educativo uno de las fórmulas más adecuadas para implementar el modelo *flipped learning* (Pozo, López y Moreno, 2018). Este recurso sirve de soporte para que pueda originarse espacios digitales en las que el docente pueda facilitar y crear contenido específico a su alumnado (Molina, Valencia-Peris y Suárez,

2016), además de producirse interacciones –por un lado– entre el docente y el alumno y –por otro lado– entre el propio grupo de iguales (Berzosa y Arroyo, 2016).

En el presente estudio se ha analizado la percepción del alumnado sobre la incidencia del blog de aula y de la metodología *flipped learning* –con respecto a la enseñanza tradicional– sobre el fomento de la competencia para aprender a aprender.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la percepción del alumnado, en lo referente al fomento de la competencia para aprender a aprender, es significativamente más positiva para la incidencia de la metodología *flipped learning* mediada por blogs didácticos que para la incidencia de un enfoque metodológico de corte tradicional en todas las variables analizada. De esta forma, resulta especialmente propicio su aprovechamiento para el fomento de los ámbitos competenciales relacionados con la facilidad de motivarse para aprender, el conocimiento sobre distintas estrategias posibles para afrontar tareas y sobre estrategias de planificación para resolver una tarea y –especialmente– con la cesión del protagonismo al propio alumnado dentro de su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estos resultados se encuentran en consonancia con los hallados en la literatura científica en los que se ha constatado una significativa eficacia del *flipped learning* como modelo metodológico (Chyr, Shen, Chiang Lin y Tsia, 2017; DeLozier y Rhodes, 2017; Hwang, Lai y Wang, 2015; Karabulut, Jaramillo y Hassall, 2018; Sola, Aznar, Romero, y Rodríguez-García, 2019; Tse, Choi y Tang, 2019) y del blog educativo como herramienta pedagógica (Berzosa y Arroyo, 2016; Molina, Valencia-Peris y Suárez, 2016; Pozo, López y Moreno, 2018; Úbeda-Colomer y Alventosa, 2016)

En conclusión, este estudio ha constatado que –en lo que al fomento de la competencia para aprender a aprender se refiere– la percepción del alumnado es significativamente más positiva para la incidencia de la metodología *flipped learning* mediada por recursos blogs que para la incidencia de un enfoque metodológico de corte tradicional, independientemente del ámbito competencial abordado.

La prospectiva de este estudio se focaliza en el acercamiento analítico de una visión global y específica de la aplicación del enfoque *flipped learning*, unificando las potencialidades de los volteos de los momentos de aprendizaje junto con las del blog del aula como herramienta pedagógica. Por ende, como futura línea de investigación se propone ampliar este estudio a los límites establecidos por la naturaleza del estudio de caso

y efectuarlo en una muestra de superior tamaño que permita una mayor generalización de los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

- Abad, L. (2014). Media Literacy for Older People Facing the Digital Divide: The e-Inclusion Programs Design. *Comunicar*, 21(42), 173-180. doi:10.3916/C42-2014-17
- Báez, C. I., y Clunie, C. E. (2019). Una mirada a la Educación Ubicua. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 325-344. doi: 10.5944/ried.22.1.22422
- Bergmann, J., y Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom: Reach every student in every class every day*. Washington DC: ISTE.
- Berzosa, I., y Arroyo, M. J. (2016). La utilización de los blogs como recurso educativo en la asignatura de ciencias para el mundo contemporáneo. *Revista de Estudios para el Desarrollo Social de la Comunicación*, (12), 128-149. doi: 10.15213/redes.n12.p128
- Boelens, R., Voet, M., y De Wever, B. (2018). The design of blended learning in response to student diversity in higher education: Instructors' views and use of differentiated instruction in blended learning. *Computers & Education*, 120, 197-212. doi: 10.1016/j.compedu.2018.02.009
- Chyr, W.L., Shen, P.D., Chiang, Y.C., Lin, J.B., y Tsia, C.W. (2017). Exploring the effects of online academic help-seeking and flipped learning on improving students' learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 11-23. Recuperado de <https://cutt.ly/oeWPIHE>
- DeLozier, S.J., y Rhodes, M.G. (2017). Flipped classrooms: a review of key ideas and recommendations for practice. *Educational Psychology Review*, 29(1), 141-151. doi: 10.1007/s10648-015-9356-9

- Gamboa, Y. G., y Sierra, M. M. (2017). El blog como material de apoyo a la docencia: estudio de caso en la asignatura de Consulta 1. *Biblioteca Universitaria*, 20(2), 108-120. doi: 10.22201/dgb.0187750xp.2017.2.185
- Gamito, R., Aristazabal, P., y Vizcarra, M. T. (2019). Sociedad multipantalla: un reto educativo para familia y escuela. *Prisma Social: revista de investigación social*, (25), 398-423. Recuperado de <https://cutt.ly/De43cCz>
- He, W., Holton, A., Farkas, G., y Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction*, 45, 61-71. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.07.001
- Hernández, R. M., Sanchez, I., Zarate, J. R., Medina, D., Loli, T. P., y Arévalo, G. R. (2019). Tecnología de Información y Comunicación (TIC) y su práctica en la evaluación educativa. *Propósitos y Representaciones*, 7(2), 1-10. doi: 10.20511/pyr2019.v7n2.32
- Hinojo, F.J., Mingorance, Á.C., Trujillo, J.M., Aznar, I., y Cáceres, M.P. (2018). Incidence of the Flipped Classroom in the Physical Education Students' Academic Performance in University Contexts. *Sustainability*, 10(5), 1-13. doi: 10.3390/su10051334
- Jensen, J. L., Kummer, T. A., y Godoy, P. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education*, 14(1), 1-12. doi: 10.1187/cbe.14-08-0129
- Karabulut, A., Jaramillo, N., y Hassall, L. (2018). Flipping to engage students: Instructor perspectives on flipping large enrolment courses. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4), 123-137. doi: 10.14742/ajet.4036
- Long, T., Cummins, J., y Waugh, M. (2017). Use of the flipped classroom instructional model in higher education: instructors' perspectives. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(2), 179-200. doi: 10.1007/s12528-016-9119-8
- López, J., Pozo, S., y del Pino, M. J. (2019). Projection of the Flipped Learning Methodology in the Teaching Staff of Cross-Border Contexts. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(2), 184-200. doi: 10.7821/naer.2019.7.43

- MacLeod, J., Yang, H. H., Zhu, S., y Shi, Y. (2017). Technological factors and student-to-student connected classroom climate in cloud classrooms. *Journal of Educational Computing Research*, 56(6), 826-847. doi: 10.1177/0735633117733999
- Marandola, M. (2005). El sistema de las Creative Commons. *El profesional de la información*, 14(4), 285-289. Recuperado de <https://cutt.ly/fe485Zf>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Competencia para aprender a aprender. Madrid, España: Educación, LOMCE y Currículo. Recuperado de <https://bit.ly/2ZQqJDy>
- Molina, J. P, Valencia-Peris, A., y Suárez, C. (2016). Percepción de los estudiantes de una experiencia de uso didáctico de blog docente en Educación Superior. *Educación XXI*, 19(1), 31-116. doi: 10.5944/educXX1.13948
- Muñoz, I., Martín, J. F., Prieto, L., y Uros, B. (2016). Autopercepción del nivel de desarrollo de la competencia de aprender a aprender en el contexto universitario: propuesta de un instrumento de evaluación. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 369-383. doi: 10.6018/rie.34.2.235881
- Muñoz, Y. G., Mantilla, A. M., y Vizuite, L. L. (2016). Formación y desarrollo de la competencia aprender a aprender desde el proceso docente educativo de las ciencias básicas. *Dominio de las Ciencias*, 2(4), 255-273. Recuperado de <https://bit.ly/2QlfdNC>
- Núñez, C., Gaviria-Serrano, J. M., Tobón, S., Guzmán-Calderón, C. E., y Herrera, S. R. (2019). La práctica docente mediada por TIC: una construcción de significados. *Espacios*, 40(5), 4-19. Recuperado de <https://cutt.ly/ve43oZC>
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la ESO y el bachillerato. Recuperado de <https://bit.ly/2SR6MeH>
- Pagán, M., Viana, A., y Spanhol, C. P. (2019). LA SOCIEDAD DIGITAL: Innovación, comunicación y participación social para generar, gestionar y compartir el conocimiento. *Revista Observatório*, 5(1), 359-395. doi: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p359

- Pozo, S. López, J. Moreno, A. J. y López, J. A. (2019). Impact of Educational Stage in the Application of Flipped Learning: A Contrasting Analysis with Traditional Teaching. *Sustainability*, 11(21), 1-15. doi: 10.3390/su11215968
- Pozo, S., López, J., y Moreno, A. J. (2018). El blog como herramienta dinamizadora en el aula de educación secundaria. En M. Sánchez (Presidencia), *II Congreso Internacional Virtual en Investigación e Innovación Educativa*. Congreso llevado en Madrid (sede virtual), España. Recuperado de <https://bit.ly/2qwqVuy>
- Prendes, M. P., Gutiérrez, I., y Martínez, F. (2018). Competencia digital: una necesidad del profesorado universitario en el siglo XXI. *RED: Revista de Educación a Distancia*, (56), 1-22. doi: 10.6018/red/56/7
- Proyecto IDIS (2001). Creative-commons: proyectoidis. Buenos Aires, Argentina: *ProyectoIdis*. Recuperado el 8 de diciembre de 2019, de <https://cutt.ly/ge44jP9>
- Rocosa, B., Sabrá, A., y Cabrera, N. (2018). La organización escolar y el desarrollo de la competencia de Aprender a Aprender: un enfoque globalizador singular. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 2(1), 31-51. doi: 10.21703/rexe.Especial2_201831512
- Roig-Vila, R., y Álvarez, J. F. (2019). Repercusión en Twitter de las metodologías activas ABP, Flipped Classroom y Gamificación. *RIED: revista iberoamericana de educación a distancia*, 22(2), 79-96. doi: 10.5944/ried.22.2.23272
- Seery, M. K. (2015). Flipped learning in higher education chemistry: emerging trends and potential directions. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 758-768. doi: 10.1039/c5rp00136f
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J.M. y Rodríguez-García, A.M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38. doi:10.15366/reice2019.17.1.002
- Tourón, J., y Santiago, R. (2015). El modelo Flipped learning y el desarrollo del talento en la escuela. *Revista de educación*, (368), 196-231. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-368-288

- Tse, W. S., Choi, L. Y., y Tang, W. S. (2019). Effects of video-based flipped class instruction on subject reading motivation. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 385-398. doi:10.1111/bjet.12569
- Úbeda-Colomer, J., y Molina, J. P. (2016). Blogs as a Teaching Tool in Physical Education: the Perception of Students. *Apunts. Educació física i esports*, (126), 37-45. doi: 10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/4).126.04
- Villalobos, E. J. (2015). Uso del Blog educativo en procesos de aprendizaje de Educación Ambiental. *Revista de Investigación*, 39(85), 115-137. Recuperado de <https://cutt.ly/Ke48ouB>
- Zainuddin, Z., Habiburrahim, H., Muluk, S., y Keumala, C. M. (2019). How do students become self-directed learners in the EFL flipped-class pedagogy? A study in higher education. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 8(3). doi: 10.17509/ijal.v8i3.15270
- Zainuddin, Z., y Halili, S.H. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *The international review of research in open and distributed learning*, 17(3), 313-340. doi: 10.19173/irrodl.v17i3.2274

3

ORIENTACIÓN PROFESIONAL: EVOLUCIÓN HISTÓRICA Y TENDENCIA ACTUAL

José María Sola Reche¹, Carmen Rodríguez Jiménez², Magdalena Ramos Navas-Parejo² y Gerardo Gómez García²

¹Universidad de Alicante

²Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la orientación profesional cobra vital importancia para mejorar la empleabilidad del individuo (Pérez, 2012). Desde ámbitos escolares, universitarios, en el propio ámbito laboral, se hacen necesarias una serie de herramientas, de informaciones, de guías, que permitan a la persona tener a su alcance la máxima información posible para definir unos objetivos o estrategia formativa que le facilite o permita alcanzar un determinado puesto de trabajo. En los últimos años, los avances tecnológicos y el fenómeno de la globalización generan cambios en la sociedad que se desarrollan a más velocidad de lo que las personas son capaces de asimilar. La situación actual ha sido definida por algún sociólogo como sociedad líquida o modernidad líquida, en la que lo que antes era duradero, religión, empleo y relaciones, pasa a ser efímero (Bauman, 2003). Las realidades sólidas de nuestros abuelos, como el trabajo y el matrimonio para toda la vida, se han desvanecido, y han dado paso a un mundo más provisional, precario, lleno de incertidumbres. Aparecen nuevas profesiones derivadas de la revolución tecnológica

y se producen disfunciones entre el sistema educativo y el ámbito laboral, provocando en muchas ocasiones una baja empleabilidad en determinadas titulaciones (Mora, Scholmburg y Teichler, 2013). El individuo se encuentra con nuevos empleos en los que debe desarrollar habilidades y competencias diferentes de los empleos tradicionales, y la temporalidad del trabajo le requiere una formación a lo largo de la vida para adaptarse a las distintas situaciones (Solano, González y Rosario, 2006).

Para dar respuesta a esta problemática, el individuo precisa de un proceso que le permita planificar y desarrollar su evolución profesional. Hacemos referencia a la orientación profesional como mecanismo más cercano a la autorrealización personal, que no debe centrarse solo en ayudar al individuo para encontrar trabajo sino convertirse en una guía para construir la carrera profesional (Watts y Kidd, 2000).

En el presente capítulo realizamos un recorrido histórico desde Estados Unidos, pasando por su evolución en Europa y su implantación en nuestro país. También se desglosa el perfil que debe cumplir un orientador profesional, y que pensamos que está más cerca de sus competencias o habilidades y actitudes, que de sus conocimientos meramente técnicos o intelectuales. Finalmente concluimos con la aportación de diversas reflexiones que nos permiten vislumbrar hacia dónde se dirige la orientación profesional, para ello mencionamos dos ideas clave, por un lado, el concepto de orientación a lo largo de la vida, y por otro lado, las tecnologías de la información y comunicación.

2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA

2.1. Orientación Profesional en Estados Unidos

Los principales historiadores coinciden en señalar el continente americano, y más concretamente Estados Unidos, como el germen de la orientación laboral. En la década de 1890, surgen una serie de movimientos de reforma social que desembocan de forma progresiva en el desarrollo de la orientación y el asesoramiento en Estados Unidos. El uso generalizado del trabajo infantil en las fábricas y las dificultades de subsistencia de los ciudadanos residentes en los barrios marginales urbanos fueron el caldo de cultivo que provocó la demanda de una educación obligatoria y de una incipiente orientación profesional, que en sus inicios se limitaba exclusivamente a guiar a las personas en el mercado laboral para convertirse en mano de obra productiva de la sociedad.

Es Frank Parsons (1909), quien, mediante su labor en la Cámara de Servicio Cívico intentando ayudar a los ciudadanos a elegir un trabajo, utilizando técnicas psicológicas y sociológicas de comparación entre las características de los trabajadores y los requisitos de las profesiones, aparece como precursor de esta materia, y como fruto de esta tarea se funda en la ciudad de Boston el Vocational Bureau, la Oficina de Vocaciones de Boston. Este organismo tuvo como principal cometido crear un sistema de orientación profesional en las escuelas públicas de Boston y sus tareas influyeron decisivamente en la necesidad y el uso de la orientación profesional, tanto en el resto de escuelas de Estados Unidos como en otros países. La entrada de Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial supuso la necesidad de evaluar a los nuevos reclutas, sobre todo para seleccionar a los soldados que iban a ocupar puestos de liderazgo. Estas primeras evaluaciones psicológicas realizadas a grandes grupos de personas fueron rápidamente identificadas como valiosos instrumentos para ser utilizados en el sistema educativo, comenzando así el desarrollo de tests estandarizados que todavía a principios del siglo XXI siguen siendo una importante herramienta en la educación pública estadounidense.

En 1913, se crea The National Vocational Guidance Association, la Asociación Nacional de Orientación Profesional, que aumentó el número de asesores y les confirió legitimidad. Los primeros consejeros de orientación profesional eran a menudo profesores que asumían estas funciones adicionales además de sus responsabilidades docentes. Durante los años 20 y 30 se produce un enriquecimiento de las funciones del orientador, más allá de las relativas al mundo laboral, y así, comienzan a preocuparse también de los aspectos sociales, personales y educativos de la vida estudiantil. Con La Gran Depresión de los años treinta se produce una contracción de las inversiones destinadas a los programas de orientación llevó a la restricción de fondos para los programas de asesoramiento. No será hasta 1938, después de una recomendación de una comisión presidencial y la aprobación de la Ley George Dean, cuando se apruebe el uso de fondos federales para financiar y apoyar de forma directa la orientación profesional. Tras la Segunda Guerra Mundial florece una fuerte tendencia que pretende alejarse de las pruebas estandarizadas aplicadas años atrás en el campo de la orientación profesional, y uno de los principales impulsores de este cambio fue el psicólogo estadounidense Carl Rogers.

Rogers publicó *Counseling and Psychotherapy* (1942) y *Client-Centered Therapy* (1951), en estas dos obras se define una teoría nueva en completo contraste con las teorías

previas de la psicología y la orientación. Esta nueva teoría restaba importancia a la figura del orientador y ponía el foco de atención en el cliente, facilitando la creación de una serie de condiciones que permitieran al cliente tener un mayor control sobre el contenido de la orientación. En 1958 se promulga la Ley de Educación para la Defensa Nacional (NDEA) estableciendo ayudas para los programas de orientación y la formación de los orientadores, y extendiendo estas ayudas a todos los niveles tanto públicos como privados. En 1975, se promulga una ley que abarca también las necesidades educativas y de orientación de estudiantes con discapacidades.

Actualmente, todos los niveles educativos en Estados Unidos cuentan con orientadores, que en mayor o menor medida, acompañan y guían a los estudiantes en la toma de decisiones para su futura inserción laboral. Por otro lado, el Departamento de Trabajo del gobierno de Estados Unidos (DOL), cuenta en su página web con un amplio abanico de herramientas que permiten al usuario recibir una información completa sobre su futuro profesional

2.2. Orientación Profesional en Europa

La orientación laboral en Europa ha transcurrido por unos derroteros similares a los de Estados Unidos. Los primeros movimientos surgen en los primeros años del siglo XX, fruto de las convulsas reconversiones industriales, y la mayoría de autores destacan como hecho diferenciador su carácter estatal, es decir, son entidades públicas las que lo impulsan y desarrollan, en contraposición con el fenómeno estadounidense donde es la iniciativa privada la que monopoliza su implantación.

Como países pioneros en Europa podemos destacar los siguientes:

Alemania: en el año 1902 se crea en Munich la Oficina de Orientación Profesional, que será la primera en Europa, y también en 1913 se constituye la Comisión para la Orientación Profesional-Laboral en Berlín. Más tarde, en 1918 se promulga la primera ley que regula los Servicios de Orientación. No será hasta 1970, con el Plan General de Educación, cuando se introduzca la orientación también en el ámbito educativo.

Bélgica: en 1912 se funda el primer Servicio de Orientación Profesional europeo, y de 1936, data la primera legislación sobre organización y funcionamiento de las Oficinas de Orientación Escolar y Profesional.

Francia: su primera Oficina de Información y Orientación se crea en 1912. En 1928 aparece el Instituto Nacional de Estudio del Trabajo y de Orientación Profesional, y en 1951 la Orientación profesional empieza a formar parte del sistema educativo, y surgen así los Centros de Orientación Escolar y Profesional.

Italia: en 1921 se pone en marcha la Oficina de Orientación Profesional de Roma con funciones parecidas al servicio implantado en Francia.

Reino Unido: en este país, los inicios de la Orientación se encuentran en el año 1909 con la creación de los Juvenile Advisory Committees, dirigidos a facilitar la orientación profesional a los jóvenes. En 1910, se promulga una ley sobre orientación profesional en la que se le otorga a la institución escolar un papel relevante en la búsqueda de empleo del alumnado al finalizar sus estudios. Progresivamente, la orientación vinculada a la escuela irá tomando fuerza, pero será a partir de los años 50 cuando se desarrollen los servicios de orientación escolar, tanto internos como externos a los propios centros. Entre los servicios públicos y privados de orientación vigentes actualmente destacamos los Servicios de Orientación Profesional (Career Service), dependientes desde 1973 de las Autoridades Locales de Educación y, a partir de 1994, de la Secretaría de Estado para el Empleo; los Servicios locales de Orientación Educativa para adultos (Educational Guidance Service for Adults); los Servicios de Empleo (Employment Service), con programas de orientación profesional para las personas que contemplan la posibilidad de cambiar de carrera, como los Job Review Workshops o los programas de enseñanza profesional para la reintegración de los parados a la vida laboral del Training, Enterprise and Educational Guidance of the Department of Employment; las Agencias de Orientación Vocacional Independientes (Independent Vocational Guidance Agencies); y los Servicios de Orientación Universitaria pertenecientes a las AGCAS (Association of Graduate Career)

Suiza: los primeros indicios de los orígenes de la Orientación parten de 1902, coincidiendo con la creación de la Asociación de los Consejos de Aprendizajes. Esta asociación surge de la fusión de distintas organizaciones de oficios artesanales y locales, que funcionaron como Oficinas de Orientación Profesional. En 1916 se produce un cambio de denominación pasando a llamarse Asociación Suiza de la Orientación Profesional y la Protección de los Aprendices. Respecto a los protagonistas cabe resaltar, por sus contribuciones, a Claparède, que en 1917 funda un Gabinete de Orientación Profesional en el Instituto Jean Jacques Rousseau y publica obras de gran trascendencia en la acción

orientadora europea de la época como La Orientación Profesional: sus problemas y sus métodos. Conviene destacar la labor de los miembros de la Escuela Psicopedagógica de Ginebra (Ferrière, Piaget y Claparède, entre otros) que realizaron aportaciones muy significativas en los movimientos de renovación pedagógica y en la Orientación.

2.3. Orientación Profesional en España

En España, la guerra civil, supone un freno en el desarrollo de la orientación con respecto al resto de países europeos. Antes de este hecho es destacable reseñar los Institutos de Orientación Profesional de Barcelona (1919) y de Madrid (1924), y con posterioridad al conflicto bélico, en 1953, se crea el Instituto de Psicología Aplicada y Psicotecnia de Madrid, que tendrá un ámbito estatal. En 1956 se crean las Universidades Laborales, donde los Gabinetes Psicotécnicos realizarán la tarea de seleccionar a los alumnos, comprobar su estado psicológico y atender las consultas sobre vocación y toma de decisiones. En 1968 se implanta la sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras y se crea la especialidad de Orientación Escolar y Profesional. Con la Ley General de Educación, en 1970, se reconoce la necesidad de crear servicios de Orientación dentro de los centros educativos. En 1975 se crean los Centros de Orientación e Información para el Empleo (COIEs) en el ámbito universitario. En 1977 como apoyo a los centros de EGB, se institucionalizan los Servicios de Orientación Escolar y Vocacional (SOEVs) y en 1980 los Equipos Multiprofesionales, en principio con funciones de apoyo a la Educación Especial.

A partir de 1980 se transfiere a las distintas Comunidades Autónomas plenas competencias en materia de educación por lo que cada una de ellas desarrolla sus propios servicios de orientación. Actualmente, la orientación, en la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE, se plantea en los siguientes términos:

- Un derecho de todo el alumnado.
- Una intervención fundamental para hacer realidad los principios de equidad y calidad de la educación en la educación básica, aunque ha de extenderse a lo largo de la vida.
- Basada en los principios de prevención, desarrollo e intervención global.

- Sus destinatarios son el alumnado, las familias y los profesionales de la educación.
- Aunque los orientadores y las orientadoras asumen roles relevantes en el proceso, es responsabilidad de toda la comunidad escolar.
- Requiere de unos profesionales formados y reconocidos.
- Demanda planes integrales de atención a la diversidad y trabajo en red.

Como podemos observar, en España la orientación profesional ha estado, y está, muy ligada al ámbito educativo, y en el ámbito laboral la encontramos casi en exclusiva en los servicios públicos de empleo gestionados por las distintas comunidades autónomas.

3. TENDENCIA ACTUAL

“La preparación inmediata para la culminación del proceso de socialización adulta plena a través del desempeño ocupacional, se conoce con diferentes nombres: Orientación vocacional, orientación profesional, consejo vocacional, asesoramiento vocacional, etc.” (Rivas, 1995). Esta cita nos da una idea de cómo nos encontramos ante un término que ha fluctuado desde siempre en varios campos, y así nos lo encontramos principalmente en el ámbito de la psicología, en el ámbito educativo y en el ámbito laboral. “Es un proceso continuado de intervención a lo largo de la vida, donde se ofrece un servicio de guía, asesoramiento, información sobre recursos actuales en materia formativa y sobre el mercado laboral” (Blancas y Jurado, 2011, p. 286).

De acuerdo con Jover (2011), la orientación debe contribuir a mejorar la capacidad de inserción personal, social y profesional, y a la calidad en el empleo y en la vida.

Para que la orientación sea eficaz, su futuro debe estar ligado a la obtención de una serie de habilidades para la gestión de la carrera entendidas como un conjunto de competencias que ayudan a las personas a localizar, gestionar y analizar de forma autónoma toda la información, que requieran en cada momento, de ámbito formativo y laboral, así como a decidir por sí mismos en estos procesos de transición entre el mundo educativo y el mundo laboral o dentro de cada uno de ellos.

Pero, las habilidades para la gestión de la carrera, son solo una de las variables a tener en cuenta para los próximos años, y de forma más pormenorizada, las instituciones y expertos relacionados con la orientación nos indican también las siguientes:

- La orientación ha dejado de ser un hecho puntual, o limitado a determinadas etapas de la vida de una persona, para ser una herramienta a lo largo de toda la vida del individuo (orientación permanente), de forma similar al concepto de aprendizaje permanente (Delors, 1996).
- Los sujetos que reciben la orientación han de asumir un rol activo en la misma, deben participar en su propio proceso de orientación.
- Introducir las habilidades para la gestión de la carrera en el currículo educativo, sobre todo mediante estrategias docentes innovadoras que favorezcan el aprendizaje de estas habilidades.
- Es necesario profesionalizar la figura del orientador dotándole de unos contenidos concretos así como de unos recursos formativos que le permitan actualizarse para lograr unos mínimos estándares de calidad y eficacia.
- Adaptar la práctica de la orientación al uso de las nuevas tecnologías, TICs. No se trata de sustituir la orientación presencial a través de entrevistas, se trata de utilizar un amplio abanico de posibilidades donde tienen cabida nuevas opciones como es el uso de servicios on line, páginas con recursos web, atención telefónica, en definitiva, mejorar y flexibilizar las vías de acceso que los ciudadanos tienen a los servicios de orientación.
- Ofrecer una orientación de carácter universal, para todos, independientemente de su edad o situación, estudiantes, trabajadores o desempleados, una orientación a lo largo de toda la vida para ayudar a las personas a adquirir y actualizar sus habilidades y competencias de forma permanente, prestando especial atención a aquellos colectivos que se encuentren en riesgo de exclusión social.
- Incorporar y potenciar lazos de comunicación y cooperación entre los diferentes países y regiones para compartir información y experiencias sobre las estrategias seguidas en orientación pues la movilidad de los individuos por motivos formativos o laborales es cada vez mayor.
- Entender la orientación profesional como un todo complejo, no solo como un mecanismo de emparejamiento de trabajadores a puestos de trabajo. Se trataría de englobar en la orientación los aspectos relativos a conocimientos, competencias o habilidades y actitudes, y sumar además el ámbito emocional (anhelos, intereses, expectativas, autoconfianza...), enfocar la orientación, en definitiva, al desarrollo integral de la persona.

Ofrecer una orientación profesional de calidad es un factor clave para ayudar a las personas en su aprendizaje, adaptarse a nuevos empleos y lograr su máximo desarrollo. Los individuos, bien orientados, son capaces de obtener la información, analizarla y tomar decisiones exitosas sobre formación y trabajo. Para alcanzar este objetivo, los nuevos avances en tecnología han supuesto un paso de gigante y una oportunidad para innovar en la forma tradicional de prestar la orientación profesional. En un mercado laboral en constante evolución con nuevas oportunidades de trabajo en sectores emergentes, es vital que exista una información clara y precisa que esté a disposición de las personas para que puedan realizar sus transiciones laborales y formativas tanto en lo que respecta a oportunidades disponibles en la actualidad como las que puedan surgir en el futuro. Los adelantos en nuevas tecnologías, sobre todo el uso de internet, ya han cambiado la manera en que se suministra información sobre ofertas de trabajo y cursos, principalmente a través de páginas web. La orientación también ha sufrido una evolución, adquiriendo un enfoque multicanal: asesoramiento individual (orientación presencial o telefónica), asesoramiento a muchos (a través de webs y blogs) o interrelación de muchos orientadores y orientados (por ejemplo a través de foros). Las personas utilizan cada vez más internet para acceder a información, comunicarse con amigos y familia y ampliar los círculos sociales y profesionales. Pero este uso de la tecnología puede suponer también una desventaja, pues nos podemos encontrar con una brecha digital, con una diferenciación entre individuos que saben utilizar, por ejemplo, internet, y los que no, y lo mismo ocurre con los profesionales de la orientación. Algunas personas no utilizan internet porque no saben, otros porque no quieren y otros porque, por distintas circunstancias, no tienen acceso a este recurso.

En otras ocasiones, el sujeto tiene acceso a internet pero no tiene las habilidades necesarias para buscar y analizar la información que necesita. Para evitar esta situación de analfabetismo digital, el orientador tiene aquí una misión fundamental que es la de ejercer de guía y de docente para facilitar al orientado los conocimientos mínimos sobre navegación en internet y el uso de correo electrónico. A partir de la obtención de estos conocimientos básicos las posibilidades para el orientado de encontrar un empleo o continuar con su formación se multiplican. Pero, ¿qué contenidos concretos tenemos en la web que nos puedan ayudar en nuestra labor de orientación?. El esfuerzo a realizar por el profesional de la orientación es vital, ya que requiere una actualización constante, pero

podemos relacionar algunos que nos sirvan como ejemplo, aunque dentro de un año dejen de utilizarse o surjan aplicaciones nuevas.

Quizá, el término que mejor define la implantación de las nuevas tecnologías en la orientación profesional es *networking*. Este concepto abarca cualquier actividad que pretenda establecer colaboraciones, relaciones y contactos entre personas con diferentes objetivos, entre ellos la búsqueda de empleo. Se trata de la típica red social de familiares, amigos, conocidos, etc, pero a través de internet, donde las posibilidades se amplían exponencialmente. Algunas de las herramientas para interactuar en esta nueva red social on line son LinkedIn, Xing, Tuenti, Facebook, Twitter, Plaxo, Wasabi, y aunque algunas surgieron como un mero entretenimiento (ocio, amistad...) todas son relevantes para realizar una búsqueda de empleo, hasta tal punto que las empresas más importantes quieren estar presentes y reclutan a través de redes sociales on line a muchos de sus empleados. Otro ejemplo claro son los portales web con ofertas de empleo, como infojobs, monster, o las webs que crean y gestionan los propios servicios públicos de empleo de las distintas administraciones públicas.

Por otro lado, el uso de video currículum personalizado alojado en la web o la creación de blogs o webs personales, está cambiando la forma tradicional de las relaciones empresa-trabajador. La orientación profesional del futuro plantea ventajas pero también inconvenientes. Por un lado, existe el riesgo de que muchas personas que no posean habilidades digitales queden fuera y no puedan aprovechar los beneficios planteados. Por otro lado, los profesionales de la orientación también están en la obligación de formarse y actualizarse para poder desarrollar su labor de manera eficaz. Y no se trata, finalmente, de sustituir los métodos tradicionales en cuanto a orientación, sino de sumar, de ampliar, de ser creativos y de adaptarse para sacar el máximo provecho del potencial que nos ofrecen las nuevas tecnologías.

La cuarta revolución, la revolución tecnológica, está aportando nuevas profesiones para las que no existen titulaciones oficiales, y en este contexto, se darán importantes transformaciones provocadas por la digitalización (Alós, 2019). De acuerdo con el estudio de Frey y Osborne (2013), desaparecerán muchas de las profesiones tradicionales por el impacto tecnológico. El informe indica que las actividades que requieren de comprensión emocional, la creatividad y del desarrollo de acciones vinculadas a las bellas artes (características exclusivamente humanas), serán menos susceptibles de ser automatizadas

y/o informatizadas. De manera contraria, los empleos con tareas rutinarias y repetitivas se encuentran en riesgo y poseen altas probabilidades de ser automatizados en los próximos años.

Otros conceptos que exigen una nueva orientación profesional son la empleabilidad, como ventaja competitiva en el mercado laboral (Climent y Navarro, 2010), la formación por competencias (Blanco, 2009), la marca personal (Alastruey, 2013), la aparición de los “empleos verdes” (OIT, 2012) y la posibilidad de la formación online a través de cursos masivos gratuitos (Andrew y Widom, 2014), MOOCS (Massive Open Online Courses) surgidos por el fenómeno del cambio climático.

Derivado de estos cambios, la nueva misión del orientador profesional ya no es sólo asesorar para elegir una profesión, sino que se encamina a guiar a las personas para que obtengan una serie de competencias que les permitan desarrollar una amplia autonomía y capacidad de adaptarse a entornos socioeconómicos altamente dinámicos.

REFERENCIAS

- Alastruey, R. (2013). Tu Marca Personal: Tu mejor inversión profesional. *Revista ESADE alumni*, 146, 26 -29.
- Alós, R. (2019). El Empleo en España en un horizonte 2025. En Miguélez, F. (Coord.). Economía Digital y Políticas de Empleo. <https://ddd.uab.cat/record/205104>
- Andrew, N. y Widom, J. (2014). Origins of the Modern MOOC (xMOOC), En F. M., & Tirthali, D. (2014). MOOCs: expectations and reality. Full report. Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University, NY., http://cbcse.org/wordpress/wpcontent/uploads/2014/05/MOOCs_Expectations_and_Reality.pdf
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. **México**: Fondo de Cultura Económica.
- Blancas, R. y Jurado, G. B. (2011). El rol de la Orientación Laboral en el ámbito del Trabajo Social. *Documentos de trabajo social: Revista de trabajo y acción social*, 50, 280-293.

- Blanco, A. (2009). Desarrollo y evaluación de competencias en Educación Superior. Madrid: Narcea.
- Climent, J.A. y Navarro, Y. (2010). Importancia de la Orientación Profesional en el desempeño de competencias profesionales y aumento de la empleabilidad dentro del espacio del marco europeo de educación superior. *Revista Qurrriculum*, 23, 165-180.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana Ediciones-Unesco.
- Frey, Carl. y Osborne, M. (2013). The Future of Employment: How Susceptible Are Jobs to Computerisation?. *Oxford Martin*, 114. doi: 10.1016/j.techfore.2016.08.019
- Jover, D. (2011). Problemas y promesas de las políticas de empleo. *Trabajo: Revista Andaluza de Relaciones Laborales*, 24, 17-35.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295 de 10 de diciembre de 2013.
- Mora, J. G., Schomburg, H. y Teichler, U. (Comps.) (2013). Empleo y trabajo de los graduados universitarios. Conclusiones de diferentes estudios. Barcelona: Octaedro/ICE-UB.
- Núñez, J.C., Solano, P., González, J.A. y Rosario, P. (2006). El aprendizaje autorregulado como medio y meta de la educación. *Papeles del Psicólogo*, Vol. 27 (3) 139-146. Madrid: Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2012). Empleos verdes para un desarrollo sostenible. El caso español. Ginebra: OIT.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pérez, A. (2012). Marca personal. Como convertirse en la opción preferente. Madrid: ESIC.
- Rivas, F. (1995). Manual de asesoramiento y orientación vocacional. Madrid: Síntesis.
- Rogers, Carl. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.

Rogers, Carl. (1997). *Psicoterapia centrada en el cliente*. Barcelona: Paidós.

Watts, A. G., y Kidd, J. M. (2000). Guidance in the United Kingdom: past, present and future. *British Journal of Guidance and Counseling*, 28 (4), 485-502

4

APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS COMO METODOLOGÍA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

*Tomás Sola Martínez, Francisco Javier Hinojo Lucena, Javier Villoria Prieto, Esther
Garzón Artacho y Blanca Berral Ortiz*

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje basado en proyectos es una metodología activa de enseñanza y aprendizaje, con diversas características que aportan un nuevo enfoque para aprender. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se define como una metodología de enseñanza que se centra en que los alumnos son la base del aprendizaje y protagonistas del mismo. El aprendizaje se logra mediante una investigación, centro de esta metodología, la cual ha tenido éxito durante mucho tiempo en Educación Primaria y Secundaria y, también en bachillerato (Bradley-Levine y Mosier, 2014).

Tal y como establecen Toledo y Sánchez (2018), esta nueva metodología de enseñanza-aprendizaje (E-A) como es el ABP, es considerada como una herramienta activa y eficaz que permite que los estudiantes logren adquirir lo que la sociedad demanda, que son determinadas competencias sociales y cocimientos.

Podríamos definir el ABP como una modalidad de E-A centrado en diversas tareas. Esta metodología permite a los discentes adquirir mediante proyectos, una serie de competencias y conocimientos académicos y, a la misma vez, desarrollar habilidades socio-afectivas y cognitivas (Muñoz y Gómez, 2017; Torres, 2019).

Este aprendizaje activo permite una negociación entre los participantes. Uno de los objetivos del método es promover el aprendizaje autónomo e individual definido por procedimientos y objetivos (Muñoz y Gómez, 2017). Los alumnos descubren sus propias preferencias y estrategias, responsabilizándose así de su aprendizaje. Asimismo, los alumnos podrían participar tanto en los contenidos como en la evaluación (Martín y Rodríguez, 2015).

Esta estrategia educativa consiste en plantear un tema o problema a los discentes, elegido por ellos preferiblemente. Trabajarán de forma colaborativa y cooperativa, para resolver y alcanzar los objetivos propuestos (Casado, 2014). El docente ejercerá como mediador del proceso enseñanza-aprendizaje, mientras tanto, los alumnos trabajarán autónomamente. De este modelo de aprendizaje se podría destacar que respeta la autonomía del discente en su construcción de aprendizaje (Trujillo, 2015).

Gracias a metodologías de este tipo se hace posible la creación y ejecución de actividades más flexibles centrados en los beneficios e intereses de los alumnos. Ello permite el desarrollo de un aprendizaje más significativo (Guitart, 2011).

Las propuestas primeras del ABP tienen lugar a principios del siglo XX, Dewey (1993) destacó la importancia del aprendizaje mediante experiencias y apostó por proyectos multidisciplinarios. Dicho autor argumentaba que, de esta forma, el alumnado trabajaría diversas áreas y conceptos de conocimientos. Asimismo, remarcó la importancia del aprendizaje social, por ello, sus proyectos tenían carácter colaborativo (Rekalde y García, 2015).

Como bien afirma Mazabuel (2016), el ABP está relacionado estrechamente con el Aprendizaje Basado en Problemas, aunque, no son exactos. El Aprendizaje Basado en Proyectos, sitúa el énfasis en las habilidades adquiridas en el desarrollo del proceso y, en el producto final. Sin embargo, el Aprendizaje Basado en Problemas, tiene como objetivo principal la búsqueda de soluciones a problemas identificados.

Según señala Popescu (2012), ambos están estructurados por los siguientes principios constructivistas:

- Se incita el aprendizaje provocado por un conflicto cognitivo.
- La comprensión proviene de las interacciones con el medio ambiente y es una construcción individual.
- El conocimiento evoluciona por medio de la negociación social.

Nos situamos en pleno crecimiento de las tecnologías digitales. Por ello, se podrían considerar las herramientas tecnológicas como uno de los instrumentos indispensables y al servicio del ABP. Presentan rapidez y facilidad para acceder a gran cantidad de información (Muñoz y Gómez, 2017). A su vez, ofrece la posibilidad de comunicarse de manera inmediata, permitiendo compartir conocimientos, etc. Si el docente es capaz de incorporar las nuevas tecnologías en su práctica educativa de manera idónea, contribuirá a la optimización del proceso E-A. El uso de la tecnología incrementa en competencias relacionadas con la investigación, análisis y colaboración (Shadiev, Hwang, y Huang, 2015).

2. APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) EN E.PRIMARIA

La metodología ABP en Educación Primaria está centrada en que sea el alumnado el que resuelva problemas de forma activa. A su vez, se convierte en un partícipe activo a la hora de solucionar problemas y en un investigador. Es debido destacar el trabajo colaborativo y la participación entre iguales (Pinzón, 2014).

El proceso de E-A llevado a cabo mediante la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos que se aborda en este trabajo presenta como resultado una educación interdisciplinar, debido a que esta educación no está adosada a ninguna disciplina. Además, al ser una metodología en la que los alumnos tienen un papel activo, esta permite que se desarrollen las competencias del estudiantado al tener que resolver diversas actividades que se plantean. También, este papel activo, hace que el alumnado vaya adquiriendo, y de una forma autónoma, aquellos conocimientos que se van comprendiendo al estar presentes en el día a día de los estudiantes, y de este modo se facilita las respuestas o las soluciones que eran planteadas como situación problemática inicial en el proyecto.

Por otro lado, el trabajo cooperativo que está presente en el ABP, fomenta el desarrollo de habilidades sociales, y también el alumnado al gozar de una mayor autonomía, logra aumentar su confianza en sí mismos (Perrenoud, 1999).

2.1. Formación y papel docente en ABP

Uno de los problemas más acuciantes en la actualidad, en relación con el bienestar cultural y social, es la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza – aprendizaje en los centros escolares. Los docentes deberían formar parte indispensable de una reforma educativa y curricular, capacitada a la sociedad actual. Para ello, deberíamos considerarlos como sujetos responsables, creativos y activos y, no únicamente como los encargados de aplicar en las aulas las estructuras curriculares (Toledo y Sánchez, 2018).

Por otra parte, se ha demostrado que, la enseñanza tradicional, no provoca un aprendizaje relevante ni significativo en la mayoría de los discentes. Por consiguiente, será necesario el cambio tanto en la escuela, como en la formación docente; apostando por la práctica de modelos alternativos (García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

En el ABP es preciso el trabajo colaborativo, la comunicación, la toma de decisiones y, la creación de proyectos comunes. El docente debe tener clara su función pues, deja de ser mero transmisor de conocimientos para considerarse facilitador, productor y guía de un aprendizaje autónomo y colaborativo por parte del alumnado (Balcells, 2014).

En esta metodología se hace necesario e imprescindible el trabajo colaborativo, la comunicación, la toma de decisiones y, la creación de proyectos comunes. El docente debe tener clara su función pues, deja de ser mero transmisor de conocimientos para considerarse facilitador, productor y guía de un aprendizaje autónomo y colaborativo por parte del alumnado (Balcells, 2014; García-Valcárcel y Basilotta, 2017).

Como bien indican García-Valcárcel y Basilotta (2017), el docente deberá fomentar la indagación, considerando que, el objetivo es el desarrollo de competencias aplicables y necesarias en la vida de los alumnos. El ABP crea una propia dinámica a los docentes en el desarrollo, como: ser modelo de lo que se pretende que el discente alcance y representar una persona curiosa, creativa, abierta, crítica; a su vez, ser capaz de mostrar dudas e ignorancia abiertamente ante el alumnado. Todo ello, exige una estrecha colaboración e interacción con las familias y el entorno social.

El docente debe considerar que el proyecto tendrá que ir centrado en el estudiante, tendrá que fomentar el trabajo en equipo, despertar su curiosidad y generar motivación intrínseca y, siempre irá adaptado a sus intereses y necesidades (Rodríguez-Rodríguez, 2015). El profesor será el encargado de guiar el proyecto del grupo, estimulando a que el alumno logre un nivel de comprensión cada vez más profundo. Deberá asegurarse de que todos los estudiantes participen activamente en el proceso grupal. Debe proporcionar recursos y consejos a los alumnos, actuar como facilitador. Dejará que el alumnado recopile y analice la información (Salazar-Gomez y Tobon, 2018).

3. VENTAJAS DEL ABP

Entre las ventajas del ABP, podríamos destacar que el alumnado presenta una mayor implicación y motivación; además, de una mayor adquisición de conocimientos e integración de los mismos entre diversas disciplinas y, un desarrollo de competencias profesionales (Imaz, 2015).

Otra ventaja a destacar es que esta metodología permite adquirir un conocimiento significativo, de manera no aislada o dividida, favoreciendo los aprendizajes vinculados con el mundo real (Torres, 2019).

Por otro lado, promueve el pensamiento y actuación de los estudiantes en el momento de diseñar el proyecto, elaborar unas estrategias y plantear una solución. Ello, permite aprender en la diversidad pues, se trabaja en grupo. También, se estimula el crecimiento intelectual, emocional y personal, a través de experiencias directas con alumnos ubicados en diversos contextos. Por lo tanto, aprenden, respetan y evalúan el trabajo de sus pares (Gorostiza, Miñambres y Martínez, 2015).

Otra consecuencia visible al implantar una enseñanza por proyectos es que la cultura escolar se transforma. A diferencia de la enseñanza tradicional, los discentes son los protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje (Martín y Rodríguez, 2015). Del mismo modo, en la escuela tradicional las familias no forman parte activa en la vida del aula; por el contrario, en el aprendizaje por proyectos las relaciones se vuelven más cercanas entre comunidad educativa, familias y escuelas. Pueden participar como oyentes

de las exposiciones de los proyectos que han llevado a cabo sus hijos y/o como personas expertas en un ámbito o tema (Llevot y Bernard, 2015).

Por otra parte, esta metodología prepara a los niños para el ámbito laboral, creando una conexión entre la escuela y la realidad. Al realizar trabajo en grupos, se fomenta las habilidades comunicativas y sociales. Permite contemplar las conexiones entre las diferentes disciplinas. Aumenta, considerablemente, la autoestima. Brinda una forma contextual y práctica para iniciar a los estudiantes en la investigación, mediante el uso de las nuevas tecnologías (Gorostiza, Miñambres, y Martínez, 2015).

En definitiva, el aprendizaje basado en proyectos alienta a los discentes a experimentar sobre temas de interés, a aprender de sus errores, a aprender mediante el descubrimiento y, a superar retos. Lo importante es consensuar un objetivo y completar de manera efectiva el proyecto planteado.

4. PRINCIPALES DIFICULTADES DEL ABP

Una vez explicadas las diversas ventajas de la metodología ABP, cabe mencionar además aquellas dificultades que se pueden presentar, afectando a su vez a los docentes y al estudiantado. En cuanto a los docentes, estos destacan como principal dificultad de mencionada metodología es el aumento y elevada cantidad de trabajo. A esta se añade también, otra dificultad a la otra de gestionar el tiempo y realizar la evaluación. En relación a los estudiantes, suelen presentar problemas tales como no saber bien realizar o crear preguntas científicas, y también tienen dificultad a la hora de formular preguntas que sean significativas, así como desarrollar argumentos con una base lógica o lograr transformar en conocimiento cierta información seleccionada, para lograr a través de ese conocimiento así c argumentar de una forma coherente, los resultados obtenidos en el proyecto (Sánchez, 2013).

Según McNiff y Whitehead (2016) hay que destacar como problema mayor de esta metodología de enseñanza al tiempo del que dispone un docente, debido a que hay que pensar cómo puede un docente tener un poco del mismo para investigar, si además tiene que realizar numerosas funciones como son planificar y pensar cómo realizar un proyecto, y también leer y recopilar información, y también lograr que se obtengan evidencias

cargando de sentido todo lo trabajado. A esto a su vez se le añade el diálogo con otros profesionales docentes y tener que ir redactando los resultados que se obtengan. Este trabajo entendido como trabajo extra, no se tiene en cuenta dentro del horario de un docente, siendo una evidencia que el tiempo es un problema real.

Continuando con las dificultades que encuentra el profesorado Sánchez (2013) destaca la sobrecarga de trabajo, acompañada a su vez con la dificultad que presenta el diseño variado de proyectos, y de numerosas ideas para poder ponerlos en práctica. Como se ha mencionado destacadamente, el manejo del tiempo es un aspecto negativo que se produce una vez que se trata de poner a funcionar en el aula un proyecto, debido a que estos por norma general requieren tiempo del que se toma como estimación inicialmente, a su vez evaluar y controlar el aprendizaje del alumnado se ve como dificultad añadida.

Además de lo mencionado, se debe destacar el hecho de que para elaborar proyectos, las TIC se toman como base indispensable pues son la herramienta con la que se diseñan. Esto conlleva que los docentes tengan una base en utilización de TIC algo que no está generalizado, por lo que supone una dificultad en muchos profesores, teniendo que emplearlas con el objetivo de que el alumnado logre desarrollar sus competencias propias, algo que no se logra con frecuencia, debido a que se suelen utilizar solo como apoyo del proceso de enseñanza y aprendizaje (Sánchez, 2013).

Tal y como afirma Valls (2016) y reforzando lo comentado, la problemática del tiempo se maximiza, al presentar un aumento de trabajo a realizar por parte de los docentes. Además, se destaca que el ABP es una metodología compleja, al cubrir numerosas necesidades que demanda la educación, lo que conlleva que un esfuerzo y bastante tiempo por parte del grupo de profesionales para poder planificar y poner en práctica ABP.

Altrichter, Posch, Somekh, y Feldman (1993) señalan que también además de destacar la falta de tiempo, hay otro problema que se entiende como primordial, y este es la falta de energía a la que tiene que hacer frente el docente que a su vez es investigador. Además, como complemento a lo comentado, Phillips (2008) afirma que la falta de tiempo que generan las metodologías activas, en las etapas de enseñanza obligatoria, el docente considerado como investigador, pueden tener solución con la ayuda de una incorporación externa como puede ser un docente universitario, que tenga la función de guía en el

proceso de diseño de un proyecto, así como las técnicas y cómo realizar y poner en práctica la investigación.

5. EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DEL ABP

En toda acción educativa y proceso de E-A donde el ABPA sea empleado como metodología de referencia se produce un cambio de roles tanto para los docentes como para los discentes. En relación al papel de los estudiantes, ya no es el de ser una persona receptora y pasiva, si no que ahora se adopta un rol activo, teniendo que aprender a buscar información, seleccionar aquella que sea más adecuada y, todo ello, de forma razonada. Por otro lado, el papel del docente también cambia, debido a que ahora tiene la función de mediador entre la extensa información y el alumnado. Es una evidencia que el papel del docente se ve transformado de una posición de enseñar mediante la transmisión de información, a tener el rol de mediar en los procesos de aprendizaje del estudiantado (González, 2016).

Continuando con González (2016) una experiencia mediante ABP y en la que se emplean las TIC, a través de la utilización de la pizarra digital del aula. La clase se divide en diferentes zonas, las cuales se denominan como rincones que tienen asignados unos nombres, en este caso el rincón lógico-matemático, el del lectura y escritura, el de las TIC, también el rincón de plástica y finalmente el de construcción.

La metodología de Aprendizaje Basada en Proyectos se desarrolla en este caso a través de las zonas en las que se divide el aula, exactamente cinco rincones limitados para que no exista confusión. Los alumnos tienen la posibilidad de rotar por los rincones establecidos, sin tener que pedir permiso al docente, pero hay una regla que no se puede incumplir, y es que podrán rotar por los diferentes rincones como quieran, pero siempre habiendo un máximo de personas en cada rincón. El docente en este caso, actúa como mediador y guía del alumnado, y además controla que todos los alumnos pasen por todos los rincones y se produzca el aprendizaje esperado por parte de todos los alumnos (González, 2016).

Por otro lado, Rekalde y García (2015) expresan una serie de experiencias importantes a conocer sobre la metodología ABP. En cuanto a los docentes, cuando

acaban la Universidad tienen una baja formación para poner en práctica en el aula la metodología ABP por lo que para desarrollar esta metodología, algunas de las afirmaciones sobre la formación de los futuros docentes se centran en que la metodología que emplean los docentes en la Universidad es tradicional, y prepara de forma más teórica que práctica, y esta metodología se aprende realmente cuando se pone en práctica. Además, el ABP se entiende como una metodología que es personal, debido a que se puede entender como una aventura con incertidumbre, que se sabe cómo comienza, pero no bien cómo termina. También, es necesario resaltar que el profesorado tiene que mantener un aprendizaje constante, ya que con el paso del tiempo cosas van cambiando, así como la enseñanza.

En relación al diseño, la puesta en práctica y el cómo evaluar los proyectos de la presente metodología, Rekalde y García (2015) entienden que tiene que haber una gran relación entre los intereses de los alumnos y los temas de un proyecto, para que así este alumnado sea consciente de la conexión que hay entre ellos. Además, cabe matizar que el trabajo lo planifica el docente, sin embargo, es el alumnado el que va marcando el ritmo del proyecto, esto supone ser un problema en ocasiones, para que los alumnos alcancen los objetivos establecidos. También, el docente tiene que permanecer atento al progreso y trabajo de los estudiantes, para dirigirlos por lo planificado inicialmente.

Finalmente, otra de las cuestiones destacadas es la falta de material multimedia disponible en el aula, necesario para el proyecto, así como, el tema de cómo evaluar al alumnado, debido a que no se realizan exámenes, y tampoco pruebas similares. Esto es afirmado por algunos docentes, a lo que añaden que es difícil evaluar de forma individual cuando se trabaja en grupo, porque algunos alumnos no trabajan, aunque parece que sí lo están haciendo, por lo que el tema de evaluar tiene gran complejidad. Esta en muchas ocasiones, está centrada en modificar y adaptar la evaluación a las nuevas metodologías y formas de trabajo. Aunque se entiende como un tema complejo, hay docentes que lo entienden mejor y toman apuntes y notas del progreso de cada alumno, aunque también dentro del profesorado existe miedo, al no saber bien cómo evaluar las competencias (Rekalde y García, 2015).

6. CONCLUSIONES

Podríamos considerar el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos) como una poderosa manera de potenciar las capacidades de los discentes y de prepararlos para ser responsables y tener motivación hacia el aprendizaje.

Esta metodología de trabajo fomenta la indagación de los alumnos, permite la formulación de preguntas, la búsqueda de información en diversas fuentes, el impulso e integración de las tecnologías. Además, también se propicia un ambiente respetuoso, de intercambio y transformación de la información.

Cuando el alumno asume responsabilidades, adquiere mayor protagonismo y aumenta su motivación. Por ello, es necesario que, el aprendizaje esté centrado en las necesidades e intereses de los estudiantes, para despertar curiosidad y generar motivación intrínseca. De igual modo, es necesario una retroalimentación por parte del docente a los alumnos sobre el trabajo realizado.

Además, cabe mencionar que tras haber realizado una búsqueda bibliográfica extensa, se puede afirmar que aunque existen dificultades centradas en los docentes, siendo principalmente la falta de tiempo y de formación en TIC, y en los discentes, siendo las principales dificultades la falta de conocimiento sobre búsqueda y selección de información significativa, se entiende que estas dificultades tienen solución con la formación de ambas partes, para poderse enriquecer de todos los aspectos positivos de la metodología ABP, que se puede decir que contrarrestarían a los aspectos menos favorables.

Como complemento a lo comentado, las ventajas principales son la mayor motivación hacia la realización de una tarea, lo que conlleva un incremento de la implicación en la misma, un aprendizaje más significativo, logrado gracias a la conexión más directa entre el aprendizaje y la realidad, centrada en temas relevantes y de interés del alumnado, que es el protagonista de su aprendizaje al tener un papel mucho más activo que en otras metodologías de enseñanza-aprendizaje consideradas como tradicionales, al ser los discentes meros sujetos pasivos que reciben información.

REFERENCIAS

- Altrichter, H., Posch, P., Somekh, B., y Feldman, A. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to action research across the professions*. Routledge.
- Balcells, M. (2014). El trabajo por proyectos: Una metodología global. *Cuadernos de Pedagogía*, 450, 7-13.
- Bradley-Levine, J. y Mosier, G. (2014). *Literature Review on Project-Based Learning*. University of Indianapolis Center of Excellence in Leadership of Learning.
- Casado, S. (2014). Propuesta de aplicación en el aula sobre: Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Valladolid, España.
- Delgado, E. (2015). El paisaje en la formación de maestros, un recurso educativo de alto interés para la Educación Primaria. *Tabanque. Revista Pedagógica*, 28, 117-138.
- Dewey, J. (1933). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.
- García-Valcárcel, A., y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131.
- González, Y. (2016). Incorporación de las tecnologías a los aprendizajes basados en proyectos mediante rincones.
- Gorostiza, A., Miñambres, P., y Martínez, A. (2015). La enseñanza por proyectos: Una metodología necesaria para los futuros docentes. *Opción*, 31(1), 395-413.
- Guitart, M. (2011). Del “aprendizaje basado en problemas”(ABP) al “aprendizaje basado en la acción”(ABA). claves para su complementariedad e implementación. *REDU. Revista De Docencia Universitaria*, 9(1), 91.
- Imaz, J. I. (2015). Aprendizaje Basado en proyectos en los grados de Pedagogía y Educación Social: ¿Cómo ha cambiado tu ciudad? *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 679-696. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44665.
- Llevot, N., y Bernard, O. (2015). La participación de las familias en la escuela: factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1), 57-60.
- Martín, A., y Rodríguez, S. (2015). Motivación en alumnos de primaria en aulas con metodología basada en proyectos. *Revista De Estudios E Investigación En Psicología Y Educación*, 58-62.
- Mazabuel, C. (2016). El aprendizaje basado en problemas (ABP) y los juegos tradicionales, como estrategias para el desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje

- de las matemáticas, en los estudiantes del grado quinto de básica primaria de la institución educativa políndara del municipio de Totoró. Universidad de Manizales, Colombia.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2012). *Investigación de acción para docentes: una guía práctica*. David Fulton Publishers.
- Muñoz, A., y Gómez, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *Revista De Investigación Educativa*, 35(1), 113-131
- Perrenoud, P. (1999). Aprender en la escuela a través de proyectos: ¿por qué?, ¿cómo? *Revista de Tecnología Educativa*, 3, 311–321.
- Phillips, K. H. (2008). *Exploring research in music education and music therapy*. Oxford University Press.
- Pinzón, R. J. (2014). English teaching through project based learning method, in rural area. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 151-170.
- Popescu, E. (2012). Project-Based learning with eMUSE. An experience report. In E. Popescu et al. (Eds.) *Advances in Web-Based Learning* (pp. 41-50). Romania: Springer.
- Rekalde, I., y García, J. (2015). El aprendizaje basado en proyectos: Un constante desafío. *Innovación Educativa*, (25), 219-234.
- Rodríguez-Rodríguez, M. (2015). El aprendizaje por proyectos en la formación docente. *Varona*, (60), 42-46.
- Salazar-Gomez, E., y Tobon, S. (2018). Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento. *Espacios*, 39(45), 17.
- Sánchez, J. (2013). *Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos*. Actualidad pedagógica.
- Shadiev, R., Hwang, W., y Huang, Y. (2015). A pilot study: Facilitating cross-cultural understanding with project-based collaborative learning in an online environment. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(2), 123-139.
- Toledo, P. y Sánchez, J.M. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(2), 471-491. doi: 10.30827/profesorado.v22i2.7733

- Torres, M. (2019). El aprendizaje basado en proyectos (ABP) en la formación metodológica del profesorado del grado de educación primaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica*, 37(1), 123-137.
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos. infantil, primaria y secundaria* Ministerio de Educación.
- Valls, S. (2016). La enseñanza basada en el aprendizaje digital por proyectos. Estudio de caso: New Tech Odessa High School, Texas.

5

INNOVACOOP: UN PROYECTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍA EDUCATIVA Y METODOLOGÍAS EMERGENTES

*Santiago Alonso García, Magdalena Ramos Navas-Parejo, Natalia Campos Soto y
Jesús López Belmonte*
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El constante progreso de la sociedad ha derivado en la aparición y continuo desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), siendo la educación uno de los campos donde han asumido un gran avance y relevancia por todas las potencialidades que otorgan en los procesos de enseñar y aprender (Rodríguez, Cáceres y Alonso, 2018).

En la educación de la sociedad de información y el conocimiento, la tecnología educativa se ha adentrado a pasos agigantados, proporcionando numerosos recursos y medios para efectuar la acción formativa (Viñals y Cuenca, 2016). Las TIC han brindado la posibilidad de llevar a cabo los procesos instructivos desde cualquier espacio y momento (ubicuidad), así como la adecuación a las características individuales de los estudiantes, con el propósito de mejorar la calidad del proceso de aprendizaje (Fombona y Pascual, 2017).

Esta innovación educativa ha dado origen a nuevos espacios de aprendizaje y a nuevas formas de interacción entre los agentes educativos desde una óptica digital (Radu, 2014). La tecnología educativa ha alcanzado un gran potencial en la actualidad, reportando una serie de beneficios centrados en la estimulación del alumnado, en la manipulación e interacción con los contenidos (Villalustre y del Moral, 2017) y la mejora de indicadores académicos como la motivación, la participación y disposición de los estudiantes en su día a día como agente protagonista y constructor de su propio conocimiento (Marín y Muñoz, 2018).

Todo este paradigma tecnológico que incide en educación de nuestros días ha ocasionado que los profesionales de la educación tengan que realizar un esfuerzo para renovar su práctica docente y adecuarla a las nuevas características y finalidades de la educación actual, fuertemente condicionada por la tecnología y lo digital (Area, Hernández y Sosa, 2016).

Ello supone la necesidad de adquirir, mejorar y potencial las competencias profesionales del profesorado propio de una era tecnológica. Por tanto, resulta pertinente el desarrollo de programas formativo para incentivar e incrementar los niveles de competencia digital de los docentes, siendo esta una de las competencias profesionales más relevantes y necesarias en la acción formativa contemporánea (Fuentes, López y Pozo, 2019).

2. EL PROYECTO INNOVACOOP

En base a todo lo expuesto, resulta primordial la formación, actualización y reciclaje de los conocimientos metodológicos de la figura docente, con el fin de alcanzar los estándares de calidad que toda institución escolar persigue en la actualidad, marcada por una sociedad condicionada fuertemente por la incidencia tecnológica (Fuentes y López, 2018).

De este modo surge el proyecto INNOVACOOP (encuadrado dentro de Las temáticas de acciones formativas propuestas por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado del MEFP: Competencia digital docente), un plan de formación integrado y liderado por un conjunto de profesionales de la escuela cooperativa que pretenden emplear los recursos digitales que proporcionan las TIC con la finalidad

de satisfacer las necesidades de los discentes de hoy en día, entendidos como verdaderos nativos digitales y mejorar el conocimiento, las habilidades y destrezas digitales del profesorado.

Basándonos en los estudios realizados por López (2017), López y Fuentes (2018), las cooperativas de enseñanza son centros escolares concebidos bajo los principios de la cooperación, la eficacia, el liderazgo, la calidad, la innovación y la excelencia educativa. Es por ello que INNOVACOOP tiene su razón de ser en una cooperativa de enseñanza situada en la Ciudad Autónoma de Ceuta (España).

Este proyecto persigue fomentar la inclusión de diversas metodologías innovadoras y recursos digitales (figura 1) en los diversos espacios de aprendizaje que hoy en día se pueden crear para efectuar los procesos de formación.



Figura 1. Innovaciones y recursos educativos utilizados en el proyecto INNOVACOOP.

En los siguientes apartados se darán a conocer los diferentes objetivos, contenidos, metodologías, técnicas de trabajo, fases, acciones desarrolladas, así como las principales conclusiones extraídas del proyecto INNOVACOOP, con el propósito de ofrecer a la comunidad docente e investigadora todas y cada una de las acciones desarrolladas para el fomento de la innovación educativa y formación del profesorado.

2. OBJETIVOS DEL PROYECTO DE FORMACIÓN DOCENTE

Los objetivos generales que el proyecto “INNOVACOOP” ha trabajado son los siguientes:

- Mejorar la competencia digital docente en sus 5 áreas de actuación.
- Fomentar la inclusión de las TIC en el entorno escolar.
- Utilizar recursos innovadores en las aulas.
- Promover el uso de metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Adecuar la educación a los nuevos paradigmas socioconstructivistas que persigue la sociedad de la información y el conocimiento.
- Fomentar el cambio de rol entre los principales agentes (docente-discente).
- Optimizar las instalaciones y equipamientos tecnológicos del centro educativo.
- Promover, incentivar y dinamizar la formación complementaria de los docentes.

3. CONTENIDOS DEL PROYECTO INNOVACOOP

Los contenidos desarrollados en el proyecto de formación han sido los siguientes:

- Competencia digital.
- Áreas de la competencia digital.
- Inclusión de las TIC.
- Recursos y herramientas digitales.
- Innovación pedagógica.
- Metodologías activas.
- Nuevos roles.
- Equipamientos tecnológicos.
- Formación del profesorado.

4. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE TRABAJO

Se ha desarrollado un plan de trabajo para fomentar, adquirir y reforzar los conocimientos relacionados con la inclusión de las TIC en el medio escolar y la mejora de la competencia digital del profesorado, mediante un trabajo multidisciplinar.

Para la confección de las actividades, el coordinador junto con su grupo de diez docentes, pertenecientes a distintos niveles y etapas educativas, ha realizado diversas tormentas de ideas o *brainstorming* para que, mediante el uso de la creatividad de todos los miembros, se propusieran actividades lúdicas, motivadoras y enriquecedoras, consiguiendo llegar a los alumnos y crear en ellos un nexo directo con los contenidos propuestos, a través de metodologías emergentes (M-learning, B-learning, Flipped Classroom, Realidad Aumentada, Robótica...).

Por último, para conocer el alcance y evaluación del proyecto llevado a cabo, se han aplicado diversos cuestionarios que han revelado el grado de consecución de los objetivos marcados inicialmente, así como el grado de satisfacción de los docentes.

En todo ello, la figura del coordinador ha resultado imprescindible en todo momento, encargándose de dinamizar, promover y liderar el equipo de docentes con el que ha contado.

5. FASES DE LA ACCIÓN FORMATIVA

A continuación, se exponen las distintas fases llevadas a cabo durante el proceso formativo.

- ***Fase de trabajo en grupo e individual:*** Programación, diseño y confección de actividades, materiales didácticos.
- ***Fase de experimentación en el aula:*** Aplicación de las distintas metodologías aprendidas por los distintos profesionales que componen el grupo de trabajo.
- ***Fase de evaluación:*** Tanto del programa realizado como de los conocimientos adquiridos por el docente, tras la intervención.

6. ACTIVIDADES FORMATIVAS EFECTUADAS

Durante el transcurso del proyecto INNOVACOOP se han desplegado diferentes acciones y actividades formativas que a continuación se detallan (tablas 1-7).

Tabla 1

Almacenamiento en la nube con Google Drive

GOOGLE DRIVE

Tareas realizadas:

- Explicación y realización de prácticas para trabajar los contenidos sobre la temática.
- Incorporación de materiales en las carpetas compartidas.
- Búsqueda y almacenamiento de recursos didácticos en el Drive compartido por cada miembro del grupo.

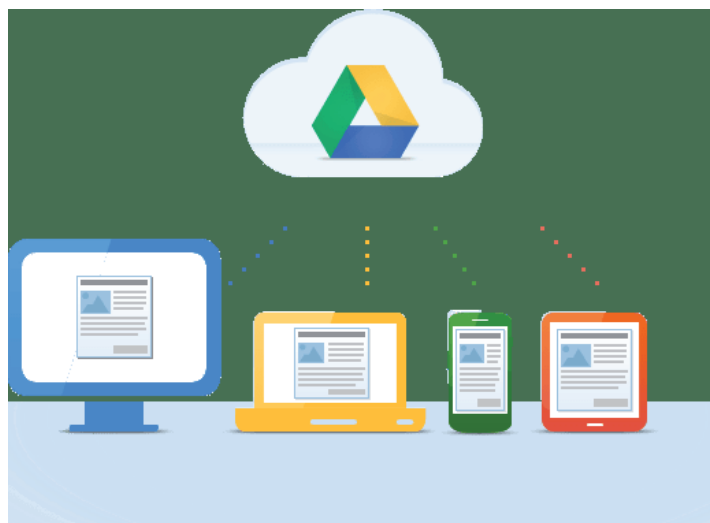


Tabla 2

Nociones fundamentales del aprendizaje móvil

MOBILE LEARNING
Tareas realizadas:
- Explicación del concepto “Mobile learning”. - Explicación y visualización de ejemplos de E-learning, B-learning y U-learning. - Explicación de metodologías activas como flipped learning - Realización de actividades y seguimiento de los integrantes del grupo. - Búsqueda de recursos para poner en práctica tales metodologías activas y emergentes en los espacios de aprendizaje de hoy en día.


Tabla 3

Gestión de contenidos a través del uso de blogs educativos

PLATAFORMAS LMS
Tareas realizadas: - Explicación de las plataformas LMS (gestores de contenidos). a) Joomla. b) Wordpress. c) Blogger. - -Nuevos roles docente-discente. - -Nuevas posibilidades educativas al utilizar dichas herramientas. - -Concepto de Learning analytics. - -Creación de blogs por cada miembro del grupo de trabajo. - -Realización de prácticas para trabajar los contenidos vistos. - -Tareas de personalización del blog. - -Publicar las primeras entradas en el blog y visualizar otras opciones que presenta la aplicación. - -Introducción de material didáctico y actividades en el blog. - -Incorporar gadgets para dinamizar el contenido del blog.

Blog de la asignatura de Lengua y Literatura 4.0

jueves, 2 de mayo de 2019

(AMPL) COMENTARIO DE TEXTO PERIODÍSTICO

Elecciones 2019 | La Ley D'Hont: ¿Qué es y cómo funciona?

Este sistema de cálculo electoral hace que el voto no valga lo mismo en una provincia que en otra

La **Ley D'hont**, el sistema electoral de cálculo vigente en España, vuelve a estar en el centro de la polémica tal y como ocurre todas las elecciones. Creado por el jurista belga **Victor D'Hont** a finales del siglo XIX, este método divide el número de votos emitidos para cada partido entre el número de cargos electos con los que cuenta cada circunscripción. Lo que marca la **Ley D'hont** es que hay que dividir el número total de votos que ha recibido un partido por **1, 2, 3, 4 y 5**, es decir, los cargos electos que se disputan en cada circunscripción. De todos los resultados obtenidos, los cinco diputados se asignan a las cinco cifras más altas, independientemente del partido que sean. Eso sí, para poder aspirar a obtener representación, hay que lograr un mínimo del 3% del total de los votos.

En caso de empate, el escaño se le otorga a la formación con mayor número de votos, aunque esa posibilidad es muy remota ya que las cifras no suelen ser redondas. El número de diputados que se asignan a cada circunscripción también es **proporcional según el número de habitantes**.

Lo que provoca la **Ley D'hont** es que si un partido tiene repartidos sus votos en varias circunscripciones pueda obtener menos escaños que un partido con mucho apoyo en una sola provincia, como suele ocurrir entre un partido nacional como IU y otro autonómico como PNV.

Datos personales



Jose Santiago Pozo Sánchez

[Ver todo mi perfil](#)

Colegio Beatriz de Silva (Ceuta)



Tabla 4

Conceptos fundamentales de la realidad aumentada y virtual

REALIDAD AUMENTADA & REALIDAD VIRTUAL

Tareas realizadas:

- Explicación del concepto de Realidad Aumentada y Virtual.
- Posibilidades educativas.
- Organización de actividades de Realidad aumentada.
- Organización de una actividad en Educación Infantil mediante la *app* Quiver y otra para el aprendizaje de los protocolos de RCP mediante códigos QR.
- Preparación de la sesión de Quiver y RCP para infantil de 5 años.
- Preparación de materiales y grabación de sesiones para realizar un banco de recursos de videoseSIONES, en caso de que un profesor tenga que sustituir a otro. Los alumnos podrán visualizar los contenidos a través de tablets, accediendo tras la lectura del código QR.



CONTENIDOS AUDIOVISUALES GENERADOS



Tabla 5

App móvil para conocer los hábitos saludables de los discentes

LIFE HABITS
Tareas realizadas: -Planificación y puesta en marcha de una app para controlar y conocer los hábitos y estilos de vida saludable de los alumnos de 4º de ESO de nuestro centro educativo.



Tabla 6

Fundamentos y aplicaciones de la robótica en el campo educativo

ROBÓTICA EDUCATIVA

Tareas realizadas:

- Iniciación a la robótica educativa.
- Manejo del robot sphero mini.
- Descarga y utilización de la app Sphero Edu.
- Explicación y desarrollo de actividades con el dispositivo Makey Makey.
- Búsqueda y diseño de actividades para incorporar la robótica en el aula y fomentar el pensamiento computacional.

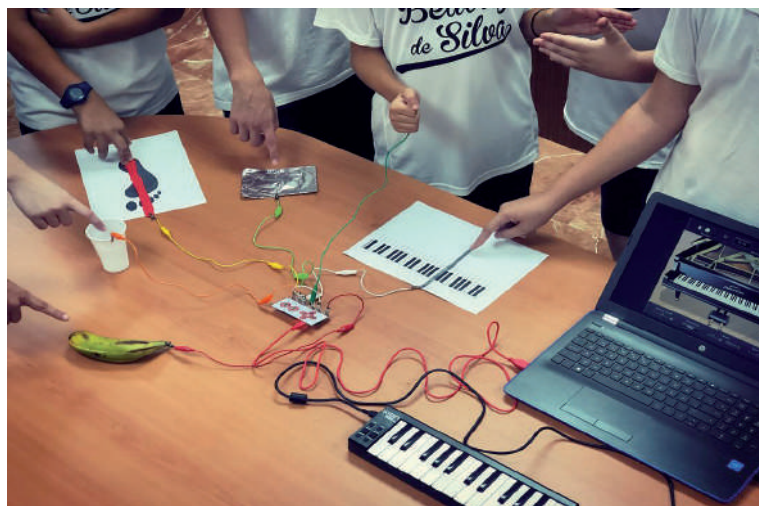


Tabla 7

*Colaboración para la formación intercentros***PONENCIAS FORMATIVAS EN DIFERENTES CENTROS EDUCATIVOS**

Tareas realizadas:

-Desarrollo de ponencias en diferentes centros educativos con el propósito de difundir las distintas acciones formativas tratadas en el proyecto INNOVACOOP y dinamizar al claustro docente de otras instituciones escolar hacia la inclusión y utilización de las TIC en los espacios de aprendizaje.

**5. CONCLUSIONES**

El desarrollo del proyecto INNOVACOOP ha permitido dar a conocer al claustro de profesores del Centro Educativo Beatriz de Silva, así como al resto de profesionales que conforman la Comunidad Docente de la Ciudad Autónoma de Ceuta, las distintas metodologías activas y tecnologías emergentes que hoy en día confluyen en los espacios de aprendizaje, con el propósito de fomentar la inclusión de las TIC y el desempeño de acciones innovadoras en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En la actualidad, dadas las características de una sociedad cada vez más tecnológica, resulta fundamental adecuar la praxis docente a las nuevas exigencias de las personas, quienes cada vez a edades más tempranas se encuentran altamente familiarizadas y con grandes destrezas en el manejo de recursos electrónicos.

Este proyecto de formación docente se ha nutrido del liderazgo de un grupo de profesionales de la educación que ha querido dar a conocer entre el colectivo docente las nuevas formas, medios y corrientes por las que circula la educación del nuevo milenio.

INNOVACOOP ha contado con el apoyo y el respaldo de la Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Formación Profesional de la ciudad anteriormente mencionada.

Aunque tuvo su origen en el curso académico 2018-2019, INNOVACOOP no culmina aquí, sino que pretende ser un referente a nivel de formación del profesorado en la implantación y desarrollo de la tecnología educativa en las instituciones escolares y en el impulso y mejora de las competencias digitales de los docentes.

Las limitaciones encontradas durante las acciones formativas pueden concentrarse en dos tipologías. Una fue el escaso nivel de destrezas digitales de los docentes que decidieron reciclar sus conocimientos tecnopedagógicos. Y la otra limitación se centró en las carencias a nivel de equipamientos tecnológicos, tanto de recursos propios del profesorado como de la institución educativa.

Como futura línea de actuación de este proyecto, se pretende adentrar al profesorado en el apasionante mundo de la investigación educativa con la finalidad de que adquieran unas nociones fundamentales para evaluar e indagar sobre las prácticas innovadoras que efectúen en su cometido diario en los distintos espacios de aprendizaje generados.

REFERENCIAS

- Area, M., Hernández, V., y Sosa, J. J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 24(47), 79-87. doi: 10.3916/C47-2016-08
- Fombona, J., y Pascual, M. Á. (2017). La producción científica sobre Realidad Aumentada, un análisis de la situación educativa desde la perspectiva SCOPUS. *EDMETIC*, 6(1), 39-61.
- Fuentes, A., López, J., y Pozo, S. (2019). Analysis of the Digital Teaching Competence: Key Factor in the Performance of Active Pedagogies with Augmented Reality.

REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, 17(2), 27-42. doi: 10.15366/reice2019.17.2.002

- Fuentes, A., y López, J. (2018). TIC-TAC: Las tecnologías de la información y la comunicación en la era del acceso. Una experiencia en la educación superior. En del Arco, I., y Silva, P. (Eds.), *Tendencias nacionales e internacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp. 712-727). Madrid, España: Wolters Kluwer.
- López, J. (2017). El fenómeno del liderazgo en los centros de enseñanza de naturaleza cooperativa. En J.M. Alcántara, M. Bermúdez, F.J. Blanco, y J.M. Heredia (Eds.), *Investigación e innovación en el ámbito universitario. Tendencias ante los retos actuales de la sociedad* (pp. 37-46). Madrid: EOS.
- López, J., y Fuentes, A. (2018). El liderazgo aplicado a los modelos diferenciados en educación: El caso de las cooperativas de enseñanza. En J. Gairín y C. Mercader (Eds.), *Liderazgo y gestión del talento en las organizaciones* (pp. 169-175). Madrid: Wolters Kluwer.
- Marín, V., y Muñoz, V. P. (2018). Trabajar el cuerpo humano con realidad aumentada en educación infantil. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, (9), 148-158.
- Radu, I. (2014). Augmented reality in education: a meta-review and cross-media analysis. *Personal and Ubiquitous Computing*, 18(6), 1533-1543.
- Rodríguez, A. M., Cáceres, M. P., y Alonso, S. (2018). La competencia digital del futuro docente: análisis bibliométrico de la productividad científica indexada en Scopus. *International Journal of Educational Research and Innovation. IJERI*, 10, 317-333.
- Villalustre, L., y del Moral, M. E. (2017). Juegos perceptivos con realidad aumentada para trabajar contenido científico. *Educação, Formação & Tecnologias*, 10(1), 36-46.
- Viñals, A., y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(2), 103-114.

6

EL TALLER DE EMPLEO DE ELCHE: UN PROYECTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA EN EL ÁMBITO LOCAL

*Juan Manuel Trujillo Torres¹, Javier Villoria Prieto¹, Antonio José Moreno Guerrero¹,
Santiago Pozo Sánchez¹ y José María Sola Reche²*

¹Universidad de Granada

²Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo queremos poner de manifiesto la importante labor que determinados organismos, no pertenecientes a sistemas educativos formales, realizan para lograr el máximo de inclusividad educativa, mejorando el nivel formativo de los ciudadanos que, de esta forma, incrementan sus opciones de inserción social, cultural y laboral. Allí donde las instituciones educativas convencionales no pueden llegar, algunos organismos de ámbito local, en concreto los Ayuntamientos, cubren lagunas formativas que de otra manera podrían quedar sin atender con el consiguiente empobrecimiento y deterioro en el tejido social de una determinada ciudad. En esta línea de trabajo se encuentra la Concejalía de Promoción Económica y Empleo del Ayuntamiento de Elche (Alicante), que a lo largo de los últimos trece años viene atendiendo las necesidades formativas de una población de casi 232.517 habitantes mediante el desarrollo de Talleres

de Empleo. Se trata de programas que combinan empleo y formación con la finalidad de dotar a los alumnos de los mismos, de habilidades que mejoren su nivel de empleabilidad y de inclusión social.

En este capítulo realizamos una aproximación al concepto de educación inclusiva, y describimos de forma pormenorizada el Taller de Empleo de la ciudad de Elche explicando las características más relevantes del mismo. Finalmente, en el apartado de conclusiones, exponemos diversas reflexiones relativas al devenir futuro de la educación inclusiva y las mejoras que aporta para conseguir una óptima cohesión social.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

La inclusión es sin duda, uno de los aspectos más significativo en los últimos años en la educación y de mayor impacto en la sociedad (Aguado, 2003). Entendida como un elemento para la defensa de los derechos de las minorías y en pro de la no discriminación, desarrolla un papel relevante para el progreso de las personas y las sociedades (Bartolomé, 2002). En el ámbito del aprendizaje, numerosas investigaciones (Arnáiz, 2003; Echeita, 2006) confirman que la inclusión social es un proceso activo para la construcción del conocimiento, y además también se relaciona con el ámbito social, en la medida en que influye en la capacidad para relacionarnos y comunicarnos con los demás, para participar de manera activa ejerciendo obligaciones y derechos de la ciudadanía (López Melero, 2006).

De la relevancia de la inclusión, da fe el hecho de que sean varias disciplinas, pedagogía, psicopedagogía y psicología, las que se han dedicado tradicionalmente al estudio de este concepto teórico (Peñaherrera y Cobos, 2011; Sánchez-Teruel y Robles, 2010).

Surgido a partir de los años 90 (Perret-Clemont y Nicolet, 1992), el término inclusión pretende sustituir al concepto de integración, que se había utilizado de forma preponderante en el ámbito educativo. Pero, la inclusión, hace referencia también a Derechos Humanos. Cuando se habla de educación, se habla de humanización, de inclusividad. La educación inclusiva está relacionada con que todos los individuos sean reconocidos en su

subjetividad, aceptados y valorados, independientemente de sus características étnicas, sociales o culturales.

De acuerdo con López (2012), el término inclusión se centra en el principio de individualización, basado en el respeto a la diferencia y el reconocimiento a la diversidad, entendiendo la educación inclusiva como una educación adaptada a las necesidades de cada persona.

Tal y como indica Torres (2010) la inclusión está relacionada con aspectos de mejora que no se refieren solo al ámbito de la educación, sino que son exportables a toda la sociedad, dentro de los cuales consideramos como más importante el principio de aceptación de todos los individuos, poniendo en valor sus diferencias y enfatizando la igualdad por encima de ellas. De la misma forma entiende que la escuela ha de propugnar nuevos valores, generando una política escolar de igualdad de oportunidades para todos. Para ello se debe facilitar la participación activa del alumnado y disminuir los procesos de exclusión.

Ainscow (2003); Ainscow, Booth y Dyson (2006); Ainscow y Miles (2008,); Giné (2009) y Echeita y Ainscow (2011) identifican cuatro elementos que se reiteran en todas las definiciones de educación inclusiva, que son:

- La inclusión como proceso. No se trata simplemente de alcanzar un resultado y objetivos determinados. Se trata de un proceso inacabado, de búsqueda, de reestructuración y mejora para dar respuesta adecuada a la diversidad.
- La inclusión se centra en identificar y eliminar los obstáculos. Requiere evaluar y recoger la información de diversas fuentes para planificar mejoras en las políticas y las prácticas inclusivas.
- La inclusión es participación y colaboración de todo el alumnado.
- La inclusión presta especial apoyo a aquellos grupos de alumnos que tienen un mayor riesgo de marginación o exclusión social.

Respecto a los principios que debe recoger la educación para considerarse inclusiva, siguiendo a diversos autores (Uditsky, 1993, Udvari-Solner et al, 1995 y Arnáiz, 1997; Heward, 2000; Quesada, 2001; Sapon-Shevin, 2004; Arregi, Sainz, Tambo y Ugarriza, 2005) podemos afirmar como más representativos los siguientes:

- Centros educativos que acogen la diversidad: diversidad entendida no solo en referencia a la discapacidad sino más cercana a la diversidad cultural, facilitando la integración de cualquier individuo en su comunidad.
- Un currículum amplio, común y flexible: aprendizaje dinámico, cooperativo, basado en la resolución de problemas y en la práctica.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo: adopción por parte del alumno de un rol activo en el proceso de aprendizaje y uso de nuevas tecnologías en el aula.
- El apoyo debe centrarse en la escuela y desde un trabajo colaborativo: la escuela como institución educativa y la colaboración del grupo en el proceso de inclusión.
- Cooperación entre todos los sectores de la sociedad: participación de la comunidad educativa, padres, madres, profesores y alumnos y resto de entidades sociales que puedan aportar su granito de arena.

Años más tarde la UNESCO (2009) recoge también estos principios y entiende la educación en la diversidad como una forma de educar donde valores como la convivencia, la solidaridad, la tolerancia y la democracia han de estar presentes dentro y fuera del aula, y donde las personas son capaces de convivir y cooperar con el diferente. De esta forma, establece que los principios en los que se ampara la educación inclusiva deben ser:

- Acoger la diversidad.
- Un currículum más amplio.
- Enseñanza y aprendizaje interactivo.
- Enseñanza abierta (de espacios y contenidos).
- El apoyo a los profesores.
- La participación de los padres.

Finalmente, analizados los principios que caracterizan la inclusión, podemos hablar de los objetivos que persigue. Muntaner (2010), considera que uno de los objetivos que se plantea desde la educación inclusiva consiste en la defensa de la equidad, la lucha contra la exclusión y la segregación en la educación. Por su parte, Blanco (2010), entiende que la finalidad última de la educación inclusiva es facilitar la erradicación de las conductas sociales excluyentes que se derivan de aspectos tales como la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes entre otras posibles. Por

consiguiente, entendida la educación como un derecho humano fundamental, se convierte en la base de la justicia social. Echeita y Sandoval (2002), consideran ésta una de las finalidades básicas de la educación inclusiva, pues tiene como objetivo frenar y cambiar la orientación de unas sociedades en las que los procesos de exclusión social son cada vez más fuertes y, por esa razón, empujan a un número cada vez mayor de ciudadanos a vivir su vida por debajo de los niveles de dignidad e igualdad a los que todos tenemos derecho.

3. EL TALLER DE EMPLEO DE ELCHE COMO EJEMPLO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA

El programa de Talleres de Empleo, se configura como un programa mixto de empleo y formación que tiene como objeto incrementar la empleabilidad de las personas desempleadas de veinticinco o más años, con la finalidad de facilitar su inserción laboral, combinando la formación con el empleo, mediante la realización de acciones formativas en alternancia con la realización de obras o la prestación de servicios de utilidad pública o interés social.

Las personas destinatarias de estos programa son personas desempleadas mayores de 25 años. Los Talleres de Empleo tienen una duración de doce meses equivalentes a 1.920 horas de formación en alternancia con el trabajo. Al alumnado se le contrata por la entidad municipal mediante un contrato para la formación por importe del Salario Mínimo Interprofesional vigente en cada momento.

La formación que se imparte es certificada. Son certificados de profesionalidad de nivel 1, 2 o 3.

Actualmente, con una inversión de 3,3 millones de euros, el Taller de Empleo de Elche, realiza mejoras en la ladera del río levantando muros de contención de mampostería, rehabilitando con piedra natural unos 300 metros lineales de muro para contener taludes y mejora la accesibilidad con nuevas rampas y mejorando la jardinería de este espacio urbano.

Mediante este Taller, una treintena de personas adquiere experiencia laboral y formación profesional, y al mismo tiempo, realizan obras de interés y utilidad social para la comunidad, en este caso la conservación y mejora de la ladera del río.



Figura 1. Muros de mampostería.

Los alumnos del Taller de Empleo son seleccionados en atención a su situación personal, nivel de rentas, hijos a cargo, diversidad funcional, riesgo de exclusión social, son algunas de las variantes que se tienen en cuenta para poder optar como alumno. En esta selección primarán siempre aquellas personas que se encuentren en una situación más precaria.



Figura 2. Jardinería.



Figura 3. Ladera del río.

Al finalizar el Taller de Empleo, los alumnos no solo habrán recibido una formación práctica en un oficio concreto, además, reciben orientación en las técnicas de búsqueda de empleo, orientación formativa e información sobre la prevención de riesgos laborales, la seguridad e higiene en el trabajo y la sensibilización medioambiental. Al terminar el proceso nos encontramos, con un grupo de personas que han mejorado notablemente su autoestima, que han incrementado sus niveles de empleabilidad, que se sienten más valorados y aceptados socialmente, y con nuevas energías para seguir creciendo y desarrollándose en su comunidad.

4. CONCLUSIONES

La crisis actual que sufren los países occidentales, lejos de ser meramente una crisis económica, está resultando ser un factor determinante que está acrecentando también a pasos agigantados las diferencias culturales y educativas de nuestras sociedades. La sociedad en sí es diversa, porque los seres humanos somos únicos e irrepetibles, y las diferencias han de ser vistas como riqueza y no como un obstáculo. Cuando la diferencia se convierte en desigualdad, entonces entra en crisis el principio de equidad social.

Es en este tipo de situaciones, donde las entidades como el Ayuntamiento de Elche, que tienen cierto margen de maniobra, ya que no están sometidas a los procesos burocráticos de la educación reglada, que pueden aplicar soluciones creativas para dar respuesta a

las necesidades educativas concretas que la sociedad les va planteando. Además, el hecho de actuar en un ámbito local concreto, les permite estar en contacto directo con los ciudadanos, detectando esas necesidades educativas y planteando soluciones rápidas y eficaces. A modo de síntesis, podemos indicar qué aspectos debe contener la educación inclusiva para convertirse en herramienta facilitadora de la cohesión social:

- Supone una mirada diferente de la educación basada en la heterogeneidad y no en la uniformidad.
- Implica la participación del mayor número de elementos personales, sociales e institucionales.
- Es un proceso constante, que ha de ir a la par de los cambios sociales y culturales.
- La educación formal no es el único ámbito en el que se desarrolla la educación inclusiva, han surgido otros escenarios que no son menos importantes.
- Es necesaria la formación de profesionales de distintas ramas de la sociedad, educadores, psicólogos, abogados, economistas, orientadores laborales, pues son muchas las variantes a tener en cuenta en esta estrategia inclusiva.

La educación inclusiva, entendida como un derecho universal, necesita de políticas públicas que aseguren para todos los ciudadanos una educación de calidad, disponiendo todos los recursos económicos, humanos y técnicos adecuados para dar respuesta a la diversidad social, personal, económica, cultural o de cualquier índole que pueda poner en riesgo de exclusión al individuo.

Los avances en el campo de la atención a la diversidad han sido importantes en el ámbito de la educación formal, pero la discriminación también se da fuera del contexto educativo y es vital extender los principios de igualdad de oportunidades, no discriminación y acceso universal a la formación, a todos los ciudadanos, para lograr su pleno desarrollo como personas y favorecer la participación real en la sociedad.

El Taller de Empleo de Elche supone un claro ejemplo de educación inclusiva desde el punto de vista de la educación no formal, mejorando las condiciones de empleabilidad y de adaptación a los cambios sociales, y allanando el camino para salir del riesgo de exclusión social. En definitiva, respeto a la diferencia e igualdad de oportunidades para todos, como principios complementarios e inseparables de la educación inclusiva.

REFERENCIAS

- Aguado, T. (2003). *Pedagogía intercultural*. Madrid: McGraw-Hill.
- Ainscow, M. & Miles, S. (2008). Por una educación para todos que sea inclusiva: ¿Hacia dónde vamos ahora? *Perspectivas*, 38, 18-44.
- Ainscow, M. (2003): Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. En: Las respuestas a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva. Gobierno Vasco. Vitoria. pp.: 19-36.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Nueva York: Routledge.
- Arnáiz, P. (1997). Integración segregación, inclusión. In *10 años de integración en España: análisis de la realidad y perspectivas de futuro: actas de la XXII Reunión científica anual de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), Murcia, del 9 al 12 de noviembre de 1995* (pp. 313-354). Servicio de Publicaciones.
- Arnáiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Arregi Martínez, A.; Sainz Martínez, A.; Tambo Hernández, I. y Ugarriza Ocerin, J. (2005). Investigación sobre la respuesta del sistema educativo vasco a las Necesidades Educativas Especiales en Educación Primaria. Bilbao: Instituto vasco de Evaluación e Investigación Educativa.
- Bartolomé, M. (Coord.) (2002). *Identidad y ciudadanía*. Un reto a la educación. Madrid: CEP
- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (2), 25-153.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea
- Echeita, G. y Ainscow M. (2011). Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de actuación para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 24-46.
- Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- Giné i Giné, Cl. (2009): Aportaciones al concepto de inclusión. La posición de los organismos internacionales. En Giné i Giné, Cl (Coord.): *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*. (pp. 13-24). Barcelona, España: Horsori.

- Heward, W. L. (2000). *Exceptional children, an introduction to special education* (6th ed.). Ohio, USA: Prentice.
- López Melero, M. (2006). La ética y la cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista Electrónica Sinéctica*.
- López, J. L. (2012). Facilitadores de la inclusión. *Revista de Educación inclusiva*, 5 (1), 175-188.
- Muntaner, J. J. (2010). De la integración a la inclusión: un nuevo modelo educativo. *Arnáiz Sánchez, P.; Hurtado, MD y Soto, FJ (Coords.), 25 Años de Integración Escolar en España*. Murcia, España: Región de Murcia. Consejería de Educación, Formación y Empleo. Secretaría General. Servicio de Publicaciones y Estadística. 295
- Peñaherrera, M.S. y Cobos, F. (2011). *Efectos de un programa innovador con TIC para la mejora del clima de aula y la inclusión*. Barcelona. XII Congreso internacional de Teoría de la Educación. Descargado de <http://www.cite2011.com>
- Perret Clemont, A. y Nicolet, M. (1992). *Interactuar y conocer: desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Quesada, X. L. (2001). *Diversidad y educación*. Madrid, España: Paidós.
- Sánchez Teruel, D. y Robles, M.A. (2010). *La formación y orientación profesional para el empleo en colectivos de riesgo de exclusión: Un modelo de trabajo innovador*. I Congreso Internacional virtual de formación del profesorado. Universidad de Murcia.
- Sapon-Shevin, M. (2004). Being out, being silent, being strategic: *Troubling the difference*. *Journal of Gay & Lesbian Issues in Education*, 2 (2), 73-77.
- Torres, J. A. (2010). Pasado, presente y futuro de la atención a las necesidades educativas especiales: Hacia una educación inclusiva. *Perspectiva Educacional*, 49(1), 62-113.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. *Is there a desk with my name on it? The politics of Integration*, 79-92. London, UK; The Falmer Press.
- Udvari-Solner, A., Thousand, J. S., Villa, R. A., Quiocho, A., & Kelly, M. G. (1995). Promising practices that foster inclusive education. *Creating an inclusive school*, 87-109.

UUNESCO (2009): Directrices sobre políticas de inclusión en la educación. Paris:
UNESCO.

7

LAS TECNOLOGÍAS EMERGENTES Y SU IMPACTO EN LOS CONSTRUCTOS SOCIALES

*Cynthia Agnes López Burgos¹, María Dolores Aponte Correa², Clemente Rodríguez
Sabiote¹ y Daniel Álvarez Ferrándiz¹*

¹Universidad de Granada

²Universidad Metropolitana de Puerto Rico

1. INTRODUCCIÓN

La globalización ha contribuido a que las naciones desarrollen nuevas formas de tecnologías que han trascendido las fronteras del conocimiento. Los avances tecnológicos en las áreas de las ciencias, las matemáticas y la tecnología promueven el progreso y garantizan la solidez en la economía, mantienen la competitividad en los mercados, adelantan el desarrollo de la salud en beneficio de la humanidad, prosperidad y bienes y asegura la defensa del país. Sin embargo, son estos mismos adelantos en las tecnologías emergentes los que pueden fomentar la desigualdad social, los problemas de socialización y la legitimación de la violencia (ONU, 2018).

Desde sus inicios en los años 90's, el Internet ha sido el más grande adelanto tecnológico que la humanidad ha visto desde la Revolución Industrial, la sociedad ha experimentado un impacto significativo en todas sus estructuras. Los rápidos cambios en la tecnología han hecho que el internet sea más accesible a una mayor cantidad de

personas mundialmente. Las estadísticas revelan que uno de cada tres usuarios de Internet de todo el mundo es un niño y los jóvenes representan el grupo de edad más conectado a las redes (UNICEF, 2017).

La modernidad trae consigo el surgimiento de cambios tecnológicos que impactan la organización de los sistemas sociales establecidos tradicionalmente y la manera en que las personas llevan a cabo sus actividades diarias. Tradicionalmente el tiempo estaba conectado al espacio y al lugar dominados por actividades localizadas. En la actualidad, se lleva a cabo un proceso de “vaciado temporal” en el que se fomentan las relaciones entre “ausentes” (interacciones locales y globales) y se menoscaban las interacciones cara-a-cara (Giddens, 2011).

2. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

El advenimiento de nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, denominadas TICs es uno de los campos predominantes en la sociedad contemporánea. Estas constituyen una herramienta de transformación que ha posibilitado el desarrollo de nuevos espacios de interacción en los que se relacionan los individuos bajo nuevas lógicas temporales, espaciales y constructos sociales (Marana, 2015).

Los espacios virtuales surgen por la necesidad de facilitar información inmediata y establecer un vínculo en tiempo real entre las personas en diferentes lugares del mundo. Se destacan entre estos espacios el surgimiento de blogs, plataformas virtuales, foros sociales tales como: Instagram, Facebook, Messenger, Snapchat, Skype, Telegram, Twitter, WhatsApp y YouTube, entre otros. El Internet permite de manera rápida el contacto virtual entre las personas. Las tecnologías emergentes surgen cuando los espacios tradicionales no se adaptan al cambio ni a las necesidades del individuo. Giddens, (2011) plantea que la modernidad debe ser abordada y comprendida a partir de las discontinuidades que presenta con el orden social tradicional, enfatizando en la nueva naturaleza que asumen las instituciones y el ritmo de un cambio acelerado.

El uso de los espacios virtuales para relacionarnos afectivamente es una modalidad generalizada entre los jóvenes y adultos. Las redes sociales constituyen el referente del modelo de socialización de muchos niños mundialmente.

Investigadores entre los que se destaca Bauman, (2011) aseveran que, con la aparición de los espacios virtuales en las redes, los individuos van constantemente adquiriendo nuevas herramientas que les permiten interactuar en diferentes lugares virtuales, disminuyendo así, las habilidades para interactuar en los espacios tradicionales. De acuerdo con lo planteado, las relaciones virtuales pueden entenderse como vínculos que se adecuan a los requerimientos del moderno mundo líquido y al tipo de relaciones al que este da origen. Las conexiones de interacción a través de las redes suelen ser demasiado superficiales y breves como para llegar a ser un vínculo y terminar las mismas resulta ser tan sencillo como pulsar una tecla, sin sentimientos de culpa ni cargas emocionales.

En la actualidad, la Generación Z o IGen, incluye la cohorte demográfica de 7 a 24 años que nació con la tecnología y creció con la gratificación instantánea. Esta generación se caracteriza por haber sido parte de la historia de los teléfonos móviles inteligentes (Smart Phones), tablets, redes sociales y el tiroteo en la escuela elemental Sandy Hook en 2012. También, se identifican porque los artefactos tecnológicos forman parte de su realidad de vida. Es por esto, que los espacios de interacción tradicional no resultan ser una respuesta a las nuevas necesidades de comunicación y relaciones entre iguales; tampoco, son propicios para establecer relaciones con individuos que no comparten el mismo tiempo ni espacio. Esta es la llamada Generación del Nativo Digital (“Digital Natives”), término acuñado por Mark Prensky (2001) para denominar a los individuos que han crecido inmersos en la tecnología digital.

Prensky define el término como el cambio generacional en el que las personas son definidas por la cultura tecnológica con la que están familiarizadas. Sin embargo, contrario a lo que postula Prensky, la manera en que se accede a la información digital ha cambiado radicalmente. Estos continuos cambios hacen que el postulado “haber nacido con la tecnología” se convierta en una generalización; ya que utilizar los artefactos tecnológicos para interactuar en las redes no es sinónimo del dominio de la tecnología y mucho menos de madurez para su uso (Myers, McCaw & Hemphill, 2011). Algunas investigaciones entre las que se encuentran Ballesteros y Picaza, (2018) rechazan la generalización de que los jóvenes poseen de manera innata el dominio y manejo de la tecnología. Sino que están carentes de los conocimientos y alfabetización digital. La funcionalidad de las redes para actividades de ocio puede circunscribirse a crear contenidos en las redes sociales, ver series en streaming, mirar páginas para divertirse, seguir a influencers o ídolos, juegos

de video en línea, entre otros. Los datos señalan que utilizan Instagram “para publicar y ser vistos”, YouTube “para consumir contenidos”, Twitter “para seguir a sus ídolos, influencers”, Facebook “como plataforma de juego y mantener amistades lejanas”, WhatsApp “como herramienta para el contacto cotidiano con amigos y familiares”. Así mismo, los jóvenes españoles indicaron un escaso apoyo en sus actividades en Internet por parte de sus docentes y progenitores. Esta generación no ha sido consecuentemente alfabetizada en el aspecto digital, desarrollando las aptitudes para desenvolverse en un mundo digital y acceder un mundo de conocimiento.

Puede concordarse en que la internet brinda un mundo de nuevas posibilidades a sus usuarios, entre las que podemos mencionar el trascender fronteras, la inmediatez de la información, el apoyo académico, el compartir ideas, sentimientos y la libre expresión (Ling et al. 2011), entre otros. De igual manera, la tecnología utilizada de manera incorrecta puede traer consigo riesgos para los adolescentes haciéndolos propensos a convertirse en víctimas de la explotación, el abuso, acoso, trata, así como otras tipologías de la violencia a través de las redes como consecuencia de un menor grado de alfabetización digital o de aptitudes tecnológicas. (Unicef, 2017).

En esta misma línea, el informe realizado por Unicef, *Niños en un Mundo Digital*, (2017) establece que la tecnología utilizada de manera correcta puede cambiar la situación de los niños que, por la pobreza, la raza, el origen étnico, el género, la discapacidad, el desplazamiento o el aislamiento geográfico han quedado atrás al permitirles la oportunidad de desarrollar aptitudes para desenvolverse en un mundo digital y acceder un mundo de conocimiento.

Cuando el tema en discusión es la violencia, los niños son los personajes más vulnerables. Los gobiernos tienen la responsabilidad ministerial de establecer estrategias coherentes para erradicar los actos de violencia hacia la niñez en sus diferentes manifestaciones (O.P.S., 2002). Los países tienen el compromiso social de garantizar los derechos básicos de sus constituyentes. Contextualizando este ordenamiento, podemos establecer que los niños deben tener garantizados el derecho a la vida, educación, seguridad, salud, identidad y protección. Derechos que le son arrebatados diariamente a consecuencia de una alfabetización digital limitada.

La práctica indiscriminada de las redes sociales entre los adolescentes es reconocida como un problema de salud pública (World Health Organization, 2014). El uso inadecuado y excesivo del Internet conlleva a daños psicoemocionales y psicosociales como lo son la dependencia a las redes sociales y adicciones (Ho, Lwing, & Lee, 2017) o el cyberbullying (Casas, Del Rio, & Ortega-Ruiz, 2013). Debido al uso diario de las redes sociales, algunos pueden confundir lo irreal con la realidad. Las redes sociales han cambiado completamente el estilo de vida de los jóvenes, ya que se han vuelto indispensables para estos. En Europa el uso excesivo del internet fluctúa entre 3% a 24% (Olafsson, Livingstone, & Haddon, 2014). En el periódico *Madrid es noticia*, la periodista Zoila Arribas reseña que la adicción a las redes y videojuegos afecta a más de 1,700 familias madrileñas. Como consecuencia de este incremento en casos de adolescentes adictos a la tecnología fue necesario el establecimiento de un Centro de Tratamiento Especializado en Madrid, España para proveer ayuda a jóvenes de 12 a 17 años, víctimas de este fenómeno social.

En un estudio realizado en el 2019 por Safer Internet Centre del Reino Unido a jóvenes entre los 8 y 17 años, se observa que el uso de las redes sociales afecta la manera en que desarrollan relaciones e interactúan en las redes. Además, establece que la mayoría de los jóvenes utilizan las redes sociales para comunicarse a diario con sus amigos, especialmente, YouTube, WhatsApp, Snapchat o Instagram. Siguiendo esta línea, el Pew Research Center, 2018 demostró que las redes sociales más populares entre los adolescentes en Estados Unidos son: You Tube (85%), Instagram (72%), Snapchat (69%), Facebook (51%) y Twitter (32%). Esta práctica cambia la visión de los adolescentes respecto a las interacciones sociales. Diversos estudios indican que los adolescentes que emplean dos o más horas diarias conectados en las redes sociales tienen una probabilidad mayor de tener una salud mental frágil, estar en apuros psicológicos y tener pensamientos suicidas (Royal Society for Public Health, 2017, RTVE, 2017 y Safer Internet Centre, 2018).

Por su parte, las redes sociales tienen un impacto negativo en el desempeño académico de los jóvenes ya que prefieren pasar más tiempo en las redes sociales y dedicar menos tiempo a cumplir con sus responsabilidades académicas (Ballesteros & Picazo, 2018).

2.1. La violencia y su impacto en las redes sociales

La violencia es otro de los aspectos relevantes al analizar el impacto de las redes sociales en la población. La Organización Mundial de la Salud (OMS), define la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2003, p. 5, Butchart & Phinney, 2009).

Según Eugenio María de Hostos (1888), educador puertorriqueño, todo cambio social conlleva una reforma en la educación, ya que, sin escuela, no hay orden social. Resulta interesante establecer que la violencia juvenil es un problema social y de salud pública que afecta adversamente el aprendizaje del estudiante, a su desarrollo psicosocial y trasciende los estratos socioculturales y el nivel educativo. En el 1996, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoció que la violencia resultaba ser un problema de salud pública susceptible de estudio e intervención. Por su parte, el Informe Mundial de Violencia contra los Niños (2006), establece que la violencia es un fenómeno mundial, que la violencia en las escuelas y otros entornos educativos causa a los niños y adolescentes graves daños que prevalecen en la edad adulta. Entre las consecuencias de la violencia, debemos destacar que se han implementado diversidad de trabajos en los que se ha tratado la temática tanto desde una visión global como también de manera más regionalizada. En un primer grupo de trabajos, podemos destacar lo que Valera, Ávila y Martínez (2013), consideran consecuencias globales (sin distinguir en el elemento psicosocial concreto que afecta a la víctima) que afectan a la víctima en su desarrollo y ajuste psicosocial. Destacan entre estos trabajos los de Buelga, Cava, Musitu y Murgui (2010). También, se contemplan trabajos donde los efectos perversos de la violencia y el conflicto en el escenario escolar afectan el aprendizaje de los estudiantes (Trucco, 2017) y a la reputación social en el grupo de iguales (Cillessen y Mayeux, 2004a). Este fenómeno social le exige a la escuela una responsabilidad en la transformación social. En la obra *Moral Social* (1888), Hostos sintetiza su visión de la importancia de la escuela en el proceso evolutivo individual y colectivo. Enlaza esta institución educativa con la moral, el deber y con el destino de toda sociedad. Plantea las responsabilidades de la escuela como institución social cuya obligación moral es enseñar a pensar a las futuras generaciones. (Aponte, 2015).

2.2.1. Cyberbullying en las tecnologías emergentes

El crecimiento y popularidad de las tecnologías emergentes ha desatado un aumento en el acoso entre niños y adolescentes mediante las diferentes plataformas sociales. Las tecnologías de la información y comunicación (TICs) han facilitado la violencia entre niños y adolescentes. El Cyberbullying es una forma de la violencia que en la mayoría de las ocasiones pasa desapercibido entre adultos y personal escolar debido a la falta de alfabetización digital, al anonimato, la invisibilidad y la asincronía. Resulta imperativo establecer que la interacción en las redes sociales desinhibe a los sujetos facilitando la libre expresión y la interacción con menor restricción que si la interacción fuese de manera presencial. (Calmaestra, 2011). El cyberbullying puede ocurrir en revistas interactivas en línea (blogs), páginas de internet, correos electrónicos (e-mails), chats, textos o imágenes digitales a través de dispositivos móviles.

Fernández (1999) afirmó que la violencia en los jóvenes es multicausal. El Cyberbullying es una continuidad del bullying; ambos tienen como características la conducta repetitiva, la intencionalidad hacia los actos y el desbalance de poder entre el agresor y la víctima. Por su parte, el bullying se refiere a actos repetidos de agresión contra una víctima que no puede defenderse (Olweus, 1999, 2010). La prevalencia de este acto violento se perpetúa mediante diversas formas de agresión (verbal, física, cyber, directa o indirecta).

En la definición establecida de acoso, el desbalance de poder es neurálgico. Se distingue de la agresión por los factores de riesgo. Estos pueden ser: la víctima se proyecta débil físicamente, posee poca fluidez verbal, es víctima de burlas, baja autoestima, posee muy pocas amistades o ninguna, carece de una red de apoyo social, dentro del grupo de pares es rechazado o no es popular. Estudios han demostrado que un alto por ciento de jóvenes que son acosados cibernéticamente también son víctimas de bullying en las escuelas. (Ybarra et al., 2007).

El cyberbullying utiliza como medio de contacto las tecnologías basadas en el internet. Algunas de estas son: teléfonos móviles inteligentes, correos electrónicos, mensajes de texto y páginas sociales. De igual forma, se ha proliferado el mal uso de las plataformas de sociales como lo son Facebook, Twitter, Snapchat, Instagram y Blogs entre otros para promover una conducta agresiva, premeditada, repetitiva y hostil por parte de un sujeto

o un grupo con intención de dañar a una víctima que no puede defenderse de su agresor (Smith et al, Belsey, 2004) como lo es esparcir falsos rumores o enviar textos crueles. Investigadores como Willard, 2006, Buelga, Cava, & Musitu y Willard, 2010, clasifican el cyberbullying basado en las formas de violencia que se realizan: Hostigamiento (*Harassment*) – Envío repetido de mensajes ofensivos, Provocación Incendiaria (*Flaming*) – Discusión que se inicia generalmente en la Internet, se va difundiendo mediante ofensas y agresividad, Cyberacoso (*Cyberstalking*) – Acoso intenso de manera repetitiva. Agresión, intimidación y amenazas que produzcan miedo a la persona, Denigración (*Denigration*) – Enviar o colgar en las redes sociales información falsa, rumores sobre otras personas para dañar su reputación, Exclusión (*Exclusion*) – Excluir a un sujeto de un grupo *online* de manera deliberada y cruel, Suplantación de la Personalidad (*Masquerade*) – Hacerse pasar por otra persona en el Internet o utilizar su teléfono móvil para dañar la reputación de la víctima con sus amigos, Violación de la Intimidad (*Outing and trickery*) – Compartir secretos con terceras personas, información privada, sensitiva o imágenes embarazosas de la víctima en la red, Sexting – envío de mensajes de texto o imágenes con contenido sexual mediante el uso de la tecnología y Grooming – relación establecida a través de Internet entre una persona adulta y un menor con el objetivo de obtener fotografías o videos con contenido sexual.

Olweus (1999) establece que una sola interacción con el agresor puede constituirse como acoso debido a la capacidad que tienen las redes para la réplica del acto violento. En esta misma línea, Del Barrio, Martin, Almeida, Barrios, (2003) establecen que, en contextos escolares, se puede desarrollar una interacción en la que el perpetrador y la víctima desarrollen la expectativa (de parte de que esta última) ante la posibilidad de que puedan surgir nuevas agresiones.

El cyberacoso incide negativamente en el bienestar y la seguridad de los niños y adolescentes porque facilita: la desinhibición y el anonimato de los perpetradores, perpetúa la conducta social negativa en los adolescentes, el ataque o la venganza contra una víctima, el uso de las redes por agresores de diversas edades, apatía a reportar casos de cyberbullying para evitar se trivialicen los actos violentos y menor participación en el rol del espectador (*bystanders*) en el ciberacoso (Ulloa, 2015).

Es indiscutible que el acceso al internet se ha generalizado entre los adolescentes. Los países tienen la responsabilidad social de establecer medidas preventivas para detener el

incremento en los casos de cyberbullying e intervenir activamente en soluciones para minimizar esta práctica.

3. CONCLUSIONES

El planteamiento que prevalece a través de este estudio investigativo es: ¿Cómo minimizar el impacto del uso inadecuado de las redes sociales en los jóvenes? y ¿Cómo preservar los valores, la tolerancia y el respeto a la diversidad cultural? Según el Informe Estado Mundial de la Infancia: Niños en un Mundo Digital (Unicef 2017), existen acciones prioritarias que las estructuras sociales y el colectivo deben establecer de manera que se logre limitar la cantidad de niños expuestos a los peligros de la internet. Entre ellos podemos mencionar: Proporcionar a los niños acceso a recursos educativos en línea, orientarlos sobre los posibles daños en la Internet, educar mediante alfabetización digital para mantener los niños informados y seguros en línea, establecer alianzas con los sectores públicos y privados para promover la divulgación de normas y prácticas éticas para una navegación segura y ofrecer participación a los niños en la redacción y establecimiento de políticas digitales.

El tema de la violencia en las redes sociales es un asunto de país. En el Prólogo del Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2003), Nelson Mandela describe de una manera auténtica la realidad que viven nuestros jóvenes dentro de una revolución tecnológica sin precedentes.

“A nuestros hijos, los ciudadanos más vulnerables de cualquier sociedad, les debemos una vida sin violencia ni temor. Para garantizarla hemos de ser incansables en nuestros esfuerzos por lograr la paz, la justicia y la prosperidad no sólo para los países, sino también para las comunidades y los miembros de una misma familia. Debemos hacer frente a las raíces de la violencia. Sólo entonces transformaremos el legado del siglo pasado de lastre oneroso en experiencia aleccionadora”.

Es ahí donde la sociedad asume de manera inmisericorde que los niños por haber nacido con la tecnología son nativos digitales y poseen un dominio intrínseco de la tecnología. Sin embargo, las estadísticas presentadas en este artículo develan un silente grito que emana de las entrañas de una generación que clama por la alfabetización digital, la tolerancia, el humanismo, la seguridad y por soluciones reales para minimizar las

violencias que se enfrentan en una sociedad en la que sus constructos tradicionales están amenazados por el deconstructo a consecuencia de los continuos cambios tecnológicos.

Las TIC han traído cambios que benefician la salud y el bienestar de la humanidad, no podemos descartar el impacto económico, educativo, emocional, social y en la salud mental que la evolución de las redes puede acarrear a jóvenes que no han sido educados en las nuevas tecnologías. El hecho de que las estructuras sociales asuman que los jóvenes dominan la tecnología meramente porque puedan ascender a páginas de redes sociales, los convierte en víctimas a consecuencia de la carencia de una educación digital.

En el aspecto educativo debemos destacar que la escuela tiene un rol primordial en la Alfabetización Digital. La UNESCO (2000), establece que la educación constituye el medio para alcanzar la libertad y la justicia social. Ante esta situación, resulta imperativo que la familia, la escuela, organizaciones de corte social y la sociedad colaboren para identificar posibles soluciones en las que exista una sincronía entre las estructuras sociales y educativas. De esta manera, se promovería una educación que fomente el civismo, el humanismo, el desarrollo de la tolerancia y de las capacidades y aptitudes del ser humano para prevenir y disminuir la violencia en todas sus manifestaciones en las tecnologías emergentes a nivel local y mundial.

REFERENCIAS

- Aponte, M., D. (2015) *Análisis del Modelo Educativo Propuesto en la Obra: “Moral social” de Eugenio María de Hostos: Implicaciones en el profesorado en formación de una universidad privada en Puerto Rico*. (Tesis Doctoral). Universidad de Granada. Granada, España.
- Arribas, Z. (2019, 18 de enero). La adicción a las redes y videojuegos afecta a más de 1,700 familias madrileñas. *Madrid es noticia*.
- Ballesteros, J.C. & Picazo, L. (2018) *Las TIC y su Influencia en la Socialización de Adolescentes*. Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), Madrid.
- Bauman, Z. (2011) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

- Belsey, B. (2004). Cyberbullying. *Retrieved July, 17, 2007.*
- Buelga, S. Cava, M. J. & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784-789.
- Calmaestra, J. (2011) *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo bullying indirecto* (Tesis de Doctoral). Universidad de Córdoba. Córdoba, Argentina
- Casas, J.A. Del Rey, R. & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587.
- Cava, M. J. Buelga, S. Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- From censure to reinforcement: developmental changes in the association between aggression and social status. *Cillessen AH, Mayeux L. Child Dev. 2004 Jan-Feb, 75(1),47-63.*
- Del Barrio, C. Martín, E. Almeida, A. & Barrios, Á. (2003). Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico. *Infancia y aprendizaje*, 26(1), 9-24.
- Delors, J. Mufti, I. A. Amagi, I. Carneiro, R. Chung, F. & Geremek, N. Z. (2000). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. UNESCO: Santillana.
- Fernández, A. (1999) *La violencia de los jóvenes y la escuela*. *Revista Ciencias de Educación*. Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”
- Giddens, A. (2011) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza editorial.
- Ho, S. S. Lwin, M. O. & Lee, E. W. (2017). Till logout do us part? Comparison of factors predicting excessive social network sites use and addiction between Singaporean adolescents and adults. *Computers in Human Behavior*, 75, 632-642.
- Hostos, E. (2005). *Moral Social*. San Juan: Publicaciones Gaviota.

- Informe Estado Mundial de la Infancia: Niños en un Mundo digital. New York, Unicef 2017.
- Informe Mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C., Organización Panamericana de la Salud, Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud, 2003.
- Ling, C.S. Ramadass, S. Altaher, A. & Arjuman, N. C. (2011). Malaysian internet surfing addiction (MISA): Factors affecting the internet use and its consequences. *International Conference on Computer Applications and Industries Electronics*, 585-590.
- Marana, María C. (2015). Las TIC y nuevas relaciones afectivas. Una perspectiva sociológica acerca del surgimiento de los espacios virtuales de interacción y su impacto en las relaciones afectivas. *XI Jornada de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*, Universidad Buenos Aires, Buenos Aires.
- Myers, J. J. McCaw, D. S. & Hemphill, L. S. (2011). *Responding to cyberbullying: An action tool for school leader*. California: A Sage Company.
- Ólafsson, K. Livingstone, S. & Haddon, L. (2014). *Children's use of online technologies in Europe: a review of the European evidence base (revised edition)*. London: EU Kids Online. <https://goo.gl/NiQxm4>
- Olweus, D. (1991). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (2010). *Bullying at School: Tackling the Problem*. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development Observer), 24-28.
- Pew Research Center, (2018). Teens, Social Media & Technology. Disponible en: <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. Disponible en:

línea:<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

RTVE. (2017). Cuánto más tiempo utiliza un adulto joven las redes sociales, más probable que se sienta socialmente aislado Disponible en línea: [http://www.rtve.es/noticias/20170306/cuanto-mas-tiempo-utiliza-adulto-joven-redes-sociales-mas-probable-se-sienta socialmenteaislado/149901.shtml](http://www.rtve.es/noticias/20170306/cuanto-mas-tiempo-utiliza-adulto-joven-redes-sociales-mas-probable-se-sienta-socialmenteaislado/149901.shtml)

#Status of Mind. Social media and young people's mental health and wellbeing. Royal Society for Public Health, 2016.

Smith, P. K. Mahdavi, J. Carvalho, M. Fisher, S. Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376–385.

Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*.

Ulloa, L. (2015). *Preconcepciones de Maltrato Escolar y su Relación con Autoestima, Autoeficacia y Apoyo Social en Escolares Agresores y Víctimas de Ambos Sexos, de Edades entre 12 y 19 años de Colegios Subvencionados de la Ciudad de Viña del Mar-Chile. (Tesis de Doctoral). Málaga.*

Unicef (2017). *Niños en un Mundo Digital*. New York, Estados Unidos.

Valera, R. Ávila, M.E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.

Willard, N. (2006). Flame Retardant: Cyberbullies Torment Their Victims 24/7: Here's How to Stop the Abuse. *School Library Journal*, 52(4), 54.

Who (Ed.) (2014). *World Health Organization Statistics*. <https://goo.gl/wv8xQe>

(2016). Health Behavior in School Aged Children Study (HBSC).

World Report on Violence Against Children. (2006). Geneva: United Nations.

World Health Organization. (2009)†. Prevención del maltrato infantil: qué hacer, y cómo obtener evidencias. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/44228>

Ybarra, M. L. Diener-West, M. & Leaf, P. J. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), S42-S50.

8

VALIDACIÓN DE UNA ESCALA SOBRE MEDICIÓN DE LA NOMOFOBIA

*Clemente Rodríguez Sabiote, José Álvarez-Rodríguez, Daniel Álvarez Ferrándiz y Rosa
del Pilar Gámez Durán*

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Somos conscientes que las nuevas tecnologías (NT), se han ido introduciendo a lo largo de nuestra historia, de manera a veces vinculadas con la mejora de la comunicación y otras, de forma menos controlada, provocando en la sociedad reacciones a favor de las mismas, como otras de rechazo, por ejemplo, la reacción por parte de los progenitores, hacia el uso desmesurado que los jóvenes hacen de ellas. En algunos momentos, podríamos hablar de adicción a las mismas.

Dentro del campo de las nuevas tecnologías (NT), hemos de señalar, que en su composición existen una “amplia gama de aparatos, instrumentos, herramientas, canales y soportes dedicados al uso, manejo de la información” (Villadangos y Labrador, 2009, p. 75), que van a conformar un conjunto de artefactos, compuestos eminentemente por los ordenadores, videojuegos, telefonía móvil, videoconsolas y como no, la televisión, que fue la pionera y la más relevante e impactante en la sociedad actual.

Desde la perspectiva de las nuevas tecnologías (NT), nos parece necesario determinar e identificar cual es el uso de las mismas, en el ámbito de la formación inicial (Fombona et al. 2011, García Valcárcel et al. 2011), considerando los aspectos vinculados con el tiempo de dedicación, frecuencia, los posibles problemas que se detectan por su utilización, lugares, diferencias de uso teniendo en cuenta el sexo, edad, curso o grado de estudios.

2. ALGUNAS CUESTIONES SOBRE LA DEPENDENCIA O ADICCIÓN A LOS MÓVILES

Al hablar de la telefonía móvil, ésta ha pasado de ser un dispositivo de uso empresarial, para personas con alto nivel económico, a poseerlo cualquier joven de la sociedad actual. Con el teléfono móvil al individuo se le dota no sólo de la comodidad de comunicarse desde cualquier parte, sino también de disponer de múltiples funciones y aplicaciones, (internet, whatsapp, facebook, youtube, messenger, wechat, Qq, instagran, tumbir, weibo, twitter, Skype, linkedln, aplicación line, Pinterest, telegram, BBM, kakaotalk), gracias al avance tecnológico que estamos viviendo en este momento de revolución tecnológica. Algunos de los usos que los jóvenes ponen de manifiesto en su quehacer diario, es utilizarlos como despertador, conocer la hora, realización de fotografías, escuchar música, conocer las noticias que acontecen en el momento, junto con la previsión meteorológica, jugar a diferentes juegos, buscar información sobre viajes, movilidad y mapas, para sus citas (compañeros-amigos), leer libros o revistas, entre otras.

Como afirman algunos investigadores, consideran que la adicción conductual al móvil es un “hecho al que hay que hacer frente, poniendo en marcha programas preventivos y terapéuticos” (García del Castillo, 2013, p. 11). Desde este punto de vista, como señala Griffiths (2005), en su modelo de adicción biopsicosocial, algunos de los comportamientos que se dan en los sujetos, pueden equipararse a los que provocan las sustancias químicas, dándose las mismas características en comportamientos relacionados con las adicciones a las nuevas tecnologías.

Si nos interrogamos y nos planteamos la cuestión siguiente: ¿el uso del móvil entre los jóvenes universitarios, podemos considerarlo un uso demasiado frecuente y, por lo tanto, dependiente? Desde nuestra visión, vamos a realizar algunos trabajos empíricos que han trabajado sobre estas temáticas y que vienen a constatar y a dar respuesta algunas

de las alusiones que se han trabajado en este apartado, aludiendo en algunas de ellas, a la alta incidencia en el uso de este aspecto por los jóvenes, en la educación superior de una universidad.

Como plantea Carbonell, Fúster, Chamarro, y Oberst (2012, p. 86), “algunas personas pueden confundir la dependencia de una tecnología con una conducta adictiva”, aludiendo que determinados sujetos pueden considerarse adictos al móvil, ya que no pueden salir de casa sin él, ocasionándoles situaciones de malestar y angustia, en los periodos nocturnos no suelen apagarlos, realizando una alta utilización tanto en su ámbito social, como laboral. En este sentido, aluden que no se pueden afirmar con rotundidad que estemos en un momento de problemas adictivos graves, por las siguientes razones:

1º. Ausencia de demanda clínica de acorde al porcentaje de usuarios problemáticos identificados en estas investigaciones.

2º. Los cuestionarios podrían estar midiendo “preocupación” o “percepción” en lugar de adicción.

3º. La normalización de la conducta y/o ausencia de preocupación a medida que los usuarios crecen.

4º. Adaptación social: los adolescentes perciben que la televisión genera el doble de problemas que internet y los videojuegos.

5º. El distinguir entre pérdida de tiempo durante periodos más o menos prolongados y una verdadera adicción. (2012, p. 87). En este mismo trabajo de investigación, se afirma que el término “adicción a internet” no debemos de utilizarlo en España.

Desde otro enfoque, trabajamos en referencia a continuación a otros trabajos de investigación, en donde se reflejan algunos datos, que pueden poner de manifiesto la “dependencia o adicción” al móvil entre los jóvenes. En el estudio “Jóvenes, sociedad de la información y relaciones familiares” realizado por el CIS (2002), se señala que el 81,4 % de las personas que han sido encuestados poseían teléfono móvil, de los cuales el 23,7 % lo utilizaba con frecuencia para hablar y enviar mensajes, y el 92,4 % sólo para recados y conversaciones cortas con familiares. Del informe “Penetración Regional de la Nueva Economía” publicado en el año (2007), en los hogares españoles, el 94,7% poseían un

teléfono móvil, de entre los jóvenes de 15 a 19 años. Otro de los estudios realizado por Chóliz et al. (2009), señala que entre todos los participantes que indicaron que poseían teléfono móvil un 92% de ellos tenían entre 12 y 14 años y un 99% tenían entre 17 y 18 años. Para finalizar, señalamos que ya son numerosos autores, los que afirman que la adicción al teléfono móvil existe y llegan incluso a asemejarla a la adicción con las drogas y el juego. En este sentido, afirma Ruiz-Olivares et al. (2010, p. 307), que “los jóvenes universitarios conviven con las TIC’s y presentan un uso excesivo de comportamientos cercanos a ser valorados como una adicción tanto a las compras, al juego, al móvil y/o al uso de internet”. Quintero, B. Reche, E. y Fuentes, J. A. (2013) destacan el término Tecno-adicciones utilizado por Rosen y Weil (1998) para denominar la dependencia de las personas que quieren estar al día de todos los avances tecnológicos.

3. MÉTODO

Para la validación del Cuestionario sobre *medición de la nomofobia* se ha utilizado un diseño de validación de pruebas (Croker & Algina, 1986; Jornet y Suárez, 1996; Popham, 1990) consistente en el cálculo de los parámetros de calidad contemplados por la Teoría Clásica de los Test, o sea, fiabilidad y validez en sus diversas modalidades.

3.1. Muestra

El tamaño muestral objeto de análisis ha sido de N=510 estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Granada. Dicho tamaño muestral ha sido calculado a partir de los siguientes parámetros de partida: Población = 6000; y proporciones $p=q=0,5$; nivel de confianza $1-\alpha=0,95$ y un error muestral $=\pm 4\%$. El tipo de muestreo utilizado para selección muestral responde a una tipología de tipo probabilística estratificada proporcional en la que se ha tenido en consideración un solo estrato. En lo concerniente a las características de la muestra objeto de análisis podemos destacar que el 23,7% son de género masculino, frente al 76,3% que son de género femenino. Por curso los estudiantes de primero ascienden a un 38,2%, los de segundo curso a un 30,8%, los de tercero a sólo el 6,5%, los de cuarto al 17,3%, mientras el 7,3% restante son de primer curso de Máster. Por lo que se refiere a la titulación el 21,2% de la muestra son de Educación Primaria, el 15,9% de Educación Infantil, el 33,7% del Grado de Pedagogía, el 22% del Grado de Educación Social, mientras que el 7,3% son estudiantes de Máster.

Finalmente, en relación con la edad el 55,7% están entre los 17 a 20 años, el 34,4% entre los 21 y 24 años y, finalmente, el 9,8% restante tienen más de 24 años.

3.2. Instrumento de recogida de información validado

Para la recogida de información hemos elaborado *ad hoc* una escala en formato Likert sobre nomofobia a partir de la selección/adaptación de ítems de otros instrumentos previamente estandarizados que tratan esta temática. Dicho instrumento está conformado por diversas variables de identificación, a saber: sexo, edad, grado y curso del alumnado, así como por 28 ítems con 4 categorías de respuesta: nunca, a veces, con frecuencia y siempre.

4. RESULTADOS DE LA VALIDACIÓN Y DISCUSIÓN DE LA MISMA

4.1. La fiabilidad como consistencia interna

Hemos contemplado la fiabilidad como consistencia interna (dado que tenemos una sola administración del instrumento de medida) mediante el procedimiento de alfa de Cronbach obteniéndose un valor de $\alpha = .88$. Se puede considerar un valor alto, que denota la alta fiabilidad como consistencia interna de que goza la escala.

De manera adicional hemos calculado el valor de alfa de Cronbach de la escala en su totalidad si se suprimiesen individualmente cada uno de los 28 ítems. En este sentido, los valores del coeficiente de alfa de Cronbach de la escala no sólo no mejoran el valor obtenido, sino que empeorarían (todos por debajo de $\alpha < .88$) si eliminásemos individualmente los ítems de naturaleza escalar que conforman el instrumento. Esto significa que los ítems contemplados son necesarios y que deben permanecer en el instrumento, ya que su supresión provocaría una bajada en los niveles de consistencia de la escala.

4.2. La validez de contenido

La validez de contenido del instrumento pretende garantizar que los ítems que conforman el mismo, midan el constructo para el cual han sido elaborados, es decir, que el instrumento mida lo que tiene que medir. Para certificar dicha validez hemos construido una escala basada en tres instrumentos previamente estandarizados. De acuerdo con esto, tenemos que destacar que 8 ítems del instrumento están tomados/traducidos del

cuestionario DENA de Labrador y Villadangos (2009); otros 8 ítems del cuestionario utilizado por Ordóñez, Urbano y Esparrell (2013) y, finalmente, los 12 restantes del instrumento de Roberts (2011), así hasta un total de 28 ítems de naturaleza escalar.

4.3. La validez criterial

También hemos considerado la validez criterial concurrente, cuya utilidad reside en determinar el grado de correlación que existe individualmente entre cada ítem de la escala con el total de la misma. Para este fin hemos implementado el coeficiente de correlación ítem-total corregida. Los resultados obtenidos a este respecto indican que son contados los casos en que la $r < .30$ (ítems 20 y 28), razón por la cual podemos afirmar con Martínez-Arias et al. (2006) y Muñiz (2010), que los ítems miden individualmente lo mismo que la escala en su totalidad y, además, en la misma dirección (todas las correlaciones poseen signo positivo). Por tanto, podemos aseverar que la escala es acreedora de validez criterial concurrente.

4.4. La validez de constructo

En cuanto a los estadísticos previos para su desarrollo se ha logrado un valor de determinante de la matriz de correlaciones de $|A| = .0000935$, es decir, cercano a 0, pero no nulo, lo cual quiere decir que la matriz de correlaciones no es una matriz singular y que las ecuaciones lineales asociadas a la matriz sí que podrían tener una solución. Por otra parte, el valor de la medida de adecuación global de Kaiser-Meyer-Olkin, $KMO = .871$, un valor que para Fabrigar y Wegener (2012) y Holmes Finch (2019), puede considerarse meritorio y las medidas de adecuación muestrales individuales (measures of sampling adequacy) han obtenido valores $MSA \geq .80$ en todos los casos, también por encima del valor mínimo de $MSA = .5$ (Meyers, Gamst & Guarino, 2017). Estos resultados refrendan el supuesto de que las correlaciones bivariadas de los ítems son más importantes que las obtenidas en las correlaciones parciales. También el valor de la prueba de esfericidad Bartlett ha obtenido un valor de $\chi^2 = 4497.882$ ($gl = 378$; $p = 0.000$) lo que significa que la matriz de correlaciones obtenida no es una matriz identidad, es decir, aquella donde las correlaciones son perfectas en la diagonal (de los ítems entre sí mismos) y nulas en el resto.

Tabla 1

Solución factorial de la escala

Matriz de componente rotado*									Comunalidad (h²)
Ítems	Factores								
	1	2	3	4	5	6	7	9	
1		,658							,581
2		,696							,635
3						,699			,546
4					,670				,593
5	,557								,677
6				,552					,510
7		,658							,638
8				,717					,598
9	,712								,566
10	,526								,598
11	,777								,680
12	,614	,440							,615
13					,693				,686
14				,571					,627
15			,478	,611					,670
16					,683				,575
17			,713						,569
18		,497							,617
19			,739						,630
20							,601		,534
21	,450								,562
22	,618		,427						,643
23		,539							,562
24			,664						,497
25						,760			,716
26								,828	,763
27	,730								,718
28	,655								,599
λ	$\lambda 1 =$	$\lambda 2 =$	$\lambda 3 =$	$\lambda 4 =$	$\lambda 5 =$	$\lambda 6 =$	$\lambda 7 =$	$\lambda 8 =$	%σ²total=61,45%
	3,92	2,79	2,60	1,97	1,58	1,55	1,52	125	
%σ²exp.	14.01%	9,96%	9,30%	7,05%	5,64%	5,52%	5,43%	4,47%	
Método de extracción: análisis de componentes principales.									
Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.									
*La rotación ha convergido en 10 iteraciones.									

En relación con los resultados del análisis factorial exploratorio implementado, destacamos la presencia de 8 factores que explican en su totalidad una σ^2 explicada = 61.45%. Las comunalidades obtenidas por cada una de las variables de la escala están todas por encima de $h^2 = .5$ lo que denota que todas y cada una de ellas ha obtenido una buena representación en la solución factorial resultante. En cuanto a la solución factorial resultante debemos destacar que saturan aquellas cargas factoriales $r > .35$ (al menos un 10% de σ^2 explicada, criterio de significación práctica).

Con estos precedentes contemplamos un primer factor conformado por 9 ítems (σ^2 explicada = 14.01%) que parecen tener en común lo que podemos llamar prominencia, o sea, un comportamiento que se vuelve importante cuando está profundamente integrado en la rutina diaria de los encuestados que han sido objeto de investigación coincidente con el factor 2 abuso y dificultad para controlar el abuso de la escala de Chóliz (2012).

También tenemos un segundo factor constituido por 6 ítems (σ^2 explicada = 9.96%) que tienen en común lo que podemos denominar síntomas de abstinencia y coincidente con el factor 1 (no poder comunicarse) de la escala de Yildirim & Correia (2015).

Encontramos también un tercer factor compuesto por 4 ítems (σ^2 explicada = 9.30%) relacionados con la tolerancia al uso del dispositivo móvil. Tanto el segundo factor, como el tercero son coincidentes con el factor 1 de tolerancia y abstinencia de la escala de Chóliz (2012).

El cuarto factor, por su parte, está organizado en torno también a 4 ítems (σ^2 explicada = 7.05%) que tienen que ver con lo que podemos denominar confort y euforia que produce el uso del dispositivo móvil (coincidente con el factor 4 de renuncia a la comodidad de la escala de Yildirim & Correia, 2015).

El quinto factor está constituido por 3 ítems (σ^2 explicada = 5.64%) que mantienen relación con los conflictos que el uso del dispositivo móvil genera en el entorno familiar. El sexto factor está configurado por 2 ítems (σ^2 explicada = 5.52%) vinculados con los conflictos que la utilización del dispositivo móvil produce en el entorno de amigos.

El séptimo factor está configurado por un solo ítem (σ^2 explicada = 5.43%) y está relacionado, igualmente, por los conflictos que el uso del móvil crea a nivel social. Finalmente, se presenta un octavo factor formado también por un solo ítem (σ^2 explicada

= 4.47%) que tiene que ver con el uso de conductas peligrosas para la integridad de las personas como el uso del dispositivo móvil mientras se conducen vehículos. Los factores 5, 6, 7 y 8 de nuestra escala podrían estar incardinados en el factor 3 de la escala de Chóliz (2012) que globalmente se denomina problemas ocasionados por el uso excesivo del dispositivo móvil.

5. CONCLUSIONES

En la actualidad existen numerosas escalas estandarizadas cuyo cometido es la medición de los niveles de nomofobia en aquellos participantes de diferentes contextos sociales y académicos a los que se les administran. Como ejemplos más representativos destacamos sobre el resto las de Yildirim & Correia (2015) y la de Chóliz (2012). De ambos instrumentos se han realizado numerosas adaptaciones con la inclusión de nuevos ítems y, en otros casos, la traducción a diferentes idiomas.

Ambas escalas estructuran sus ítems entorno a tres y cuatro dimensiones que con evidentes diferencias pueden contener conexiones comunes. En el caso de Yildirim & Correia (2015) los cuatro factores son: imposibilidad de comunicación; perder la comunicación; imposibilidad de obtener comunicación y la renuncia a la comodidad. Por lo que se refiere a Fernández-Castillo, Chóliz, Martínez, Rodríguez y Monteagudo, (2019) encontramos: tolerancia; abstinencia y dificultades relacionadas con su uso y falta de control.

En nuestro caso particular se han extraído hasta 8 factores diferentes relacionados íntimamente con los anteriores, aunque más desglosados y, por consiguientes más específicos. Así, tenemos la prominencia del uso del móvil, los síntomas de abstinencia que genera su inaccesibilidad, la tolerancia a su uso, el confort y euforia que genera su manejo, los conflictos en los entornos familiar, de amistad y social; derivados de su empleo, así como, finalmente, la presencia de conductas peligrosas que pueden comprometer la seguridad física de la persona que lo maneja y personas cercanas.

Para concluir debemos destacar también que la escala propuesta para la medición de la nomofobia ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas que la habilitan para su administración en futuros escenarios de carácter universitario, aunque debemos

considerar diferentes limitaciones que dan todavía un amplio margen de mejora a la escala con la inclusión de nuevos ítems y supresión de otros.

REFERENCIAS

- Aymerich, L. y Fedele, M. (2015). La implementación de los Social Media como recurso docente en la universidad presencial: la perspectiva de los estudiantes de Comunicación. *RICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Nº 13(1), 19-33.
- Buendía, L., Colás, P., y Hernández, F. (2012). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. (4ªed.). Madrid: Mc Graw-Hill.
- Buxarrais, M.R. (2016). Redes sociales y educación. *Education in the Knowledge Society*. 17(2), 15-20.
- Carbonell, X., Fúster, H., Chamorro, A., y Oberst, U. (2012). Adicción a internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo*. 33(2), 82-89.
- CIS. (2002). Jóvenes, sociedad de la información y relaciones familiares”. Recuperado el 2 de Septiembre de 2018 de http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-rchivos/Marginales/2460_2479/2472/e247200.html
- CIS. (2007). Estudio CIS nº 2472: jóvenes, sociedad de la información y relaciones familiares. Recuperado el 27 de diciembre de 2018 de: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/Marfinales/2460_2479/Es2472mar.pdf
- Corbetta, P. (2007). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw-Hill.
- Crocker, J.C. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Chóliz, M. (2012). Mobile-phone Addiction in Adolescence: The Test of Mobile Phone Dependence (TMD). *Progress in Health Sciences*, 2(1), 33-43.

- Chóliz, M., Villanueva, V., & Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista española de drogodependencias*, 34(1), 74-88.
- Fabrigar, L. R. & Wegener, D.T. (2012). *Exploratory factorial analysis*. Oxford. Oxford University.
- Fernández-Castillo, E., Chóliz, M., Martínez, A., Rodríguez, Y., Monteagudo, P. (2019). Evaluación de las propiedades psicométricas del Test de Dependencia al Teléfono Móvil en estudiantes universitarios cubanos. *Revista Katharsis*, 27,73-85, DOI: <https://doi.org/10.25057/25005731.1150>
- Fombona, J., y Pascual, M. A. (2011). Las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria. Estudio de casos en la universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Educación XXI*, 14(2), 79-110.
- García del Castillo, J.A. (2013). Adicciones tecnológicas: el auge de las redes sociales. *Health and Additions*, 13(1), 5-14.
- García Valcárcel, A., Tejedor, F.J. (2011). Variables Tic vinculadas a la generación de nuevos escenarios de aprendizaje en la enseñanza universitaria. Aportes de las curvas de Roc para el análisis de diferencias. *Educación XXI*, 14(2), 43-78.
- Gómez, M., Ferrer, R. y De la Herrán, A. (2015). Las redes sociales verticales en los sistemas formales de formación inicial de docentes. *Revista Complutense de Educación*. 26, 215-232.
- Griffiths, M.D. (2005). A “components” model of addition within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.
- Holmes Finch, W. (2019). *Exploratory Factor Analysis*. Los Angeles. Sage.
- Jornet, J. M. y Suárez, J. M. (1996). Pruebas estandarizadas y evaluación del rendimiento: usos y características métricas. *Revista de Investigación Educativa*, 14(2), 141-163.

- Labrador Encinas, F., & Villadangos González, S. (2010). Menores y nuevas tecnologías: conductas indicadoras de posible problema de adicción. *Psicothema*, 22(2), 180-188.
- Labrador, F. Villadangos, S. Crespo, M. y Becoña, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología*, 29(3), 836-847.
- Martínez-Arias, M.R.; Hernández-Lloreda, M.J. y Hernández-Lloreda, M.V. (2006). *Psicometría*. Madrid: Alianza Editorial.
- Meyers, L., Gamst, G. & Guarino, A. (2017). *Applied Multivariate Analysis. Design and interpretation*. Thousand Oaks. Sage.
- Millán, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- Muñiz, J. (2010). Las teorías de los tests: teoría clásica y teoría de respuesta al ítem. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 57-66.
- Ordóñez, M. B. Q. Urbano, E. R. y Esparrell, J. A. (2013). *Tecno adicciones: una propuesta de intervención para prevenirlas en el aula*. Revista Digital de Investigación Educativa *Connec@2.VIII* Edición. Diciembre, año III, 111-129.
- Popham, J. (1990). *Modern educational measurement*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Prendes, M.P., Gutiérrez, I. y Castañeda, L. (2015). Perfiles de usos de redes sociales: estudio descriptivo con alumnado de la Universidad de Murcia. *Revista Complutense de Educación*, 26, 175-195.
- Protégeles. (2002). Seguridad Infantil y costumbres de los menores en Internet. Recuperado el 2 de Septiembre de 2018 de <http://www.protegeles.com/costumbres.asp>
- Quintero, B. Reche, E. y Esparrell, J. (2013). Tecnoadicciones: una propuesta de intervención para prevenirlas en el aula. *Revista Digital de Investigación Educativa. Conect@2*. 111-129.
- Roberts, J. A. (2011). *Shiny objects: Why we spend money we don't have in search of happiness we can't buy*. New York, NY: HarperOne.

- Rodríguez, M.R., López, A. y Martín, I. (2017). Percepciones de los estudiantes de Ciencias de la Educación sobre las redes sociales como metodología didáctica. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 50, 77-93.
- Ruiz-Olivares. Lucena, V. Pino, M. J. y Herruzo, J. (2010). Análisis de comportamientos relacionados con el uso/abuso de internet, teléfono móvil, compras y juego en estudiantes universitarios. *Adicciones*, 22(4), 301-310.
- Vico-Bosch, A. y Rebollo-Catalán, Á. (2019). El aprendizaje de las mujeres sobre internet y redes sociales: validación y resultados generales de una escala. *Educación XXI*, 22(1), 375-400.
- Villadangos, S.M. y Labrador, F.J. (2009). Menores y nuevas tecnologías (NT): ¿Uso o abuso? *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 5, 75-83.
- Yildirim, C. y Correia, A.P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.

9

ENTRE EL CANON LITERARIO POÉTICO Y LAS REDES SOCIALES. ALGUNAS RESPUESTAS PARA NUEVOS LECTORES EN LA ERA DIGITAL

Remedios Sánchez García

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años venimos asistiendo a una polémica en torno al nuevo discurso literario generacional de los autores que se engloban dentro de la denominada Generación Millennial. Para definir lo que entendemos por “Generación Millennial, creemos que la definición más acertada (aunque existan otras como las de Strauss y Howe [2000] o Carlson [2008], entre otros) porque afina más las fechas y establece mejor el perfil es la del sociólogo Prensky, quien la entiende como la que conforman los nacidos entre 1982 y 1994 respondiendo a estas características:

[...] constituyen la primera generación formada en los nuevos avances tecnológicos, a los que se han acostumbrado por inmersión al encontrarse, desde siempre, rodeados de ordenadores, vídeos y videojuegos, música digital, telefonía móvil y otros entretenimientos y herramientas afines. En detrimento de la lectura (en la que han invertido menos de 5.000 h.), han dedicado, en cambio, 10.000 h. a los videojuegos y 20.000 h. a la televisión, por lo cual no es exagerado considerar que la mensajería inmediata, el teléfono móvil, Internet, el correo electrónico, los juegos de ordenador... son inseparables de sus vidas (2001:1).

Efectivamente, los modos de interrelacionarse de estos jóvenes dentro de la sociedad 2.0 han cambiado radicalmente, por lo que, durante algunos años, se pensó que esto suponía el fin de la literatura (en su doble vertiente de escritura y lectura) como se había venido entendiendo hasta este momento; es decir: el manuscrito de un joven autor cargado de esperanzas y que había estado trabajando años en él, llegaba a las manos del editor que lo analizaba concienzudamente, valoraba sus posibilidades dentro de su catálogo y, finalmente, si lo publicaba dentro de un plazo de mínimo de un año -si era una editorial significativa-, lo enviaba a su distribuidora y llegaba a las librerías con las limitaciones que hasta no hace mucho tiempo tenía la poesía, entendida como género minoritario para un perfil de lector muy específico.

Visto hoy resulta evidente que el planteamiento de los agoreros que anunciaban la destrucción de un modo de proyección del discurso artístico literario era erróneo, aunque se hayan integrado nuevos modos, especialmente el componente visual (véase al respecto Quiles Cabrera y Martínez Ezquerro, 2019). No estamos, ni mucho menos en la era de la destrucción de la lectura en papel (el Informe del Gremio de Editores indica que en 2018 siguen subiendo la venta de libros) aunque también es verdad que el proceso para alcanzar la visibilización de la obra impresa es totalmente diferente y ahí sí que han afectado notablemente estos nuevos modelos que aplican algunos *millennial*. Es decir, se ven modificados los cauces de proyección de un discurso literario nuevo que responde de manera directa a esta nueva realidad digital en la que nuestros jóvenes lectores (y futuros compradores/consumidores de libros) se mueven como peces en el agua porque, como escribe Bajt, estos jóvenes “han crecido en un mundo digital y esperan utilizar estas herramientas para sus entornos avanzados de aprendizaje” (2011: 54). El cambio del canal no es cuestión baladí, nadie me malinterprete. Implica mucho. Muchísimo. Tanto como para que se han disparado las ventas de libros con este perfil que se encuentran en la sección de poesía de cualquier gran superficie. Y eso ha disparado todas las alertas.

De hecho, hasta hace bien poco, las tiradas de libros de poesía que, habitualmente no superaban los 500 ejemplares han pasado ahora a ser de 3000 para estos jóvenes que principian en el manejo del verso (a veces con poca fortuna, también hay que decirlo) y que se han convertido en ídolos de masas. La poesía, “pequeño pueblo en armas contra la soledad”, que dijera Javier Egea, el gran poeta granadino de “La Otra Sentimentalidad”, es ahora una multitud de adolescentes que empatizan masivamente con lo que escribe

(primero en redes, luego en papel) un coetáneo generacional. Y eso es, cuando menos, un fenómeno -que trasciende a lo literario- que tenemos la obligación de estudiar si entendemos, como ya decía en *El canon abierto* que la función del crítico literario es ser notario de la realidad, de lo que sucede en torno a lo literario (2015:78).

2. DE QUÉ HABLAN LOS MILLENNIAL CUANDO HABLAN DE POESÍA

La cuestión es ésta, el problema clave al que desde la teoría crítica hay que dar respuesta: ¿qué entienden nuestros jóvenes cuando se refieren a poesía? Y ésta nos llevará a otras dos igualmente importantes:

¿Cómo se inician en las lides literarias los jóvenes que ambicionan ser poetas?

¿es el mercado el que ha cambiado el concepto de lo que es/no es poesía en esta modernidad líquida de la que ha hablaba Bauman (2005) en la que todo es cambiante, movedizo, mutable sólo en cuestión de semanas?

Empecemos por la primera. La definición de que es/no es poesía implicaría un debate eterno porque el significado se va desplazando conforme avanza el tiempo. La poesía para los griegos era lírica (e implicaba a la música), estaba vinculada a lo religioso y cumplía la función esencial de destacar las hazañas de personajes singulares ante la comunidad en festejos y momentos singulares. Un ejemplo, Homero. Alguien podría decir ahora que comporta esta idea que el poeta no expresa su *yo* en el poema. No, no queremos decir eso. Lo que queremos decir es que el poeta se arroga ser la voz de esa colectividad en un contexto festivo-religioso (religioso porque el poeta está en comunión con Dios a través de las Musas inspiradoras:

“Canta, oh diosa, la cólera del Pelida Aquiles; cólera funesta que causó infinitos males a los aqueos y precipitó al Hades muchas almas valerosas de héroes, a quienes hizo presa de perros y pasto de aves —cumplíase la voluntad de Zeus— desde que se separaron disputando el Atrida, rey de hombres, y el divino Aquiles” (2004: 132).

Esto escribe Homero en hexámetros dactílicos para iniciar *La Iliada* y aprovecha para insertar, dentro de ese discurso, sus emociones (del odio al amor caben todas) y, naturalmente, su ideología sobre el concepto de héroe. Porque creo firmemente, con Juan

Carlos Rodríguez (1999), que la literatura es ideología, la ideología marcada por la clase dirigente cada momento histórico. Si queremos definiciones más cercanas en el tiempo podemos irnos a poetas con diferentes enfoques: César Vallejo, Federico García Lorca u Octavio Paz. Empecemos por el peruano Vallejo, figura indiscutible de las vanguardias, quien en la revista *Favorables París Poema* escribe en 1926 dice “Un poema es una entidad vital mucho más organizada que un ser orgánico en la naturaleza. Si a un poema se le mutila un verso, una palabra, una letra, un signo ortográfico, muere” (1926:13). Más tarde Lorca, el granadino universal, escribe: “Poesía es la unión de dos palabras que uno nunca supuso que pudieran juntarse, y que forman algo así como un misterio” (1986, II: 931). Y, más tarde Octavio Paz, el gran polígrafo mexicano, afirma: “La poesía es conocimiento, salvación, poder y abandono. Operación capaz de cambiar al mundo, la actividad poética es revolucionaria por naturaleza; ejercicio espiritual, es un método de liberación interior” (2003:41). A estas alturas de la historia, me temo que, mayoritariamente (obviamente no todos), nuestros *millenials* aprendices de poeta utilizando las redes sociales, si buscan integrarse en el canon, lo tienen difícil porque han pasado por alto las tres definiciones y cada vez más están a otra cosa, a la pura manifestación de la emoción momentánea sin reglas del arte, sin concepto orgánico del poema, sin voluntad de conocimiento profundo y sin misterio alguno, pero no está mal recordarlas para situarnos nosotros y para aviso a navegantes que quieran abrir nuevas rutas en el piélago de la poesía.

A la pregunta de cómo se inician en las lides literarias, la respuesta es evidente: a través de internet también mayoritariamente. Y es lógico. Escriben Djamasbi, Siegel, y Tullis que “es una de las primeras generaciones que tienen la tecnología y el Internet desde una edad muy temprana – ellos son significativamente más propensos que los usuarios mayores de Internet para crear blogs, descargar música, enviar mensajes instantáneos, y jugar juegos en línea” (2010: 309). Efectivamente, primero fue el blog (remedo del modelo tradicional de una *plaque* en términos impresos), luego se exigió mayor inmediatez y vino Twitter (una idea que para ellos supone unos versos reducidos a 140 caracteres), más tarde la posibilidad de mostrar sus teóricos poemas completos en aquellos canales de Youtube que ahora se antojan rudimentarios y, finalmente, se hizo necesaria la imagen y llegó Instagram. ¿Seguimos hablando de poesía? Pues según y cómo, porque estos jóvenes que pretendían ser poetas se transformaron, antes que en escritores, en líderes de masas. En una reflexión anterior sobre este mismo asunto ya indicaba:

La cuestión es que se convirtieron rápidamente en lo que se denomina un /una influencer, alguien que es admirado e imitado hasta límites que sólo se aplicaban hasta ahora a cantantes, actores o asimilados. Y ahí es cuando estalla la realidad en la cara del establishment: cuando estos jóvenes buscan ocupar un espacio en el hasta ese momento reducidísimo ámbito poético (Sánchez García, 2018:73).

Si la poesía es un género minoritario, ¿qué es esto? ¿Cómo es posible que el poeta consagrado (al canónico modo) que más interesa al público y que más libros vende en España logre, como mucho, que de un poemario se vendan 3.000 ejemplares y estos recién llegados alcancen cifras de 20.000 ejemplares y entren en las listas de los libros más vendidos? ¿Cómo se explica eso? Pues por el marketing y el mercado, que vieron una oportunidad de negocio en un nicho que, hasta ese momento, no les había resultado rentable. Sólo una anotación: El nicho de lectores de novela ocupa el 90,2% de la facturación de libros de literatura vendidos, según el Informe de Comercio Interior del Libro en España (2018:71). El resto se lo reparten el resto de géneros, entre ellos, la poesía.

De esta manera, a los jóvenes con más seguidores, con mayor número de retweets o likes empezaron a publicarle estos textos en formato libro y a distribuirlos masivamente en librerías con el marbete de poesía. Las ventas fueron abrumadoras y se encontraron con una realidad que ni ellos mismos esperaban, pero que han sabido explotar con una gran eficacia. El libro se convierte, por tanto, en un producto más, como un bikini, una bebida isotónica o un rímel de pestañas.

Como es natural, el establishment, los “poseedores de la nobleza cultural” de la que hablaba Bourdieu (1998:23) que controlaban el “capital cultural” empezaron a perder los nervios a la misma vez que perdían el control de lo que había que leer/no había que leer. ¿La razón? Que los *millennials* dejaron de considerar a la crítica, a los estudiosos y a los docentes, como referentes válidos de selección estética y asumieron que eran ellos quienes, ahora, tenían la palabra. Democratizar el gusto, se llegó a decir.

Lo grave de todo esto (una parte de lo grave) es que, desde el ámbito educativo no han/hemos sido capaces de hacerles comprender de qué hablábamos cuando hablábamos de literatura (en la línea de Juan Carlos Rodríguez, 2002), no hemos propiciado que entiendan a Bécquer, a Machado, a Juan Ramón o a Lorca. Lo avanzaba Isabel Solé:

la revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los webs, chats, blogs, etc., el lector construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos (2012: 48).

Y, ahora, aquí estamos: negociando nuevamente el sentido de lo literario y las premisas que lo rigen.

3. ESTOS MILLENNIAL: ENTRE EL MARKETING Y LOS MODELOS TRADICIONALES

Lo hemos adelantado: no todos los jóvenes *millennials* utilizan las herramientas digitales (twitter, Instagram, etc.) para construir su obra. Y sí: digo construir de manera consciente porque me refiero a que que utilizan los retuiteos y los likes como banco de pruebas para ver qué interesa a su público y qué no. Y lo que no satisface mayoritariamente lo descartan y no lo publican en libro posteriormente, cuando las editoriales les compran el producto y lo distribuyen, siguiendo los patrones tradicionales, pero de manera masiva.

Hay otros autores, igualmente jóvenes, que siguen parámetros tradicionales sin desdeñar que luego, las redes, les sean útiles para hacer notar sus obras. Pero, en este caso, el proceso es a la inversa: primero viene la idea y su Desarrollo en el libro, luego la publicación y, finalmente la difusión por los canales a los que responde su generación. Lo que pasa es que, siguiendo este método, las ventas son las habituales: 500 ejemplares con mucha suerte, *ergo*, la estela de los *millennials influencers* (los líderes de masas) no les afectaba a ellos, no les beneficiaba de manera significativa. ¿Cuál es la respuesta que ellos mismos dan? Pues que lo que hacen los otros (youtubers, *instagramers* etc.) es mala poesía. Lo cual nos devolvería al callejón de qué es poesía/ qué no lo es, a la casilla de salida, algo que ya se ha constado como inválido para resolver el problema.

Porque, evidentemente ni todos los autores surgidos al calor de las redes son malos poetas por ser *instagramers* ni todos los que siguen las reglas del juego tradicionales son excelsos autores a los que la posteridad dará fama y razón. Lo que no se ha planteado es que, en ningún momento, han estado haciendo la misma cosa ni se han estado dirigiendo al mismo tipo de público lector.

Es decir, lo que escriben usualmente los autores surgidos de las redes no va a afectar sustancialmente al concepto de canon entendido al modo de Fokkema como “una selección de textos bien conocidos y prestigiosos, que son usados en la educación y que sirven de marco de referencia en el criticismo literario” (1993: 26). Tampoco al modo de Gates: “cuaderno de lugares comunes de nuestra cultura común, donde copiamos los textos y títulos que deseamos recordar, que tuvieron algún significado especial para nosotros” (en Sullà, 1998: 165–166).

Coincido con Pozuelo Yvancos en que “los valores estéticos son cambiantes, movedizos y fluctúan en función del periodo histórico en el que nos encontremos” (1996: 4), pero no tanto como creen estos jóvenes. Entre otras cosas porque esto solo podría darses si fuesen verdaderamente originales (Bloom decía que “Toda poderosa originalidad literaria se convierte en canónica”, 1994:35) pero tampoco, en líneas generales, es el caso. Ni creo que entre en su intención serlo, construir un nuevo modo de poesía canónica, porque lo suyo es una cuestión bien distinta. Lo que pasa es que, desde fuera, los críticos literarios por un lado y lo que representa el mercado por otro (con el indiscutible apoyo del marketing), etiquetándolo como poesía sin ninguna precisión más, han creado una guerra, un desprecio mutuo, que no sirve en absoluto para clarificar de qué estamos hablando.

4. CLÁSICOS FRENTE A MODERNOS EN UN MERCADO (TEÓRICAMENTE) MINORITARIO

Dice Rodríguez Gaona: “el estar dentro de este circuito consolidado es lo único que en el presente concede un estatus poético” (2010:86). Esto, en mi opinión ha dejado de tener vigencia -vivimos en un tiempo en que cualquier afirmación queda anquilosada y vieja demasiado pronto- toda vez que se han dado dos circunstancias: la irrupción de Internet en nuestras vidas que implica la modificación del circuito (llamémosle de difusión poética) por parte de las grandes editoriales. Ya lo hemos defendido en obras anteriores:

Se dirigen a públicos distintos en edad e intereses. En términos del circuito de la comunicación, podríamos decir que ni el perfil de emisor es el mismo, ni el canal funciona de la misma manera (así lo afirmaba F. Valverde, en una conferencia reciente de 2018), los mensajes que transmiten tienen poco que ver en lo formal (una, busca la claridad en mayor o menor grado; otra, juega con el lenguaje y sus recursos) y tampoco el

receptor busca lo mismo en unos que en otros. Porque, repito: son receptores diferentes. Si lo trasladamos a otra época, es como si quisiéramos que, quien leía con gusto a Catulo, leyese con igual entusiasmo a Campoamor. Si entonces, con las condiciones socioeconómicas decimonónicas, había lectores para ambos (más para Campoamor que para Catulo, conste), ahora, en la era digital y a golpe de clic, se me antoja que es obvio que infinitamente más (Sánchez García, 2018a: 71).

Este es un público que, inesperadamente, ha hecho suyo un espacio no ocupado hasta ahora. En una entrevista, los editores respondían esto que conviene no olvidar a la periodista Lorena G. Maldonado:

Que una comunidad fuerte siga a un escritor refuerza las posibilidades de venta del libro (...) López Celada explica que Planeta es una “editorial comercial” que busca “un público amplio”, por lo que “debemos estar pendientes de qué le gusta a la gente”. María Fasce, directora literaria de Alfaguara (Penguin Random House), va más allá y asegura que tener en cuenta los seguidores de un autor también es “básico para el mensaje con el que se presenta el libro”: “Esta era digital permite afilar, segmentar al máximo el destinatario final”, reflexiona. (...) “Las editoriales dan absoluta importancia al número de seguidores. Una cuenta popular y bien llevada, es decir, que mantenga coherencia con el perfil que el autor quiere vender, es un arma imparable” (Maldonado, 2016: s/ p).

Solamente esa entrevista da para escribir un libro sobre lo que está pasando y cómo se han desplazado intencionalmente, como ya avanzaba, los conceptos porque, repito: el mercado y el marketing han intentado (por ahora con éxito) dar la vuelta a la “tabla de valores” bordieutana (1998: 165). Ante eso, la respuesta de los especialistas en poesía y de los autores al “canónico modo” de negar la mayor diciendo “no es literatura” se antoja que fue una mala decisión. Si el lector, éste nuevo lector que se forma con un currículo escolar deficitario en lo tocante a lectura ve estos textos escritos en un libro, en la sección específica de publicaciones de poesía de cualquier librería, ve entrevistas a estos autores en los suplementos literarios (sección literatura) y que se les llama para intervenir en eventos literarios acaba por desconcertarse. Y, en su posición, ¿a quién cree? ¿a una minoría elitista que se dice guardiana de las esencias y niega tajantemente que eso sea arte en sesudos ensayos minoritarios o a una mayoría -incluidos otros poetas consagrados- que aplauden a estas nuevas voces digitales? Entre esa disyuntiva, la respuesta para muchos parece evidente. La crítica sale perdiendo. Y la poesía al canónico

modo (formación lectora adecuada antes de empezar a escribir, conocimiento de los clásicos, respeto de la tradición, búsqueda de referentes entre los poetas de generaciones anteriores etc.), también. Pero es una falacia, una interpretación parcial basada en creer que, si dejan de existir los autores que usan *Instagram*, ese público lector va a buscar con la velocidad del rayo un sustituto de esas lecturas, con lo que se desviarían (o cogerían el camino correcto, según quien lo diga) abrazando la tradición como el que se abraza a un salvavidas para sobrevivir tras un naufragio en altamar. Es tan inocente que no resulta creíble a estas alturas.

Por eso convenía separar el trigo de la paja y dar a cada cual su ubicación, toda vez que, como ya he adelantado, esto no afecta al canon sincrónico y ni unos ni otros estaban robándose lectores a pesar de que Álvarez Miguel, uno de los teóricamente concernidos afirmara: “Lo que de verdad me importa valorar es lo que ocurre alrededor de todo este fenómeno. Por ejemplo, ¿en qué posición les deja esto al resto de poetas jóvenes?” (2017: s/p). En mi opinión, y visto dos años después, los deja exactamente en el mismo lugar en el que han estado siempre, porque la poesía concebida al modo tradicional canónico sigue sin ser un género mayoritario. Todo lo contrario, y eso no es ni malo ni bueno. Simplemente, *es*.

Los poetas que no forman parte del fenómeno erigido en torno al mercado siguen en su lugar. Y los autores que han usado las redes como herramienta de construcción de una identidad literaria, también. Porque, repito: nunca fueron la misma cosa. Ni siquiera lo pretendieron. Basta sentarse una hora en un debate con ellos para verificarlo.

5. LA FRONTERA ENTRE LA POESÍA CANÓNICA Y LA POESÍA JUVENIL

El *quid* de la cuestión considerar que está en los límites, en las fronteras que hay que establecer entre lo que hacen unos (poesía canónica) y lo que hacen otros (poesía juvenil, la llamó Valverde en 2017 y yo me sumo). Decía Bajtín:

En la afición especificadora se menospreciaron los problemas de relación y dependencia mutua entre diversas zonas de la cultura, se olvidó que las fronteras entre estas zonas no son absolutas, que en diferentes épocas estas fronteras se habían trazado

de maneras diversas, no se tomó en cuenta de que la vida más intensa y productiva de la cultura se da sobre los límites de diversas zonas suyas, y no donde y cuando estas zonas se encierran en su especificidad (1989: 347).

Y es la verdad. Los jóvenes que han usado las herramientas digitales para proyectarse (los que lo hacen con un mínimo nivel de calidad, obviamente) habitan los márgenes de la literatura creando un subgénero que otros colegas estudiosos (Valverde, 2017) o yo misma (Sánchez García 2018a, 2018b y 2019) denominamos “poesía juvenil”. Siempre ha existido una novela juvenil, un relato juvenil... que servían para formar lectores y para motivar a fin de lograr el desarrollo de la competencia lecto-literaria en las aulas. Sus textos constituían el medio para obtener, luego, el fin: integrar la literatura canónica en el gusto de esos nuevos lectores. Esto es: no se empezaba por leer *El Quijote* o *Poeta en Nueva York* y nadie se rasgó jamás las vestiduras por ello. Resultaba lógico, didácticamente coherente con la realidad de las aulas y el desarrollo de las competencias del alumnado.

Quiero insistir en esto para dejarlo meridianamente claro. Como ya indicamos en otro ensayo (Sánchez García y Aparicio, 2020), la función poética del lenguaje (que no usan los *instagramers* porque no es lo que pretenden y su público -o nicho de mercado, como queramos- no lo apreciaría) implica, como ya expuso Jakobson (1981), ambigüedad y autorreflexividad. Esto coincide con lo que también afirmó Saussure:

“los grupos formados por asociación mental no se limitan a aproximar los términos que presenten algo en común; el espíritu capta también la naturaleza de las relaciones que los unen en cada caso y crea, con eso, tantas series asociativas como relaciones diversas existan” (1945: 145).

Un posicionamiento parecido en cuanto a lo que supone leer poesía lo tiene Umberto Eco al estimar que “el receptor es llevado no solamente a individualizar para cada significante un significado, sino a demorarse sobre el conjunto de los significantes (en esta fase elemental: los degusta como hechos sonoros, les da una intención como ‘materia agradable’)” (1984: 79). Tampoco es algo que esté en el ánimo como intención primordial de los *millennials instagramers*, pero sí en el de los *millennials* que intentan ser continuación de la tradición en este río heracliano que es lo literario.

Por eso, consideramos que se ha desestabilizado el género poético creando esta disputa que parece buscar dar por bueno aquello que dijeron Lipovsky y Serroy de que

“en el capitalismo artístico tardío ‘todos somos artistas’” (2015: 68); sin darnos cuenta de la gravedad de determinadas afirmaciones tajantes que no se concretan ni especifican. No hay conflicto si no hay rivalidad, no hay disputa cuando se habla de cosas diferentes. La poesía juvenil y sus seguidores responden a un modelo de neoliteratura que está por desarrollar (veremos hasta dónde llega) y por definir con la precisión que requiere.

Lo que sí ha sucedido ya es que con este modelo de literatura (“subprosa” lo llama Rivero Taravillo, 2018), se ha roto la dicotomía público/privado (ateniéndonos terminológicamente otra vez a Juan Carlos Rodríguez, 2002) porque los jóvenes de hoy van narrado cada instante de su vida (emociones, frustraciones, deseos, gustos) en redes sociales y se ven reflejados por lo simple y directo del lenguaje, por la ausencia de retoricismo y de intencionalidad poética directa en lo que expresan sus ídolos. Por eso los siguen y por eso compran sus libros. Que se los vendan como literatura sin matizar, sin etiquetar (como si compraran un libro de Machado, Bécquer o Garcilaso), es algo que, mayoritariamente, ni siquiera han considerado porque lo que ellos compran es un producto de consumo inmediato con una fecha de caducidad muy cercana. En pocos meses, esos volúmenes se les quedan obsoletos y necesitan otros con los que identificarse, lo mismo que un niño pequeño se identifica con el príncipe o la princesa del cuento. Es decir, los seguidores (o *followers*) van creciendo y madurando a la par que aquellos a quienes siguen y leen.

Por eso, la misión de los docentes no es pretender que dejen de leer esos textos por su -teórica- ausencia de calidad artística; es enseñarles a distinguir entre lo que implica esta literatura juvenil, hecha *ex profeso* por gente de su misma generación con una formación limitada y unos conocimientos aún escasos de cómo se forja una obra literaria, y lo que supone el canon tradicional, perfeccionado con el paso del tiempo y aquilatado por un proceso de selección que es la función verdadera de la crítica literaria más allá de propiciar querellas estériles que lo único que conllevan es confusión y desencanto con la lectura.

REFERENCIAS

Álvarez Miguel, D. (2017). Tras el boom de los nuevos poetas, llega la poesía. *Ocultal Lit. Revista de literatura*, 12 de enero de 2017. Recuperado de <http://www.ocultalit.com/opinion/poesia-nuevos-poetas/>.

- Bajt S. K. (2011). Web 2.0 Technologies: Applications for Community Colleges. *Wiley Periodicals*, (154), 53-62.
- Bajtín M. (1989). Respuesta a la pregunta hecha por la revista Novy Mir. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bauman Z. (2005). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bordieu P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Carlson, M. (2008). *The Lucky Few: Between the Greatest Generation and the Baby Boom*. Nueva York: Springer.
- Djamasbi, S., Siegel, M. T. y Tullis E. (2010). Generation Y, web design, and eye tracking. *International Journal of Human-Computer Studies*, 60, 307–323.
- Eco, U. (1984). *La obra abierta*. Barcelona: Planeta.
- Federación de Gremios de Editores de España (2018). *Informe del Comercio Interior del Libro en España 2017*. Madrid: Federación de Gremios de Editores de España.
- Fokkema, D. (1993). A European canon of Literature. *European Review*, 1, 21-29.
- García Lorca, F. (1986). *Obras Completas*. Edición de Arturo del Hoyo. Madrid Aguilar. 3 vols.
- Gates H. L. Jr. (1998). Las obras del amo: sobre la formación del canon y la tradición afroamericana. En *El canon literario*, Enric Sullá (comp.), Madrid: Arco-Libros.
- Homero (2004). *Ilíada* (Trad. de Antonio López Eire). Madrid: Cátedra.
- Howe, N. y Strauss W. (2000). *Millennials Rising: The Next Great Generation: The Next Great Generation*. Nueva York, Vintage Books.
- Jakobson, R. (1981). *Ensayos de lingüística general*. Barcelona: Seix Barral.
- Lipovsky G. y Serroy, J. (2015). La estetización del mundo. *Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama, 31-107.

- Maldonado, L. (2017). Literatura 'follow': tantos seguidores tienes, tanto vales. *El Español*, 27/1/2016. Recuperado de https://www.elespanol.com/cultura/libros/20160126/97490295_0.html.
- Paz, O. (2003). *La casa de la presencia. Poesía e Historia en Obras Completas*. Barcelona: Círculo de Lectores/Fondo de Cultura Económica.
- Pozuelo Yvancos, J. M. J. M. (1996). Canon: estética o pedagogía. *Ínsula*, 600, 3-4.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, Part 1. *On the Horizon*, 9 (5), 1-6.
- Quiles Cabrera, M^a C. y Martínez Ezquerro, A. (2019). Poesía visual y vídeo-poesía. En María del Mar Campos Fernández-Fígares y Daniel Escandell Montiel (coords.) *Poesía en red y ciberpoesía. Alicante: Fundación Cultural Miguel Hernández*, 32-40.
- Rivero Taravillo, A. (2019, 18 de octubre). La falsa nueva poesía. Acercamiento crítico a un fenómeno literario. En *República de las Letras*. Recuperado de <https://republicadelasletras.acescritores.com/2019/03/05/la-falsa-nueva-poesia-un-acercamiento-critico-a-la-poesia-en-las-redes/>.
- Rodríguez, J. C. (1999). *Dichos y escritos (Sobre La Otra sentimentalidad y otros textos fechados de poética)*. Madrid: Hiperión.
- Rodríguez, J.C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Granada: Comares.
- Rodríguez-Gaona, M. (2010). *Mejorando lo presente. Poesía española última: posmodernidad, humanismo y redes*. Barcelona: Caballo de Troya.
- Sánchez García, R (2018b). *Así que pasen treinta años. Historia interna de la poesía española*. Madrid: Akal.
- Sánchez García, R. (2015). *El canon abierto. Última poesía en español*. Madrid: Visor.
- Sánchez García, R. (2018a). Poesía Joven, mercado literario y redes sociales (o cómo tenderle una trampa a los géneros literarios). En Sánchez García, R. (coord.).

Nuevas poéticas y redes sociales. Joven poesía española en la era digital. Madrid: Siglo XXI, 65-80.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43-61.

Valverde, F. (2017, 17 de enero). También son poetas. Sobre el boom de la poesía juvenil. *Oculto Lit. Revista de literatura*. Recuperado de <https://www.ocultalit.com/poesia/poesia-juvenil/>.

Vallejo, C. (1926). Definición de poesía. *Favorables París Poema*, 2.

10

USO DEL MOVIL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Isabel Martínez Sánchez¹, Daniel Álvarez Ferrándiz², José Álvarez-Rodríguez² y Rosa Goig Martínez¹

¹Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

²Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de los años, y muy recientemente, las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han ido evolucionando hasta llegar, al punto de ser, una de las herramientas de comunicación y de relación en las generaciones de jóvenes de hoy, instaurándose como elementos imprescindibles para vivir, llegando a crear una dependencia o adicción casi inevitable hacia los móviles, ordenadores, internet, etc. (Contreras, et al. 2019)

Quizás esta forma de dependencia o adicción hacia estos elementos mencionados con anterioridad, pueden que nos hagan perder algunas experiencias vitales de nuestra vida, impidiendo estar presentes en aquellas vivencias diarias que nos ayudan a construirnos como seres humanos, impidiendo poder interrelacionarnos con nuestro entorno cotidiano. Como señalan diferentes investigaciones, que estudiaremos en el apartado posterior, es frecuente que exista un amplio espectro de personas que pasan varias horas en su jornada

diaria, conectados con sus dispositivos móviles, sin poder apreciar de todas aquellas vivencias que suceden en su quehacer cotidiano. (Puyol Pérez, 2010).

Todos vivimos en la actualidad diferentes momentos, en los que podemos observar que algunas personas, cuando se reúnen con sus amigos, familia, pareja etc., en vez de estar con ellos conversando amigablemente, cogen sus dispositivos móviles para comunicarse entre ellos, sin llegar a ser conscientes que esta forma puede dañar las relaciones de socialización, deteriorando otras facetas de interacción, que pueden ser cruciales para su crecimiento como seres inmersos en una sociedad global.

2. APORTES DE ALGUNOS TRABAJOS CIENTÍFICOS

Cuando mencionamos los términos, dependencia o adicción al móvil implica que necesitas tenerlo cerca. Diferentes investigaciones (Chóliz, et al 2009), han empezado a señalar algunas patologías que presentamos cuando no estamos cerca de nuestros dispositivos móviles, entre ellos: una muestra reciente es el surgimiento de un concepto de aparición hace algún tiempo es el denominado nomofobia que significa miedo a dejarse el teléfono en casa, es decir, a pasar tiempo sin él. Esta angustia, puede causar síntomas como ansiedad, taquicardia, dolor de estómago, dolor de cabeza y pensamientos obsesivos. (King, Valenca y Nardi, 2010); (Garrote, G., & Lara, F. 2013); (Bragazzi y Del Puente, 2014); (Olivares, 2014); (Martínez, J. 2016); (Ramos-Soler, López-Sánchez y Quiles-Soler, 2017); (Rosales-Huamani, J. A., Guzmán-López, R. R., Aroni-Vilca, E. E., Matos-Avalos, C. R., y Castillo-Sequera, J. L. (2019).

A continuación, hacemos mención a algunas de las aportaciones que se han publicado dentro de la universidad de Granada, sobre esta temática. En primer lugar, presentamos la investigación de Contreras, L. Álvarez-Ferrándiz, D. y Álvarez-Rodríguez, J. (2019), que plantea dos objetivos fundamentales:

- a) Establecer la adecuación técnica (fiabilidad y validez) del instrumento.
- b) Determinar el grado de adicción/dependencia al dispositivo móvil que presenta la muestra objeto de investigación a nivel meramente descriptivo.

De entre las conclusiones que los autores extraen de su estudio, hemos de mencionar aquellas que se relacionan con el objeto de este trabajo y que señalamos a continuación:

“En todo caso, sí hemos apreciado en las respuestas a algunos ítems un alto grado de adicción que presenta la muestra objeto del presente estudio piloto al dispositivo móvil. Es importante, desde esta perspectiva, el número de estudiantes que reconoce su dependencia del dispositivo móvil cuando afirma que una tarea primordial diaria es el contacto en cuanto se despiertan con el móvil, sus continuas consultas estén justificadas o no y que se ha convertido en un recurso perfecto para los ratos de ocio, de espera y de descanso, cuando creen que pueden caer en el aburrimiento” (Contreras, L. et al. 2019).

En el plano nacional reflejamos algunas de las conclusiones que pueden dar consistencia a este trabajo que presentamos: “La literatura científica ofrece evidencias de que el teléfono móvil es una adicción comportamental, como lo puede ser el juego patológico. Sin embargo, es importante diferenciar entre un abuso con impulsividad y la adicción con dependencia, compulsión y pérdida de control. No obstante, existe confusión conceptual y metodológica en los estudios que abordan la existencia de una adicción, siendo llamativa también la presencia de numerosas investigaciones con muestras de conveniencia, lo que explicaría la diversidad de datos de prevalencia encontrada” (De Sola, 2018).

3. MÉTODO

El diseño del estudio consiste en un abordaje cuantitativo de tipo descriptivo, inferencial y ex post facto. Ello nos permite el estudio de un conjunto amplio de personas y, analizar cada una de las variables planteadas de forma aislada y conjunta (García, González y Ballesteros, 2001). Para ello se ha diseñado un instrumento a través del que profundizar en la opinión acerca de aspectos clave en la problemática originada por lo jóvenes y el uso de los móviles por éstos.

3.1. Participantes

La muestra productora de datos está formada por 420 estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada. Para ello, utilizamos el muestreo por conveniencia, ya que nos permitió seleccionar aquellos casos accesibles que aceptaron ser incluidos en el estudio.

La muestra está constituida por un 84,8% de mujeres y un 15,2% de hombres, la diferencia entre el género masculino y el femenino se debe a que presencia estas últimas es mucho mayor que los primeros. La edad media de los sujetos es de 20,83 años, teniendo los menores 17 años y el mayor 44, lo que nos proporciona una desviación típica de 3.391.

Por último, atendiendo a los estudios a los que pertenecen los sujetos, los porcentajes quedan distribuidos como se presenta a continuación:

Tabla 1

Frecuencias de la variable estudios

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válido	Educación	50	11,9	11,9
	Primaria			
	Educación	47	11,2	11,2
	Infantil			
	Pedagogía	172	41,0	41,0
	Educación	114	27,1	27,1
	Social			
	Máster	37	8,8	8,8
	Total	420	100,0	100,0

4. INSTRUMENTO

Para la recogida de información hemos elaborado *ad hoc* un cuestionario a partir de la selección/adaptación de ítems de otros instrumentos previamente estandarizados. Dicho instrumento está conformado por diversas variables de identificación, a saber: sexo, edad, grado y universidad del alumnado.

Para la obtener la fiabilidad y validez del instrumento, se realizó un estudio piloto. En primer lugar, se realizó la fiabilidad como consistencia interna (dado que tenemos una sola administración del instrumento de medida) mediante el procedimiento de alfa de Cronbach obteniéndose un valor de $\sigma = .92$

En cuanto a la validez, hemos estimado la validez de contenido y la validez criterial concurrente. Para la validez de contenido del instrumento pretende garantizar que los ítems que conforman el mismo midan el constructo para el cual han sido elaborados, para certificar dicha validez, se construyó una escala basada en tres instrumentos previamente estandarizados. De acuerdo con esto, tenemos que destacar que 12 ítems del instrumento están tomados/adaptados de Labrador y Villadangos (2010); 8 de Ordóñez, Urbano y Esparrell (2013) y, finalmente, los 12 restantes de Bolaños (2015), así hasta un total de 32 ítems, de los cuáles sólo tenemos en consideración para este apartado de validación a los 28 ítems de naturaleza escalar.

También hemos considerado la validez criterial concurrente, cuya utilidad reside en determinar el grado de correlación que existe individualmente entre cada ítem de la escala con el total de la misma. Para este fue implementado el coeficiente de correlación ítem-total corregido habiéndose obtenido valores que nos permiten *aseverar que la escala es acreedora de validez criterial concurrente*.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Puesto que nuestra intención era llegar a un modelo de regresión definitivo, en un primer momento se hizo una edición y limpieza de los datos, para ello:

- Primero se revisaron los datos en búsqueda de valores perdidos o atípicos.
- Los valores perdidos fueron reemplazados por la moda.
- Los valores atípicos en la variable dependiente fueron reemplazados por valores altos en la escala, pero dentro de 2,5 desviaciones típicas respecto a la media.
- Los valores atípicos multivariantes fueron detectados en la regresión mediante análisis gráfico y estadístico.

En un modelo de regresión lineal solo se pueden usar variables independientes cuantitativas, variables dicotómicas o variables dummy, para las dicotómicas utilizamos el género, el curso, y para los ítems sobre el uso redes para ocio, cuando se les pregunta si se encuentra mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil y para el ítem si usa el móvil con amigos.

Fue necesario crear variables ficticias o dummy en los casos como la edad y los ítems, uso del teléfono, uso móvil en redes, ocio...

En un primer momento se estimó un modelo con todas las variables que posiblemente podían influir en el índice de adicción al móvil. Este primer análisis tenía como objetivo identificar las variables que tenían clara relación con la adicción a los móviles. También se empleó este estudio para analizar si se cumplían los supuestos de la regresión lineal.

En la siguiente tabla se muestran los principales resultados de esta regresión no definitiva:

Tabla 2

Regresión

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. Cambio en F	
1	,734a	,539	,527	2,630	,539	47,104	0	03	,000	1,004
a. Variables predictoras: (Constante), 4.5. ¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil? (DICOTÓMICA), Uso móvil en redes, edad19menos, Uso móvil en redes a veces, sexo, 4.4. ¿Cuántas horas dedicas al móvil AL DÍA? (DICOTÓMICA), Usa móvil con amigos, curso_dic, edad20_21, Uso móvil en redes frecuentemente o siempre										
b. Variable dependiente: Escala (suma ítems 4.5 a 4.12) sin atípicos										

El modelo preliminar estaría explicando aprox. el 53% de la varianza de la escala de adicción a los móviles. Esto nos da un resultado bastante bueno.

Tabla 3						
<i>ANOVA^a</i>						
Modelo		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3257,961	10	325,796	47,104	,000 ^b
	Residual	2787,344	403	6,916		
	Total	6045,304	413			
a. Variable dependiente: Escala (suma ítems 4.5 a 4.12) sin atípicos						
b. Variables predictoras: (Constante), 4.5. ¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil? (DICOTÓMICA), Uso móvil en redes, edad19menos, Uso móvil en redes a veces, sexo, 4.4. ¿Cuántas horas dedicas al móvil AL DÍA? (DICOTÓMICA), Usa móvil con amigos, curso_dic, edad20_21, Uso móvil en redes frecuentemente o siempre						

Como podemos observar, $p < 0,05$., lo que nos indica que las variables independientes incluidas en el modelo tienen una relación lineal con la variable dependiente.

Posteriormente se eliminaron las variables no significativas y se estimó un nuevo modelo sobre el que realizaron análisis más exhaustivos para comprobar los supuestos de regresión, presencia de valores atípicos o influyentes.

Detección de casos atípicos multivariantes y casos influyentes.

Se analizan diversos indicadores para comprobar que no haya casos atípicos o puntos influyentes. Se emplea análisis gráfico de los residuos y estadísticos (distancia de Mahalanobis, distancia de Cook, Centered Leverage Value, razón entre covarianzas) y no se detectaron casos atípicos o influyentes.

Comprobación de los supuestos de la regresión lineal múltiple.

- Diagnóstico de colinealidad

Las variables independientes no pueden tener altas correlaciones entre ellas, para verificar este supuesto, se analizaron las correlaciones (orden cero, parciales y semiparciales), cualquier cambio en el signo de la correlación o cambios muy grandes en la magnitud de las correlaciones son indicios de una posible colinealidad. Además, se analizó el índice de tolerancia, que debe ser mayor que 0,20, este se cumple holgadamente. También calculamos el FIV que debe ser menor que 5, este también se cumple sin

problemas. Todo esto nos indica que no existe colinealidad por lo que este supuesto de la regresión lineal múltiple se da por cumplido.

- Diagnóstico de normalidad de los residuos.

Se analiza el histograma y el gráfico de normalidad. La distribución de los residuos es aproximada a lo normal, por tanto, se cumple este supuesto de regresión lineal.

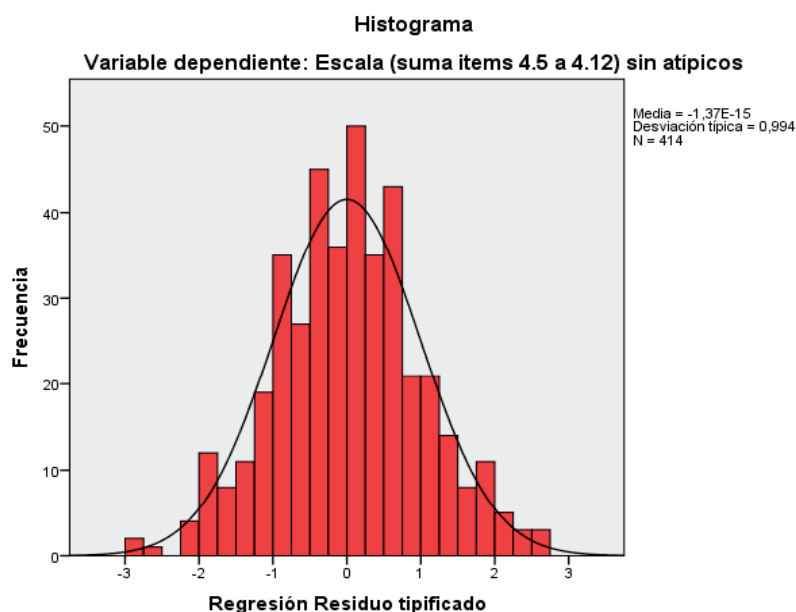


Figura 1. Histograma.

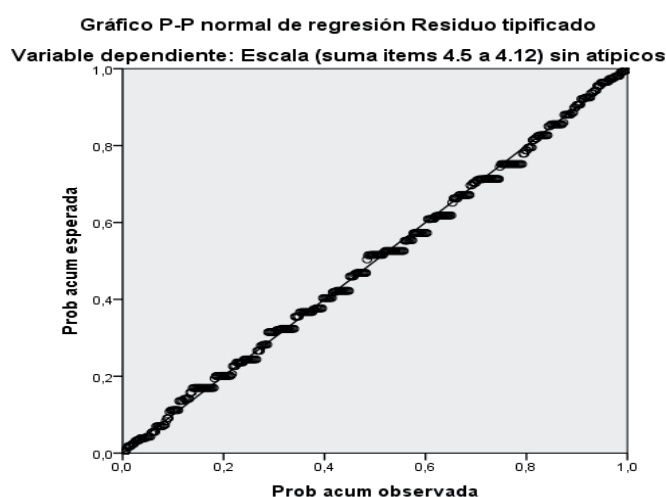


Figura 2. Normal de regresión.

- Diagnóstico de independencia de los residuos

Para determinar si se cumple el supuesto de independencia de los residuos se emplea el estadístico Durbin-Watson que en este modelo es 2,092. Cuando el estadístico D-W es cercano a 2 indica que los residuos son independientes.

Concretamente para este modelo, con 5 variables independientes más una constante, con $n=414$, para que se demuestre independencia de los residuos el valor de D-W debe hallarse entre 1,81994 y 2,18006. Por tanto, se concluye que los residuos son independientes entre sí, por lo que se cumple este supuesto de la regresión lineal.

- Diagnóstico de homocedasticidad

Para comprobar este supuesto se analiza el gráfico de dispersión: X (predichos tipificados), Y (residuos tipificados).

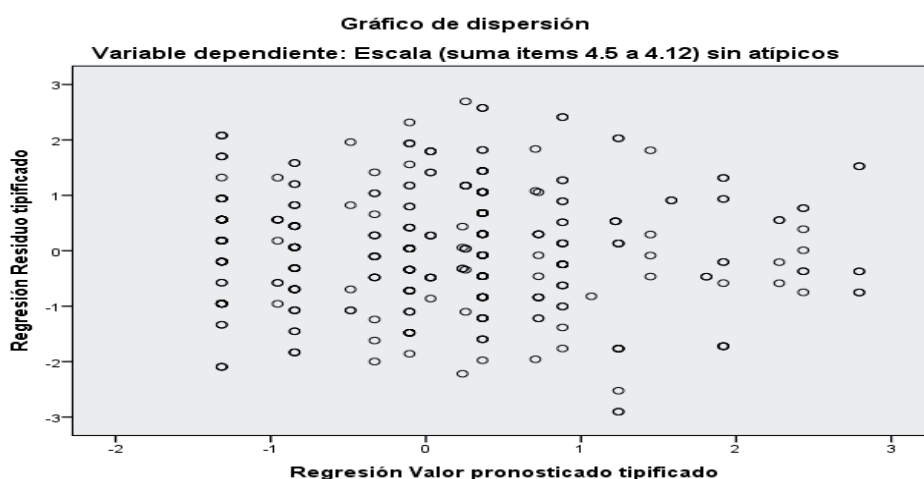


Figura 3. Dispersión.

La dispersión regularmente constante a lo largo de los valores pronosticados (eje X), pero a medida que estos valores aumentan (aprox. $>2,5$) la dispersión disminuye notablemente. Esto estaría indicando una posible heterocedasticidad o falta de homogeneidad de las varianzas.

Se comprueba si existe heterocedasticidad mediante las pruebas de Breusch-Pagan y Koenker. Para que se demuestre homocedasticidad los resultados deben ser no significativos ($p>0,05$). Los resultados de estas pruebas son los siguientes:

	LM	p
Breusch-Pagan	15,453	0,017
Koenker	15,701	0,015

Ambas pruebas indican la existencia de heterocedasticidad, por lo que no se puede dar por cumplido este supuesto de la regresión lineal.

Ante esta situación quedaban dos opciones: Usar estimadores robustos de los errores estándar para evitar fallos en las pruebas de significación de los coeficientes, o bien analizar cuál/es de las variables puede ser la fuente de la heterogeneidad y eliminarla del modelo.

Tras analizar las posibles fuentes de heterocedasticidad, se detectó que el problema se hallaba en una variable dicotómica muy mal distribuida, era el caso del ítem que hace referencia al uso del teléfono con amigos (sí=76 (18,2%), no=342 (81,8%). Una vez eliminado este ítem, los resultados de las nuevas pruebas de Breusch-Pagan y Koenker son satisfactorios.

Finalmente, el modelo quedó de la siguiente manera:

Tabla 4										
Resumen del modelob										
Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl ¹	gl ²	Sig. Cambio en F	
1	,722a	,522	,517	2,659	,522	111,571	4	409	,000	2,132

a. Variables predictoras: (Constante), 4.5.¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil? (DICOTÓMICA), 2.3 Uso móvil en redes Ocio a veces, 4.4.¿Cuántas horas dedicas al móvil al día?, 2.3 Uso móvil en redes Ocio frecuentemente o siempre
b. Variable dependiente: Escala (suma ítems 4.5 a 4.12) sin atípicos

Para nuestra muestra, con una regresión con 4 variables independientes más la constante, los valores límite para el estadístico de Durbin-Watson son 1,80942 a 2,19058. Dado que en este modelo el valor de D-W es 2,132 se encuentra dentro de este intervalo, se concluye que los errores son independientes. Se cumple el supuesto.

El modelo de regresión explica aprox. el 52% de la varianza del índice de adicción a los móviles.

Tabla 5

ANOVA^a

Modelo		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	3154,412	4	788,603	111,571	,000 ^b
	Residual	2890,892	409	7,068		
	Total	6045,304	413			

a. Variable dependiente: Escala (suma ítems 4.5 a 4.12) sin atípicos

b. Variables predictoras: (Constante), 4.5. ¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil? (DICOTÓMICA), 2.3 Uso móvil en redes Ocio a veces, 4.4.¿Cuántas horas dedicas al móvil al día?, 2.3 Uso móvil en redes Ocio frecuentemente o siempre

Al menos una de las variables del modelo contribuye significativamente a la explicación de la varianza del índice de adicción a los móviles ($p < 0,05$).

Interpretación de los coeficientes: Ecuación de regresión

La ecuación de regresión del modelo final se expresa de la siguiente forma:

$$Y (\text{adicción a los móviles}) = B_0 + B_1 X_1 + B_2 X_2 + B_3 X_3 + B_4 X_4 +$$

Dónde:

Y es la puntuación en adicción a los móviles, la variable dependiente.

B_0 es la constante del modelo, representa el valor de Y cuando todas las X son igual a 0

B_1 a B_4 son los coeficientes de regresión

X_1 a X_4 Son las variables independientes

- X_1 : Uso móvil en redes Ocio a veces

- X_2 : Uso móvil en redes Ocio frecuentemente o siempre

- X_3 : ¿Cuántas horas dedicas al móvil al día?

- X_4 : ¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil?

- es el error, los efectos combinados de los errores de medición y de otros factores que influyen en la variable dependiente, pero que no han sido incluidos en la ecuación. Corresponde a las diferencias entre los valores observados y los valores predichos por el modelo ($y - y'$)

De esta forma la ecuación de regresión con sus respectivos coeficientes (ver tabla X) es:

$$Y (\text{adicción a los móviles}) = 16,631 + 1,302 \cdot X_1 + 2,981 \cdot X_2 + 3,405 \cdot X_3 + 4,428 \cdot X_4$$

Tabla 6		
<i>Coeficientes^a</i>		
Modelo		Coeficientes no estandarizados
B		
1	(Constante)	16,631
	2.3 Uso móvil en redes Ocio a veces	1,302
	2.3 Uso móvil en redes Ocio frecuentemente o siempre	2,981
	4.4.¿Cuántas horas dedicas al móvil AL DÍA?	3,405
	4.5.¿Te encuentras mal cuando por algún motivo no puedes usar el teléfono móvil? (DICOTÓMICA)	4,428

6. CONCLUSIONES

La adicción o dependencia que hemos podido detectar en las diferentes investigaciones analizadas para este trabajo, están vinculadas a las redes sociales, también a los videojuegos, a la navegación por internet. Todas ellas, pueden ocasionar que problemas de pérdida de horas de descanso, que cambiemos nuestro horario diario, aislamiento etc. Señalamos además que existe un problema hacia el uso compulsivo de compras online, que lleva a la consecuencia de altos niveles de estrés en los usuarios.

En cuanto a las conclusiones del estudio empírico, ponemos de manifiesto que el factor edad es un determinante importante en relación con el mayor grado de dependencia. Cuanto más joven son los estudiantes, mayor grado de vinculación con la telefonía móvil. En cuanto a la titulación, los alumnos de Educación Primaria arrojan unos resultados mayores que los de otras titulaciones. Para finalizar, la variable sexo, tiene connotaciones, en cuanto que las mujeres obtienen puntuaciones mayores que los varones.

REFERENCIAS

- Bragazzi, N.L. et al. (2016). Translation and validation of the Nomophobia Questionnaire (NMP-Q) in Italian language: Insights from factor analysis. *European Psychiatry*, 33, supplement, p.S390.
- Chóliz, M. Villanueva, V. & Chóliz, M. C. (2009). Ellas, ellos y su móvil: uso, abuso (¿y dependencia?) del teléfono móvil en la adolescencia. *Revista española de drogodependencias*, 34(1), 74-88.
- Contreras, L. Álvarez-Ferrándiz, D. & Álvarez-Rodríguez, J. (2019). Análisis del uso y adicción a las nuevas tecnologías (telefonía móvil) en los jóvenes universitarios. Estudio inicial exploratorio. En: Hinojo, Aznar, I. y Cáceres, P. (Eds). *Innovación e investigación en la era digital*. Madrid: Octaedro.
- De Sola, J. (2018). *El uso problemático del teléfono móvil: desde el abuso a su consideración como adicción comportamental*. (Tesis doctoral).

- García Llamas, J. L. González Galán, M. A. & Ballesteros Velázquez, B. (2001). *Introducción a la investigación en Educación. Unidades Didácticas*. Madrid, UNED.
- Garrote, G., & Lara, F. (2013). *Uso y abuso de tecnologías en adolescentes y su relación con algunas variables de personalidad, estilos de crianza, consumo de alcohol y autopercepción como estudiante*. (Tesis doctoral). Universidad de Burgos, Burgos. Descargado de: <https://www.efesalud.com/nomofobia-esclavos-del-movil/>
- King, A. L. Valenca, A. M. & Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52-54.
- Martínez, J. (2016). Dependencia tecnológica, una amenaza a la sociedad. *Revista de divulgación científica y tecnológica de la universidad Autónoma de Nuevo León*.
- Olivares, P. (2014). Nomofobia: esclavos del móvil. *EFE: SALUD*. Recuperado de: principales problemas con la dependencia de la tecnología?. *Le VPN*. Recuperado de: <https://www.le-vpn.com/es/dependencia-de-la-tecnologia/>.
- Puyol Pérez, A. (2010): “Nuevas tecnologías: nuevas adicciones”. *Escuela de Padres*. Gesfomedia. Madrid.
- Ramos-Soler, I., López-Sánchez, C., y Quiles-Soler, M. (2017). Adaptation and validation of the Yildirim & Correia nomophobia scale in Spanish students of ‘Compulsory Secondary Education’. *Health and Addictions*, 17(2).
- Rosales-Huamani, J. A., Guzmán-López, R. R., Aroni-Vilca, E. E., Matos-Avalos, C. R., y Castillo-Sequera, J. L. (2019). Determining Symptomatic Factors of Nomophobia in Peruvian Students from the National University of Engineering. *Applied Sciences-Basel*, 9(9), 1814.

11

ELEMENTOS CONTEXTUALES QUE DIFICULTAN LA INCLUSIÓN SOCIODIGITAL DE LOS JÓVENES VULNERABLES

Margarita Vasco-González¹, Rosa Goig Martínez² y Daniel Álvarez Ferrándiz³

¹Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

²Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

³Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Entre los grandes problemas que asumen las sociedades contemporáneas encontramos la dificultad de muchos jóvenes para acometer su proyecto de independencia. La coyuntura social, política y económica unida al proceso de globalización en el que participamos desde finales del siglo XX, contribuyen a incrementar este problema.

Entre los principales efectos que se pueden observar advertimos la digitalización de la sociedad por la que, desde el sector educativo hasta el ámbito laboral, pasando por el doméstico, están fuertemente supeditados a una infraestructura tecnológica en constante especialización, que no parece estar resultando en oportunidades de inclusión para los jóvenes en dificultad si no que se ha convertido en un obstáculo más, en la vida de este colectivo, interponiéndose en su transición a la vida adulta de dos formas interrelacionadas.

“Por un lado, les separa de una sociedad para la que no tienen capacidades digitales y, por otro, les abre la posibilidad de refugiarse en ellas para implementar una experiencia de ocio tan poco creativa como valiosa” (Vasco-González, 2018, p.77).

Significativamente estos jóvenes se aferran a las tecnologías como solución a sus problemas para enfrentar el futuro que, como señalan Madariaga y Romero (2016) resulta en un hecho llamado “Presentismo”. Vivir el aquí y ahora, cuyas consecuencias están provocando que, en nuestro país, los jóvenes manifiesten su desinterés por emprender un proyecto de vida personal como puede ser la emancipación, la pareja o la familia en favor de opciones más sencillas, inmediatas o de escasa trascendencia que encuentran, en las prácticas de Ocio digital, un recurso fácil para escapar a las tensiones generadas en el entorno (González 2013).

2. MÉTODO

Esta investigación de corte cualitativo se sostuvo en la búsqueda de información relevante que permitiera, mediante su estudio e interpretación, responder al objetivo que se planteaba para: determinar los agentes responsables de que los jóvenes en dificultad implementen experiencias de ocio digital pasivo para dar respuesta a las dificultades que la sociedad tecnológica les plantea en ámbitos fundamentales como el empleo, la educación y la familia.

Con esta intención fueron analizados cada uno de los documentos seleccionados que sirvieron como base para articular un trabajo de investigación hermenéutica de corte fenomenológico “sostenido en la interpretación que las personas hacen de la realidad” (López, 2016: p.111).

2.1. Análisis de los datos

Partiendo de la información obtenida y la observación sistemática de los datos se implementó, con el apoyo del programa informático Atlas ti, una forma de “codificación abierta” que facilitó e hizo emerger, de manera inductiva, las categorías con las que organizar las unidades del texto más significativas que hizo posible la definición de distintos memos y códigos (Huberman y Miles, 1994).

Tras la depuración de estos códigos y utilizando la técnica de análisis de contenido, se redefinieron el conjunto de categorías, códigos y familias con el que establecer un segundo nivel de análisis que hizo posible establecer las relaciones de las distintas partes del texto con las que realizar el estudio conceptual y la interpretación de los datos que hicieron emerger las ideas principales.

Tabla 1		
<i>Ejemplo de códigos, categorías y familias</i>		
CODIGO	CATEGORIA	FAMILIA
EM	Empleo	Sociedad tecnológica y empleo
IX	Instrumento de exclusión	Tecnología y exclusión educativa
EF	Entorno familiar	El entorno familiar y tecnología

Fuente: Elaboración propia con Atlas ti.

3. RESULTADOS

Para facilitar la organización de este apartado hemos agrupado en torno a las tres familias presentadas y los bloques de contenido que agrupan el estudio de los datos de manera que agilicen y hagan más clara la interpretación de estos.

3.1. El empleo en la Sociedad Tecnológica

Los datos señalan la relación que evidencia las restricciones impuestas por las Tecnologías de Información y comunicación (TIC) para las oportunidades en la empleabilidad de los jóvenes con dificultades sociales. En este sentido, se puede observar en el conjunto de datos analizados, que el uso adecuado del entorno tecnológico en el ámbito laboral está vinculado a unos conocimientos y habilidades que no aparecen relacionadas con el colectivo estudiado ya que requieren del desarrollo de un conjunto de destrezas técnicas indispensables para el ejercicio de una ocupación profesional que deja al margen a un colectivo amplio de personas que no han tenido las oportunidades adecuadas para la formación en estas técnicas, principalmente digitales.

Otro elemento directamente relacionado con el empleo en la sociedad de la tecnología es el que advierte sobre eliminación de los puestos laborales de menor cualificación

evidenciando, la relación entre la falta de formación de los jóvenes en dificultad y sus oportunidades para incorporarse al ámbito laboral mediante el vínculo: contradice a...

Por otro lado, se hace visible, a lo largo del análisis de contenido, el consenso existente en la actualidad, sobre un mercado laboral que está sustituyendo la mano de obra barata por el uso de herramientas digitales que ahorran costes y agilizan algunos procesos de producción. En consecuencia, tal y como relacionan los datos, mediante el vínculo is associated with, a los jóvenes en dificultad solo les queda el trabajo temporal y con alto índice de precariedad.

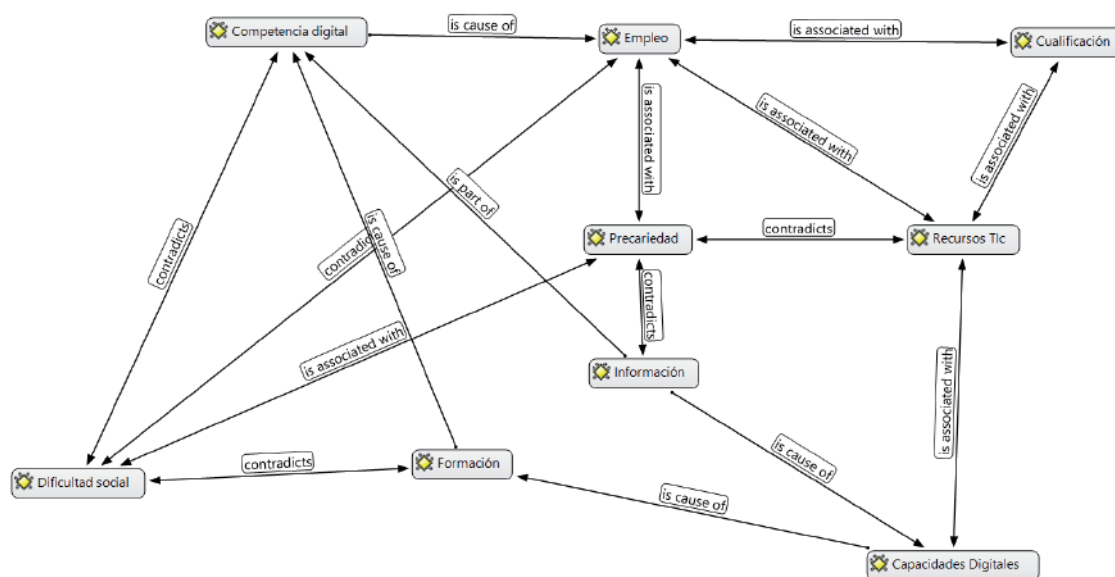


Figura 1. Vista de Red empleo y sociedad tecnológica: Fuente elaboración propia con Atlas ti.

3.2. La tecnología como instrumento de exclusión educativa

Una de las principales ideas que se destacan en el análisis es la que refleja el conflicto existente entre recursos de tecnología digital e inclusión educativa. A este respecto se reconocen entre los datos amplias diferencias sobre qué pedagogía es más conveniente para facilitar la utilización de estos recursos de la forma más eficiente.

Todas las referencias encontradas en el análisis coinciden en señalar, que el sistema educativo se enfrenta en la actualidad a dos retos fundamentales que se vinculan con las escasas probabilidades para la inclusión educativa de los grupos más vulnerables, particularmente, el de los jóvenes, en una relación que muestra vínculos diferenciados.

En primer lugar, se establece una relación ambivalente que, por un lado relaciona el sistema educativo con buenas instalaciones y disponibilidad de material suficiente a través de vínculos como *is a property of*, pero por otro, hace visible la falta de garantías para el uso adecuado de estas instalaciones debido, fundamentalmente, a la falta de competencias de los jóvenes en dificultad para trabajar en contextos educativos digitales así como a las dificultades que manifiestan algunos de estos chicos para el acceso al entorno tecnológico.

Avanzando el análisis se identifica, en segundo lugar, una variable que repercute directamente en los resultados académicos de los jóvenes en dificultad y que está relacionado desde dos puntos de vista con la tecnología: el uso excesivo y la falta de este.

El principal factor responsable en ambas situaciones es, según los datos extraídos, el escaso control que se ejerce desde la unidad familiar sobre el uso que los menores hacen de los dispositivos tecnológicos. Una utilización relacionada con el manejo de tablets, ordenadores y otros dispositivos digitales como instrumento para el desarrollo de experiencias vinculadas al ocio pasivo a través de la relación *is property of* que no se vincula en el estudio cualitativo con el uso, de estos dispositivos, para llevar a la práctica actividades académicas que favorezcan el acceso al conocimiento.

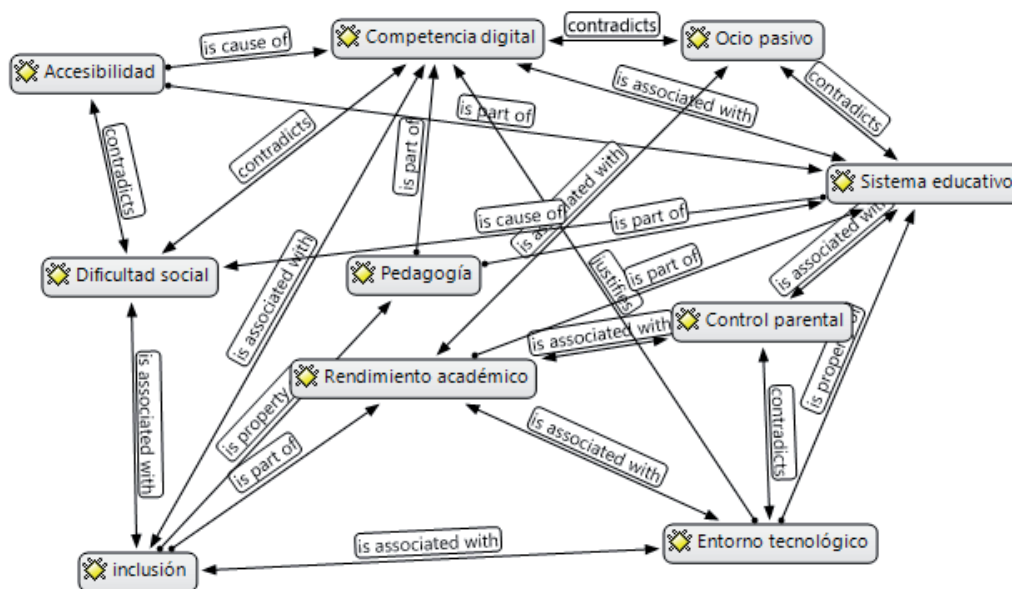


Figura 2. Vista Red tecnología y exclusión educativa: Fuente elaboración propia con Atlas ti.

3.3. El entorno familiar y la tecnología

En todos los textos analizados las alusiones a la familia, dentro del ámbito de dificultad social, aparecen directamente asociadas al contexto como elemento que determina el proceso educativo de los jóvenes y como uno de los factores de riesgo para la exclusión sociodigital.

A este respecto se establece una relación de causalidad entre un entorno familiar en el que existen múltiples de elementos de tecnología digital y el riesgo para la transición a la sociedad del conocimiento. En este aspecto es destacable el vínculo que relaciona que los contextos familiares de dificultad, pese a contar con una estructura TIC suficiente para el acceso al entorno tecnológico, sostienen deficitarios procedimientos educativos para la formación de jóvenes competentes y críticos con la sociedad digital.

Una de las principales ideas que justifican esta deficiencia se observa, en el examen de los datos, en referencia a la progresiva entrada de internet en el ámbito doméstico, y señala, que la frecuencia y el tipo de uso que los jóvenes hacen de internet, se relaciona negativamente con el tiempo dedicado a la familia mediante el vínculo *is cause of* que incide también, en el desarrollo de relaciones conflictivas que perjudican la delicada estabilidad familiar que se da en los colectivos vulnerables.

Otro enfoque derivado del estudio cualitativo es el que asume la proposición de que los escenarios de dificultad muestran competencias reducidas respecto a las TIC porque, el estilo de crianza con el que los padres y madres en dificultad forman a sus hijos redonda en la utilización que éstos hacen de ellas. En este aspecto, se establece la vinculación del contexto vulnerable con las insuficientes habilidades e interés de los progenitores, en el uso de dispositivos digitales y la dificultad de estos, de transmitir los conocimientos necesarios para la utilización educativa del entorno tecnológico.

El desinterés hacia las TIC hace posible, como refleja el análisis, que los jóvenes en dificultad social se aproximen con menos cuidado a internet y a las redes sociales, debido, además, al escaso control y excesiva permisibilidad familiar ante el entorno tecnológico. Unido al déficit en los procedimientos de control familiar se reconoce la asunción, por parte de los jóvenes del colectivo, de diversas clases de peligros asociados al mal uso de internet como la adicción, el aislamiento social o el riesgo de contactar con extraños,

a través de la práctica de una sucesión de acciones inseguras, cuyo fin está relacionado con la posibilidad de huir de la rutina diaria mediante la práctica de una experiencia de ocio digital pasivo articuladas en la diversión y juego fácil y carente de actividades que promuevan valores asociados al ocio.

Tabla 2	
<i>Modelo educativo familiar de uso de las TIC en entornos de dificultad</i>	
Descuidado	Ignorancia del tipo y modo de relaciones que sus hijos establecen en la red Falta de atención a la educación digital Menor conocimiento de las prácticas de los hijos en las redes
Permisible	Acceso libre sin limitación Más horas en redes sociales, principalmente WhatsApp y Facebook Uso individualizado más frecuente Falta de supervisión parental en acceso a contenidos en la red
Poco educativo	Menor o escaso tiempo dedicado al ocio digital en familia. Baja valoración del uso formativo de las TIC y de los juegos educativos
Fuente elaboración propia a partir del análisis de datos.	

4. DISCUSIÓN

Atendiendo a los resultados expuestos, se observa con claridad cómo la especialización constante de un mercado laboral cada vez más digitalizado está perjudicando las oportunidades para el empleo de uno de los grupos sociales más vulnerables como es el de los jóvenes en dificultad social, impidiendo con ello, sus oportunidades para el desarrollo de una inclusión normalizada en la sociedad de la información y el conocimiento, tal y como advierte el INJUVE (2012):

La tecnologización del entorno laboral en la sociedad del Conocimiento es el motor de muchas de las transformaciones de la realidad social, que, en la actualidad, demandan mayores niveles de cualificación y erosionan el desarrollo personal de los jóvenes vulnerables perfilándose como un factor de riesgo más que puede agravar los problemas preexistentes (p.49).

Esta especialización, como ha revelado la investigación, reclama el desarrollo de una serie de habilidades y competencias concretadas en una cualidad que en la sociedad

digital del siglo XXI se conoce como Know-how, que se refiere a la capacidad de un sujeto o institución de contar con las aptitudes específicas necesarias para el ejercicio de su profesión en un área específica de trabajo que, tal y como se ha verificado, excluye a los jóvenes en dificultad debido a su falta de formación para el trabajo en el entorno tecnológico.

Se descubre de este modo, una realidad en el **ámbito laboral** en la que, como señalan Rodríguez, De Juanas y González (2015, p.129) “las TIC se convierten en el núcleo del sistema productivo transformando el trabajo y el marco de empleo, así como la estructura ocupacional” que se ve sometida a las exigencias que prevalecen en la Sociedad de la información. Al margen de ella, este estudio pone al descubierto, el acceso a empleos con alta temporalidad, jornada parcial o precarios que dificultan más si cabe la inclusión de los jóvenes en la sociedad contemporánea.

Otro aspecto que refleja la interpretación de los datos es el que advierte que la tecnología, lejos de ser una aliada para favorecer los procesos educativos de los jóvenes en dificultad, se ha convertido en un instrumento para la exclusión. Así, pese a que nuestras instituciones académicas cuentan con buena infraestructura TIC, como muestra el informe de la Universidad Internacional de Valencia (2016, p.10) sobre Equipamiento y uso de las TIC en los centros educativos europeos y latinoamericanos, señalando que España cuenta con 32 ordenadores por cada 100 alumnos. Estas no tienen en cuenta la falta de competencia, de los jóvenes del colectivo, para formarse mediante el uso de tecnologías así, coincidiendo con Peña-Laperira, se puede afirmar que “La existencia de una buena infraestructura y disponibilidad de materiales educativos tecnológicos no garantiza el uso efectivo de las mismas” (2015, p.4).

A estas dificultades se añade otro factor que incide en el desarrollo educativo de los jóvenes y que está determinado por el uso del entorno tecnológico. En este sentido, esta investigación evidencia, coincidiendo con Muñoz Miralles et al. (2014, p. 82) que tanto la utilización excesiva de los dispositivos digitales como el escaso manejo de estos afectan de manera negativa al rendimiento académico de los jóvenes.

A este respecto cabe señalar, la identificación de una variable descubierta en la investigación que se manifiesta como factor de riesgo, para la inclusión de los jóvenes en el entorno tecnológico, en dos de los tres ámbitos de estudio de este trabajo. Es la que

hace referencia al control, por parte del entorno familiar, del uso que hacen los jóvenes en dificultad de los dispositivos digitales en los hogares. Así tal y como se descubre, la permisibilidad de los progenitores respecto a las TIC complica las posibilidades educativas a sus hijos que recurren a las tablets ordenadores y redes sociales con el propósito de practicar actividades de ocio digital en lugar de observar, estas herramientas, como instrumentos de ayuda para la mejora del rendimiento académico y ellos, “simplemente las conciben como medios sociales para divertirse” (Viñals, 2015, p.143).

Esta falta de control también tiene su correspondencia en el contexto familiar con el estilo educativo que se implementa desde la misma así, se descubre en este trabajo que, dentro del colectivo estudiado, se puede dar un paradigma educativo familiar que fomenta el uso inadecuado de las tecnologías de la información y comunicación cuyas consecuencias, para los jóvenes, se hacen visibles aspectos determinantes para la inclusión en la sociedad digital como es el desarrollo de la competencia digital.

El problema, como se evidencia, es que nos enfrentamos a un contexto familiar que no manifiesta habilidades o inquietud por el entorno tecnológico y que presenta menores facultades para ayudar a sus hijos a aprovechar el potencial de las TIC desde un enfoque educativo (Aranda, Sánchez Navarro y Tabernero 2009; Vasco-González y Pérez 2017).

Por otro lado, se puede afirmar, que el hecho de que los hogares españoles hayan incorporado los dispositivos tecnológicos e internet en el ámbito doméstico; en España el 99,3% de los hogares cuenta con al menos un dispositivo digital (televisión, ordenador, Ipad, Smartphone...) con acceso a internet (INE 2017); tiene sus consecuencias en las relaciones que tradicionalmente se daban en este entorno debido, principalmente, a que los jóvenes pasan más tiempo disfrutando de experiencias de ocio en internet que en interacción directa con sus progenitores, coyuntura que dificulta el establecimiento de relaciones adecuadas en este ámbito. Avalando esta tesis, el estudio de Mesch (2006) “Family relations and the internet Exploring a Family Boundaires aproach” evidencia que la entrada de elementos de tecnología como Internet en el domicilio es, potencialmente, un factor que puede desencadenar relaciones familiares conflictivas siendo, el colectivo de dificultad social el más vulnerable ante esta circunstancia.

Finalmente hay que señalar un elemento más que está determinado por la falta de control parental y el deficitario modelo educativo de los entornos vulnerables. En este

aspecto, gracias a la domesticación tecnológica, los jóvenes en dificultad se refugian de este contexto de conflictividad a través del entorno tecnológico en el que se participan en distintas actividades de ocio digital que ponen en riesgo el desarrollo normalizado de su personalidad y socialización. (López-Noguero, Sarrate y Lebrero, 2016; Sim, Gentil, Bricolo, Serpelloni y Gulamoydeen, 2012)

5. CONCLUSIONES

La reestructura de la sociedad actual debido al efecto de los avances tecnológicos acontecidos desde los años ochenta, ha llegado a todos los sectores que forman parte del contexto de las sociedades avanzadas, impactando directamente, sobre las posibilidades para la inclusión de los jóvenes en dificultad. Así, se puede observar que, aunque estos jóvenes pertenecen a una generación a la que se le suponen destrezas específicas frente a la tecnología, por su circunstancia de “Nativos digitales”, se enfrentan a una realidad tecnológica que, en lugar de presentarse como aliada, compromete sus procesos de exclusión social porque incide en los ámbitos que más determinan la transición a la vida adulta: Empleo, educación y familia. En este sentido respondiendo al objetivo que planteaba esta investigación, observamos como la presencia de la tecnología en al ámbito profesional está expulsando a los jóvenes que, por falta de las competencias tecnológicas necesarias, no pueden acceder a un puesto laboral para el que se requiere una especialización constante y el desarrollo de capacidades digitales para las que no tienen posibilidades. Así mismo, otro elemento al que hace referencia el contexto y que es objetivo de esta investigación es, el ámbito educativo. Para el que también se identifican las dificultades que este sector interpone a aquellos jóvenes que no cuentan con las herramientas necesarias para acercarse al conocimiento formal en el aula. Desde esta perspectiva, se pone de manifiesto, que los jóvenes en dificultad social están ante un sistema educativo que no está capacitado para admitir el desafío de afrontar la exclusión sociodigital en las aulas. Como se ha indicado, el principal problema de estos chicos y chicas es la limitada capacitación que tienen en el entorno digital, por lo que, hacer frente a una educación sostenida en el uso de plataformas digitales, organizadas alrededor de distintos soportes informáticos, se torna en una actividad tan complicada como opuesta al contexto real de estos jóvenes.

Es necesario advertir, para concluir, que el entorno familiar es uno de los principales responsables de la falta de competencias digitales de los jóvenes, para la participación exitosa en los dos ámbitos estudiados. De esta forma, el modelo educativo sostenido en este ámbito, se articula en el ejercicio descuidado del rol parental frente a la utilización de los dispositivos digitales, dando por resultado, que los jóvenes en dificultad se refugien de los obstáculos que plantea el mercado de trabajo, el sistema educativo y el propio entorno familiar, mediante la práctica de experiencias digitales pasivas, que les suponen un riesgo añadido que viene a incidir, **aún más**, en las posibilidades de inclusión de los jóvenes en dificultad social en la sociedad digital del siglo XXI .

REFERENCIAS

- Aranda, D., Sánchez-Navarro, J. y Tabernero (2009). *Jóvenes y Ocio digital. Informe sobre el uso de herramientas digitales por parte de adolescentes en España*. Centre d'Estudis Suport Associatu: UOC.
- González, F (2013). *Jóvenes y participación. Estudio sobre participación juvenil*. Vitoria. Consejo de la Juventud de Euskadi. Recuperado de http://www.ivap.euskadi.eus/r61-vedorok/es/contenidos/noticia/irakurketa_gida_partehartzea/es_def/index.shtml
- <https://www.universidadviu.es/equipamiento-y-uso-de-las-tic-en-los-centros-educativos-europeos-y-latinoamericanos/>
- Huberman, A.M y Miles, M.B. (1994) Data management and analysis method. In Denzin, N.K. y Lincon, Y.S *Handbook of Qualitative Research*. (pp. 428-444) Thousand Oaks. Ca: Sage
- INJUVE (2012). *Juventud y educación ante las nuevas sociedades tecnológicas*. Recuperado de: <http://www.injuve.es/observatorio/infotecnologia/juventud-y-educacion-ante-las-nuevas-sociedades-tecnologicas-del-siglo-xxi>
- Instituto Nacional de Estadística (2017). Recuperado de <http://www.ine.es/jaxiT3/Tabla.htm?t=11205>

- López, E. (2016). Crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa. *Andamios* 13 (31), 109-127.
- López, F., Sarrate, M^a. L. y Lebrero, M.^aP. (2016). El Ocio de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. Análisis discursivo. *Revista española de pedagogía*, 74, (263)127-145
- Madariaga, A. y Romero, S. (2016). Barreras percibidas entre los jóvenes para no participar en actividades de ocio. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(4), 21-26.
- Mesch, G. (2006). Family relations and the Internet: Exploring a Family Boundaires Approach”. *The Journal of Family Communication* 6, (2) 119-138
- Muñoz-Miralles, R., Ortega, R., Batalla, C. López, M.^aR., Manresa, J.M^a y Torán, P. (2015). acceso y uso de nuevas tecnologías entre los jóvenes de educación secundaria. Implicaciones en la salud. *Estudio JOITIC Atención primaria* 46 (2) 77-88.
- Peña- Lapeira, C. (2015). Las nuevas tecnologías de aprendizaje y su participación en la exclusión social. *Cooperativismo y Desarrollo*, 23 (107).
- Rodríguez, A.E., De Juanas, A y González, A. (2015). La relación entre educación y empleo: Revisión de su construcción socio-histórica desde mediados del siglo XX a la actualidad. En Pérez (Coord.) *Ocio formación y empleo en Jóvenes en Dificultad social*. (pp. 121-144). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, G. Gil, J. y García, E. (1996). Procesos y fases de la investigación cualitativa. En *Metodología de la investigación cualitativa*. (pp.62-77). Málaga: Aljibe.
- Sim, T., Gentile, D. A., Bricolo, F., Serpelloni, G. & Gulamoydeen, F. (2012). A conceptual review of research on the pathological use of computers, video games, and the Internet. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 10, (5), 748-769.
- Universidad Internacional de Valencia (2016). Equipamiento y uso de las TIC en centros educativos europeos y latinoamericanos. Recuperado de:
- Vasco-González, M. (2018). *Ocio digital, sociedad de la Información y Jóvenes en dificultad social: Experiencias educativas en contextos virtuales*. Tesis doctoral. UNED.

- Vasco-González, M. y Pérez, G. (2017). Ocio Digital en los jóvenes en dificultad social. *Bordón*, 69, (2) 147-160.
- Viñals, A. (2015). *Ocio conectado: La experiencia de E-Ocio de los jóvenes (16-18 años) de Bizkaia*. (Tesis doctoral) Universidad de Deusto. Instituto de estudios de Ocio.

12

EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ENTRE MENTALIDAD DE CRECIMIENTO E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Alba Gallego Iglesias, Daniel Álvarez Ferrándiz, Álvaro Manuel Úbeda-Sánchez y José

Álvarez-Rodríguez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La inteligencia siempre se ha considerado algo fijo e inmutable, otorgado por la genética y determinado desde el momento de la concepción. Sin embargo, gracias a la Neurociencia y sus estudios, hoy se sabe que la inteligencia es algo que se puede transformar y mejorar mediante el trabajo y el esfuerzo, ya que el cerebro es plástico y aprende a lo largo de todo el ciclo vital.

El análisis de las teorías implícitas de la inteligencia se ha llevado a cabo desde diferentes perspectivas. Colom y Andrés (1999) encontraron una relación entre la cultura de referencia de los sujetos y sus concepciones sobre la inteligencia. Zubieta y Valencia (2006) analizaron la relación entre los constructos sociales de cada comunidad y su definición de inteligencia. Carol Dweck (1999, 2006), por su parte, abordó la investigación sobre la inteligencia desde la coexistencia de dos tipos de mentalidades. La mentalidad fija es aquella que poseen las personas que consideran la inteligencia como una dotación

genética, inalterable e inamovible, y son personas que por tanto tenderán a no querer asumir retos, ya que tendrán miedo del fracaso y considerarán la incapacidad para realizar una tarea como algo insuperable, intrínseco a su capacidad cognitiva.

En cambio, las personas con mentalidad de crecimiento, que consideran la inteligencia como una capacidad cerebral plástica y mutable, afrontarán los retos como una ocasión de aprender y percibirán los fallos no como fracasos, sino como oportunidades para la mejora.

El tipo de mentalidad que posee cada persona también define cómo encara el acto de aprender: las personas con mentalidad de crecimiento tendrán como finalidad incrementar sus capacidades (¿cómo puedo lograrlo?), mientras que las personas con mentalidad fija se plantearán como meta la mera ejecución de la tarea (¿puedo lograrlo?) con el objetivo de lograr la aceptación de otros, tener éxito o evitar el fracaso (López-Alacid y Pérez Sánchez, 2013).

Así, estudios realizados con profesores de educación primaria y secundaria (Dweck, 1995; Dweck, Chiu y Hong, 1995; Dweck y Elliot, 1983; Dweck y Leggett, 1988; Lee, 1996) demostraron que un 42% de la muestra poseía mentalidad de crecimiento, menos de la mitad. González (2003, citado en Galvis, 2010), por su parte, en una investigación que aunó a niños, padres y maestros, demostró también la prevalencia de la mentalidad fija en toda la muestra, y que el hecho de que los adultos poseyeran un tipo de mentalidad u otra había influido en los menores, afectando al autoconcepto académico del alumnado y a las expectativas que profesores y padres tenían acerca del rendimiento de los estudiantes.

El término inteligencia emocional es, pues, controvertido por su desconocimiento, y todavía no ha sido suficientemente estudiado longitudinalmente por su juventud, pero sí se entiende su importancia para la adaptación del ser humano al medio (Salovey y Grewal, 2005).

La inteligencia emocional ha sido definida por Mayer y Salovey (1997) como:

La habilidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender la emoción

y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual (p.10).

Existen investigaciones que relacionan tanto las teorías implícitas de la inteligencia, como la inteligencia emocional con multitud de constructos pero no se han encontrado una gran variedad de estudios que las relacionen entre ellas directamente. Pese a ello, se han identificado indicios en diferentes publicaciones (Herrera, 2009; Beláustegui, 2005 y Hernández, 2005) que permiten intuir la relación entre ambos factores.

En base a estos antecedentes y teniendo en cuenta todas las similitudes que se encuentran en las diferentes investigaciones referidas a ambos términos (teorías implícitas de la inteligencia e inteligencia emocional) se ha llevado a cabo la siguiente investigación, intentando demostrar la relación entre ambos constructos en un grupo de adolescentes de 4º de la ESO. Por esto, los objetivos de investigación para este estudio son:

- Investigar la existencia de una relación entre el tipo de mentalidad de la muestra (dividida esta entre mentalidad fija y de crecimiento) y el grado de adquisición de la competencia emocional.
- Determinar si el género influye en el grado de adquisición tanto de mentalidad de crecimiento como de inteligencia emocional.
- Delimitar el grado de influencia del contexto escolar en la adquisición de la mentalidad de crecimiento y de la inteligencia emocional en la muestra.

2. MATERIAL O MÉTODO

Se trata de una investigación descriptiva por encuesta en la que se realiza un muestreo estratificado intencional.

2.1. Muestra

En el estudio participaron 66 alumnos y alumnas procedentes de un centro educativo situado en un pueblo de la costa granadina. Todo el alumnado participante en el estudio correspondía a clases de 4º de ESO (n=66). Del alumnado participante, 33 eran niñas (50%) y 33 niños (50%), siendo el rango de edad entre 15 y 17 años.

2.2. Instrumentos de recogida de datos

El instrumento utilizado para evaluar el tipo de mentalidad fue el elaborado por Dweck y Leggett (1988) para medir las teorías implícitas de la inteligencia, el cuestionario ITI (Implicit Theory of Intelligence) en su adaptación hecha por Henderson, Dweck y Chiu, (1992) del cuestionario reducido a tres ítems, cuya fiabilidad y validez está demostrada con un α de Cronbach de, aproximadamente, 0,75.

El instrumento escogido para medir la inteligencia emocional fue el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey y Mayer (1990) en su versión reducida TMMS-24, en la que se evalúan tres dimensiones de la inteligencia emocional: percepción emocional (atención), comprensión de sentimientos (claridad) y regulación emocional (reparación), con ocho ítems correspondientes a cada una de ellas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001). Su fiabilidad y validez rondan entre un α de Cronbach del 0,86 y el 0,90 (Espinoza-Venegas, Sanhueza-Alvarado, Ramírez-Elizondo y Sáez-Carrillo, 2015, p.145).

2.3. Procedimiento

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo de forma grupal, por una sola investigadora y en horario escolar, procediendo a una lectura previa de ambos cuestionarios y asegurándose de que el alumnado participaba voluntariamente en el estudio, entendía la necesidad de responder de forma sincera y comprendía el procedimiento para completarlos. Se respondieron diferentes preguntas durante el tiempo de respuesta. El tratamiento de los datos se realizó con el programa SPSS para Windows.

3. RESULTADOS

En cuanto al tipo de mentalidad, el análisis de los datos revela un porcentaje de personas en la muestra con mentalidad de crecimiento del 69,7%, un total de 46 sujetos, frente a un porcentaje del 30,3%, un total de 20 sujetos con mentalidad fija (ver Tabla 1).

Tabla 1

Estadísticos en función del tipo de mentalidad

MFyMC					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mentalidad fija	20	30,3	30,3	30,3
	Mentalidad de crecimiento	46	69,7	69,7	100,0
	Total	66	100,0	100,0	

El tipo de mentalidad se ha analizado también en función del género, obteniendo como resultado que las diferencias entre mentalidad fija y mentalidad de crecimiento son más significativas en hombres que en mujeres, donde ambas mentalidades están más igualadas (Figura 1).

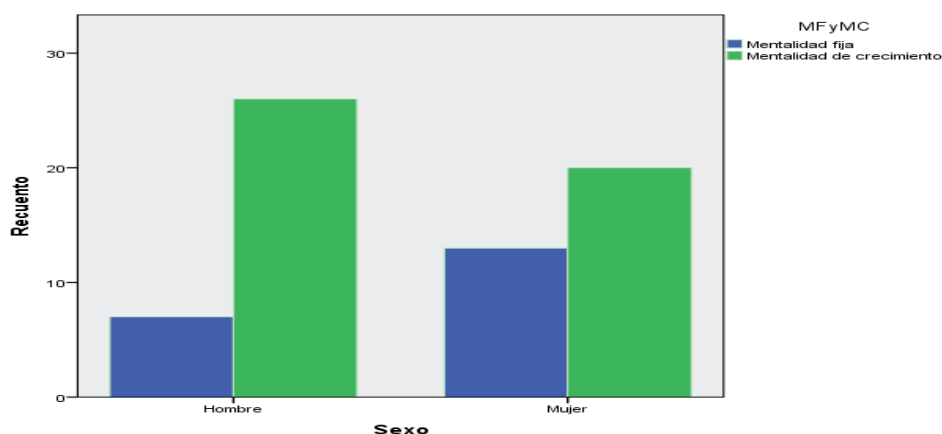


Figura 1. Mentalidad fija y mentalidad de crecimiento en función del género. Fuente: elaboración propia.

Debido a las diferencias de puntuación que en la baremación del TMMS-24 se realiza entre géneros, los análisis descriptivos de la inteligencia emocional se han realizado con dos muestras independientes: una de hombres y otra de mujeres.

En hombres, se ha encontrado que, de media, la muestra presenta unos niveles de percepción emocional (correspondientes a la variable atención emocional) adecuados, unos niveles de comprensión de sentimientos (correspondientes a la variable claridad emocional) que deben ser mejorados, y unos niveles de regulación emocional (correspondientes a la variable reparación emocional) adecuados (ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticos y frecuencias en hombres

Estadísticos		atención	claridad	reparación
N	Válido	33	33	33
	Perdidos	0	0	0
Media		23,91	23,06	27,33
Mediana		24,00	22,00	28,00
Moda		17 ^a	20	21
Desviación estándar		6,429	5,534	6,537
Percentiles	25	18,50	19,00	21,00
	75	28,50	27,00	33,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Con respecto a las mujeres, el análisis de los datos ha revelado que, de media, la muestra presenta unos niveles de percepción emocional (correspondientes a la variable atención emocional) que deben ser mejorados, unos niveles de comprensión de sentimientos (correspondientes a la variable claridad emocional) que también deben ser mejorados, y unos niveles de regulación emocional (correspondientes a la variable reparación emocional) adecuados (ver Tabla 3).

Tabla 3

Estadísticos y frecuencias en mujeres

Estadísticos		atención	claridad	reparación
N	Válido	33	33	33
	Perdidos	0	0	0
Media		25,85	25,18	28,70
Mediana		27,00	23,00	29,00
Moda		16 ^a	19	29
Desviación estándar		7,475	7,764	6,696
Percentiles	25	19,00	18,50	26,00
	50	27,00	23,00	29,00
	75	32,00	32,50	33,00

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

En general, la muestra presenta de media una inteligencia emocional mayor en hombres que en mujeres. Ninguno de los géneros presenta de media una competencia emocional excelente, más bien sus resultados se sitúan en la zona inferior de la tabla de resultados, aunque con unas puntuaciones mayores para hombres que para mujeres, que hacen que éstos tengan una inteligencia emocional genérica adecuada, mientras que ellas deben incrementarla. En ambos casos muestran resultados escasos en el ítem de claridad emocional, correspondiente a la comprensión de sentimientos, que deben mejorar (Figura 2).

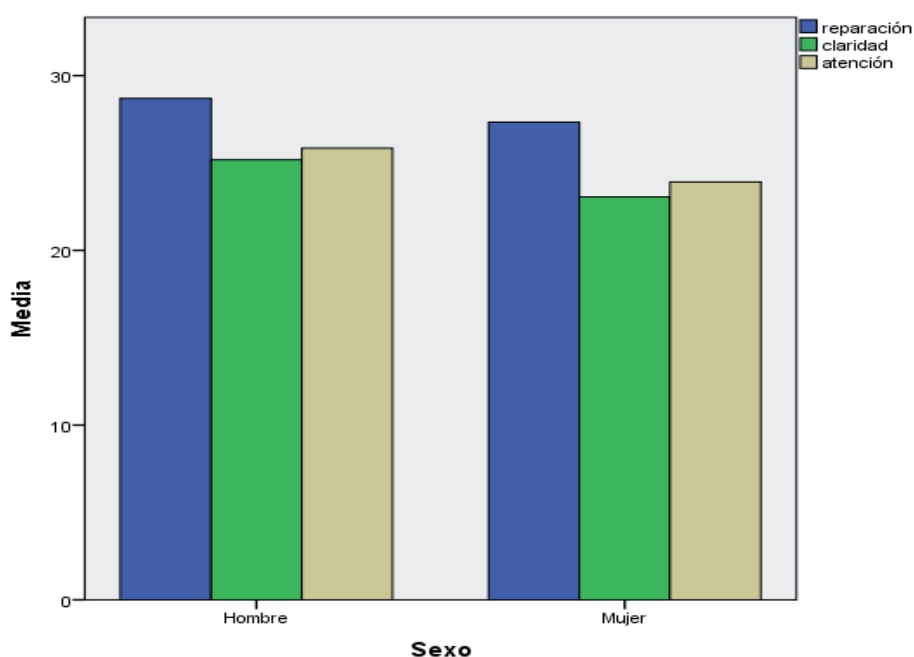


Figura 2. Media de los diferentes factores de la Inteligencia Emocional en función del género

A continuación, se analizarán los datos referentes a la relación entre el tipo de mentalidad (mentalidad fija o mentalidad de crecimiento) y los niveles de los diferentes ítems relativos a la inteligencia emocional. Es necesario recalcar, para poder realizar una adecuada interpretación de los datos presentados, que el número de sujetos que conforman la muestra para la mentalidad de crecimiento es significativamente mayor que para la mentalidad fija (Figura 3).

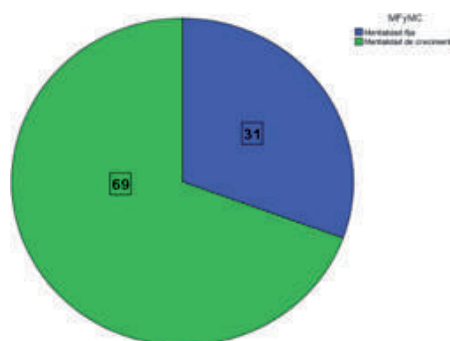


Figura 3. Número de casos en función del tipo de mentalidad.

Con respecto al factor atención emocional, referente al nivel de la percepción de los sentimientos tanto propios como ajenos, no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en función del tipo de mentalidad y el género, descubriendo que para los sujetos de mentalidad fija de ambos sexos la media de atención es muy similar y que para los sujetos de mentalidad de crecimiento la media sí aumenta en hombres (un punto) pero descendiendo dos puntos en las mujeres de mentalidad de crecimiento con respecto a aquellas que tiene mentalidad fija (ver Gráfico 4).

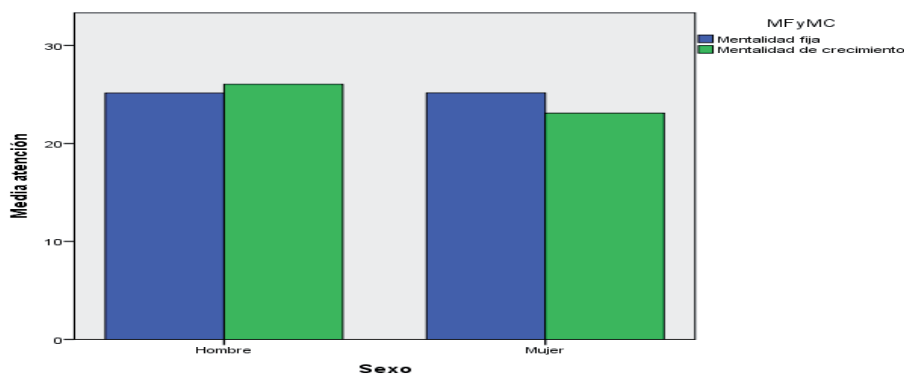


Figura 4. Media del ítem atención emocional en función del tipo de mentalidad y el género.

Acerca de la relación entre el tipo de mentalidad y los niveles de claridad emocional, referente al nivel de comprensión de los sentimientos tanto propios como ajenos, se percibe un aumento en las puntuaciones en los sujetos con mentalidad de crecimiento de ambos géneros, aunque éste no resulta estadísticamente significativo para las mujeres (un punto de diferencia) ni para los hombres (tres puntos de diferencia) (Figura 5).

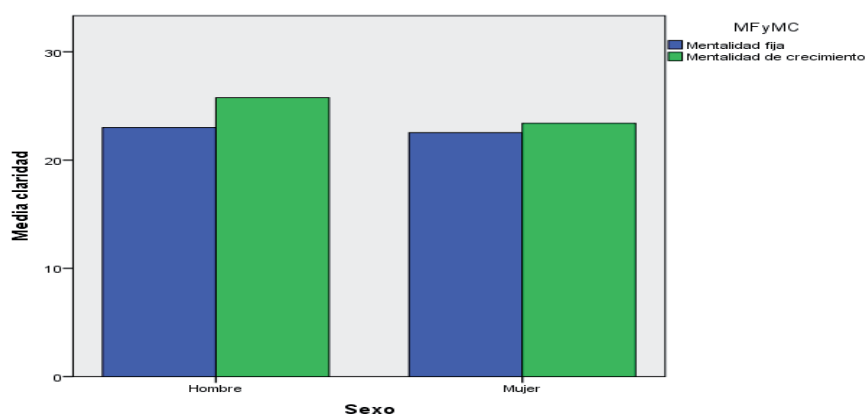


Figura 5. Media del ítem claridad emocional en función del tipo de mentalidad y el género.

Con respecto a la relación entre el tipo de mentalidad y el ítem de la reparación emocional, referente a la regulación de las emociones, sí existe un aumento de cuatro puntos en los niveles de reparación emocional para los hombres con mentalidad de crecimiento con respecto a los hombres que presentan mentalidad fija, pero en cambio se observa un descenso de dos puntos en el mismo concepto para las mujeres con mentalidad de crecimiento en comparación con las mujeres pertenecientes al colectivo de mentalidad fija (Figura 6).

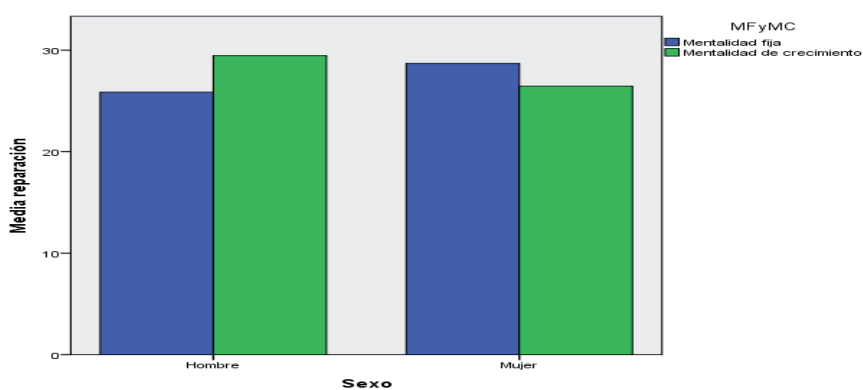


Figura 6. Media del ítem reparación emocional en función del tipo de mentalidad y el género.

4. DISCUSIÓN

En lo referente al tipo de mentalidad, la muestra presenta una alta prevalencia de la mentalidad de crecimiento sobre la mentalidad fija, siendo estos resultados más acusados

en el género masculino. Este estudio coincide así con el realizado por Galvis, Cala y Adarve (2010), y en cambio discrepa de los datos obtenidos por Villamizar y Gayón (2010), Ablard y Mills (1995) y Nicholls (1978).

Acerca de la influencia del género, esta investigación sí ha encontrado que en las adolescentes existe una tendencia mayor hacia la mentalidad fija que en los adolescentes, concordando con Dweck y Leggett, 1988 y Leggett, 1985 (citado en Gayón, 2013) y Ahmavaara y Houston (2007)

Los puntajes en inteligencia emocional tienen unas medias normales para la edad de la muestra, pero no coinciden con los aportados por otras investigaciones (Jiménez y López- Zafra, 2009; Fernández-Berrocal, 1995; Inglés et al., 2014), sobre todo debido a las bajas puntuaciones del género femenino, que según las revisiones documentales, deberían ser o bien similares para ambos géneros, o bien significativamente mayores para las mujeres (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008), pero no mayores para los hombres.

5. CONCLUSIONES

Tras aplicar las pruebas estadísticas necesarias, se puede afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que no existen diferencias estadísticas significativas entre los grupos o, lo que es lo mismo, que no influye el tipo de mentalidad que se posee en el nivel de inteligencia emocional.

Con los datos aportados y en base a la discusión con los estudios anteriormente presentados, se concluye que en la muestra no existen diferencias significativas relativas al género en la inteligencia emocional en torno a los sujetos que presentan una mentalidad de crecimiento con respecto a los que poseen una mentalidad fija. Se percibe un aumento de todos los ítems de la inteligencia emocional en los hombres con mentalidad de crecimiento respecto a los hombres con mentalidad fija. Sin embargo, a tenor de los datos hallados, éstos no son los suficientemente significativos como para revelar resultados incontestables. En relación a las mujeres, los resultados revelan que en los ítems de atención emocional y reparación emocional, los niveles para aquellas que tienen mentalidad de crecimiento son más bajos que paraa quellas con mentalidad

fija. Finalmente, en cuanto a la claridad emocional, esta sí aumenta en las mujeres con mentalidad de crecimiento aunque únicamente supone un punto más con respecto a las mujeres de mentalidad fija, lo que no aporta resultados concluyentes.

Sí existen diferencias (aunque no significativas) en la adquisición de la inteligencia emocional en función del género a favor del grupo con mentalidad de crecimiento, ya que los hombres con mentalidad de crecimiento sí presentan también un aumento en todos los ítems de la inteligencia emocional con respecto al grupo de hombres con mentalidad fija.

Las causas de estos resultados tan dispares, sobre todo en los referente a la inteligencia emocional en mujeres, se podrían buscar, siguiendo a Sánchez et al., (2008), en que en los cuestionarios autoinformados existe un importante sesgo, por el cual los hombres se sobrevaloran, atribuyéndose una inteligencia emocional mayor de la que finalmente presentan, mientras que las mujeres tienden a infravalorarse, informando de una inteligencia emocional menor de la que finalmente son capaces de demostrar en las pruebas de ejecución.

También es importante reseñar para los resultados de la investigación los atípicos datos encontrados en lo referente a la mentalidad de crecimiento, que siguiendo a la gran mayoría de autores consultados debería ser mucho menor para la edad de la muestra.

REFERENCIAS

- Ablard, K. E. y Mills, C. J. (1996). Implicit theories of intelligence and self-perceptions of academically talented adolescent and children. *Journal of Youth and Adolescence*, 25(2), 137-148. Doi: <https://doi.org/10.1007/BF01537340>
- Ahmavaara, A. y Houston, D. (2007). The effects of selective schooling and self-concept on adolescents' academic aspiration: an examination of Dweck's self-theory. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 613-632. Doi: <https://doi.org/10.1348/000709906X120132>
- Beláustegui, G. D. (2005). Los aspectos afectivo-emocionales en las teorías implícitas. Condicionales, procesos y resultados en la enseñanza-aprendizaje. *Revista*

Iberoamericana de Educación, 36(2), 1-13. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie3622820>

- Colom, R. y Andrés, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476. Recuperado de www.psicothema.com/pdf/301.pdf
- Dweck, C. S. (1995). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P. M. Gollwitzer y J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. Nueva York: Guilford Press. Recuperado de <https://www.guilford.com/books/The-Psychology-of-Action/Gollwitzer-Bargh/9781572300323/contents>
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Nueva York: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Nueva York: Paperback.
- Dweck, C. S. y Elliott, E. S. (1983). Achievement motivation. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Nueva York: John Wiley and Sons.
- Dweck, C. S. y Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1988-29536-001>
- Dweck, C. S., Chiu, C. y Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychology Inquiry*, 6(4), 267-285. Doi: https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Espinoza-Venegas, M., Sanhueza-Alvarado, O., Ramírez-Elizondo, N. y Sáez-Carrillo, K. (2015). Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 23(1), 139-147. Doi: <https://doi.org/10.1590/0104-1169.3498.2535>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la inteligencia emocional un adecuado predictor del rendimiento académico en estudiantes? En *III Jornadas de*

Innovación Pedagógica, Inteligencia Emocional, Una brújula para el siglo XXI (pp. 146-157). Granada (España).

- Fernández-Berrocal, P. (1995). Cognición social. En L. Gómez y J. Canto (Eds.), *Psicología social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Galvis, M. J., Cala, M. L. y Adarve, S. M. (2010). Teorías implícitas de la inteligencia en estudiantes de quinto a séptimo grado de un colegio del municipio de Girón, Santander. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina). Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/417.pdf>
- Gayón, L. (2013). *Relación entre las teorías implícitas de la inteligencia de padres e hijos y rendimiento académico*. Repositorio institucional UPB. Universidad Pontificia Bolivariana. Recuperado de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/826>
- Henderson, V. L., Dweck, C. S., y Chiu, C. (1992). *A measure of implicit theories of intelligence. Unpublished manuscript*. Nueva York: Columbia University.
- Hernández, P. (2005). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el rendimiento? Potencial predictor de los Moldes Mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 45-62. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927004>
- Herrera, K. (2009). *La inteligencia emocional aplicada en el contexto educativo como forma de comprender los procesos psicológicos*. Universidad San Buenaventura. Medellín. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10819/146>
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E. y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology*, 7(1), 29-41. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=129330657003>

- Jiménez, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511492005>
- Lee, K. (1996). A study of teacher responses based on their conception of intelligence. *Journal of Classroom Interaction*, 31(2), 1-12. Recuperado de <http://psycnet.apa.org/record/1998-04581-001>
- López-Alacid, M. y Pérez Sánchez, A. (2013). *Participación cooperativa en la asignatura de Psicología de la Educación*. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. Recuperado de <https://web.ua.es/va/ice/jornadas-redes/documentos/2013-posters/335194.pdf>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability, perception and academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child Development*, 49(3), 800-814. Doi: <https://doi.org/10.2307/1128250>
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14(6), 281-285. Doi: <https://doi.org/10.1111/j0963-7214.2005.00381.x>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence: Imagination, Cognition and Personality*. Nueva York: Basic Books.
- Sánchez, M. T., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J. y Latorre, J. M. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924011>
- Villamizar, G. y Gayón, L. (2010). Relación entre teorías implícitas de la inteligencia y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de*

Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR.
Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires (Argentina).
Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-031/497.pdf>

Zubieta, E. y Valencia, J. (2006). Representaciones sociales e identidad social: origen y desarrollo de la inteligencia y el rol docente. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 11(13), 145-169. Recuperado de <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/516>

13

EVALUACIÓN EN LA ERA DIGITAL. PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS SOBRE MODALIDADES DIFERENTES DE EVALUACIÓN

Antonio Rodríguez Fuentes, Antonia Navarro Rincón, Isabel Angustias Gómez Pérez y

María Fernanda Ayllón Blanco

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Avanzado ya el siglo XXI, no cabe duda de que la evaluación ni es un trámite puntual y final de un periodo docente, ni una exigencia administrativa de calificación, cuya pertenencia hegemónica corresponda exclusivamente a un solo agente: el profesorado, o su realización, a un medio escrito o examen por parte del alumnado en el lugar concreto del aula, con absoluta supervisión y control del docente. Esto puede seguir siendo lo prevalente y habitual en multitud de aulas docentes, pero, sin discusión alguna, no lo es en la propuesta pedagógica actual. Y así ha sido criticado en la literatura especializada, donde se ha puesto de manifiesto, tanto por alumnos como docentes, la necesidad de acometer cambios en la práctica de la evaluación (Ibarra-Sáiz, & Rodríguez-Gómez, 2014; Lukas Mujica, Santiago Etxebarria, Lizasoain Hernández, & Etxebarria Murgiondo, 2017; Rodríguez-Espinosa, Retrespo-Betancur, & Luna-Cabrera, 2016), y han sido explicitados nuevos caminos para valorar el aprendizaje de los discentes y la enseñanza de los docentes.

Lo anterior se ha materializado a través de innovadoras prácticas que apuestan y promulgan nuevas formas de evaluar (Gallego Ortega, & Rodríguez Fuentes, 2017; Mingorance Arnáiz, & Calvo Bernardino, 2013; Pascual-Gómez, Lorenzo-Llamas, & Monge-López, 2015). En efecto, a pesar del legado evaluativo, actualmente se concibe lo contrario de lo anterior:

- El aspecto de lo puntual y final ha dado paso a la continuidad en la evaluación, denominada sumativa y procesual.
- El hecho de ser algo meramente administrativo ha dado paso a la consideración de la evaluación como afirmación o reconfiguración del acto didáctico, en función de los resultados obtenidos con los estudiantes, es decir, orientado al aprendizaje y también a la enseñanza.
- La exclusividad docente en la tarea evaluadora está fuertemente cuestionada, en beneficio de la combinación de otros agentes intervinientes a los que se reclama mayor actividad en la enseñanza y sobre todo en el aprendizaje, pero sin embargo se resiste su participación en la evaluación.
- Tampoco el examen, a pesar de su coexistencia, se concibe como el único y mejor instrumento de evaluación para la constatación del rendimiento académico, entendido como acumulación de conocimientos, y, aún menos, cuando se trata de la valoración del desarrollo actitudinal, competencial, etc.
- Por último, ya no procede únicamente la evaluación presencial, pues se han impuesto otros lugares, incluso virtuales, donde acometer la evaluación.

En la Tabla 1 se representa de forma gráfica la desavenencia, aun persistente, respecto de la ardua tarea de evaluación académica.

Tabla 1

Diferencias elementales entre la evaluación tradicional vs actual

	Tradicional	Actual
Finalidad	Calificación (promoción o repetición)	Toma de decisiones para continuar o reorientar el proceso didáctico
Momento	Final de proceso	Inicial, procesual y final
Lugar	Aula controlada	Cualquier contexto escolar y no escolar, como en casa, en biblioteca, etc.
Modalidad	Presencial exclusivamente y en aula como se indicaba	Presencial y tecnológica y virtual, mediante posibles pruebas virtuales y entregas bajo plataformas, como Moodle

Agentes	Profesorado (heteroevaluación)	Alumnado a sí mismo (autoevaluación), a otros (evaluación por pares), autoevaluación grupal (evaluación intragrupo), evaluación de otros grupos (evaluación intergrupal), evaluación conjunta (coevaluación)
	Examen (tipo test, Instrumentos preguntas cortas, de desarrollo...)	Portafolios, trabajos individuales, grupales, análisis de tareas, de errores, exposiciones, etc.

Cierto que las tendencias pedagógicamente correctas han de acompañarse de propuestas didácticas de implementación real y contrastada en la práctica. Y por ello, a continuación se presentan algunas propuestas llevadas a cabo en el ámbito universitario, como fruto de varios proyectos de innovación docentes desarrollados por un conjunto de profesores de ese ámbito y de otros no universitarios para atisbar su posible transferencia.

1.1. Heteroevaluaciones del docente al discente

Sin perjuicio de que se produzca la evaluación contraria, es decir, del discente al docente, como se realiza a menudo de manera institucional en la mayoría de las universidades, la evaluación de sí mismo del profesor y, en el caso que nos ocupa, del alumnado es un clásico que debe continuar. Pero de acuerdo con los postulados anteriores, no ha de ceñirse ni a un lugar ni a un momento concreto, como tampoco realizarse con una única finalidad de reconocimiento o sanción, ni con un único instrumento. En todas las dimensiones anteriores se reclama una evaluación plural que va a dotar, sin duda, a la misma de mayor riqueza y valor.

Se introduce en el marco de los proyectos indicados, la evaluación de conocimientos en exámenes finales y también en pruebas más informales, a través de *software* como “Kahoot” o “Quiz”, con una periodicidad semanal o quincenal, en función de la duración de la unidad didáctica correspondiente. Con el empleo de plataformas docente como *Moodle*, en el caso de la Universidad de Granada denominada “PRADO2”, se puede adicionar a la modalidad presencial la virtual, de tal suerte que los alumnos que no asistan a las clases tengan la posibilidad de conectarse vía dispositivo móvil para ser evaluados,

con la indicación del código de examen correspondiente a través de foro de la asignatura en PRADO2. Ello permite llevar un registro de evaluaciones procesuales que indican el grado de logro de los objetivos de cada unidad didáctica.

La experiencia ha sido llevada a cabo en el seno del proyecto de innovación docente titulado “Dossier de Heteroevaluación Continua” (cursos 2014-2015 y 2015-2016), y ha permitido un registro de evaluaciones por unidades didácticas, de manera tan cómoda y distendida para todos, profesorado y alumnado, que incluso podría realizarse por sesiones de clase, dada la accesibilidad a las plataformas anteriores, de forma gratuita y *online*, y la agilidad de su implementación a través de dispositivos móviles (*Smartphone* o *Tablet*); computadora (portátil o de sobremesa) y de redes de Internet privadas o públicas, prevalentemente la de la propia universidad.

1.2. Autoevaluaciones del alumnado

El argumento que justifica pedagógicamente esta modalidad evaluativa es la coherencia, de manera tal que el reclamo en los niveles universitarios, y también en los niveles anteriores, de la mayor implicación del alumnado en el proceso de autoconstrucción de su propio aprendizaje se corresponda con el empoderamiento en su evaluación, otorgándole cotas ponderadas de autoevaluación. La autoevaluación está siendo reclamada desde la literatura especializada y corroborada mediante experiencias prácticas, por su contribución al progreso del estudiantado para la autorregulación de los propios esfuerzos en beneficio de la eficacia de la adquisición. Y, adicionalmente, para el desarrollo de una actitud crítica, constructiva y justa, en el marco de maduración del estudiante como persona y como profesional. No obstante, aún persisten reticencias docentes e incertidumbre discente ante tal modalidad.

Algunas experiencias de procesos reiterados de autoevaluaciones controladas han sido llevadas a cabo en el marco del proyecto de innovación docente en la Universidad de Granada, con estudiantes de las mismas especialidades anteriores, denominado “GUIA: Guías Universitarias de Implicación del Alumnado”, durante los cursos 2006-2007 y 2007-2008. A las conocidas herramientas de trabajo autónomo, “Guías”, se ha añadido una ficha de autoevaluación que permite, tras su corrección en el seno de la clase, la puntuación cuantitativa de la misma, acompañada, además, de una evaluación cualitativa

menos directiva y más personalizada. Como cada guía se corresponde con un tema, la experiencia garantizaba un registro de evaluaciones continuas por unidades didácticas.

El alumno debía subir a la plataforma docente PRADO2 un documento con las respuestas, inmediatamente antes de la corrección de la guía en clase, y otro, a continuación de la misma, con la puntuación y explicación, en su caso, de los fallos o ausencia de respuesta. El sistema permite la subida de documentos desde y hasta las fechas y horas fijadas por el docente, que serán justo antes del comienzo de la clase y al final de la sesión. De esta manera, se evitaban posibles distorsiones de la realidad tras la corrección. Solo en contados casos de alumnos, la experiencia se ha recogido físicamente, a través de la guía y la calificación en papel.

1.3. Coevaluaciones de alumnado y profesorado

Como cualquier otro elemento del acto didáctico, la evaluación también puede ser compartida, lo cual gana en compromiso y riqueza valorativos, reduce la subjetividad y prejuicios individuales y fomenta la reflexión y crítica conjuntas. Con tales fundamentos, merece la pena el esfuerzo de su implementación. Las modalidades son variadas: en gran grupo o grupo-clase, en pequeños grupos operativos de 4 a 6 alumnos, e incluso por pares o tríos. Esta evaluación compartida fomenta otros aspectos, además de los anteriores (actitud crítica, responsabilidad, etc.), como son el diálogo, la empatía, etc.

En la experiencia llevada a cabo en el proyecto titulado “Enseñamos juntos, evaluamos juntos”, durante los cursos 2008-2009 y 2009-2010, cada grupo operativo de trabajo ha procedido a realizar las exposiciones de sus prácticas de la asignatura, una por unidad didáctica. Tras la rendición de cuentas a los demás del esfuerzo realizado y del producto del mismo, con el enriquecimiento que conlleva para todos, se procede a la valoración de cada grupo por el resto de ellos (evaluación intergrupos) e incluso del propio (evaluación intragrupos).

1.4. Evaluación múltiple combinada

Las experiencias anteriores ganan valor siendo consideradas en su conjunto y no optando por un único modelo de evaluación, ni incluso dos: uno para las sesiones teóricas de la asignatura y otro para las sesiones prácticas. Lo más rico es integrar todas

las puntuaciones y valoraciones. Ello supone cierta dificultad inherente al cómputo y ponderación de todas las puntuaciones de los distintos agentes educativos.

Por esta razón, se ha generado una plataforma digital para facilitar la combinación de puntuaciones, dado que no solo lo hace el profesor, sino que los propios alumnos introducen directamente las suyas, tanto individuales como grupales. Lo cierto es que se requiere un entrenamiento previo sobre el uso de la plataforma y un compromiso de responsabilidad con el modelo evaluativo. Pero como al igual que en las situaciones anteriores, la democratización y justicia de la evaluación bien merecen el esfuerzo. La plataforma creada se denomina “PLEVALUA” y, dado su carácter libre, se puede acceder y usar desde el sitio url: http://www.linyadoo.com/plevalua_ug/. Dispone, en su interfaz de inicio, de videos tutoriales para estudiantes (3) y para profesores (6) que se aventuren en su utilización. Ha sido creada y validada en el seno del proyecto de innovación docente durante los cursos 2016-2017 y 2017-2018, cuya denominación fue “PLEVALUA: Plataforma de Evaluación Múltiple: Heteroevaluaciones, Coevaluaciones y Autoevaluaciones del alumnado universitario”.

Las innovaciones evaluativas anteriores han sido implementadas y valoradas con estudiantes de diversos cursos de estudios de grado en magisterio durante los años correspondientes a su vigencia. El objetivo de este estudio es aglutinar las diversas valoraciones de los alumnos participantes en las innovaciones anteriores, de forma aislada pero también de forma conjunta, dado que la finalidad del último proyecto innovador es su combinación a través de la plataforma PLEVALUA.

2. MÉTODO Y MATERIAL

Este estudio consiste en cuatro estudios de casos múltiple, cada uno correspondiente con cada uno de los proyectos descritos arriba, mediante los cuales se quiere indagar la percepción y opinión que declaran los alumnos sobre las distintas técnicas y modalidades de evaluación de los respectivos proyectos.

Una de las variables observadas, en primer lugar, ha sido la percepción de la heteroevaluación del docente hacia al alumnado, mediante procedimientos diferentes al tradicional; es decir, a través de la evaluación continua, por unidad didáctica, y a través

de medio digital *online*, en concreto, a través de los *software* “Kahoot” o “Quiz”. Esto ha permitido la participación incluso de aquellos alumnos que no han podido asistir a clase el día de la culminación de la unidad didáctica, pero sí a las sesiones anteriores, y han estado en contacto vía foro de la plataforma PRADO2, para recibir el código de la aplicación y acceder a la conexión con la clase. Otra variable medida, la segunda, ha sido la percepción de la autoevaluación de las guías didácticas correspondientes, también con cada unidad didáctica, tras la corrección en clase de la misma. La confianza en el alumnado ha sido plena, pues se le concienció de la importancia del proceso, lo cual permitió que quienes no hubieran asistido a las sesiones de revisión de las guías, las pudieran corregir en otro momento y calificar para su entrega al docente supervisor del proceso. La tercera medida ha sido la percepción de las coevaluaciones grupales, para evitar personalismo. Han sido coevaluadas las prácticas expuestas en clase, seis en total, tanto del grupo propio como de los otros grupos del grupo-clase. Por último, en una cuarta ocasión, todo ello ha sido combinado y evaluado, lo cual ha sido objeto de evaluación, con la ayuda de la plataforma PLEVALUA, cuyo uso y funcionalidad también han sido evaluados.

2.1. Participantes de la investigación evaluativa

Los estudiantes de los distintos estudios de casos, que han sido sometidos a análisis tras la experiencia de evaluación sobre las asignaturas, se muestran en la Tabla 2. Tenían distintas edades, con una media total de 22.1 ($\bar{x}_{\text{caso1}}=21.5$, $\bar{x}_{\text{caso2}}=22$, $\bar{x}_{\text{caso3}}=22.62$ y $\bar{x}_{\text{caso4}}=22.27$, respectivamente), con una dispersión de 0.82 ($\sigma_{\text{caso1}}=0.85$, $\sigma_{\text{caso2}}=0.68$, $\sigma_{\text{caso3}}=0.77$ y $\sigma_{\text{caso4}}=0.97$, respectivamente), con prevalencia del sexo femenino: 80% ($n_{\text{caso1}}=8$, $n_{\text{caso2}}=4$, $n_{\text{caso3}}=9$ y $n_{\text{caso4}}=27$, respectivamente) de acuerdo con la proporcionalidad de género en estos estudios. Disponen de buen manejo y familiaridad con las tecnologías, y las han utilizado habitualmente tanto en su vida personal como académica.

Tabla 2

Participantes de los distintos estudios de casos múltiples e identificación

Caso	Proyecto	2.º curso	4.º curso	Total
C1	Dossier de Heteroevaluación	6	4	10 à C1E1/.../C1E10
C2	Continua GUIA	2	3	5 à C2E1/.../C2E5

C3	Enseñamos juntos Evaluamos juntos	4	8	12 à C3E1/.../C3E12
C4	PLEVALUA:	14	19	33 à C4E1/.../C4E33
	Total	26	34	60 estudiantes

2.2. Procedimiento de recogida de información

Una vez transcurrido el curso y experimentado el proyecto correspondiente se les demandó a los alumnos que declararan su percepción y opinión por distintos medios: físico y digital, a través de la plataforma de docencia universitaria PRADO2, o bien directivamente, en el caso del último proyecto, mediante el buzón de sugerencias de la plataforma PLEVALUA. Se solicitó su participación de forma voluntaria y anónima, con el fin de que realmente expresaran ideas quienes efectivamente las tuvieran, y no todos. Aun así, algunas respuestas no fueron consideradas, debido a la falta de interpretación o a la escasez de riqueza informativa. La única indicación, además de las consideraciones sobre el carácter voluntario de la experiencia, la relevancia de su percepción para futuros alumnos y el anonimato para que se expresaran libremente, fue que opinaran con sinceridad de los sistemas de evaluación llevados a cabo, intentando recoger, además de opiniones individuales, el sentir de la colectividad del grupo y las dificultades acaecidas.

2.3. Análisis de la información

Se procedió al análisis propio, tanto del tipo de estudio como de la información recogida, es decir, análisis de contenido de las declaraciones del alumnado. Para ello, se realizó una primera categorización a posteriori, al ser inviable la categorización apriorística, dado que se carecen de modelos teóricos aceptados para estas evaluaciones. De esta primera aproximación valorativa experimental con las declaraciones de cada uno de los casos, se identificaron una serie de categorías que fueron compartidas entre distintos investigadores. A continuación, por medio del diálogo riguroso (triangulación de investigadores), se consensuaron las que se emplearían con el resto de declaraciones de los participantes, sin perjuicio de que se pudieran incluir algunas más, en casos justificados. Así se consiguió, finalmente, reducir la información a los bloques o categorías de análisis recogidos en la Tabla 3.

Tabla 3

Categorías, códigos y descripciones para el análisis de contenido

Categoría	Código1		Descripción
Heteroevaluaciones			
Docentes con Software	HDK+	HDK-	El docente hace evaluaciones por unidad didáctica online mediante “Kaooot” y “Quiz”.
Autoevaluaciones de Estudiantes con Guías	AEG+	AVG-	A través de guías para cada unidad se demanda autoevaluación del alumnado
Coevaluaciones intragrupos e intergrupos	CIG+	CIG-	Cada grupo, tras exponer sus trabajos, se evalúa y es evaluado por el resto de grupos
Evaluación Múltiple Combinada	EMC+	EMC-	Combinación de las anteriores evaluaciones para ponderar calificación
Uso de Plataforma PLEVALUA	UPP+	UPP-	Uso de PLEVALUA para concretar la evaluación múltiple y calificación final

Nota 1. Se han empleado códigos positivos y negativos para valoraciones y críticas, respectivamente.

3. RESULTADOS OBTENIDOS

Los resultados obtenidos indican que el modelo de evaluación tradicional de evaluación del docente hacia el alumno debe seguir realizándose por su arraigo, no solo estudiantil sino institucional, pues nada ha dicho sobre su eliminación, ninguno de los 10 estudiantes que han opinado. Pero sí se observa entre las declaraciones la petición de cambio: “Me ha parecido muy vigente la evaluación *online* con esos programas.” (C1E3); o la de reducir la formalidad que supone su empleo tradicional a través del examen: “Es más divertido y menos estresante que el examen; debería sustituir a los exámenes, incluso a los parciales.” (C1E5). Al ofrecer *feedback* instantáneo ha proporcionado retroalimentación necesaria para el docente, lo cual ha sido resaltado en una ocasión: “Permite al profesor llevar control de cómo aprendemos.” (C1E3), y también para los propios alumnos: “(...) que sepamos cómo vamos progresando en la asignatura.” (C1E1), lo que sorprendentemente ha sido muy resaltado por el grupo. El 90% de las declaraciones han sido positivas, mientras que

dos participantes han matizado problemas de conectividad con los programas empleados: “A veces no pudo algún compañero conectarse a la clase a través del código que pone el programa.” (C1E7), y se afirma que en caso de no asistir a clase ni poder conectarse en el momento de la misma: “(...) se pierde una puntuación aunque haya estudiado ese tema [de la asignatura].” (C1E8). No obstante, preceden a estas declaraciones anteriores, las valoraciones positivas de la modalidad virtual de heteroevaluación continua de estos mismos dos participantes.

De otra parte, respecto de la valoración experiencia autoevaluadora, cabe afirmar su buena acogida, expresada en el 60% de las respuestas del tipo: “Está bien que veamos nosotros mismos nuestros fallos porque es la única forma de corregirlos.” (C2E5), mezclada con otras, como el empoderamiento del alumno: “Ya no somos escolares, cada uno debe saber su trabajo.” (C2E2). Aun así, también se observan notas discordantes, con frecuencia (40%), especialmente de desconfianza de las puntuaciones, por falta de sinceridad y excesiva exageración para conseguir mejor calificación: “Se corre el riesgo de que la puntuación no corresponda con la realidad de las guías.” (C2E1). Incluso estos alumnos, no convencidos, consideran mejor otras fórmulas para corregir y puntuar las guías, como la tradicional, mediante la intervención del docente en la puntuación (ambos: 40%), aunque uno de ellos atisba la revisión por pares ciega: “Podría sustituirse por la corrección anónima de compañeros para evitar engaños y notas por encima de lo real.” (C2E4). Uno de estos dos alumnos contrarios a la modalidad admite que podría ser más fidedigna la evaluación si se realizara de otra manera: “(...) cambiar la manera virtual de entrega y puntuación por el modo físico, con mayor control del profesor, para evitar el riesgo que decía y que fuera más justa para todos estas puntuaciones.” (C2E1).

La evaluación grupal, tanto interna (grupo propio) como externa (resto de grupos), mediante la modalidad coevaluativa, ha resultado ardua de vehicular en la práctica, por lo que se ha suministrado unas fichas (una de evaluación intragrupos y otra intergrupos, respectivamente). Se ha llevado un control exhaustivo de su realización, demandando el envío al correo electrónico del profesorado de las evaluaciones realizadas para cada práctica de asignatura en los momentos sucesivos a la exposición de las mismas, tras dejar un tiempo específico para el diálogo y consenso de evaluaciones. Ello ha propiciado la implicación de todos los grupos en todas las prácticas. El estudiantado ha manifestado su esfuerzo y compromiso en esta labor, valorando la necesidad de ser considerado para

la evaluación, en todos los casos. La mayoría (67%) de participantes de la investigación indica: “Que lo hemos hecho, creo que todos, lo mejor que hemos podido, tanto la evaluación de otros grupos como la nuestra propiamente.”. Aunque hay un nutrido grupo de 4 alumnos (33.33%) que sospecha: “No todos los grupos habrán sido honestos y sinceros, y se habrán sobre-puntuado, pero no ha sido nuestro caso, desde luego.” (C3E10), pues piensa que se han podido acordar: “Pactos ocultos entre grupos para apoyarse unos a otros con mejores puntuaciones.” (C3E5). No obstante cabe indicar, con la cautela de precisar otro tipo de investigación en este sentido (por ejemplo, estudios descriptivos de tipo relacional, mediante coeficientes de correlación), que los grupos mejor calificados finalmente han sido los mejores valorados por todos y los peor puntuados, los que obtienen peores puntuaciones parciales del resto de grupos.

Llegado el momento de aunar todas las evaluaciones en el caso 4º, que actúa de aglutinador de las anteriores evaluaciones. Supone no solo una aglutinación sino un avance, por cuanto complementa las diferentes modalidades evaluativas. Cabe decir que ha requerido cierta instrucción para su aplicación, tras la cual, se ha desarrollado sin problemas con la ayuda del *software* PLEVALUA, que permite, tanto a profesorado como alumnado, incorporar directamente las evaluaciones pertinentes: a los docentes su heteroevaluación continua de cada alumno y de cada grupo, a los discentes sus propias puntuaciones, las de su grupo y las de otros grupos. En el buzón de sugerencias predominan las declaraciones en relación con la combinación de evaluaciones: “Me parece muy apropiado, ya está bien que los alumnos, además del profesor, también podamos participar del progreso propio y ajeno, porque conocemos cómo se desarrolla todo en el aula, más que el mismo profesor, que no quiere decir que no evalúe.” (C4E6). Otro ejemplo es: “La evaluación grupal me ha parecido muy interesante para nosotros y para la propia calificación final.” (C4E9). También abundan opiniones en lo referente a la plataforma: “Me gusta esto, (...) la plataforma permite evaluar en cualquier momento y de manera anónima para que otros alumnos no sepan, porque es algo que requiere intimidad.” (C4E13); o como esta: “(...) los tutoriales son mejores que la explicación escrita para profesores y alumnos que ofrecen otras plataformas.” (C4E7). Entre ambas opiniones favorables suman el 87.88% de las respuestas. No obstante, cuatro (12.12%) advierten de sus dificultades, en la línea de lo expresado por alumnos de evaluaciones anteriores: “(...) algunos compañeros han exagerado su esfuerzo y su nota, y también la de sus amigos, pero se ha controlado, poco a poco, por el énfasis del profesor.” (C3E10).

Un participante señala: “El uso de la plataforma para algo tan serio como la evaluación no acabo de verlo bien (...)” (C3E19).

En la Figura 1 se visualiza cómo predominan las ventajas, percepciones y opiniones favorables ante las desventajas y críticas, si bien no por igual. Cambios en la heteroevaluación del docente haciéndola más distendida y continua, así como combinar evaluaciones, pero de forma controlada para evitar problemas de sobrevaloraciones y pactos, son fórmulas mejor acogidas que la coevaluación y aún más que la autoevaluación.

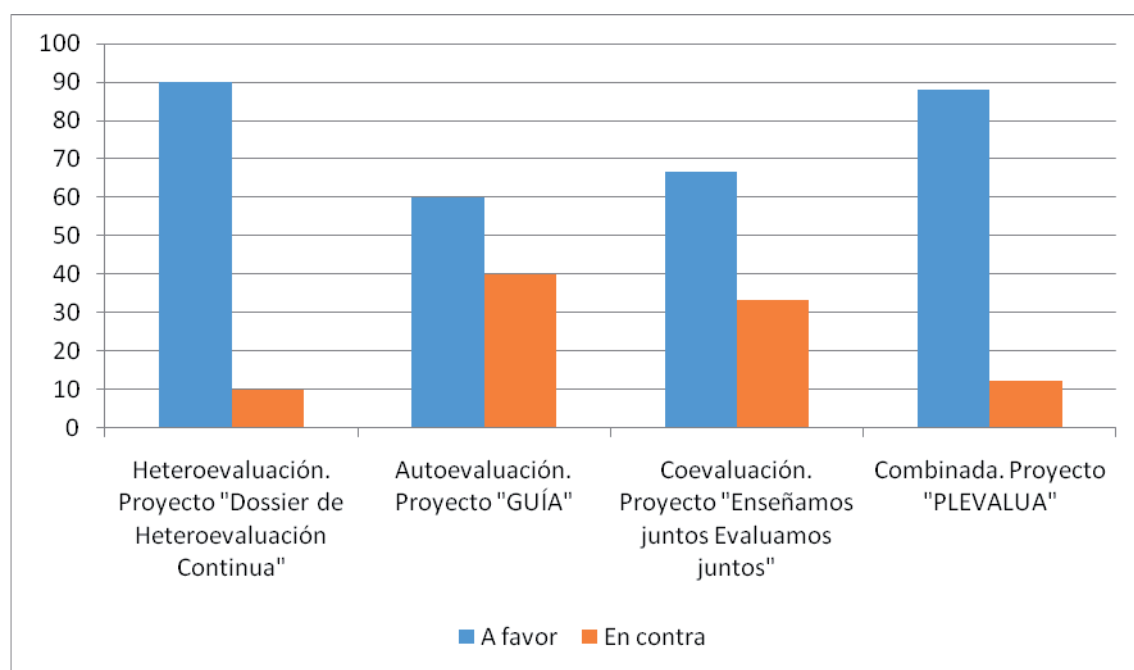


Figura 1. Contraste de valoraciones de modalidades evaluativas.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El presente estudio, fruto de la valoración de diferentes proyectos de innovación docente en el dominio de la evaluación, pretendía conocer cómo perciben y acogen los estudiantes universitarios de distintos grados de magisterio las modalidades alternativas de evaluación tradicional, bajo los supuestos preliminares de participación de todos (docentes y discentes) y no por los canales tradicionales, sino por medio del canal virtual, así como mediante una concepción de la evaluación como reorientación del proceso didáctico y no solo sancionador, por tanto, asumiendo su carácter procesual y no solo

final. Las evidencias permiten concluir que, como en otras investigaciones, los estudiantes están abiertos a otras modalidades más participativas, más dinámicas, más virtuales, más procesuales. Pero no todas son valoradas por igual.

En primer lugar, utilizar programas *online* para proceder a una evaluación que se describe, y así se asume, como informal, y que permite la participación del alumnado, incluso sin su presencia en el aula, al culminar cada unidad didáctica, les parece una buena estrategia de puntuación y de orientación del proceso de enseñanza del docente y del aprendizaje del discente, como también otras experiencias han demostrado (García-Jiménez, 2015). En segundo lugar, más controversia presenta, curiosamente, la actuación del estudiantado en su propia evaluación, así como en la de sus compañeros, bien de trabajos o del resto del grupo-clase, que es aprobada, no obstante, dadas sus ventajas, corroborando la investigación conducida por Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz y García Jiménez (2013). Ello les hace concebir la evaluación como excesivamente subjetiva, lo cual, desde nuestro punto de vista, no es contraproducente, por cuanto los aproxima hacia la realidad. Subjetividad de la autoevaluación, porque les invade la sensación de la sobrevaloración de sus propios trabajos y productos, en perjuicio de una honesta actitud crítica, curiosamente más sospechada de las autoevaluaciones de otros que de la suyas propias.

De ahí que no se trate de eliminar esta modalidad, pero sí de supervisarla mediante control docente, a pesar de su carácter virtual (Rodríguez Gómez, Ibarra Sáiz, & Gómez Ruiz, 2011). Y subjetividad, también, de las coevaluaciones grupales de otros grupos, debido también a cierta sospecha de desconfianza, condicionada por el entramado de relaciones que puedan establecerse en el aula, que, sin embargo, no resta relevancia al desarrollo dialógico de una actitud crítica y constructiva, como se ha resaltado en otros estudios (Barriopedro Moro, López de Subijana, Gómez Ruano, & Rivero Herraiz, 2016). No obstante, por último, la combinación de todas las evaluaciones y triangulación de las mismas, les produce una sensación de participación en el proceso evaluativo y de empoderamiento en su responsabilidad e implicación de su trabajo, a la vez que otorga confianza y convencimiento de que se va a producir de manera más objetiva, lo cual no es más que una sensación, pues no es pretensión de la innovación incrementar la objetivación de la evaluación, sino la responsabilidad, la crítica, la implicación y la reorientación del docente y de los discentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gallego Ortega,

& Rodríguez Fuentes, 2017). Como en otras investigaciones, los resultados fueron favorables (Carrizosa Prieto, & Gallardo Ballesteros, 2015; Mingorance Arnáiz, & Calvo Bernardino, 2013). El que la plataforma registre todo el proceso ofrece esa confianza y el plus de implicación que precisa la evaluación, dado su atractivo y familiaridad con estas plataformas en otros componentes del desarrollo curricular, como afirman De Pablos, Colás, López Gracia y García-Lázaro (2019).

Ahora bien, como prospectiva de futuro se podría añadir que queda un largo y arduo camino que seguir recorriendo. Por un lado, continuar con las innovaciones emprendidas, recopilando cada vez más datos sobre su acogida por el alumnado. Y no solo alumnado de segundo y cuarto cursos de grados de magisterio, sino de otros cursos y de otras especialidades e incluso otras universidades, antes de generalizar la bondad de estas evaluaciones para el ámbito universitario. Cambiar también el diseño de la investigación, incluyendo análisis más nomotéticos, propios de estudios cuantitativos, que complementen este de corte ideográfico. Los cuales permitirán comparar diferencias entre cursos y edades, sexos y géneros, especialidades y ramas del conocimiento, lugares y universidades, etc., y también relaciones entre las valoraciones otorgadas a unas y otras modalidades. Incluso crear un diseño de estudio transversal que permita estudiar la mejora de las competencias discentes en el empleo de las distintas evaluaciones de diversos cursos, o un diseño cuasi experimental que contraste la satisfacción del alumnado de un grupo control y experimental (que participe de estas evaluaciones). En otras investigaciones además de abordar percepciones del alumnado a este respecto (Rodríguez-Espinosa, Retrepo- Betancur, & Luna-Cabrera, 2016) se analiza la percepción de los docentes (Quesada Serra, Rodríguez Gómez, & Ibarra Sáiz, 2017), lo que resulta muy interesante de cara a completar el proceso de meta-evaluación.

REFERENCIAS

Barriopedro Moro, M., López de Subijana, C., Gómez Ruano, M. Á. y Rivero Herraiz, A. (2016). La coevaluación como estrategia para mejorar la dinámica del trabajo en grupo: una experiencia en Ciencias del Deporte. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 571-584. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46811

- Carrizosa Prieto, E. y Gallardo Ballester, J.I. (2015). Autoevaluación, Coevaluación y Evaluación de los aprendizajes. Ponencia presentada en *III Jornadas sobre docencia del Derecho y TIC*. Recuperado de http://www.uoc.edu/pdf/symposia/dret_tic2012/pdf/4.6.carrizosa-esther-y-gallardo-jose.pdf , el día 6 de noviembre de 2019.
- De Pablos, J.M., Colás, M.P., López Gracia, A. y García-Lázaro, I. (2019). Los usos de las plataformas digitales en la enseñanza universitaria. Perspectivas desde la investigación educativa. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 17(1), 59-72. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2019.11177>
- Gallego Noche, B., Quesada Serra, V., Gómez Ruiz, M.A. y Cubero Ibáñez, J. (2017). La evaluación y retroalimentación electrónica entre iguales para la autorregulación y el aprendizaje estratégico en la universidad: la percepción del alumnado. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 127-146. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.5991>
- Gallego Ortega, J. L. y Rodríguez Fuentes, A. (2017). Confiabilidad de las valoraciones de los estudiantes. Estudio de sus competencias evaluativas. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 349-366. doi: <https://doi.org/10.4995/redu.2017.8780>
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE*, 21(2), art.M2. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Ibarra-Sáiz, M. y Rodríguez-Gómez, G. (2014). Modalidades participativas de evaluación. Un análisis de la percepción del profesorado y de los estudiantes universitarios. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 339-361. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172941>
- Lukas Mujica, J.F., Santiago Etxeberria, K., Lizasoain Hernández, L. y Etxebarria Murgiondo, J. (2017). Percepciones del alumnado universitario sobre su evaluación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 69(1), 103-122. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.43843>

- Mingorance Arnáiz, C. y Calvo Bernardino, A. (2013). Los resultados de los estudiantes en un proceso de evaluación con metodologías distintas. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 31(1), 275-293. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.31.1.153291>
- Pascual-Gómez, I., Lorenzo-Llamas, E.M. y Monge-López, C. (2015). Análisis de validez en la evaluación entre iguales: un estudio en educación superior. *RELIEVE*, 21(1), art.ME4, 1-17. doi: 10.7203/relieve.21.1.5168
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. y Ibarra Sáiz, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. *RIE Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 53-70. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y García Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *RIE Revista de Investigación en Educación*, 2(11), 198-210. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/68957>
- Rodríguez Gómez, G., Ibarra Sáiz, M.S. y Gómez Ruiz, M.A. (2011). e-Autoevaluación en la universidad: un reto para profesores y estudiantes. *Revista de Educación*, 356, 401-430. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-356-045.
- Rodríguez-Espinosa, H., Retrespo-Betancur, L.F. y Luna-Cabrera, G.C. (2016). Percepción del estudiantado sobre la evaluación del aprendizaje en la educación superior. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-17. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.18>

14

USO DE APLICACIONES EN EL DESARROLLO DE LA TEORÍA DE LA MENTE EN PERSONAS CON AUTISMO

Carmen del Pilar Gallardo Montes, Antonio Rodríguez Fuentes, Emilio Crisol Moya y

María Jesús Caurcel Cara

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la Teoría de la Mente (ToM) han cobrado valor debido al interés que subyace al relacionarla con el Trastorno del Espectro Autista, incidiendo así en las personas con autismo. Dicha teoría ha servido para comprender los comportamientos de quienes padecen este trastorno y, más valioso aún, para proceder a un diagnóstico acertado y a una intervención psicopedagógica adecuada.

Investigaciones como la de Premack y Woodruff (1978) presentaron lo que a día de hoy se conoce como Teoría de la Mente (ToM). Estos autores plantean que la ToM es esa habilidad de las personas que permite que estas atribuyan estados mentales a uno mismo y a los demás, dando lugar a la comprensión del comportamiento propio y ajeno.

A su vez, Wimmer y Perner (1983) indagan cómo se desarrolla la ToM en los niños. Todo ello apunta a que, en los primeros años de vida, el niño ya contaría con una ToM, dado que desde edades tempranas surge el interés por el rostro, la voz o la reacción ante la tristeza o alegría (Benavides, 2018). Durante los primeros meses desde el nacimiento del niño, este es consciente del espacio que le rodea e interactúa con él, siguiendo con la

mirada y recordando formas y espacios del lugar en el que crece. En esta línea, autores como Leslei (1987), Carpendale y Lewis (2006) y Miller (2006) coinciden en declarar que las primeras manifestaciones de la ToM serían los aspectos comunicativos pre-verbales, como la atención o el juego simulado (adopción de diferentes roles o sustitución de unos objetos por otros, donde entra en juego la imaginación). Todos estos aspectos forman parte del desarrollo normal del menor y de su ToM.

Autores como Benavides (2018) proponen que “la ToM es un concepto muy importante que se relaciona con el mundo social. Comprender las otras mentes implica ser capaz de descentrarse de su propia realidad para abordar la realidad del otro y comprenderla” (p. 97).

Como documentan Maldonado y Barajas (2018) estas “atribuciones mentalistas requieren de la implicación de la corteza prefrontal ventromedial, [...] que integra información cognitiva y afectiva debido a sus conexiones con regiones implicadas en el procesamiento afectivo, como la amígdala, el polo temporal o la ínsula anterior” (p. 11). En este sentido, promover habilidades cognitivas, lingüísticas y sociales desde el nacimiento son aspectos esenciales en el desarrollo íntegro del menor.

Así, Rivas, Hidalgo, Gutiérrez, Bergés y Caracuel (2018) detallan los aspectos que conforman dicha teoría:

- Reconocimiento facial de emociones: en este proceso, la amígdala tiene una importante función, dado que tiene la labor de detectar expresiones y emociones básicas y como consiguiente, comprenderlas.
- Creencias de primer y segundo orden: las creencias estarían formadas por aquella información que tiene la persona y de la cual hace uso para resolver situaciones donde es necesario tener en cuenta el conocimiento previo del otro individuo.
- Comunicaciones metafóricas e historias extrañas: comprender la ironía, la mentira e incluso la mentira piadosa son aspectos fundamentales en el desarrollo de la comunicación social.
- Meteduras de pata: la persona debe de ponerse en el lugar del otro para comprender qué ha ocurrido.
- Expresión emocional: en la ToM, la mirada es determinante, ya que mirando a las personas que te rodean, se pueden conocer sus sentimientos.

Como suma a lo anterior, el desarrollo adecuado de la ToM permite el engaño y la mentira (Chandler, Fritz y Hala, 1989); el juego simbólico y la imaginación (Gonagy y Target, 1997) y el desarrollo de una comunicación que permita a la persona adaptarse a nivel social y contextual (Dunn y Brown, 1994).

Autismo y desarrollo de la teoría de la mente.

Como se ha mencionado anteriormente, la ToM aporta a las personas una serie de comportamientos adaptativos que le va a permitir un desarrollo comunicativo y social con el mundo que les rodea. Estos aspectos no están tan desarrollados en personas con determinados trastornos, como aquellas que presentan autismo. Por ello que, a día de hoy, se siga está indagado cómo las personas con autismo desarrollan la ToM y todo lo que dicha teoría implica.

Mazza et al. (2014) plantean que las personas con autismo presentan dificultades para entender los estados emocionales, así como en la interacción donde confluyen las habilidades sociales y los aspectos afectivos (Grove, Baillie, Alison, Baron-Cohen y Hoekstra, 2014).

Estudios similares como los de Lockwood, Birde, Bridge y Viding (2013), Samson, Huber y Gross (2012) y Schwenck et al. (2012) coinciden en afirmar que el déficit en la empatía de las personas con autismo se debe a la dificultad para entender y explicar los estados emocionales. A su vez, Pouw et al. (2013) plantean que los niños con autismo tienen deteriorada la capacidad de crear una ToM. En palabras de Sánchez-Anguita (2007) “parece que no es tanto una evitación del contacto humano, sino una dificultad de atención quizá por no entender el significado del lenguaje no verbal tan complejo que se representa con la mirada o la expresión del rostro” (p. 29).

En este sentido, inconvenientes como no ajustar la mirada al interlocutor (evitando el contacto visual), el juego solitario, la falta de empatía, el apego inusual a objetos o la dificultad para entablar y mantener conversaciones, son algunas de las dificultades que las personas con este trastorno presentan en ámbitos como la comunicación o la interacción social (Puig y Puig, 2012). Maldonado y Barajas (2018) añaden que “la atribución de estados mentales y la empatía son variables útiles para percibir las señales del entorno social y hacer un uso correcto de ellas permite la adaptación al grupo” (p. 1).

Sánchez-Anguita (2007) expone que las personas con autismo “tienen incapacidad de establecer una comunicación protodeclarativa (acto de señalar del niño). Parece que esta dificultad indica una incapacidad para reconocer otras mentes, para compartir estados mentales con otras personas mediante palabras o gestos que muestran nuestra experiencia” (p. 30).

En este sentido, Hadwin, Baron-Cohen, Howlin y Hill (1997) ya planteaban que es posible que la persona con autismo aprenda a comprender las emociones de los demás, así como sus propias emociones si se les enseña de manera directa. Podría decirse que esa incapacidad para reconocer los estados de otras personas, dependiendo del grado de trastorno que presente el niño, podría verse mejorada, pese a la existencia de dicha alteración.

Potencial de las TIC y las aplicaciones móviles en el desarrollo de la ToM en personas con autismo.

Diversidad de estudios confirman los beneficios que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y la utilización de aplicaciones móviles (*apps*) tienen para las personas con autismo tanto en el panorama nacional (Lozano, Castillo, García y Motos, 2013; García, Garrote y Jiménez, 2016; Terrazas, Sánchez y Becerra, 2016; Matey, 2017; Larco, Yáñez, Montenegro y Luján, 2018; Castro y Mallón, 2019), como en el internacional (Romero y Harari, 2017; Fage et al., 2018; Vlachou & Drigas, 2017; Boster & McCarthy, 2018; Sung, 2018; Bondoli et al., 2019).

Estos beneficios se ven reflejados en aspectos comunicativos, lingüísticos y cognitivos, además del desarrollo de la interacción social y el ocio. Es importante destacar que “este trastorno dura toda la vida y que no tiene cura, no existen medicamentos que puedan curar ni tratar los síntomas principales; sin embargo, la rehabilitación es un punto clave” (Romero y Harari, 2017, p. 1). De esta forma, conociendo las dificultades que estas personas pueden tener en su día a día, la terapia basada en recursos digitales se presenta como una alternativa alentadora y actualizada.

Las apps, a su vez, pueden reunir de forma sintetizada un conjunto de herramientas con las que trabajar diferentes ámbitos, no necesitando a priori, de más recursos, únicamente el dispositivo móvil. En esta línea, es necesario que, como apuntan Jiménez,

Serrano y Prendes (2017), se abandone la idea del Smartphone y Tablet como recurso lúdico, para verlo como una herramienta con fines pedagógicos. A su vez, estos autores relatan los aspectos positivos que se derivan del uso del dispositivo móvil en personas con autismo, como pueden ser “aumento de la comunicación, generación de la producción del lenguaje, mejora de la atención y de la concentración, mayor motivación por los procesos de aprendizaje, fomento de la interacción social, aumento de las habilidades sociales...” (p. 424).

En este sentido, resultan relevantes estudios como el de Lozano, Castillo, García y Motos (2013) donde, tras la intervención, se obtienen resultados positivos en el ámbito de las emociones y las creencias; el de Matey (2017), cuyo estudio de caso único deriva efectos favorables del uso de apps potenciando habilidades vinculadas al ámbito emocional; o el de González et al. (2016), quienes tras apreciar buenos resultados tras trabajar con dispositivos móviles, plantean que “algunos alumnos con TEA muestran desagrado a los rostros humanos y a mantener la mirada con el interlocutor, por lo que los dispositivos móviles les “salvan” de esa incomodidad” (p.46).

De esta forma, aprovechar el abanico de posibilidades que presentan las TIC, a día de hoy, permite ofrecer intervenciones psicopedagógicas más flexibles e individualizadas, adaptadas a la persona con autismo. A su vez, la utilización de las apps adecuadas va a propiciar un aumento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Eso sí, debe tenerse presente que el dispositivo móvil –Tablet o Smartphone– debe usarse de forma responsable, relacionando las actividades propuestas con la intervención psicopedagógica adecuada. De manera arbitraria, las oportunidades que la tecnología ofrece no darán los resultados esperados. En este punto, la red establecida entre familias y especialistas tiene que fortalecerse para que se dé un uso óptimo de las *apps* que van a conformar la intervención educativa.

En este sentido, este estudio pretende ofrecer una evaluación de apps destinadas a personas con autismo, indagando en aquellas que promueven el desarrollo de la Teoría de la Mente. De esta forma, los objetivos específicos derivados de esta investigación son:

1. Evaluar las apps centradas en el desarrollo de la ToM que el catálogo de Google Play ofrece a usuarios con autismo.

2. Determinar qué áreas vinculadas a la ToM trabaja cada una de las apps evaluadas (comunicación, lenguaje y emociones).
3. Ofrecer un listado de las mejores apps centradas en el desarrollo de la ToM para personas con autismo.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La muestra estuvo compuesta por 101 apps para personas con autismo. El principal criterio de inclusión para la selección de las apps fue que se encontraran en el catálogo gratuito de Google Play. De esta forma, se procedió a realizar la búsqueda en torno a las palabras clave “autismo” y “autism”. Esta búsqueda, realizada durante el primer cuatrimestre de 2019, ofreció un listado de 228 aplicaciones, de las cuales únicamente se tuvieron en cuenta 101. Esta decisión gira en torno a la idoneidad de las apps para el objeto de estudio, ya que algunas de ellas estaban destinadas únicamente a familias o especialistas en este trastorno, pero no para el usuario final; otras no funcionaban correctamente, por lo que su evaluación no era posible; algunas se encontraban repetidas en función de la palabra clave y; otras no tenían relación con el colectivo seleccionado.

2.2. Instrumento

Para evaluar cada una de las apps se ha utilizado un instrumento previamente diseñado y validado por Gallardo, Caurcel y Rodríguez (en prensa) denominado “Sistema de indicadores e instrumento para la evaluación y selección de aplicaciones para personas con trastorno del espectro autista”. Con este instrumento se ha podido valorar las apps en función de tres dimensiones principales: diseño/forma, contenido y pedagógica. Este sistema de indicadores estaba compuesto por 14 indicadores principales, representados en cada una de las dimensiones anteriormente citadas y divididos a su vez en 46 subindicadores. De esta forma, la dimensión diseño/forma (D1) la conformaban 22 indicadores; la dimensión contenido (D2) 18; y, la dimensión pedagógica (D3) 6. En este sentido, para determinar cuándo una *app* era mejor o más recomendable que otra se han seguido los siguientes criterios (Figura 1):

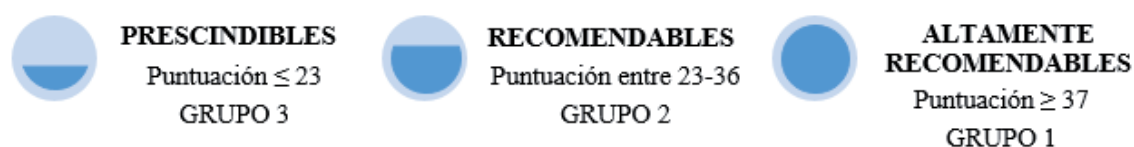


Figura 1. Criterios de clasificación de las apps.

2.3. Procedimiento

Para proceder a la evaluación de cada una de las 101 apps, se han ido instalando progresivamente en un Smartphone Huawei 20 Pro de 2018 conectado a través de Wi-Fi AC a una velocidad de 600Mb/s. Se ha seguido de manera exhaustiva el sistema de indicadores propuesto, para no alterar los resultados de cada una de las apps. La evaluación ha abarcado de enero a abril de 2019.

2.4. Diseño y análisis de datos

La investigación desarrollada ha seguido un diseño cuantitativo, atendiendo a un enfoque descriptivo, transversal y no experimental, puesto que no se han introducido modificaciones en las variables.

Para la evaluación de las apps se ha utilizado el programa Microsoft Office Excel 2016, indicando en cada celda 1 o 0 si cumplía o no el indicador sugerido. A continuación, los datos han sido analizados con el paquete estadístico SPSS versión 25.0 para Windows, calculando frecuencias y porcentajes.

3. RESULTADOS

Tras la evaluación, las apps quedaron agrupadas en tres grupos: el 11,9% ($n = 12$) al Grupo 1 o Altamente recomendables; el 83,2% ($n = 84$) al Grupo 2 o Recomendables; y el 5% ($n = 5$) al Grupo 3 o Prescindibles.

La Tabla 1 muestra las 101 apps analizadas, con sus respectivas puntuaciones totales, el grupo al que pertenece cada una de ellas y las áreas de trabajo. La mayoría de las apps ($n = 73$) trabajaban más de un área en simultáneo. Así, el 49,50% ($n = 50$) combinaba comunicación y lenguaje, el 11,88% ($n = 12$) comunicación, lenguaje y emociones, el 5,9% ($n = 6$) lenguaje y emociones, y el 3,96% ($n = 4$) comunicación y emociones.

Aunque también se encontraron aplicaciones centradas en una sola área, principalmente en el desarrollo del lenguaje (21,78%, $n = 22$) y en la promoción de la comunicación (5,94%, $n = 6$), en cambio ninguna de las apps trabajaba en solitario el ámbito de las emociones.

Tabla 1

Áreas en las que se centra cada una de las apps

Nombre de la app	PT	G	CO	LE	EM
#Soyvisual	40,00	1	X	X	
Otsimo	40,00	1	X	X	
Smile and Learn: juegos educativos para niños	39,00	1		X	X
CPA	38,00	1	X	X	
Symbotalk – AAC talker	38,00	1	X	X	
Visual schedules and social stories	37,00	1	X	X	
Michelzhino- emoções e autismo	37,00	1	X	X	X
LEA lecto escritura para autismo	37,00	1	X	X	X
Autastico	37,00	1	X	X	X
Terapia z tabletem	37,00	1		X	X
Emociones, sentimientos y expresiones!	37,00	1	X	X	X
Commboards - gratis terapia del autismo AAC	37,00	1	X	X	
Proyecto emociones	36,00	2	X		X
Aboard CAA	36,00	2	X	X	
Socialskills for autism kloog 2	36,00	2	X	X	X
Preescolar juegos en español	36,00	2		X	
Speech blubs: language therapy	36,00	2	X	X	
Socialskills for autism kloog2	36,00	2	X	X	X
Jose aprende	35,00	2	X		X
iSecuencias lite	35,00	2		X	
Proyecta pecs	35,00	2	X	X	
Teacch.me	35,00	2	X	X	
Comuniquemonos	35,00	2	X	X	
Vi.co hospital lite	35,00	2	X	X	
Lista visual-visual schedule	35,00	2	X	X	
Visual reading - educacion especial	35,00	2	X	X	
ABA drOmnibus for parents	35,00	2		X	X
Asistente de voz AAC	35,00	2	X	X	
Proyecto retratos	34,00	2		X	X
Pictotea	34,00	2	X	X	
Autimo	34,00	2	X		X
Diegosays autiso habla	34,00	2	X	X	

LEELOO AAC - autism speech app for non-verbals	34,00	2	X	X	
Talk up! communicator	34,00	2	X	X	
Palabras para niños	34,00	2	X	X	
Alfabeto escrito abc 123	34,00	2		X	
Niño alfabeto de aprendizaje	34,00	2		X	
Horsy	34,00	2		X	
Abc aut	33,00	2	X	X	
Letmetalk	33,00	2	X	X	
Emoplay	33,00	2	X	X	X
Tealite app	33,00	2	X	X	X
Cabrito juego de ortografía	33,00	2		X	
Preescolar aprende numeros 123	33,00	2		X	
Autism help	33,00	2	X	X	
Letra a letra - deletrear	33,00	2		X	
Tarjetas educativas en español	33,00	2		X	
Pictogramas.es	32,00	2	X	X	
Daily tasks	32,00	2	X		
Autism help	32,00	2	X	X	
Autismo lee y escribe gratis	32,00	2		X	
Jade autism	32,00	2		X	
Ajedrez niños infantil gratis	32,00	2		X	
Preescolar juegos infantiles 2	32,00	2		X	
El oledor	32,00	2	X	X	
Social skills for autism 3 kloogs cosmic classroom	32,00	2	X		X
Aprender español para niños - cognitobaby	32,00	2		X	
Picto one	31,00	2	X	X	
Let us talk	31,00	2	X	X	
Dictapicto	31,00	2	X	X	
Autism disease	31,00		X		
		2			

Nota: PT= Puntuación Total; G = Grupo; CO = Comunicación; LE = Lenguaje; EM = Emociones

Tabla 1 (Continuación)

Áreas en las que se centra cada una de las apps

Nombre de la app	PT	G	CO	LE	EM
On tasktimer-Autism timer	31,00	2		X	
Aprender a decir la hora	31,00	2	X	X	
Emotion learning for autistic	31,00	2	X	X	X
ABA kit	31,00	2	X	X	X

Buddy aprende los numeros	31,00	2		X	
Pictogramas.es	31,00	2	X	X	
Buddy aprende las formas	31,00	2		X	
Matraquinha	31,00	2	X	X	X
El viaje de Elisa	31,00	2		X	X
Autism	30,00	2	X		
Buddy aprende los colores	30,00	2		X	
Action words: 3d animated flash cards	30,00	2		X	
Help talk	30,00	2	X	X	
Mousetrial lite	30,00	2		X	
Conciencias fonológica	29,00	2	X	X	
Autismo imagen discusión	29,00	2	X	X	
Talking pictures autism pc	29,00	2	X	X	
App4autism - timer, visual planning, token economy	29,00	2	X		
Pictodroid lite	29,00	2	X	X	
Niki talk	28,00	2	X	X	
Dialogo AAC lite autism	28,00	2	X	X	
Aprender cabrito fruta	28,00	2		X	
Pictogramagenda	28,00	2	X	X	
Talking pictures: autism, cp	28,00	2	X	X	
Jabtalk	28,00	2	X	X	
Conversation therapy lite	28,00	2	X	X	X
Articulation speech therapy	27,00	2	X	X	
Upcard	27,00	2	X	X	
Diego dice	26,00	2	X	X	
Special app CAA	26,00	2		X	
Petterday agenda pictogramas	25,00	2	X	X	
Talk to me 100® lite - autism	25,00	2	X	X	
Autistic bird	24,00	2	X	X	
Autapp - autismo	24,00	2		X	X
говори молча: аутизм дцп	24,00	2	X		
Piktosaac pictogramas autismo	22,00	3	X	X	
Autismcpm	19,00	3	X	X	
Speak through pictures-autism	19,00	3	X	X	
Autism mindawakener	16,00	3		X	
Autism helper lite	16,00	3	X		

Nota: PT= Puntuación Total; G = Grupo; CO = Comunicación; LE = Lenguaje; EM = Emociones

Partiendo de las apps evaluadas que puntuaron ≥ 37 (Grupo 1 o Altamente recomendables), se ha establecido una clasificación con las mejores para trabajar ToM (Tabla 2). Como se puede observar dos apps ocuparon la primera posición del ranking:

“#Soyvisual” y “Otsimo”. Ambas trabajan en simultáneo comunicación y lenguaje y cumplieron todos los subindicadores de la dimensión pedagógica relacionados con la adecuación a los ritmos y aprendizajes, así como con el seguimiento y la evaluación, sin embargo, no permitían añadir imágenes o pictogramas, lo que les resta interactividad. Las diferencias entre ambas apps se encontraron en la dimensión de diseño, donde “#Soyvisual” puntuó más alto que “Otsimo”, y en la de contenido donde ocurrió al revés. Así “#Soyvisual” satisfizo todos los subindicadores relacionados con la ergonomía, la usabilidad y la accesibilidad, pero no estaba disponible en varios idiomas, ni había tenido más de 50.000 descargas, ni había obtenido ningún premio o reconocimiento. Por su parte, “Otsimo” satisfizo todos los subindicadores de disponibilidad, usabilidad y accesibilidad, aunque no permitía la personalización de texto y audio, contaba con menos de 50.000 descargas y no se le había otorgado ningún premio o reconocimiento. Con respecto a la dimensión de contenido, “#Soyvisual” cumplió los subindicadores relativos a la calidad de la narración, a la variedad y la organización de los contenidos, sobre las notificaciones, las ayudas y tutoriales y la seguridad, siendo mejorable la calidad del audio de los sonidos y la música. “Otsimo” cumplió con todos los subindicadores sobre el contenido, excepto, con que las ayudas y tutoriales se presentaran en formato audio, ya que en ella solamente se ofrece por escrito y no de ambas formas.

También se puede ver como no existe una sola app del ranking que obtenga la máxima puntuación en cada una de las dimensiones. La mejor app en la dimensión de diseño fue “SymboTalk - AAC talker”, en la dimensión de contenido “Otsimo” y en la pedagógica “CPA” y “Michelzhino- emoções e autismo”.

Tabla 2

Ranking de las mejores apps centradas en ToM

Nombre de la app	PT	D1	D2	D3	Ranking
#Soyvisual	40	19	16	5	1 ^a
Otsimo	40	18	17	5	1 ^a
Smile and Learn: juegos educativos para niños	39	18	16	5	2 ^a
SymboTalk - AAC talker	38	20	14	4	3 ^a
CPA	38	18	14	6	4 ^a
Visual Schedules and Social Stories	37	18	15	4	5 ^a
CommBoards - gratis terapia del autismo AAC	37	18	15	4	5 ^a

Emociones, sentimientos y expresiones!	37	18	14	5	6 ^a
LEA, Lecto Escritura para Autismo	37	17	15	5	7 ^a
Autastico	37	17	15	5	7 ^a
Terapia z tabletem	37	17	15	5	7 ^a
Michelzhino- emoções e autismo	37	16	15	6	8 ^a

Nota: PT = Puntuación total; D1 = Dimensión diseño/forma; D2 = Dimensión contenido; D3 = Dimensión pedagógica; CO = Comunicación; LE = Lenguaje; EM = Emociones

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El listado de apps evaluadas permite hacer un barrido por todas las herramientas digitales que se ofrecen en el catálogo de Google Play. Resulta interesante como el número de apps destinadas al desarrollo y promoción de las emociones es considerablemente inferior al resto. Tan solo 22 aplicaciones de entre las 101 evaluadas, trabajaban el ámbito emocional. Este hecho no puede pasarse por alto, teniendo en cuenta que dichas apps están creadas en exclusiva para las personas con autismo. Por fortuna, seis de las apps centradas en el desarrollo de las emociones obtuvieron una puntuación ≥ 37 perteneciendo al ranking de las mejores apps, por lo que, pese a que son escasas las que trabajan este ámbito, al menos, estas son buenas y altamente recomendables. Trabajar el desarrollo de las emociones, los sentimientos y la empatía son aspectos claves para alcanzar el desarrollo íntegro de la persona con autismo. Uno de los déficits principales en la interacción social de las personas que padecen este trastorno es el reconocimiento de las emociones, aspecto en el que la Teoría de la Mente hace hincapié. En este sentido, es fundamental trabajar en torno a estos aspectos desde los primeros años de vida.

El listado de las 12 mejores apps ofrece un conjunto de apps variado, donde el desarrollo de una comunicación funcional y el lenguaje está presente en cada una de ellas. Estas áreas son fundamentales para que se dé un desarrollo óptimo de la interacción social, tan relevante en el desarrollo de la teoría de la mente.

Por otra parte, este análisis en profundidad de apps ha permitido conocer qué se ofrece al colectivo con autismo y a su vez, en qué se centran cada una de las aplicaciones evaluadas. Como puede apreciarse, tan solo son 5 aplicaciones las que han puntuado

por debajo de 23 puntos (Grupo 3 o Prescindibles), por lo que el resto del listado se recomienda para trabajar el desarrollo de la ToM.

A su vez, se ha podido comprobar como el subindicador que hace referencia a si la app incluye sonidos, música o narraciones, no está presente en la mayoría de estas. Es fundamental que, si quiere trabajarse al lenguaje, la app incluya voces y narraciones que permitan esa asimilación de conceptos y no optar únicamente por el formato escrito. Hay apps de cuentos en las que combinar el formato escrito con el audio dará valor a la app y su uso será más enriquecedor. Del mismo modo ocurre con aquellas donde se aprenden las locuciones de palabras de uso diario (comida, verbos, lugares, sentimientos...).

En relación con la disponibilidad de idiomas de la app, resulta interesante comentar que, aun siendo los dispositivos móviles un fenómeno de uso global, existan *apps* que cuenten con un solo idioma de uso. Este aspecto hay que tenerlo en cuenta, ya que, contando con varios idiomas, se pueden trabajar varias competencias de manera simultánea. En esta línea, las búsquedas en Google Play usando la palabra clave “autismo” ofrecen apps no solo en español, por lo que, con una simple búsqueda en el catálogo de aplicaciones, aparecen apps desarrolladas en cualquier lugar del mundo. Han sido evaluadas apps con idiomas como el turco, el inglés, el árabe o el portugués, entre otros. Partiendo de este criterio, la intervención basada en el desarrollo de la ToM, utilizando apps con más idiomas alcanzará a un mayor número de población con este trastorno.

No se conocen estudios como el presente que puedan servir de contraste con los resultados obtenidos, aunque sí algunos autores han advertido de la necesidad de valorar las apps y se han establecido criterios para ello, que han servido de base para el establecimiento de categorías de evaluación en esta ocasión. Esto supone una limitación por cuanto no se obtienen la solidez de los resultados tras el contraste con otros similares. Pero también se concibe como una oportunidad necesaria de continuar y perpetuar estudios como el presente, de cara a que los profesionales puedan emplear convenientemente las apps más adecuadas, así como para investigadores que mediante estudios de sistematización pueden ofrecer pautas y herramientas de intervención concretas para el colectivo de alumnos objetivo de este estudio.

Como se ha ido detallando a lo largo de la investigación, el uso de TIC y más concretamente el de apps, ofrece a las personas con autismo la posibilidad de desarrollar

habilidades que, como característica de este trastorno, se encuentran en déficit. Son variadas las opciones que estas aplicaciones utilizan, como los cuentos, la asociación de imágenes, etc. por lo que la forma de aprender es diversa, complementando aspectos didácticos y lúdicos. A su vez, la forma de presentar los contenidos (haciendo hincapié en los colores llamativos y las formas), combinando texto y audio resultan más alentadores para el usuario, ya que ayudan a captar y mantener la atención.

La inclusión de estos recursos en la intervención psicopedagógica no dará frutos por sí sola si no se da un uso adecuado de los mismos. Ofreciendo un listado de las mejores apps e incidiendo en el área de trabajo en que se centran cada una de ellas se posibilita la inclusión de tecnologías de forma más sencilla, tanto a profesionales en la materia como a las familias. Es importante resaltar que nos encontramos en una sociedad en la que el uso de los dispositivos móviles está a la orden del día, pero no por ello, se debe dar un uso arbitrario de los mismos. Estamos ante un colectivo en el que la terapia diaria es imprescindible y, saber adecuar estos recursos digitales es una labor fundamental para lograr la promoción de la teoría de la mente y la promoción de la persona.

REFERENCIAS

- Benavides, J. (2018). Habilidades pragmáticas, imaginación y comprensión de los estados mentales en los niños. *Infancias Imágenes*, 17(1), 90-99. doi: 10.14483/16579089.11250
- Bondolio, M., Buzzi, M.C., Buzzi, M., Giuca, M.R., Pardossi, F., Pelagatti, S., Semuci, V., Senette, C., Uscidda, F. y Vagelli, B. (2019). MyDentist: Making children with autism familiar with dental care. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 806, 365-372. doi: 1007/978-3-030-01746-0_43
- Boster, J.B. y McCarthy, J.W. (2018). Designing augmentative and alternative communication applications: the results of focus groups with speech-language pathologists and parents of children with autism spectrum disorder. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 13 (4), 353-365. doi: 10.1080/17483107.2017.1324526
- Carpendale, J. y Lewis, C. (2006). *How children develop social understanding*. Massachusetts, Estados Unidos: Blackwell Publishing.

- Castro, M. y Mallón, O. (2019). La Tablet en la escuela: Revisión bibliográfica en Scopus. *Hamut'ay*, 6(1), 124-139. doi: 10.21503/hamu.v6i1.1579
- Chandler, M.J. Fritz, A.S. y Hala, S.M. (1989). Small scale deceit: Deception as a marker of 2-3-, and 4-year olds' early theories of mind. *Child Development*, 60, 1263-1277. doi: 10.2307 / 1130919
- Dunn, J. y Brown, J. (1994). Affect expression in the family, children's understanding of emotions, and their interactions with others. *Merrill- Palmer Quarterly*, 40, 120-137. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/23087911>
- Fage, C., Consel, C.Y., Balland, E., Etchegoyhen, K., Amestoy, A., Bouvard, M. y Sauzéon, H. (2018). Tablet apps to support First School inclusion of children with Autism Spectrum Disorders (ASD) in mainstream classrooms: a pilot study. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02020
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and reflective function: Their role in self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679- 700. doi: 10.1017/S0954579497001399
- Gallardo, C.P., Caurcel, M. J. y Rodríguez, A. (en prensa). Diseño de un sistema de indicadores para la evaluación y selección de aplicaciones para personas con trastorno del espectro autista.
- García, S., Garrote, D. y Jiménez, S. (2016). Uso de las TIC en el Trastorno de Espectro Autista: aplicaciones. *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 5(2), 134-157. Recuperado de <https://helvia.uco.es/xmlui/handle/10396/14211>
- González, J.L., Montero, C., Batanero, M., Montero, E., de la Fuente, M.L. y González, L. (2016). Una “inclusiva” mirada de la tecnología en nuestro colegio. Trabajando con una mirada especial: TEA y TIC en nuestro colegio. *Revista Padres y Maestros*, 385, 41-48. doi: 10.14422/pym.i365.y2016.006
- Grove, R., Baillie, A., Allison, C., Baron-Cohen, S. y Hoekstra, R. A. (2014). The latent structure of cognitive and emotional empathy in individuals with autism, first-degree relatives and typical individuals. *Molecular autism*, 5(1), 1-10. doi: 10.1186 / 2040-2392-5-42
- Hadwin, J., Baron-Cohen, S., Howlin, P. y Hill, K. (1997). Does teaching theory of mind have an effect on the ability to develop conversation in children with autism? *Journal of Autism and Developmental Disorders* 27 (5), 519-537. doi: 10.1023/A:1025826009731

- Jiménez, M.D., Serrano, J.L. y Prendes, M.P. (2017). Estudio de caso de la influencia del aprendizaje electrónico móvil en el desarrollo de la comunicación y el lenguaje con un niño con TEA. *EDUCAR*, 53(2), 419-443. doi: 10.5565/rev/educar.782
- Larco, A., Yáñez, C., Montenegro, C. y Luján-Mora, S. (2018). Moving beyond limitations: evaluating the quality of android apps in Spanish for people with disability. *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 721, 640-649. doi: 10.1007/978-3-319-73450-7_61
- Leslei, A. (1987). Pretense and representation: The origins of Theory of Mind. *Psychological Review*, 94(4), 412-426. doi: 10.1037/0033-295X.94.4.412
- Lockwood, P. L., Bird, G., Bridge, M. y Viding, E. (2013). Dissecting empathy: high levels of psychopathic and autistic traits are characterized by difficulties in different social information processing domains. *Frontiers in human neuroscience*, 7(760), 1-6. doi: 10.3389 / fnhum.2013.00760
- Lozano, J., Ballesta, F., Cerezo, M.C. y Alcaraz, S. (2013). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Fuentes*, 14, 193-208. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2359>
- Lozano, J., Castillo, I.S., García, C. y Motos, E. (2013). El desarrollo de habilidades emocionales y sociales en alumnado con trastorno del espectro autista: una investigación colaborativa en Educación Infantil y Primaria. *Didáctica, innovación y multimedia*, 26, 1-11. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/112701>
- Maldonado Recio, M. T. y Barajas Esteban, C. (2018). Teoría de la mente y empatía. Repercusiones en la aceptación por los iguales en niños y niñas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. *Escritos de Psicología*, 11, 10-24. doi: 10.5231/psy.writ.2018.0105
- Matey, A. (2017). *Contribución de las TIC al desarrollo de la competencia emocional en el Trastorno del Espectro Autista. Una intervención en caso único*. (Trabajo de Fin de Grado). Universitat Jaume I, Castellón de la Plana, España.
- Mazza, M., Pino, M.C., Mariano, M., Tempesta, D., Ferrara, M., De Berardis, D., ... y Valenti, M. (2014). Affective and cognitive empathy in adolescents with autism spectrum disorder. *Frontiers in human neuroscience*, 8(791), 1-6. doi: 10.3389 / fnhum.2014.00791

- Miller, C. (2006). Developmental relationships between language and the theory of mind. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 15(2), 142-153. doi: 10.1044/1058-0360(2006/014)
- Premack, D. y Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1 (4), 515-526. doi: 10.1017/S0140525X00076512
- Puig, M. y Puig, V. (Noviembre 2012). El autismo en la diversidad educativa. En Cobos, D., Jaén, A., López, E., Martín, A. y Molina, L. (Presidencia), INNOVAGOGÍA 2012. Congreso llevado a cabo en el I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa, Sevilla, España.
- Rivas, S.M., Hidalgo, N., Gutiérrez, G., Bergés, G.D. y Caracuel, A. (2018). Desarrollo de la Teoría de la Mente entre los 5 y 6 años. *Revista Discapacidad Clínica Neurociencias*, 5(2), 26-38. Recuperado de <https://www.profesionalesdependenciadiscapacidad.com/revista-discapacidad-cl%C3%ADnica-neurociencias/vol-5-2-2018/>
- Romero, M., y Harari, I. (2017). Uso de nuevas tecnologías TICS – realidad aumentada para tratamiento de niños TEA un diagnóstico inicial. *CienciAmérica*, 6(1), 1-7. Recuperado de <http://cienciamerica.uti.edu.ec/openjournal/index.php/uti/issue/archive>
- Samson, A.C., Huber, O. y Gross, J.J. (2012). Emotion regulation in Asperger’s síndrome and high-functioning autism. *Emotion*, 12(4), 659-665. doi: 10.1037 / a0027975.
- Sánchez-Anguita, A. (2007). El autismo: un problema del desarrollo. *Jano: Medicina y humanidades*, 1649, 27-30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2310583>
- Schwenck, C., Mergenthaler, J., Keller, K., Zech, J., Salehi, S., Taurines, R., ...y Warnke, A. (2012). Empathy in children with autism and conduct disorder: Group-specific profiles and developmental aspects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(6), 651-659. doi: 10.1111 / j.1469-7610.2011.02499.x
- Sung, M.J. (Julio de 2018). A study of social skills intervention for children with ASD using learning apps. En E. Ivala (Presidencia). *13th International Conference on e-Learning. Conferencia llevada a cabo en el congreso ICEL*, Cape Peninsula University of Technology Cape Town; Sudáfrica.
- Terrazas, M., Sánchez, S. y Becerra, M.T. (2016). Las TIC como herramienta de apoyo para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista nacional e*

internacional de educación inclusiva, 9(2), 102-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5600282>

- Vlachou, J.A. y Drigas, A. (2017). Mobile technology for students & adults with Autistic Spectrum Disorders (ASD). *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 11 (1), 4-17. doi:10.3991/ijim.v11i1.5922
- Wimmer, H., y Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition*, 13(1), 103-128. doi. org/10.1016/0010-0277(83)90004-5

15

PROGRAMAS BILINGÜES: FACTORES PARA LA MEDICIÓN DE LA CALIDAD

José Luis Ortega-Martín y Stephen P. Hughes

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza bilingüe se ha convertido en algo casi de moda en nuestro país. Las familias buscan centros en los que se aseguren que sus hijos acabarán con un nivel alto de inglés y aunque no vayan a ser ciudadanos “bilingües”, sí es cierto que la capacidad de comunicación en la lengua extranjera será mucho mayor y podrán así afrontar el futuro con mayores garantías. Recordemos, sin embargo, que somos 17 comunidades y dos ciudades autónomas y que cada una tiene legislación independiente en este tema (Ortega y Trujillo, 2018).

No existe una regulación básica de la enseñanza bilingüe que se entienda como “de mínimos”, ni orientaciones que puedan sentar las bases de un buen hacer sobre el que crezcan las propuestas de cada gobierno autonómico. Tampoco existe un planteamiento, a fecha de hoy, de que se produzca un cambio en este sentido y se pueda hablar de una propuesta que atienda, a modo de mínimos, las dos situaciones que se dan en nuestro país: comunidades con y sin lengua propia. El concepto de bilingüismo en Galicia o Valencia nunca será el mismo que en otra comunidad sin lengua propia.

Con estas ausencias y disparidades intercomunitarias en mente, esta aportación propone examinar la implantación de la enseñanza bilingüe en España. Tras un breve recorrido histórico de esta modalidad educativa, señalamos los posibles factores críticos de éxito de este tipo de programa. Este trabajo, en última instancia, pretende reivindicar la importancia que tiene la evaluación en general y la autoevaluación del centro bilingüe, en particular, como elemento de reflexión y mejora, además de proporcionar los ámbitos clave de actuación para la mejora.

2. EL BILINGÜISMO EN ESPAÑA

Durante las tres últimas décadas, el profesorado en centros de enseñanza reglada en España ha tenido una serie de tres grandes retos. Un cambio absolutamente necesario ha sido el desarrollo legislativo en cuestiones de la educación inclusiva, donde, entre otros elementos, se trabaja con alumnado de muy distintos niveles y, de manera creciente, proveniente de diversos países y no siempre con el dominio de la lengua española (L1) o del inglés como lengua extranjera (L2). Podemos sumar a este reto el enorme avance en las tecnologías en la vida de los centros, que ha requerido unos cambios fundamentales en la actuación docente en cuanto a la planificación, ejecución y evaluación de las enseñanzas. Con estos dos desafíos importantes, se presenta otro más, que es la implementación masiva de la enseñanza bilingüe que hace que el contexto educativo sea aun más complejo.

En esta sección, examinamos la evolución de la enseñanza bilingüe en España como paso previo al estudio de algunos de los retos importantes en cuanto a la formación docente y la regulación legislativa. Asimismo, identificamos las figuras clave dentro de los centros bilingües con el fin de determinar sus principales roles y necesidades.

2.1. Evolución histórica

Desde 1996, está vigente el primer acuerdo de colaboración entre el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) y *The British Council*, que ya en 1987 desarrollaba un Memorando de entendimiento sobre colaboración entre ambas instituciones. En estos acuerdos, aun vigentes, se trabajó para poder ofrecer actividades que dieran oportunidad, tanto al profesorado como al alumnado, de experiencias didácticas, intercambios con el extranjero, métodos de trabajos innovadores, e incluye mecanismos de apoyo para la enseñanza bilingüe (ver Pérez Dobson, Johnstone y Pérez Murillo, 2010).

En cuanto a legislación, en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), hay escasas referencias a la educación bilingüe, y el documento se limita a indicar, por un lado, que los centros podrían contar con expertos nacionales o extranjeros como profesorado en programas bilingües o plurilingües, y, por otro, que habría un reconocimiento de la labor del profesorado bilingüe. En 2013, con la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), se pide un especial esfuerzo en las tecnologías de la información y la comunicación, el fomento del plurilingüismo y la modernización de la formación profesional. En estas dos leyes no se hace mención alguna a una propuesta de desarrollo curricular mínimo ni recomendaciones metodológicas recogidas dentro de la legislación nacional.

A pesar de estas carencias legislativas, sí que existe documentación de apoyo prevista por las distintas comunidades autónomas. Por ejemplo, en 2005 se aprueba en Andalucía el “Plan de Fomento del Plurilingüismo: una Política Lingüística para la Sociedad Andaluza”, y posteriormente la publicación de una guía para los centros bilingües (Consejería, 2013). En 2016 se reformula el plan de 2005 con el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas (Consejería, 2016), y ahí sí se ponen las bases para una formación metodológica basada en métodos innovadores como “el enfoque metodológico AICLE, el Aprendizaje Basado en Proyectos, las Clases Invertidas, el Pensamiento del Diseño (Design Thinking), todo ello sin olvidar el uso continuado y habitual de las TIC/TAC”. Pérez, Lorenzo y Pavón (2016: 488) señalan, no obstante, un importante déficit relacionado con la investigación de las políticas lingüísticas relacionadas con AICLE, y a esta carencia, añadiríamos de nuevo la ausencia de pautas comunes para la planificación, ejecución y evaluación de enseñanzas bilingües a nivel nacional.

2.2. Rasgos más significativos

Quizás el rasgo más significativo, y más esperado, sea el impacto que la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera tiene en la mejora de la capacidad comunicativa de nuestros jóvenes sin perjudicar la adquisición de contenidos. Estudios como los que señalan Hughes y Madrid (2019) se indica que los alumnos expuestos a la lengua extranjera dentro de un programa bilingüe desarrollan una mayor capacidad comunicativa; sin embargo existen altos niveles de variabilidad en cuanto a la adquisición en materias no lingüísticas.

Si examinamos el perfil del profesorado de contenidos en los centros bilingües, es posible encontrar algunos motivos que pueden explicar esta variabilidad. En España, en cuanto a la formación lingüística y metodológica del profesorado, por ejemplo, la variedad de criterios que encontramos al revisar la normativa indica claramente que necesitamos elementos comunes que, fruto del trabajo interactivo entre expertos de las diferentes comunidades autónomas, puedan dar mayor seguridad a los docentes en el desarrollo de sus clases.

Así, en Canarias, por ejemplo, se obliga al profesorado de los centros bilingües a realizar una de dos modalidades de formación ofertadas de un mínimo de veinte horas. En la Comunidad Valenciana, además de acreditar un nivel lingüístico de C1, los docentes han de demostrar oficialmente el conocimiento didáctico y el dominio de la metodología para un desarrollo adecuado del modelo educativo. En el País Vasco, los centros podrán disfrutar de una subvención dada por el gobierno vasco para la formación en lengua extranjera (idiomática, didáctica y pedagógica). En la Comunidad de Madrid se pide un nivel mínimo de C1 y se obtiene una habilitación específica de 3 años para impartir clase en centros bilingües tras una formación específica y la impartición de clases bilingües durante un curso escolar. En Andalucía, la formación metodológica no es obligatoria aunque se pone a disposición del profesorado una amplia oferta de cursos relacionados con el bilingüismo. El nivel de inglés solicitado es, por ahora, un B2.

El párrafo anterior nos da una idea general de la falta de políticas comunes que puedan señalarse como recomendables y sean el mínimo para garantizar la calidad en los programas bilingües en España. El diseño de herramientas que se adapten a los diferentes contextos, que recojan elementos comunes y que consideren aspectos básicos de la educación bilingüe parecen elementos clave para alcanzar una enseñanza bilingüe de calidad.

2.3. Figuras clave en la ejecución de los programas bilingües

Nuestro país, y por ende nuestros centros, se han convertido casi en una especie de laboratorio de educación lingüística para el desarrollo de programas AICLE (Pérez-Cañado, 2011). Y es que España se ha convertido, sin duda, en uno de los países líderes en cuanto a práctica e investigación sobre AICLE (Coyle, 2010).

Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018) llevan a cabo un exhaustivo trabajo de revisión del funcionamiento de los centros educativos en España en términos de calidad, desgranando los factores que pueden influir de manera más decisiva en la puesta en marcha de la enseñanza bilingüe tras haber tenido en cuenta la opinión de los agentes afectados. Estos agentes, dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza bilingüe, se presentan a continuación.

2.3.1. Dirección

Entendemos que un elemento esencial para el buen desarrollo de los programas bilingües es el conocimiento que el equipo directivo tenga de dicho programa, los elementos que lo componen, las dificultades que conlleva y el esfuerzo que supone para el profesorado, el alumnado y las familias. En este sentido, un equipo directivo ha de estar implicado con la enseñanza bilingüe, favoreciendo la participación del resto de la comunidad educativa y haciendo de puente entre la administración y el centro. Esa implicación conlleva una continua reflexión sobre el programa y de ahí la ejecución de procesos de autoevaluación que midan el grado de satisfacción de quienes la llevan a cabo y que faciliten la detección de puntos fuertes y áreas de mejora.

Por otro lado, entendemos que el equipo directivo ha de establecer las vías de comunicación necesarias entre los miembros afectados de manera que, en primer lugar, el programa tenga visibilidad y sus efectos positivos puedan salir del centro y ser compartidos por la comunidad educativa. Esta comunicación, junto con los planes de autoevaluación y mejora continua, también implica la comunicación de las instrucciones provenientes de la administración y la supervisión de su cumplimiento.

2.3.2. Coordinación

La tarea de la coordinación en los centros es, quizás, la más ardua desde la perspectiva de la gestión si consideramos la escasez de disponibilidad horaria que tienen quienes ostentan esos cargos. En primer lugar, quien coordine el programa habrá de tener la experiencia necesaria que le dé no solo conocimiento a nivel teórico y normativo sino también lingüístico y metodológico. Este conocimiento se aplicaría desde la comunicación de la normativa a la capacidad de realizar sugerencias y recomendaciones a nivel metodológico o lingüístico a los docentes implicados; asimismo, facilitaría el

intercambio de experiencias e ideas dentro y fuera del centro además de la participación en proyectos internacionales.

No es fácil la tarea de la coordinación, está poco reconocida y con diferencias considerables según comunidades autónomas que no son especialmente motivadores para las regiones en las que el esfuerzo tiene un menor reconocimiento (Ortega-Martín y Trujillo, 2018). Sin embargo, esta encomienda compleja es necesaria, y por ello, la selección de la figura coordinadora es clave.

2.3.3. Profesorado

Uno de los principales elementos de calidad docente para el profesorado bilingüe es su nivel de competencia comunicativa en la L2. Si nos remontamos a los inicios de los programas bilingües, algunas de las administraciones, como la andaluza, admitían que el profesorado empezara a impartir contenidos en la lengua extranjera con un nivel B1 del Marco Común Europeo. Desde entonces, se ha aumentado las exigencias a un mínimo de B2 en algunas comunidades y C1 en otras (ver Ortega, 2015).

Por otro lado, el segundo pilar de la formación: la metodológica que, a diferencia de las exigencias lingüísticas, no termina de atenderse de una manera generalizada. Las administraciones han de entender que la formación ha de ser práctica, impartida por quienes tenga experiencia en la docencia bilingüe y hayan acreditado una valía por medio de las herramientas que se estimen oportunas (evaluaciones externas o internas, valoraciones de cursos en los centros de profesorado, etc.). Esa formación ha de centrarse en aspectos del día a día como, por ejemplo, diferenciar la enseñanza en lengua materna con respecto a cómo hacerlo en una lengua extranjera, algo que, para la mayoría del alumnado, supone una dificultad añadida.

Uno de los grandes retos para el profesorado, y no solo en lo que se refiere a enseñanza bilingüe, es el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. Por otro lado, la elaboración de materiales curriculares por los docentes es algo siempre recomendado por la administración dado el interés de esta por una correcta adecuación y contextualización de la enseñanza a los distintos tipos de entornos en los que se encuentran nuestros centros educativos. No obstante, tanto el uso como el desarrollo de nuevos recursos supone una

dedicación extra por parte del profesorado y esta dedicación solicitada no suele venir acompañada de incentivos por parte de la administración.

Otro elemento a considerar es la participación del profesorado en los sistemas de evaluación de la calidad de los centros bilingües. En primer lugar, tendríamos que asegurarnos que estos se llevan a cabo y que están sometidos a procedimientos que garanticen la validez de los resultados (Ortega-Martín y Hughes, 2017) y, por otro, que la participación del profesorado sea activa y tenga un impacto en las actuaciones a llevar a cabo a partir de las conclusiones obtenidas de la misma.

Todos estos elementos suponen una carga adicional para el profesorado y asumir estas responsabilidades no siempre tiene recompensa externa. En la mayoría de los casos, por lo tanto, es necesario disponer de un profesorado altamente cualificado y con una disposición especial para la autoformación e innovación.

2.3.4. Alumnado

Si importante es la participación del profesorado y el papel que juega tanto la dirección como la coordinación del centro, esencial es el del alumnado, pues el efecto de la buena gestión de los primeros tendrá un efecto más o menos positivo en los resultados obtenidos, grado de satisfacción o motivación de los segundos. La enseñanza bilingüe, bien gestionada desde la administración y los centros, puede ser un elemento de equilibrio social que ofrezca las mismas posibilidades a todos los alumnos.

Nada mejor que los resultados obtenidos para medir el grado de éxito de los programas bilingües. Dichos resultados pueden dividirse en dos bloques fundamentales: a) la adquisición de mayores niveles de competencia comunicativa; b) la adquisición de contenidos que no haya sido mermada por haberse impartido en la lengua extranjera. Por otra parte, se puede medir la satisfacción del alumnado con el programa y tener en cuenta sus percepciones sobre la enseñanza para así poder identificar y actuar sobre las áreas de mejora que surjan.

3. MEDICIÓN Y MEJORA DE LA CALIDAD DE PROGRAMAS BILINGÜES

Las personas, y en particular, el alumnado, son el punto focal de cualquier proceso educativo, y en torno a él, surgen una serie de preguntas inevitables en torno a la calidad

de la experiencia y los resultados de su aprendizaje. En el caso de un programa bilingüe, una posible manera de verbalizar tres cuestiones relacionadas:

- ¿Cómo podemos crear las condiciones óptimas para favorecer un aprendizaje bilingüe útil y sostenible tanto en el avance en la lengua materna y en otras lenguas como en los contenidos curriculares no lingüísticos?
- ¿Cómo podemos obtener una información fiable que pueda facilitar la mejora sistemática, que esta sea duradera y tenga el alcance deseado?
- ¿Qué procesos de mejora específicos pueden emplearse para la mejora de la calidad de la enseñanza bilingüe?

En respuesta a estas preguntas, esta sección pretende proporcionar una serie de consideraciones basadas en experiencias profesionales e investigadoras en torno a la temática de la autoevaluación y mejora en contextos de educación bilingüe.

3.1. La disposición hacia la medición de la calidad

Si se pretende buscar mejoras dentro de los programas bilingües, es evidente la necesidad de establecer mecanismos sistemáticos para detectar debilidades y de implementar acciones para su mejora (Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018). El primer factor indispensable para la medición de la calidad, entonces, es la disposición de los actores principales (sobre todo el profesorado directamente implicado) a tomar parte en un procedimiento que implica un estudio real de los procesos en el aula y la aplicación de sus resultados. La implicación del profesorado en esta tarea se puede facilitar con una comunicación transparente de los objetivos y procedimientos a llevar a cabo, para lo que es necesario un liderazgo activo por parte de los equipos directivos y quien coordine estas enseñanzas en los centros educativos.

3.2. La meta-evaluación como punto de partida

Como hemos señalado anteriormente, para poder iniciar la detección de mejoras en un programa bilingüe es necesario tener un mapa lo más completo posible de la situación en que se encuentra en términos generales el programa y, en particular, nuestro centro. Un proceso empleado comúnmente en la educación desde finales del siglo XX es la meta-evaluación (Scriven, 1969). En esencia, la meta-evaluación es la evaluación de todas las distintas evaluaciones que se han realizado en torno a un programa. En otras palabras, se examina toda la información que ha sido recopilada de manera sistemática para evaluar el proceso. Al analizar estas distintas evaluaciones, es necesario asegurar una serie de

preceptos tales como la validez, fiabilidad, objetividad, alcance y relación coste-eficiencia (ver Stufflebeam, 1974). Este proceso, entonces, es complejo y requiere de una serie de elementos que pueden representar un desafío importante para los centros educativos.

Dada la complejidad de este tipo de evaluación, es posible que el uso de instrumentos previamente validados pueda facilitar la recogida sistemática de datos. En ese sentido, (Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018) identifican una serie de áreas clave para la evaluación de programas bilingües, que podrían considerarse como potenciales factores críticos de éxito. Entre las distintas áreas, en la conclusión del mencionado estudio, se examina y proporcionan instrumentos para la medición de los siguientes elementos (Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín & Hughes, 2018):

- La efectividad del liderazgo del centro.
- La efectividad de la coordinación bilingüe.
- La existencia de una cultura de bilingüismo/plurilingüismo enriquecido por contactos con personas e instituciones en el exterior.
- La existencia de recursos humanos y materiales para garantizar el buen funcionamiento del programa.
- La existencia de una planificación, ejecución y seguimiento.
- Los resultados académicos positivos en áreas lingüísticas y no lingüísticas.
- Los índices de satisfacción entre los implicados (alumnado, profesorado, familias).

Dentro de ese mismo estudio, llevado a cabo a petición del *British Council* en España, Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018) proporcionan una serie de posibles sub-indicadores para cada uno de los factores clave de éxito que podrían servir como punto inicial y continuo para la medición interna de la calidad del programa. Este tipo de evaluación multidimensional buscaría datos, entonces, de varias fuentes (resultados de evaluaciones, cuestionarios, entrevistas, etc.), examinaría la calidad de esta información y, de esta manera, podría identificar los puntos fuertes sobre los que construir además de las áreas prioritarias a mejorar.

3.3. La implementación y evaluación de áreas de mejora

Una vez detectadas y priorizadas las áreas de mejora, el siguiente paso lógico es el de implementar las medidas necesarias a llevar a cabo. La información sobre el uso de

estrategias para la mejora de determinados aspectos es el enfoque de diversos sistemas internacionales de calidad aplicados a la educación (p.ej. el Sistema EFQM), muchos de los cuales han sido adoptados por instituciones públicas y, en algunos casos, puestos a disposición de los profesionales de la educación a través de cursos de formación en centros provinciales de profesorado. Generalmente, este tipo de iniciativa examina la mejora orgánica a nivel de todo el centro, e incluso llega a denominarse ‘Calidad Total’. Por otra parte, también existen propuestas a nivel de asignaturas individuales dentro de un mismo departamento que pretenden desarrollar las mejoras de manera más específica (Harris, 2001). El caso específico de la mejora de los programas bilingües se sitúa entre dos polos opuestos ya que no concierne a la calidad de todo el centro, pero tampoco se limita a una sola asignatura; abarca, sin embargo, una serie de materias lingüísticas y no lingüísticas con el denominador común del aprendizaje a través de la lengua extranjera. En este sentido, parece razonable la búsqueda de estrategias de mejora que puedan ser desarrolladas por distintos grupos de agentes. La responsabilidad sobre estos procesos de mejora generalmente correspondería a: a) los profesionales directamente implicados, en este caso los líderes del centro, como miembros del equipo directivo y quienes asuman la coordinación de la enseñanza bilingüe, b) el profesorado de áreas lingüísticas (en especial de la lengua extranjera), y c) el profesorado de áreas no lingüísticas.

En un contexto de enseñanza bilingüe podemos imaginar situaciones de mejora que podrían afectar en mayor o menor medida a distintos grupos de agentes, y que tendrían que incluir, al menos, los aspectos que planteamos en la Tabla 1.

Tabla 1

Acciones de mejora y agentes implicados

Acción de mejora	Agentes primarios	Agentes de apoyo
Creación de un banco de materiales para asignaturas específicas	Profesorado ANL	Profesorado AL; Coordinación bilingüe
Mejora en producción oral en inglés	Profesorado AL	Profesorado ANL
Creación de vínculos con centros en el extranjero	Dirección, coordinación bilingüe	Profesorado AL; profesorado ANL

Creación de vínculos con otros centros próximos de mayor experiencia bilingüe así como universidades, CEP, sindicatos, etc.	Dirección, coordinación bilingüe	Profesorado AL; profesorado ANL

De alguna manera, las distintas acciones de mejora terminan por afectar al profesorado de manera individual y, por lo tanto, es conveniente que estos actores sean conscientes de los beneficios provocados por esta reflexión y autoevaluación que se lleva en el centro.

Busher, Harris y Wise (2000) sugieren una serie de pasos importantes en la involucración del profesorado en los procesos de cambio además de cómo implementar dichos cambios:

- Involucración del profesorado - esto incluye la consideración del nivel propio de convencimiento sobre la importancia y principales beneficios de los cambios propuestos
- La iniciación de las acciones de mejora - esto requiere la recolección de información y el diseño de medidas de manera colegiada
- La implementación de mejoras – este apartado requiere una transparencia sobre el propósito de los cambios, un control compartido sobre la implementación, un equilibrio entre presión y apoyo, una retroalimentación temprana sobre los progresos, y un alto nivel de confianza mutua y colegialidad entre los profesionales directamente implicados.
- La institucionalización de mejoras – este es el punto en el que los cambios realmente importantes formen parte del desarrollo normal de la(s) asignatura(s) y requiere un seguimiento continuado para asegurar su continuidad.
- La evaluación de la mejora – en esta fase, se pretende evaluar de manera comprensiva, fiable, sistemática y objetiva el impacto real de las mejoras; asimismo, examina posibles modificaciones y aporta nuevos datos para futuras mejoras.

Esencialmente, la evaluación de acciones individuales de mejora contribuiría a una serie de evaluaciones formativas y sumativas a lo largo de toda la implementación del programa.

4. CONCLUSIONES

La calidad de los programas bilingües es un concepto holístico, en el que todos los elementos que tienen importancia *per se* la tienen también a nivel general. Las administraciones educativas han de plantearse seriamente el papel de una evaluación sistemática que sea parte de la vida de los centros. Evaluar no es sancionar sino sugerir para mejorar. Evaluar la actuación de los docentes, en nuestro país, no se entiende como algo negativo y, aun así, no llega a aplicarse de manera continua y correctamente estructurada.

Evaluar nuestros programas bilingües desde el propio centro nos va a aportar información que puede afectar aspectos metodológicos, abrir puertas a posibles intercambios, participación en proyectos internacionales o un mejor uso de los recursos existentes. Evaluarnos será positivo porque podremos entender las distintas visiones que de nuestra tarea tienen otros agentes en el centro y de esa riqueza podremos plantear propuestas de mejora.

Evaluar nuestros programas bilingües desde el exterior nos va a dar una visión fresca de quien ve aspectos que, muchas veces de manera rutinaria, no se abordan o no se trabajan en nuestros centros. Una evaluación externa llevada a cabo por la administración tendrá como objetivo proporcionar las herramientas necesarias para la mejora de aquellos aspectos que hayan sido valorados no positivamente y ofrecerá recursos, formación o enlaces con otros centros más avanzados si es que alguno de estos aspectos tuviese que ser mejorado.

No se entiende un sistema educativo sin una evaluación sistematizada y, mucho menos, que la mayor apuesta en nuestro país, a nivel estatal y autonómico, junto al uso de las nuevas tecnologías, no se someta a procesos que garanticen la calidad de las mismas.

No se trata de estandarizar la evaluación y hacer comparaciones con los resultados obtenidos por los centros; entendemos que nuestros gobernantes no querrán llevar la evaluación a espacios de confrontación o emitir juicios que pudieran ser negativos para los centros o los propios docentes. Se trata de ofrecer opciones, alternativas, reflexionar de manera conjunta y recibir o dar las ayudas que pudieran ser necesarias.

Este capítulo toca algunos de los elementos esenciales de la medición de la calidad en los programas bilingües. Hemos hecho especial hincapié en los agentes implicados

en el proceso y subrayado una serie de posibles factores críticos de éxito en los programas bilingües que surgen de nuestra investigación a nivel nacional. Consideramos particularmente importante la propia identificación de los factores críticos de éxito contextualizados, junto con sus correspondientes sub-indicadores ya que estos sirven no solo como punto de partida de una evaluación inicial, sino también para medir posibles progresos a lo largo del desarrollo del programa.

REFERENCIAS

- Busher, H., Harris, A., & Wise, C. (2000). *Subject leadership and school improvement*. London: SAGE Publications.
- Consejería (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Consejería (2016). *Plan estratégico de desarrollo de las lenguas*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Coyle, D. (2010). Preface. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, CLIL in Spain: implementation, results and teacher training (pp. vii-viii). Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Dobson, A, Johnstone, R. y Pérez Murillo, M. (2010). *Evaluation report of the bilingual education project*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Harris, A. (2001). Department improvement and school improvement: A missing link? *British Educational Research Journal*, 27, 477-486.
- Hughes, S.P., & Madrid, D. (2019). *The effects of CLIL on content knowledge in monolingual contexts*. The Language Learning Journal. doi: [10.1080/09571736.2019.1671483](https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1671483)
- Ortega Martín, J. L. (2015). La realidad de la enseñanza bilingüe. *Cuadernos de Pedagogía*, 458, 61-68.
- Ortega-Martín, J. L., Hughes, S. P. y Madrid, D. (coords.) (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Madrid: MECD-British Council, Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Ortega-Martín, J.L. y Hughes, S.P. (2017). Key issues in the Management of Bilingual Education. En E. Gómez Parra y R. Johnstone (Coords). *Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos clave*, pp. 117-128.
- Ortega-Martín, J.L. y Trujillo, F. (2018). Legislación y Normativa para el funcionamiento de los programas de AICLE en España. En J.L. Ortega, S.P. Hughes, y D. Madrid (Coords.). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, pp. 21-30
- Pérez, A., Lorenzo, F. y Pavón, V. (2016). European bilingual models beyond lingua franca: key findings from CLIL French programs. *Language Policy*, 15, 485–504.
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Ortega-Martín, J.L. & Hughes, S. P. (2018). Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. En J.L. Ortega, S.P. Hughes, y D. Madrid (Coords.). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, pp. 141-159.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*, 1, pp. 39-83. Chicago: Rand McNally.
- Stufflebeam, D. L. (1974). Meta-evaluation. *Occasional Paper Series N°3*. Kalamazoo: Western Michigan University. The Evaluation Center.

16

DIVERSITY, THE CHALLENGE OF TEACHER TRAINING

José Luis Ortega-Martín y María Moreno Pedraza

Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

Diversity is a widespread common feature of secondary high-schools in Spain and it needs to be efficiently attended, therefore. Society is changing at an incredibly rapid pace and so do students' needs. Teachers play a fundamental role in creating future generations with the capacities to face difficulties and solve them, and it is compulsory to give each student the education s/he requires in an individualized way, catering for all her/his needs.

In this scenario, controversy has recently been sparked since the opinions about attending diversity adequately vary a lot if they come from secondary English teachers' or the legislation which treats this important educational issue. Whereas legislation enacts an ideal integrative lesson in which the teacher is able to attend all the different needs of each one of his/her students, teachers label this theory as an overoptimistic one, since applying everything that is said in education laws is unfeasible in a real context. If diversity is a common characteristic that we find within a lesson, so is overcrowded classrooms which make almost impossible to cater for diversity in fifty minutes time, which is the regular length of a lesson in secondary school.

It is highly important to make society aware of all the elements that compose the education system and that it is not only important to what teachers do in their lessons but also to the training and the tools that are given to them to create a competent and inclusive way of teaching.

In this study the following objectives are set to be accomplished:

1. To analyze the current legislation observing the changes that objectives and contents experiment in order to foster classroom inclusion.
2. To analyze the opportunities that are offered to teachers to improve their qualification.
3. To identify the possible reason why teachers have little access to further education.
4. To look for possible solutions to improve the situation and cater for diversity efficiently.

2. METHOD

The data collected in this study consists of a questionnaire answered by English teachers reflecting real opinions and thoughts of secondary English education in both the public and private sector in Spain. The questionnaire was sent to different teachers from different Spanish regions via email in Spanish since it would be a faster way of data collection.

The questionnaire can be framed as part of qualitative research since the main matter to this study was gathering real feelings and perceptions from teachers. The study of the survey was done by a self devising in which the variables which were the aim of the study were included. This application was supervised and ratified by three experts in the topic so that it could be sent afterwards free of errors. It was a completely anonymous questionnaire so the confidentiality of the survey respondents was respected unfailingly.

The first variables included in the questionnaire referred to their gender, their age, their years of experience and the year in which they passed the state exams so that a slight context could be elicited from them. The next part of the survey consists of eleven

questions in which teachers should show their agreement or disagreement in a range from 1 to 5. Finally, four more questions were included in which respondents could answer writing their own opinion or thoughts freely without a limit extension of words giving them the chance, in the last question, to include anything which was not asked and they considered important to be mentioned.

2.1. Legislative framework

Homogeneity is not certainly a common characteristic in the education system since diversity is progressively gaining great importance and becoming an unavoidable current education issue which must be properly catered. Spanish legislation has experienced various changes in a relative short period of time; being an imperative issue through different laws, however. If we look back at the Order 25th July 2008, referent to the Organic Law of Education, we can observe how the attention to diversity of the student body in basic education in public schools in Andalusia is regulated.

Nevertheless, LOE was repealed and substituted by LOMCE (Organic Law on the Improvement of the Quality of Education) which guarantees the integrative understanding of education among subjects. In Chapter IV, where Article 45 enacts the development of students in terms of self-esteem and self-concept, the increase of their autonomy and their capacity of learning to learn, as well as cooperative work and communication.

Nevertheless, it is also important to mention the legislation in relation to the education that is given to teachers to carry out all these new approaches in the process of teacher learning. The Decree 93/2013 of 27th August, regulates the initial and in-service training of teachers in Andalusia, as well as the Andalusian System of Permanent Education of Teachers. This decree claims that teachers' training is not only a right but also a duty.

Finally, we have to mention the Order of 14th July 2016, which regulates different aspects regarding diversity, and establishes the procedures of evaluating students in their process of learning. This order advocates for a transversal, dynamic and integrative way of teaching in all subjects.

2.2. Theoretical framework

Diversity is an unavoidable issue in the current Spanish and global education, and steps are being taken to achieve an inclusive education. Therefore, it is important to bear in mind what we understand by diversity; sometimes, it is understood as “dissimilarity, difference”. However, the term “difference” might have negative connotations, since in our society, the fact of being different entails, in many cases, an unfavorable perception; this is why in this study, we have preferred to understand variety as a “large amount of various things”, in our case, a large amount of various students with various needs.

The first appearance of diversity in education took place in the Royal Decree 334/85 of General Order of Special Education, however, it was not until four years later with Declaration of Salamanca (UNESCO, 1994), when diversity and inclusive education were taken as educative policies and principles which must be included in all schools. This declaration briefly stated that “education systems should be designed and educational programs implemented to take into account the wide diversity of these characteristics and needs within a child-centered pedagogy” (Unesco, 1994:8).

All our students are unique individuals, and they therefore, have unique and different needs; so, we cannot give them the same strategies to get a determined kind of knowledge or a specific competence. They all do not follow the same pace of learning and it would not be coherent to try to set a general methodological approach valid for a complete lesson.

However, it seems impossible to cater for diversity in our lessons if the responsible people – teachers – are not trained to attend such variety in their class. Education quality is completely linked to a quality teacher training and as Barber and Mourshed (2008) claim “the only way to improve results is improving instruction” (28). Therefore, it is important to pay special attention to the training sources that secondary teachers have at their disposal. Currently in Spain, it is compulsory to take a Master in Secondary Education (MSE) to be able to do the state exams to be a secondary teacher in public schools. If we compare this master to the previous Course of Pedagogic Training (CAP), we can say that a big step forward has been taken in order to improve the education teachers receive, since the time trainee teachers spend is larger, which entails a more complete education (Imbernón, 2007; González Sanmmamed, 2009). It is important to

highlight that little attention is given to diversity or special needs, if we look at the same master in different universities of Andalusia, we will see the different opportunities that are given to students to take any subject related to diversity. Starting with the University of Granada (UGR), there are only two elective subjects dealing with diversity. As it has just been stated, they are in the module of freely distributable subjects and a maximum of two subjects can be chosen (Table I) which makes the freedom of the student very limited to be trained in different crucial elements.

Table 1

Elective subjects in UGR

ELECTIVE SUBJECTS MODULE UGR		
Elective subjects (2 possible choices)	ECTS	Subject type
Attention to diversity and multiculturality	4 ECTS	Elective
Attention to students with special needs	4 ECTS	Elective
Towards a peaceful culture	4 ECTS	Elective
Education for equality	4 ECTS	Elective
Organization and management of schools	4 ECTS	Elective

If we analyze the elective subjects in University Pablo de Olavide (UPO) in Seville, the freedom of choice is even smaller. They can only choose one elective subject, so if these students would like to be educated in different aspects that might (and will) appear in their future as teachers, again inefficiency in terms of education will show up (Table II). A single opportunity is given to these students, so what this organization will bring about is future teachers with some knowledge about an important issue of education (bilingualism, diversity, ICTs, center management or tutoring) but clueless about the many other crucial aspects in education.

Table 2

Elective subjects in UPO

ELECTIVE SUBJECTS MODULE UPO		
Elective subjects (1 possible choice)	ECTS	Subject type
Bilingual education	8 ECTS	Elective
Diversity, special needs, gender equality, violence and interculturality	8 ECTS	Elective
Information and Communication Technology (ICTs) applied to Secondary Education	8 ECTS	Elective
Class and school management	8 ECTS	Elective
Tutoring, guidance and orientation	8 ECTS	Elective

However, the previously mentioned students can feel even fortunate of having the chance of choosing at least some subjects they consider important or more appealing to them. If we look at other universities in Andalusia, we can observe how in some of them there is no choice of elective subjects, and in some others there are not any diversity subjects at all. As shown in Table III in the University of Córdoba (UCO), Table IV in the University of Jaén (UJA), and Table V in University of Málaga (UMA), we can see that there is no existent chance to be trained in diversity, so is it really possible to implement innovative methodological approaches which foster diversity if teachers are not given the opportunities to be properly educated?

Table 3

Elective subjects in UCO

ELECTIVE SUBJECTS MODULE UCO		
Elective subjects (2 possible choices)	ECTS	Subject type
School coexistence management	4 ECTS	Elective
Online-teaching platforms	4 ECTS	Elective
Information and Communication Technology (ICTs) applied to Secondary Education	4 ECTS	Elective
Oral communication in teaching techniques	4 ECTS	Elective

Table 4

Elective subjects in UJA

ELECTIVE SUBJECTS MODULE UJA		
Elective subjects (2 possible choices)	ECTS	Subject type
Written expression as a professional skill	4 ECTS	Elective
Oral expression as a professional skill	4 ECTS	Elective
Foreign language for bilingual schools	4 ECTS	Elective
Computing for ICTs schools	4 ECTS	Elective

Table 5

Distribution of free distributable ECTS in UMA

FREE DISTRIBUTABLE ECTS UMA		
Free assignment	8 ECTS	These ECTS can be obtained by attending the Cycle of Conferences: "Teaching profession" annually organized

A comparison needs to be done at this stage; if we compare the number of ECTS that Basic Education in infantile and primary education have, we can observe as an average, that a total of 100 ECTS are aimed to give future teachers a proper training in order to be able to cater for diversity. Nevertheless, if we look at Basic Education in Secondary Teaching, only 18 ECTS are given to this specific kind of training. There are some reflections that inevitably come to our minds, why do secondary future teachers approximately receive an 80% less of training in diversity concerns? Is it less important the future education of secondary students? Is it easier to attend diversity in secondary schools than in primary schools?

As Barber and Mourshed (2008) said, “the quality of an education system is directly linked to the quality of its teachers” (15). So it is unavoidable to admit that there is an unbreakable link between students education and teachers’ education; well-prepared teachers will bring about well-prepared lessons and therefore, well-prepared students. Doubtless to say is that there is not any perfect program of education and everything can be improved, which is the aim of this study, through investigation, innovation and experimentation. (Pontes, Serrano y Poyato, 2013).

Being a teacher requires many other human factors and no education is given to future teachers to face all these factors that are present, day after day, in a regular secondary lesson. A complete initial education is needed to make capable teachers who are able to tackle all the difficulties and who can create the ideal inclusive way of teaching.

Having made this reflection about the current situation, future teachers face in our community, it is also important to mention some approaches that must be fostered in order to get a higher quality education. Enabling pedagogy for autonomy in teachers is something that must be present in our schools. As Jiménez Raya, Lamb and Vieira (2007) mention “it is perhaps surprising, to say the least, that a lot of well-known publication on language learner autonomy do not integrate teacher autonomy as a crucial issue.” (47).

According to these authors, as future teachers, we have to foster pedagogical principles such as responsibility or freedom of choice; giving students the opportunity to learn their own strategies of learning to learn, and of course to create an integrative atmosphere within the class. These all measures will be reflected in an increasing motivation by part

of the student body which will make much easier and effective the learning-teaching process.

3. RESULTS

In this section of the study, an analysis of the results obtained in the questionnaires is conducted. As it has been expressed in the above section, part of the information gathered from the questionnaires has been expressed by charts which make the results much more visual and get a quick overview of the respondents' answers.

The study shows that most of the respondents are experienced teachers having a range between six and twenty-two years of experience. The last personal question was in relation to the year they passed the state exams, so that we could also obtain information about the ones who have worked in the public or private sector of education. Analyzing the results, we can see how most of the teachers who answered the questionnaire passed the state exam, giving us afterwards real answers from the public sector.

Once all the personal questions were answered and analyzed, surveyed were asked to answer different questions to analyze the current situation regarding diversity within their lessons and the education and opportunities of being trained they have at their disposal. The first question was the following one: "1. Diversity within the EFL classroom is attended as it is said to be in the curriculum". An 82% of the surveyed showed a disagreement; in other words, most of teachers are completely aware that diversity is a real issue in class but is not attended in the class as it should be even though the legislation includes the attendance to diversity as something compulsory within the curriculum.

The purpose of the next question was to get to know the possibility of attending diversity given the current circumstances in a real classroom. To the statement "It is possible to cater for diversity given the current circumstances of an ordinary secondary classroom", a vast majority of surveyed teachers, showed a complete or nearly complete disagreement, statistically speaking an 82% of the respondents. The discrepancy between theory and practice is again shown in this question; in other words, even though legislation tries to promote an inclusive way of education, people who are working in real high-

school and who are therefore, the ones who do know what the situation is like, generally agree that to carry out this task is extremely complicated.

Continuing with the questions that were set, we asked teachers if they considered diversity as a source of problems within the classroom. To the statement “Diversity can bring about problems within the well development of the classroom”, we can observe that a 24% of the respondents thought of diversity as a problematic feature and a 35% thought the opposite. Despite having a disparity of answers, most of teachers have an optimistic vision towards diversity seeing it as a source of enrichment rather than a problem in their lessons.

To the following statement “I consider that initial training should be improved”, the majority of the respondents completely agreed that changes should be made in order to achieve a better training for teachers. Transferring their answers to percentages, an 88% showed their agreement. We can get from the results, that the general feeling that teachers have is that in the first steps they took to be teachers, little attention was paid to diversity so when facing real situations, the education they received was not useful or applicable in a secondary high-school.

In the following questions, a change of topic regarding teacher training is concerned, since from analyzing initial training we move to analyzing in-service training. We wanted to know their grade of agreement to the following statement “An inclusive classroom might be possible giving teachers the opportunity to attend in-service training”, and a 94% thought of permanent training as a satisfactory solution to create real integrative lessons.

An 88.2% of the teachers we surveyed accepted to the statement “I am taking in-service training courses in order to cater for diversity”, not to be receiving any kind of education regarding diversity. Nevertheless, if we analyze the following statement in which surveyed had to show their opinion, “I think English teachers are given enough opportunities to be trained in order to attend diversity in the EFL classrooms”, the low percentage of teachers receiving courses can be justified since none of them admitted to be given enough opportunities to be trained

The vast majority of the respondents considered that the initial training they received was not only enough, but also inefficient. Supporting their disconformities towards their initial training, some of them mention that it is not only necessary to give importance to permanent training, but also to assure that education teachers receive is efficient, being consciously prepared by experts which also give real examples of real situations. By the same token, some of the surveyed admitted that in-training education is necessary, but that it should be carried out in their working hours. They stated that it is in the high-school where these permanent courses should be carried out, which is something completely rational since after all, that is the real context they would afterwards face.

When asking the respondents about the major difficulties they normally find in their lessons, most of them coincide that the high student-teacher ratio is nowadays a clear and common characteristic in Spanish schools. Many claim that reducing the number of students in the classroom would be the first step to be taken in order to get a more personalized and individualized education to our students. Some label as “an impossible task” to attend to all the needs of 32 students all at once. It is unlikely to think of an integrative classroom unless this situation changes.

When asking the surveyed about how they would change the situation to achieve an integrated lesson, we can see the direct link to the previous question. The first change many of them will include is to reduce the number of pupils in the classrooms, which directly involves a higher investment in education by part of the government. Finally, many others support the idea of permanent training but always being made from a practical and efficient point of view, in-service education which was truly useful and which dealt with real situations in the lessons, leaving utopias apart.

Last but not least, it is important to mention the critical character of the surveyed, since some of them admitted that even though the circumstances that we have in our high-schools are not the ideal ones, we cannot blame the system or the way in which education is planned, but it is also important to self-assess and be critical about ourselves.

4. DISCUSSION

This study aims to suggest ways of improving the current situation that is faced in secondary high-schools in Spain regarding diversity. This paper has shown clear evidence of all the variables that contribute not to have the best attendance to diversity possible and, a list of possible solutions will be presented in this section of the study.

In the first pages of this piece of work an analysis of what the Spanish legislation say about diversity within the class and to the education that teachers receive has been made. Even though legislation gives an ideal perception of the situation, teachers show a very different perspective of how diversity is treated; therefore, what we firstly suggest from this succinct study is that education laws need to be made by teachers, not politicians. The only people who are totally conscious about the difficulties that we can encounter in education are teachers, so if they were given the opportunity to express their thoughts or to have people on behalf of the teaching staff who could express what teachers consider important to – or not to – change, would bring about many benefits to education. Real problems will be treated and solutions will be found by experts in the topic, by professionals who, day after day, have to overcome different obstacles to achieve an integrative school. To give teachers a real say, and to make them active part in the policy-making as far as educational laws are concerned will provide a fastest and riches evolution to cater for diversity.

By our questionnaire, we saw the perception that teachers had towards the education they initially received and the education they are receiving now, if so. As it is shown in the results, most of them agree that in their initial training the usefulness of the content they learned towards diversity was minimum if not void. Great amounts of money are spent in university by the government and the students, so let us make this investment useful for future teachers. Theory is obviously an important part of education provided that it could be applied in reality; this is why, practical and real examples would be needed in order to make teachers see the different ways to attend diversity in their English class. Consequently, it is here proposed to include practice periods during at least four of the five years of initial education if the student so desires.

Going to different high-schools with different backgrounds would be an incredibly source of training for future teachers since they would spend many hours working with students with different needs and trainee teachers would be much more prepared to carry out an effective and inclusive way of teaching English.

Last but not least, in-service training should be empowered so that we can assure that teachers are constantly adapting their way of teaching to the changing needs that students present. The last solution suggested from this brief research is that some of the free of department hours that teachers have on their schedule could be used to be trained in matters of diversity in which experts of different topics brought them information and new methodological approaches to accomplish an inclusive classroom. In this way, teachers would be able to see the real appliance of the theory in the context they face day after day.

Finally, it would be interesting to conduct an in-depth study of how these proposals can infer in the great improvement of the current education situation in our country. However, efforts need to be made by all parts, since we do not need only the willingness of our teachers to change the situation but also to have the measures who allow them to do it. Without more investment in education by part of the government it is unlikely to think that the situation will change much; more human resources are needed in our high-schools and we also need that the education that potential teachers receive was a high-quality one. Giving education the importance it has and requires is the key to accomplish the desirable education we all deserve.

5. CONCLUSIONS

This study provides evidence that initial and in-service training that teachers receive throughout their academic and professional life should be improved in order to create an inclusive way of teaching. By analyzing the results of our questionnaire, we can detect the common nonconformity among secondary school teachers towards the education they received. This piece of work also shows that most of the surveyed wanted to attend diversity creating an integrative lesson but this becomes an impossible task given the current circumstances that we have in the Spanish education system.

It is crucial to mention the importance that legislation gives to diversity. Diversity has been an important educational issue since 1985, which was the time when it first appeared to be a factor to be included and catered in education. Therefore, it has been thirty-four years since diversity appeared as an unavoidable issue in education, but has it changed much, however?

Regarding teacher training, this study provides evidence that changes in education should be made from the very first moment in which potential teachers start to be trained. Five years of teachers' lives are spent on education; however, it does not seem to achieve the expected qualifications when coming to the educative issue. If we want to guarantee an effective and individualized education for our students, we have to start from the beginning, and give future teachers the tools they will need when facing the real situation in a secondary school. It is high time to stop talking about utopias, overoptimistic contexts that are out of touch with reality.

This piece of work is an evidence of the false myths which label teachers as demotivated people unwilling to change the current situation. Our questionnaire has shown how teachers are very aware of the improvements education needs regarding diversity, and they are eager to change the reality that we live day after day in Spanish schools.

Notwithstanding the foregoing, teacher training is not the only factor which infers in the effective process of teacher learning, high ratio makes catering for diversity an arduous task since the more number of students per class, the more individual differences teachers face. This translates into more investment in education by part of the government; education is a basic and primordial social issue which needs to have the perfect conditions to create an effective teacher learning atmosphere.

All in all, many aspects must be taken into account and must be changed if we want to improve the current situation our country lives regarding education. Firstly, we have to start “remodeling the foundations” of our education system. In other words, we have to guarantee a quality education for teachers in order to achieve a high quality education for our students. Secondly, teachers should never stop learning, and opportunities should be offered to them to assure that they are adapting to the different changes society

experiences. Eventually, greater investment in education must be made in order to improve the conditions that Spanish high-schools have.

REFERENCES

- Benarroch, A., Cepero, S., & Perales, F. J. (2013). *Implementación del Máster de Profesorado de Secundaria: Metodología y resultados de su evaluación*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10 (nº extra), 594-615.
- Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J., & Pérez, P. (2005). *Education Policy Reform and Professional Identities: The Case of Secondary Education in Spain*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 13(45). Retrieved from <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n45/>
- González Sanmamed, M. (2009). Una nueva oportunidad para la formación inicial del profesorado de Secundaria. *Revista de Educación*, 350, 57-78.
- Hughes, S., & George-Walker, L. (2010). *Connecting to Community: What Do We Want in Our Special Education Graduates?*. Australian Journal of Special Education, 34(2), 109-118.
- Imbernón, F. (2007). *La formación inicial del profesorado de secundaria, ¿sigue siendo un tema pendiente?*. Aula de Innovación Educativa, 161, 5-6.
- Perrenoud, P. (2010). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Pontes, A., Serrano, R., & Poyato, F. J. (2013). *Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de enseñanza secundaria*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10 (nº extra), 533-551.
- Raya, M. J., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik.
- Solís, E., Rivero, A., & Porlán, R. (2013). *Expectativas y concepciones de los estudiantes del MAES en la especialidad de Ciencias*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 10 (nº extra), 496-513.

- Unesco (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7-10.
- Vilches, A., & Gil, D. (2010). *Máster de Formación Inicial del Profesorado de Enseñanza Secundaria. Algunos análisis y propuestas*. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 7 (3), 661-666.

17

A SOCIOCULTURAL PERSPECTIVE OF TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: A CASE STUDY OF THE ITALIAN UPPER-SECONDARY EDUCATION SYSTEM

José Luis Ortega-Martín y Barbara Greco

Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

This work is part of a wider study that focuses on sociocultural aspects and their treatment in the manuals of Spanish as a foreign language (SFL) in Italy. We start from the assumption that socio-cultural contents in Spanish language learning textbooks are not sufficient to develop cultural consciousness in students; so, we started analysing the approach to socio-cultural aspects in course books and at the same time we studied students' cultural competence through our test of students' knowledge, in order to find if there is a link between them.

Actually, in this paper we are going also to present and discuss the results of the cultural test we submit to eight groups of upper-secondary students, being part of the study above mentioned.

There are innumerable reasons to carry out an investigation like this: from a professional point of view it is justified by personal concerns and by our willingness to contribute to the proper training of students, not only to improve their linguistic

competence in Spanish, but also to enhance their cross-culturally competence in various teaching-learning contexts.

1.1. Review of Literature

As a matter of fact, one of the problems in dealing with culture is that there are many different meanings and definitions attached to the term.

The etymology of the word rightly refers to Latin *cultura* which means “to till” (the ground). The figurative sense of “cultivation through education” is first attested only around mid-fifteenth-century. The Oxford Dictionary (OED) suggests culture to be: «The arts and other manifestations of human intellectual achievement regarded collectively», «The customs, arts, social institutions, and achievements of a particular nation, people, or other social group», «The attitudes and behaviour characteristic of a particular social group». The Center for Advance Research on Language Acquisition (CARLA, University of Minnesota) goes a step further, defining culture as «shared patterns of behaviours and interactions, cognitive constructs and understanding that are learned by socialization. Thus, it can be seen as the growth of a group identity, fostered by social patterns unique to the group».

We can observe that the concept of culture is very broad and flexible and, consequently, it also requires a constant effort by cultural mediators to keep its study up-to-date: teachers and publishers should monitor news, trends, neologisms and new customs in order to convey these items almost simultaneously, thus avoiding mix-ups between cultural knowledge and stereotypes.

For our analysis we would like to propose the classification drawn up by Miquel and Sans (1992) in which culture is classified into three large areas: Culture (with uppercase C), culture (with lowercase c) and *Kulture*. As specified by the authors, Culture refers to major events and major historical or fictional characters, like encyclopaedic knowledge (like arts, literature, architecture, history etc., not necessarily shared or well known by natives), while culture includes everything that is shared by people of the same culture: it is the operational knowledge that a native speaker has about a specific situation, knowing exactly how to proceed and properly take part in an everyday cultural practice. In Miquel and Sans' words (1992), culture covers every unspoken part that natives share and take for

granted. Kultura is almost simple to recognize for a native, but instead very complicated for a foreigner, since it refers to certain areas, places, autonomous communities, slang or specific topics (Miquel and Sans, 1992).

Having detailed the definition of culture, and framed it within our project, the concept of interculturality deserves our attention. The Cambridge Dictionary (2017) briefly defines the term intercultural as: «Relating to or involving more than one culture». On the other hand, The Oxford Dictionary (2001–2017) describes it as: «Taking place between cultures, or derived from different cultures».

However, we believe the holistic definition offered by Sandoval (2010) is more thorough, since it describes interculturality as a polysemic concept, i.e. which has multiple meanings, interpretations and definitions, its conceptualization can vary from period to period and in accordance with the different contexts and interests intended.

With regard to the complex process of teaching-learning, Meyer (1991) distinguishes three stages in the acquisition of intercultural competence:

- Monocultural level: on this level, students are mentally based on their culture; hence, they consider and interpret the foreign culture according to their own cultural perspective. Clichés, prejudices and stereotypes prevail as the students observe the foreign culture through the glasses of their own culture, giving them a particular way of viewing the world and of perceiving and interpreting reality.
- Intercultural level: the students are mentally located between the two cultures. The knowledge they have of the foreign culture allows them to make comparisons between the two and they have sufficient skills to explain cultural differences.
- Transcultural level: the students are situated above the cultures involved, within a certain distance, allowing them to mediate by distancing themselves and looking around in order to adopt other points of view, without renouncing to their own cultural identity.

Byram, Gribkova and Starkey (2002) put into context maintaining that intercultural dimension in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather

than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction. So, language teaching with an intercultural dimension continues to help learners to acquire the linguistic competence needed to communicate in speaking or writing, to formulate what they want to say/write in correct and appropriate ways. But it also develops their intercultural competence i.e. their ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

Therefore, we can say that an intercultural competent speaker can communicate effectively and appropriately with natives since it possesses both communicative competence as well as particular skills, attitudes, values and knowledge about the other culture. We completely agree with Moeller and Nugent (2014, p. 2): “when language skills and intercultural competency become linked in a language classroom, students become optimally prepared for participation in a global world”.

1.2. Spanish as a foreign language (SFL) in the Upper-Secondary Educational System in Italy

It is appropriate now to point out the main characteristics of the Italian education system. Compulsory education in Italy lasts ten years, from ages of six to sixteen, and it is divided into a first cycle covering eight years (five of primary school and three of middle school) and second cycle (secondary school, from ages fourteen to sixteen). The Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR, Ministry of National Education) establishes general standards in teaching, as well as specific objectives for each subject, although each school enjoys some administrative, didactic and organizational autonomy, reflected in the Piano dell'Offerta Formativa (POF, Training Plan). The POF is the institution's official document in which features, structure and the school training offer are detailed (MIUR, s/a). Therefore, each institute has its own POF. Following the indications of the Italian Ministry of National Education 2010, during the first two years students acquire linguistic and communicative competencies equivalent to the B1 level of the Common European Framework of Reference for Languages of the Council of Europe (CEFR, 2002).

During the third and fourth year, students acquire linguistic and communicative competencies equivalent to the B1 and B2 levels of the CEFR; they learn to properly understand global selective and detailed oral and written texts sense on different topics, produce oral and written texts in a coherent way, express their point of view providing arguments and participate in linguistic exchanges. They develop different sorts of oral and written texts, such as literature and art, and can think over the linguistic system (phonology, morphology, syntax and vocabulary) and over its pragmatic use (functions, different registers, etc.).

During the fifth-year students should acquire linguistic and communicative skills equivalent to, at least, the B2 level of the CEFR, so they can produce oral and written texts, describe, argue and reflect on the language formal characteristics and demonstrate a good formal command of it. They also consolidate their study methods, not only concerning foreign language learning but developing their personal and professional interests.

The Ministry also details minimum cultural foreign language targets; during the first biennium the aim is to understand cultural aspects particularly in the social field, analysing simple oral and written texts in order to understand their main formal and cultural characteristics, highlighting parallels and differences between the two cultures. By the end of the second biennium, students should be able to read and interpret literary texts, tales, novels and poetry by representative authors of the literary tradition; to analyse and to compare artistic creations, making connections between them, framing them in their socio-historical context and using new technologies to communicate and to explore them more thoroughly. During the last year students should explore cultural contents (related to social, historical, literary and artistic fields) with particular attention to the problems and the kind of language used in the modern and contemporary era. They should be able to analyse, compare, understand and interpret the cultural product and employ new technologies to communicate and to further explore non-exclusively academic topics. On the other hand, during the fifth year, real and simple linguistic and grammar education is completely abandoned, since it is considered to have been sufficiently acquired during the previous four years. Therefore, assuming an excellent use of the language is the only way teachers can devote time and resources to literature, and consequently to the analysis of the symbolic structure of literary texts, producing critical reflections and workshops, and fostering students' independence and self-reliance.

These considerations are important because they suggest that the linguistic level is similar to that of the corresponding courses (although it is true that the autonomy conferred by the POF implies that every institute sets a different amount of foreign language hours per week), in any case, it gave us information about the quality and reliability of the data, so we can be sure that our sample was well balanced.

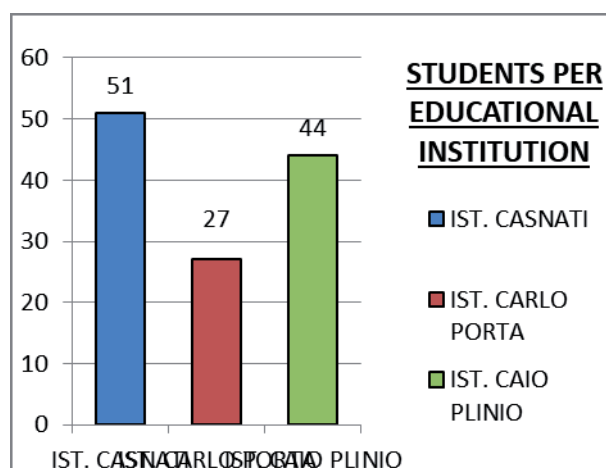
2. METHOD

We have chosen to work making use of a cultural test, since we believe that this research tool may be scientifically valid enough to prove students' degree of cultural sensitivity and awareness. Murillo et al. (2014) define a survey as a data collection instrument that obtains answers directly from the participants, and it is based on a series of written questions. To collect and analyse our data we used the Statistical Program SPSS 22.0 (Statistical Product and Service Solutions) commonly employed in Social Sciences.

As for any cultural parameter, our goal is very delicate and difficult to measure, since there are many variables that may compromise our analysis. However, we can count on the collaboration of the high school teachers that have supervised the test and given us a positive feedback. Besides this, in order to achieve greater reliability, we previously validated our survey with a group of trusted people with the same age and characteristics of respondents, asking them to comment it on several aspects (for example clarity of questions, extension, difficulty, etc.). The real aim of these crossed validations is to check whether the cultural test could be an appropriate tool and if it fulfils all the requirements of reliability and validity to properly measure the variables we want to analyse. Reliability consists of the accuracy or precision of a measuring instrument (Corral, 2009) and its worth is reflected in the results we obtained. It is true that our cultural test does not have long-term reliability, as a test-retest would doubtlessly show different results, since it concerns the acquisition of socio-cultural contents. On the other hand, we can state that all questions have the same degree of reliability, and interrogations cover a very wide range of socio-cultural aspects related to Spain and Latin America. Therefore, in formulating questions we followed Nikleva's classification (2013), described below.

We have developed and proposed our text to students from three courses, having eight heterogeneous groups of pupils. It was a reasoned choice that far from being an exclusionary element turned out to be an interesting element for our subsequent analysis of the results. The surveys were carried out thanks to the collaboration of several schools, with different characteristics, all located in the northern province of Como, just a few kilometres from the Swiss border and one of the toastiest areas of the Lombardia region. In spite of the technical and organizational difficulties of our fieldwork (the questionnaire was proposed to five educational institutions of the province and some did not reply to our request), we finally got the collaboration of three schools, reaching 122 survey respondents. The first secondary school is located in the city centre of Como, the Centro Studi Superiori Casnati. It is an officially recognized polytechnic school that combines several disciplines including languages. The people taking part in our study were third-year students with Spanish L2 (group D, five hours of SFL per week), two fourth-year groups with Spanish L2 and L3 respectively (group B and C, five and four hours of SFL per week respectively) and a fifth-year group with Spanish L2 (group A, 2 hours of SFL per week). The second school is Liceo Carlo Porta, a school in the peripheral area of Erba, a 17,000-inhabitant town located in the north-west of Italy. Here we worked with two groups, fourth- and fifth-year students respectively, both with Spanish L2 (Group F and E, four SFL hours per week). The third school, Liceo Caio Plinio Secondo, is also located in the centre of Como. This is a vocational secondary school with a dedicated tourism and language department; our study involved all the third-year students with Spanish L2 (Group G and H, three hours of SFL per week). In the following graphics we summarize the data we collected: percentages of survey respondents per each educational institution (Figure 1) and total respondents per course (Figure 2).

Figure 1. Students per educational institution. Source: own data.



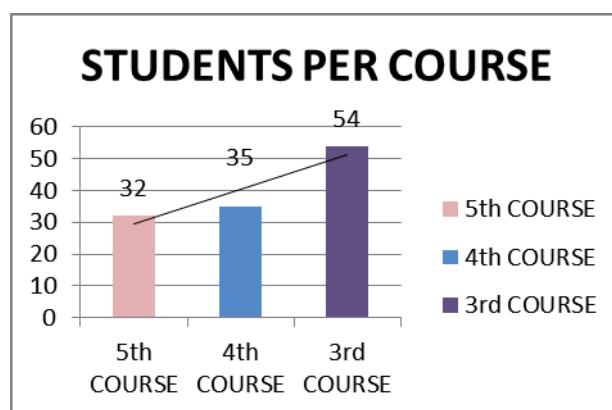


Figure 2. Students per course. Source: own data.

The field work was carried out in the month of March 2016, on the same day in all the classes of the same institute in order to minimize contamination risk particularly due to information leakage between respondents.

To carry out our survey we were able to rely on the collaboration of the Spanish language teachers of the three institutes, who made a significant and sustained contribution to the development of our study, actively collaborating with us.

Anguita et al. (2003) establish several steps in a research process using a Survey Method:

- Formulating the research problem
- Selecting the research design
- Formulating the hypothesis
- Defining variables
- Selecting sample group
- Questionnaire design
- Field work organization
- Obtaining and processing data
- Analysis and interpretation of results.

“The research problem” mentioned above, is the main axis of our broader research work and, more specifically, our hypothesis was: the presence of cultural contents in textbooks is directly proportional to students’ cultural competence. Therefore, we wanted to check if there is a link between them. The independent variable is the shortage of socio-cultural content in Spanish as a foreign language textbook and the dependent variable is the students’ level of cultural competence. In this study we are now focusing on this last one. We isolated the intervening and control variables through a series of preliminary questions that aimed to draw out the respondent’s profiles and, consequently, we were able to isolate any risk to jeopardise the outcomes. In particular, by asking the student’s age and the course year we ensured a certain degree of heterogeneity in the sample, while asking the student’s country of birth and the parents’ citizenship we could identify those respondents that, due to their origins, could have deeper socio-cultural awareness. The respondent’s gender is a collateral datum with no gender exclusion meaning. Knowing the environment in which the respondent studied Spanish (academics, leisure, etc.), as well as long stays in Spanish-speaking countries also contributes to outlining the respondent’s profile and to check certain parameters that may corrupt our results. With regard to age, we can quickly distinguish those elements that could violate the feature of heterogeneity of each group. Actually, the respondents’ ages cover the spectrum from 16 years to 20 years. We believe our survey questions cover a wide spectrum of cultural features so they are significant and well gauged on the participants’ competence.

With regard to our text design, we formulated 32 nominal-polytomous closed questions; namely, for each question we proposed three answers with only one being correct. At the beginning of the cultural test we clearly specified that it was not an exam, and we requested respondents to answer every single question in order to achieve a comprehensive data collection. On the one hand, this assessment would free the participants from any academic pressure, since under the umbrella of the anonymity they would feel free to answer without fear of making mistakes or being judged. All items were exclusive. All respondents had one hour to respond, although in practice it took an average of twenty minutes per group.

The questions were divided into thematic categories: cultural contents were organized following the table proposed by Nikleva (2012), which is based on Byram and Morgan’s nine categories (1993), combining also the indications required by the Plan curricular

del Instituto Cervantes (1995–2017). Each question was directly linked to a specific cultural category and none was ignored. So, three questions were linked to Identity, eight to Living conditions and social organization (including one that related to Latin America), six belonged to the realm of Socio-political organization (one relating to Latin America), seven belonged to Cultural and social interaction (including one for Latin America). With regard to the categories of History and present time, we presented two items for Geography and three for Cultural heritage respectively (Figure 3).

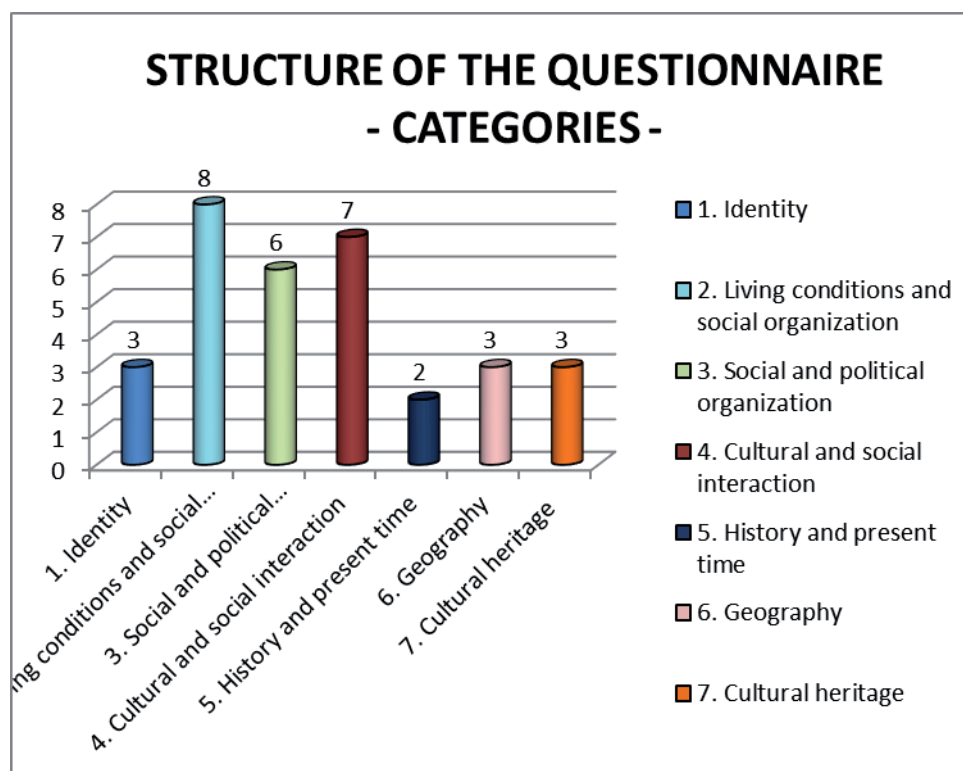


Figure 3. Structure of the cultural test. Categories. Source: own data.

Despite our initial idea of grouping questions following the category they belonged to, we finally decided to distribute them in a well-balanced way for different reasons: to separate two pairs of interrelated questions between them (a consciously correct answer to one of them meant the correctness of the other one, questions 21/23 and 31/32) and in order to present a variety of contents that would help the respondents to remain engaged.

3. RESULTS AND DISCUSSION

In short, we had a total of 122 Italian students, divided into eight sample-groups, respecting the actual grouping of the three institutes (third, fourth and fifth year, Table 1). We submitted them 32 multiple choice questions concerning Spanish culture. The outcomes we obtained, hereunder.

Table 1

Total number of students by groups. Source: Own preparation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	3 ^o to (ESP L2)	11	9.0	9.0	9.0
	3 ^o C (ESP L2)	27	22.1	22.1	31.1
	3 ^o G (ESP L2)	17	13.9	13.9	45.1
	4 ^o to (ESP L2)	6	4.9	4.9	50.0
	4 ^o to (ESP L3)	12	9.8	9.8	59.8
	4 ^o m (ESP L2)	17	13.9	13.9	73.8
	5 ^o B	22	18.0	18.0	91.8
	5 ^o m (ESP L2)	10	8.2	8.2	100.0
	Total	122	100.0	100.0	

As we have already pointed out, at the beginning of the cultural test we asked some preliminary questions to understand each respondent's profile. The answers provided some significant data.

We asked respondents where they studied the Spanish language:

Only at school in Italy

At school and in private schools in Italy

At school in Italy and attending a specific course in Spain

Other (specify) _____

Sixty eight percent of respondents said they learned and developed their skills in Spanish exclusively at Italian schools, while 3.27% of students integrated academic teaching with other courses or private schools in Italy, whereas only 1.63% attended specific courses in Spain (Graphic 5). The data show that contact with the Ibero-American cultural dimension is carried out mainly through formal education in Italy, according to what is provided for by the curriculum of the course. Similarly, 33.60% of respondents have never travelled to a Spanish speaking country, compared to 66.39% who have, although the vast majority for a short period (less than one month). In fact, only 4 students out of 81 have had a stay between one and three months that, in our opinion (although there are no studies about it), is an ideal length of time to make contact with the reality of another country (Graphic 6). Though only few studies have employed experimental designs suitable for supporting the value added of studying abroad, all results seem to suggest that a study abroad experience yields the greatest increases in specified learning outcomes (Tarrant, Rubin, and Lee, 2014), and the research generally supports the hypothesis that second language proficiency is enhanced by the study abroad experience (Dyson, 1988, Diller and Markert, 1983, Carlson et al., 1991). The data show that, as far as we are concerned, student's cultural competence is the result of standard classroom teaching, and, consequently, it basically depends on the treatment of socio-cultural contents in textbooks.

As we said in four introduction, our data analysis was developed with the statistical program SPSS 20.0, attributing 1 to each correct answer and 0 to each incorrect answer or unanswered item. Below we present the results of our survey divided per group (Table 2).

Table 2

**(maximum score achieved in our study) **(minimum score achieved in our study)*

Group	Sample	Maximum score within group	Minimum score within group	Mean of the group	60% or more of correct answers (19/32)

Group A – 5B CASNATI (Sp. L2)	22 respondents in their fifth year, 17 girls, 3 boys and 2 students who did not specify their sex	21/32*	12/32	16/32	5/22
Group B – 4 ^a A CASNATI (Sp. L2)	6 respondents in their fourth year, Spanish L2, 5 girls and 1 boy	15/32	12/32	14/32	0/6
Group C – 4 ^o A CASNATI (Sp. L3)	12 respondents in their fourth year, Spanish L3, 9 girls and 3 boys	20/32	10/32	15/32	2/12
Group D – 3 ^o A CASNATI (Sp. L2)	11 respondents in their fifth year, Spanish L2, 6 girls and 5 boys	18/32	12/32	15/32	0/11
Group E – 5 ^a M CARLO PORTA (Sp. L2)	10 respondents in their fifth year, Spanish L2, 7 girls and 3 boys	20/32	10/32	15/32	1/10
Group F – 4 ^a M CARLO PORTA (Sp. L2)	17 respondents in their fifth year, Spanish L2, 13 girls, 3 boys and 1 student who did not specify their sex.	20/32	10/32	15/32	4/17

Group G – 3 ^a G CAIO Plinio (Sp. L2)	17 respondents in their third year, Spanish L2, 14 girls, 3 boys	15/32	6/32**	11/32	0/17
Group H – 3 ^a C CAIO Plinio (Sp. L2)	27 respondents in their third year, Spanish L2, 11 girls, 14 boys and two students who did not specify their sex	17/32	6/32**	11/32	0/27

We can observe that no respondent achieved the highest possible score of 32, the best score being 21 achieved by a Casnati student in her fifth year. As might be expected, the lowest score came from a third-year student. Only one person among all the respondents had Spanish-speaking origins (Table 3 and 4), she obtained 12/32, demonstrating that, in our case, there is no significant link between the country of birth and cultural knowledge.

Table 3

Country of birth of the respondents. Source: SPSS, Own preparation

Grupo * Nac# Crosstabulation						
			Nac#			
			ECUADOR	ITA	LITUANIA	SUIZA
Grupo	3 ^a A (esp L2)	Count	0	9	0	2
		% within Grupo	,0%	81,8%	,0%	18,2%
		% within Nac#	,0%	7,6%	,0%	100,0%
	3 ^a C (esp L2)	Count	0	27	0	0
		% within Grupo	,0%	100,0%	,0%	,0%
		% within Nac#	,0%	22,9%	,0%	,0%
	3 ^a G (esp L2)	Count	1	16	0	0
		% within Grupo	5,9%	94,1%	,0%	,0%
		% within Nac#	100,0%	13,6%	,0%	,0%
	4 ^a A (esp L2)	Count	0	6	0	0
		% within Grupo	,0%	100,0%	,0%	,0%
		% within Nac#	,0%	5,1%	,0%	,0%
	4 ^a A (esp L3)	Count	0	12	0	0
		% within Grupo	,0%	100,0%	,0%	,0%
		% within Nac#	,0%	10,2%	,0%	,0%
	4 ^a M (ESP L2)	Count	0	17	0	0
		% within Grupo	,0%	100,0%	,0%	,0%
		% within Nac#	,0%	14,4%	,0%	,0%
	5 ^a B	Count	0	22	0	0
		% within Grupo	,0%	100,0%	,0%	,0%
		% within Nac#	,0%	18,6%	,0%	,0%
	5 ^a M (esp L2)	Count	0	9	1	0
		% within Grupo	,0%	90,0%	10,0%	,0%
		% within Nac#	,0%	7,6%	100,0%	,0%
Total		Count	1	118	1	2
		% within Grupo	,8%	96,7%	,8%	1,6%
		% within Nac#	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ECUADOR	1	.8	.8	.8
	ITA	118	96.7	96.7	97.5
	Lithuania	1	.8	.8	98.4
	Switzerland	2	1.6	1.6	100.0
	Total	122	100.0	100.0	

In Figure 4, and in the previous Table 2, we can see the number of students per sample-groups and secondary schools that correctly answered at least 60% or more questions in the text. The review indicates that in terms of percentages the fourth course (Group F) of Istituto Carlo Porta presents the best results (4/17, 23.52%), the fifth course of Istituto Casnati closely follows with a total of 5 out of 22 (group A, 22.72%), followed by group C of Istituto Casnati with 16.66% (2/12) and group E of Istituto Carlo Porta with 1 out of 10 (10%). The average percentage of the other groups was 0.

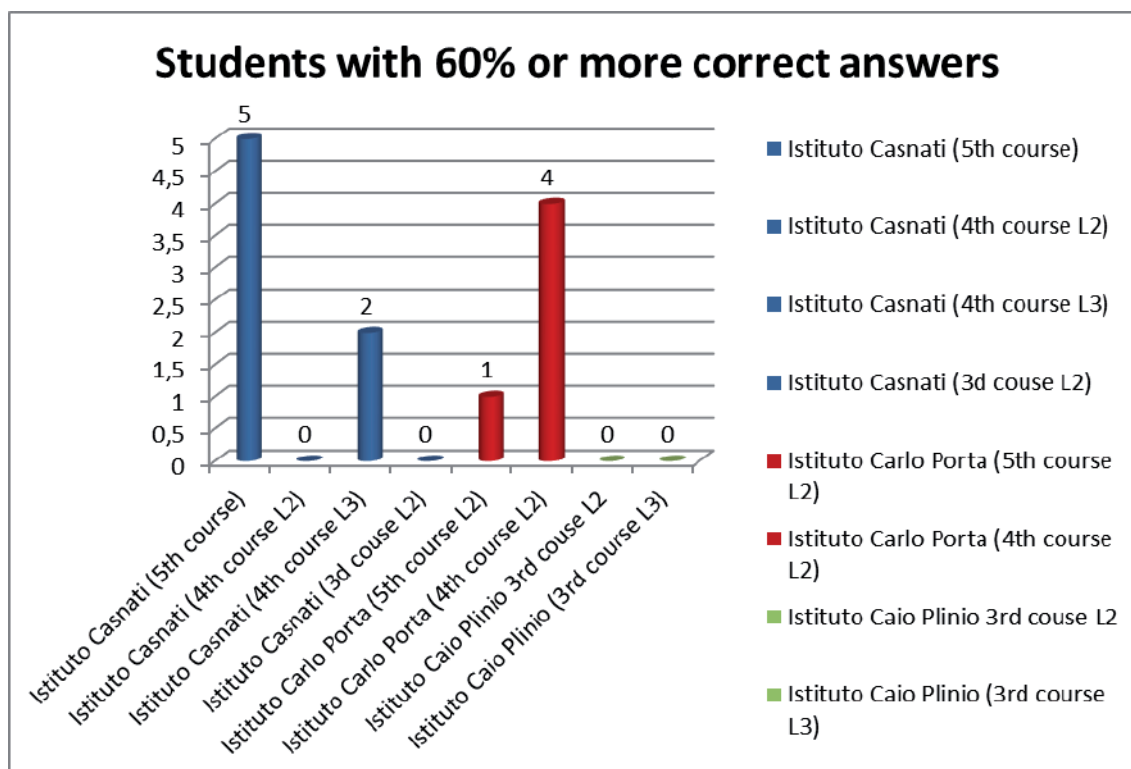


Figure 4. Students with 60% or more of correct questions by School and course. Own preparation.

The question with the most correct answers was question number 5, asking the best translation for an Italian saying, with a total of 114 pupils out of 122 answering correctly.

This is a striking figure if compared with question number 7, which was answered correctly by only 12 students. Both were proverbs but, in the latter, we did not offer a translation; the proverb has a strong cultural component as it refers to a stereotype concerning people from Catalonia. As for the category of social and cultural interaction, we developed seven questions. This is one of the largest groups of items, but it is also one of the broadest categories. Here, we can also note the greatest number of correct answers, such as numbers 5, 13 and 14. These last two, with 105/122 and 96/122, are particularly interesting since the first implies an awareness of a non-written social custom and the second concerns non-verbal interaction.

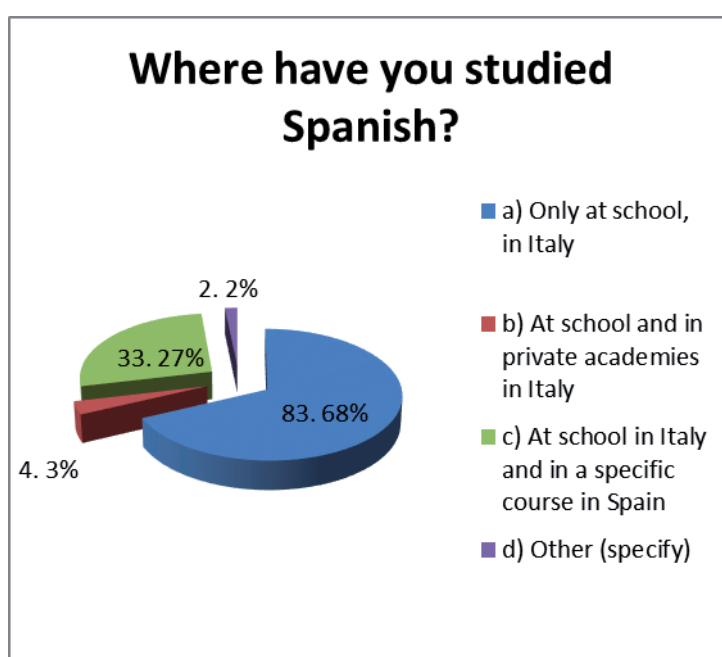


Figure 5. Where have you studied Spanish? Question in the cultural test. Source: own data.

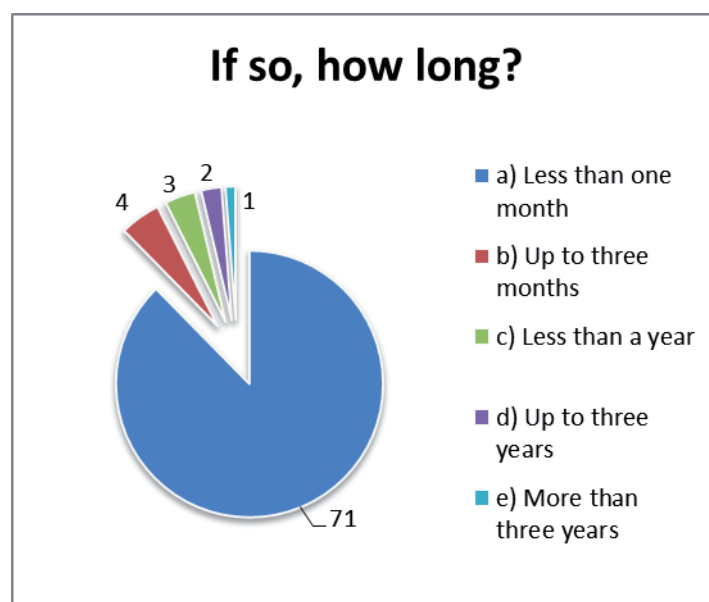


Figure 6. If you been in a Spanish speaking country, how long? Question in the cultural test. Source: own data.

4. CONCLUSIONS

Barlett's test consists of a statistical procedure for determining the validity of a hypothesis (the null hypothesis). If sample data are not credible, our reason will force us to reject it. Otherwise, there is no sufficient basis to do so. The acceptance of the null hypothesis is very difficult if you only use statistical procedures. However, from a practical point of view, the non-rejection of a hypothesis will lead us to conclude that there is no significant evidence against this hypothesis and therefore that can be considered admissible.

As we showed, the results summarized in graphic 4 are not very encouraging. Istituto Casnati obtained better results compared with the other secondary schools, but not in absolute terms. The fourth course of Istituto Carlo Porta presents similar results; on the contrary, the fifth course in the same institute shows unsatisfactory results, as well as the fourth course of Istituto Casnati. The total amount of hours in Carlo Porta remains the same along the second biennium and the fifth year (four hours per week), however in Casnati during the fourth year there are five hours for Spanish L2 and four for L3, which drop to two in the fifth year. Therefore, we can exclude that the amount of hours would

positively or negatively influence the students' intercultural skills, since they present very similar results. It seems significant to us that, as we mentioned before, the number of students who have travelled to a Spanish-speaking country is so low. The lack of a direct experience and living a language almost completely filtered by the institutions makes cultural nuances inexorably lost.

So, data corroborate our hypothesis that students' cultural sensitivity is very low. Most pupils learn and develop their language skills and their cultural competences at school, and many studies show that intercultural competence is not yet granted the importance that it deserves in the curriculum of a foreign language (Níkleva, 2012); this shows it is necessary to strengthen cultural contents in the SFL in teaching practices. There are several key theoretical criticisms of the classroom as an environment for culture learning: Damen (1987) argues that classroom-based learning becomes superficial; students simply memorize elements without reflecting or integrating them into a larger cultural knowledge base. Kramsch, (1993: 24) in his investigation warn that the image of culture included in textbooks tends to focus on the "four f-s": food, fairs, folklore and statistical facts, and in general terms, tend to sustain fixed and stereotyped images, often unrealistic (Damen, 1987). Culture in the traditional academic system in most cases consists in conveying a stereotypical and de-contextualized view, boosting a parallel disconnection between language and cultural elements (Miquel, 1999). Ares (2004) argue that instruction is dominated by the textbook, which is used extensively and determines the topics as well as the sequence of instruction. Furthermore, the functionality of teaching material is rarely linked to the development of intercultural awareness among apprentices, and in addition, textbooks on culture do not provide specific linguistic contents. For these reasons, it is absolutely necessary to establish objectives and specific programs to make students achieve adequate cultural sensitivity. Intercultural competence and language proficiency are mutually dependant for effective foreign language learning and teaching process, nevertheless the CEFR do not clearly establish levels of attainment of intercultural competence (Byram, 2006), so there is a crystal-clear need for methodological proposals which successfully bridge this gap so we can really move forward in this respect.

Even though it is not the object of this paper, it would be advisable, for example, to propose a series of units of work or complementary activities that aim to introduce cultural contents systematically. Bárcena, Arsú and Rodríguez in 2010 put forward a

methodological proposal in which each lesson includes a carefully designed text which includes lexico-grammatical features that help relate the linguistic production to choices made at the extra linguistic level, and thus foster the development of cultural competence.

Following their model, and for all the above mentioned, in our broader investigation we developed a series of structured activities in the interests of promoting and fostering the greater integration of language and culture that could motivate students, showing them that nowadays learning a foreign language undoubtedly transcends the mere knowledge of the system of a language. Moreover, culture (beliefs, behaviour, values and the like) and language must go hand in hand in an attempt to make learners not only inter-linguistically but also inter-culturally competent.

REFERENCES

- Anguita, J. C., Labrador, J., & Campos, J. D. (2003). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II). Atención primaria*, 31(9), 527–38
- Ares, M.Á. (2004). *Análisis de los Textos Escritos Aportados en los Manuales de ELE*. RedELE, 2. Retrieved from <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004/memoriaMaster/2-Semestre/ARES-A.html>.
- Bárcena, E., Arús, J. & Arancón, P. R. (2010). A new methodological proposal for professional English blended learning based on the integration of individual and collaborative activities. *Analizar datos> Describir variación/Analysing data> Describing variation. Servizo de Publicacións de la Universidade de Vigo (CD-ROM)*, 594-602.
- Benito, A. B. G. (2009). *La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras*. In *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE): Cáceres, 24-27 de septiembre de 2008* (pp. 493-506). Retrieved from http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xix.htm

- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. *Languages for Intercultural Communication and Education*, 13, (p. 109).
- Byram, M., & Morgan, C. (1993). *Teaching-and-Learning. Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.
- CARLA –Center for Advance Research on Language Acquisition- Retrieved from <http://carla.umn.edu/culture/definitions.html>
- Carlson, J. et al. (1991). *Study Abroad: The Experience of American Undergraduates in Western Europe and the United States*. New York: Council of International Education Exchange Research Series. Retrieved from <https://www.ciee.org/images/uploaded/pdf/occasional28.pdf>.
- Corral, Y. (2009). *Validez y Confiabilidad de los Instrumentos para la Recolección de Datos*. *Revista Ciencias de la Educación* 33 (pp.228–247). Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5362681>.
- Council of Europe. (2002). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Case Studies*.
- Cultura. (2017). Etymology dictionary online (2001–2017ed.). Recuperado de <http://www.etymonline.com/>
- Culture (2017). Oxford English Dictionary (2nd ed.) Oxford University Press, 1989. Retrieved from <http://www.oed.com/>
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Diller, E. and Markert, A. (1983). *The Telescope Curriculum*. *Unterrichtspraxis* 16, (pp. 223–229).

- Dyson, P. (1988). *The year Abroad. Report for the Central Bureau for Educational Visits and Exchanges*. Oxford University Language Teaching Centre.
- Instituto Cervantes (2007). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- Intercultural (2017). Oxford English Dictionary (2nd ed.) Oxford University Press, 1989. Retrieved from <http://www.oed.com/>
- Intercultural. (2017). Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus (4th ed.). Retrieved from <http://dictionary.cambridge.org/>
- IT. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, *Riforma della Scuola Superiore Secondaria*. (Roma, 2010). http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/index.html
- IT. Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. *Il Profilo Culturale, Educativo e Professionale dei Licei*. (Roma, 2010). http://archivio.pubblica.istruzione.it/riforma_superiori/nuovesuperiori/doc/Allegato_A_definitivo_02012010.pdf
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Meléndrez, E. (2006). *Cómo Escribir una Tesis*. La Habana: Ciencias Médicas. Retrieved from http://biblioteca.ucv.cl/site/servicios/documentos/como_escribir_tesis.pdf
- Meyer, M. (1991). *Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners*. Philadelphia: Multilingual Matters LTD.
- Miquel, L. (1999). *El Choque Intercultural: Reflexiones y Recursos para el Trabajo en el Aula*. *Carabela* 45: 27–46.
- Miquel, L., & Sans, N. (1992). *El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua*. *Cable*, 9(1992), 5-2. *RED ELE, Revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* 0. Retrieved from http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004_00/2004_redeLE_0_22Miquel.pdf?documentId=0901e72b80e0c8d9

- Moeller, A. K., & Nugent, K. (2014). *Building intercultural competence in the language classroom*. Stephanie Dhonau, (pp. 1–18).
- Murillo, F.J., et al. (2014). *Elaboración y Evaluación Psicométrica de la Escala de Actitudes hacia la Justicia Social en Educación (EAJSE)*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*. Retrieved from http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes%20Instrumentos.pdf
- Níkleva, D. G. (2005). *Lengua y Cultura: la Enseñanza del Español en Bulgaria. Aplicación Didáctica*. PhD diss., University of Granada.
- Níkleva, D. G. (2012). *La Competencia Intercultural y el Tratamiento de Contenidos Culturales en Manuales de Español como Lengua Extranjera*. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 25: 165. Retrieved from http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/27966/1/competencia%20intercultural_manuales%20ELERESLA%2025_2012.pdf
- Níkleva, D. G. (2013). Aspectos culturales y sociolingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de la Lengua Española.
- Real Academia Española de la Lengua. (22nd ed.) *Diccionario de la lengua española*. Retrieved from <http://www.rae.es/>
- Sandoval Forero, E. A. (2010). *Las dimensiones de la interculturalidad: El discurso de los rectores de las Universidades Interculturales*. Políticas Públicas de Educación Superior Intercultural y Experiencias de Diseño Educativas (p. 38). México: Universidad de Málaga. Retrieved from: <http://www.eumed.net/libros-gratis/2010e/830/Cultura%20e%20interculturalidad.htm>
- Tarrant, M. A., Rubin, D. L., & Stoner, L. (2014). The added value of study abroad: Fostering a global citizenry. *Journal of Studies in International Education*, 18(2), (pp.141-161).
- Vettorel, P. (2010). *EIL/ELF and representation of culture in textbooks: Only food, fairs, folklore and facts. EIL, ELF, global English: Teaching and learning issues*, (pp.153-185).

Villoro, L. (2007). *Los retos de la Sociedad por Venir: Ensayos sobre Justicia, Democracia y Multiculturalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

18

LA SUBTITULACIÓN COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA CLIL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Coral Ivy Hunt-Gómez

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La traducción audiovisual forma parte de nuestra vida cotidiana. No solo se encuentra, como en un principio cabría pensar, en la televisión, sino que está presente en los ordenadores, las tabletas, los teléfonos inteligentes, y muchos otros ámbitos que contienen información digital. Los jóvenes, e incluso los niños, cada vez tienen un mayor acceso a contenido que haya sido doblado o subtítuloado, entre los que destacan los videojuegos, las películas, las series y un sinnúmero de productos con los que interactúan diariamente. Por tanto, se parte de la hipótesis de que la inclusión de la subtítuloación como herramienta didáctica será bien recibida por los maestros en formación y mostrarán interés en las distintas actividades que ayuden a integrarla en el aula de manera óptima.

Con ese propósito se desarrolla una intervención didáctica en la que se trasladan una serie de conocimientos básicos teóricos sobre subtítuloación en un breve taller práctico con un doble objetivo: manejar de forma básica un programa de subtítuloación e identificar estrategias para su aplicación práctica en aula CLIL o de lengua inglesa. Los participantes fueron un grupo de 56 futuros maestros, estudiantes de último curso del Grado de

Educación Primaria. Una vez familiarizados con la subtítulos y sus aplicaciones didácticas, se les administró un cuestionario en-línea para analizar sus concepciones sobre la subtítulos y sobre sus beneficios pedagógicos. Otro aspecto que se explora durante la intervención es la capacidad de los estudiantes de trasladar el uso de la subtítulos al aula en actividades completas que estén destinadas a mejorar varias competencias tanto en el plano sociolingüístico y cultural, como en el integrador

1.1. Subtitulación y enseñanza del lenguas extranjeras

La subtítulos está muy integrada en nuestras vidas y, gracias a la democratización de Internet y a la facilidad con la que los contenidos audiovisuales viajan por la red, junto con la profusión de las plataformas globales en las que se emiten series y programas, el acceso inmediato a contenidos audiovisuales multilingües se ha incrementado considerablemente. Esta celeridad conlleva, en muchas ocasiones, el uso de subtítulos en lenguas diferentes a la de producción o incluso en la original como ayuda para hablantes no nativos o con dificultades auditivas, para seguir la trama de los capítulos de reciente estreno.

Al estar tan familiarizados con la subtítulos en el ámbito recreativo y lúdico, los estudiantes la consideran cercana, y esto hace que les resulte motivadora. Además, los contenidos subtítulos, muestran un uso de la lengua real, por lo que pertenecen a los denominados BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*) (Cummins, 1979). Además de la cercanía a la realidad lingüística actual, el contenido subtítulos suele estar repleto de elementos y referencias culturales, por lo que se puede considerar cercano al enfoque empleado por la metodología CLIL (*Content Language Integrated Learning*).

1.2. Subtitulación en el aula CLIL

El uso de la subtítulos como recurso didáctico en el aula CLIL es recurrente en la literatura científica. El profesor Alberto Fernández-Costales (2017) incluye entre sus beneficios el desarrollo tanto de la conciencia lingüística como de las capacidades metalingüísticas del usuario y la mejora de la capacidad de transferencia de conocimiento entre lenguas o dentro de una misma lengua. Esto hace que la subtítulos sea considerada una excelente herramienta pedagógica si se tiene como fin promover metodologías de estrategias bilingües en el aula CLIL mediante el uso de técnicas de cambio de código o *translanguaging*.

La subtitulación monolingüe dispara la motivación de los estudiantes (Vanderplank, 1998) y resulta muy beneficiosa para el aprendizaje de vocabulario (Bird & Williams, 2002), la comprensión lectora (Bravo, 2008), la mejora de las competencias de escucha (Caimi, 2006) y de la producción oral (Borrás & Lafayette, 1994). En el caso de la subtitulación entre distintas lenguas, sus principales ventajas son la capacidad de rescatar vocabulario (Borrás & Lafayette, 1994) y la mejora de las capacidades de memorización (Caimi, 2006).

Una de las utilidades más destacables de la subtitulación en el aula CLIL es su capacidad integradora (Durán-Martínez & Beltrán-Llavador, 2016), y es también un elemento de gran eficacia para reducir la barrera entre la élite bilingüe y los estudiantes monolingües menos aventajados (Fernández-Costales, 2017: 3).

En el caso de que no solo se utilicen los subtítulos de manera tangencial, sino que la principal actividad que se desarrolle en el aula sea la subtitulación y que los propios alumnos se encarguen de la labor de subtitulado, sus beneficios más destacados por los investigadores son: la mejora de los conocimientos lingüísticos y la concepción de la lengua (Cook, 2007; Lertila, 2012), el aumento de la motivación, la mejora de la adquisición de vocabulario y de las destrezas pasivas (Orrego-Carmona, 2015; Talaván, 2006 y 2013) y, también muy importante, la reducción del estrés generado al aprender lenguas (Caimi, 2006, Talaván, 2013). Noa Talaván (2013) propone el uso de subtítulos dentro de un modelo pedagógico que basado uso de materiales reales y en el desarrollo de una tarea real, utilizando los *BICS* y siendo los estudiantes los protagonistas de su proceso de aprendizaje. Todas estas características encajan a la perfección dentro de los preceptos de la metodología CLIL.

1.3. Estrategias para aplicar en el aula CLIL

Dentro de toda planificación didáctica en la que se incluyan las TIC y la innovación resulta primordial no perder de vista la función pedagógica que se persigue. Por tanto, si se va a utilizar la subtitulación como una herramienta de aprendizaje en el aula CLIL se debe contar con una adecuada planificación con objetivos didácticos. Al igual que en todas las planificaciones didácticas, debe existir una estructura que sirva de guía a la sesión. Un ejemplo de ello sería la realización de actividades de introducción o *calentamiento*, la actividad central y actividades de repaso o de cierre.

Hace un par de décadas, ya se sugería como actividad para la clase de segundas lenguas el visionado de un vídeo subtulado (Díaz-Cintas, 1997). Esta práctica del aula de lengua extranjera es perfectamente extrapolable a un aula en la que se desarrolle la metodología CLIL. En ambos casos, la visión del vídeo subtulado debe acompañarse de actividades previas como pueden ser la tormenta de ideas, actividades que se basen en generar predicciones o en adivinar lo que va a pasar. Igualmente, como actividades de cierre se pueden realizar juegos o preguntas sobre el contenido, sobre vocabulario o pedir a los alumnos que realicen un resumen (Díaz-Cintas, 1997). También puede centrarse la actividad en la producción de subtítulos, siempre que la edad de los alumnos y los medios lo permitan. La subtitulación logra conectar materiales reales con lengua espontánea y, por ello, entra radicalmente en contraste con los textos preparados y artificiales que, en muchas ocasiones, conforman el grueso del currículo (Talaván & Ávila-Cabrera, 2015: 35).

Fernández-Costalez (2017: 13) realiza una concienzuda propuesta de actividades en la que detalla las etapas de cada actividad, su descripción, las destrezas o habilidades cognitivas que se entrenan con ella, sus usos lingüísticos y el contenido de la actividad en sí misma; todo ellos siempre desde un punto de vista didáctico. Este puede ser un ejemplo del tipo de modelo didáctico que se persigue.

2. MÉTODO

Para la realización de este estudio se desarrolló una intervención didáctica en la que participaron alumnos del Grado de Educación Primaria, cuyo objetivo era familiarizarlos con el uso de la subtitulación como herramienta didáctica. Para ello se llevó a cabo un taller de subtitulación aplicada a la docencia para posteriormente medir las concepciones y conocimientos sobre subtitulación de un grupo de maestros en formación. Se realizó un cuestionario que se administró a través de la plataforma *Google Forms*. Todos los participantes lo hicieron de forma voluntaria.

2.1. Taller de subtitulación aplicada a la docencia

El taller de iniciación a la subtitulación pretendía lograr los siguientes propósitos: que los participantes se familiarizaran con la subtitulación, que fueran capaces utilizar

programas de subtitulación a nivel básico y que descubrieran algunas de sus posibles utilidades didácticas en el aula de enseñanza de lengua extranjera o en el aula CLIL.

Para ello se dedicó una sesión de 80 minutos a subtitular un fragmento de un vídeo. Como el tiempo con el que se contaba era limitado, y con el fin de acelerar el proceso, se proporcionó a los participantes la transcripción temporizada del audio. Los equipos que se utilizaron pertenecían a los estudiantes y el software que se utilizó era de descarga gratuita (Aegisub).

2.2. Instrumento

Los datos en cuanto a las concepciones de los maestros en formación sobre el uso del subtitulado en la enseñanza de idiomas y en el aula CLIL se recogieron mediante un cuestionario creado *ex profeso* que tenía tres secciones. La primera sección estaba destinada a medir los conocimientos de los sujetos en cuanto a la subtitulación en sí y a la su utilidad en el aula de inglés como lengua extranjera o en el aula CLIL en dos momentos, antes y después del taller.

La segunda sección estaba destinada a comprobar las concepciones de los sujetos en cuanto a la utilidad didáctica de la subtitulación en referencia a diez capacidades o situaciones que forman parte de la enseñanza de lenguas y que se dan cuando se utiliza la subtitulación en el aula, según la literatura académica sobre los beneficios de la subtitulación (véase apartado 1.2). La sección se desarrolla a partir de 10 ítems que pertenecían una escala Likert de 5 posibles respuestas en la que 1 representa nada y 5 muchísimo. En la Tabla 1 se recogen los ítems.

Tabla 1

Segunda sección del cuestionario

¿En qué medida crees que el uso de subtítulos en el aula de lengua inglesa o CLIL ayuda a

- ... aumentar la motivación?
- ... ampliar el vocabulario?
- ... mejorar la comprensión lectora?
- ... mejorar la comprensión oral?
- ... mejorar la producción oral?
- ... mejorar la recuperación de vocabulario?

- ... mejorar la memorización?
 - ... aumentar la conciencia lingüística?
 - ... reducir el estrés?
 - ... hacer que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje?
-

La tercera parte del cuestionario tenía el propósito de comprobar los conocimientos de los estudiantes tras el desarrollo del taller en cuanto a estrategias concretas de puesta en práctica de la subtitulación en un contexto educativo. Se planteó a modo de tarea en la que los participantes debían hacer una lista de actividades concretas en las que se puedan usar los subtítulos en el aula.

2.3. Muestra

Los participantes en la intervención pedagógica que se describe fueron 56 alumnos de la asignatura obligatoria Métodos, Recursos Didácticos y Técnicas de Investigación en el Aula de Lengua Inglesa de cuarto curso del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. La muestra resulta idónea puesto que todos los participantes cuentan con conocimientos avanzados de lengua inglesa y, porque al haberse matriculado en una asignatura sobre didáctica, recursos e innovación pedagógica, se les supone interesados en aprender metodologías innovadoras, centradas en el alumnado y que despierten su interés. Otro motivo por el que la muestra resulta muy adecuada es que, como personas jóvenes y con acceso constante a las redes, están familiarizadas con los subtítulos de manera lúdica, lo que hace creer que su visión hacia la intervención pedagógica será positiva.

Una vez realizado el taller, 56 sujetos cumplimentaron la encuesta que se les hizo llegar a través de *Google Forms* de manera voluntaria.

3. RESULTADOS

En este apartado se exponen los resultados de las preguntas que conforman el cuestionario. Las dos primeras preguntas estaban destinadas a medir los conocimientos sobre subtitulación en general y sobre sus aplicaciones didácticas en particular.

¿Crees que tienes conocimientos básicos de subtítulos?

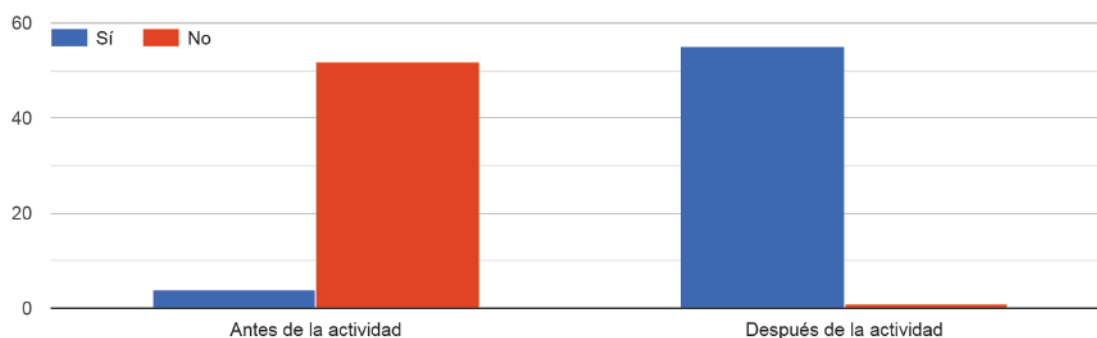


Figura 1. Conocimientos sobre subtítulos.

En la Figura 1 se aprecia claramente que la gran mayoría de los sujetos pasaron de no tener conocimientos básicos sobre subtítulos a disponer de ellos al final del taller. Únicamente 4 sujetos tenían conocimientos previos de subtítulos y solo uno de ellos consideraba que no había adquirido las destrezas suficientes para subtítular a nivel básico después de la realización del taller. Se puede concluir que la percepción de los sujetos sobre la actividad fue exitosa en lo referente a su adquisición de conocimientos sobre subtítulos.

En cuanto a sus conceptos sobre los usos didácticos de la subtítulos en el aula de inglés como lengua extranjera o en el aula CLIL, once de los participantes que consideraban que no era útil después de la actividad y, una vez finalizada, solo dos consideraron que no era ventajosa como herramienta didáctica en el aula de lengua inglesa (Figura 2).

¿Crees que los subtítulos pueden ser útiles en el aula de inglés como lengua extranjera?

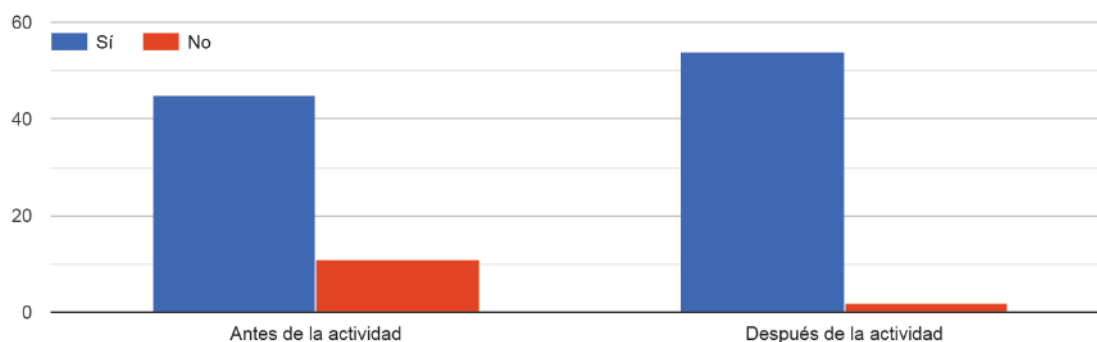


Figura 2. Conceptos en cuanto a los usos didácticos de la subtitulación.

El análisis de la segunda sección se desarrolló utilizando el software estadístico SPSS (versión 22) para realizar análisis de corte descriptivo. Como se aprecia en la Tabla 2, las medias oscilan entre 4,47 y 3,32, por lo que se puede afirmar que los resultados obtenidos en cuanto a las concepciones de los maestros en formación en cuanto a cuestiones pedagógicas relacionadas con el uso de la subtitulación y sus beneficios en el aula de lengua o en un aula CLIL con base en la literatura científica analizada son muy positivos. El aspecto que ha alcanzado una puntuación media mayor (4,27/5) es la utilidad de la subtitulación como herramienta para favorecer la ampliación de vocabulario. También se sitúan por encima de 4, la concepción de la subtitulación como herramienta para mejorar la comprensión lectora y la comprensión oral. Los participantes consideraron que la subtitulación en el aula contribuía en menor medida a la reducción del estrés (3,29/5) y a la mejora de la producción oral (3,39/5). beneficios que los participantes consideraron menos ventajosos

Tabla 2

Concepciones de los maestros en formación sobre los beneficios de la subtitulación en el aula CLIL o de enseñanza de lengua

	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Motivación	1	5	3,66	,880
Ampliación de vocabulario	3	5	4,27	,618
Mejora comprensión lectora	3	5	4,00	,609
Mejora de la comprensión oral	2	5	4,00	,632

Mejora de la producción oral	1	5	3,39	,888
Recuperación de vocabulario	2	5	3,93	,735
Memorización	2	5	3,32	,897
Conciencia lingüística	2	5	3,79	,731
Reducción del estrés	1	5	3,29	1,107
Centrado en el estudiante	1	5	3,71	1,004

La tercera sección se destina a comprobar si, tras la asistencia al taller de subtitulación, los estudiantes eran capaces de proponer estrategias o actividades para desarrollar en el aula que estuvieran basadas en el uso de la subtitulación. Para ello se les asignó la tarea de realizar una lista en la que incluyeran diversas actividades relacionadas con las subtitulación y sus aplicaciones didácticas.

Las respuestas de los maestros en formación se han dividido en dos grupos. El primer grupo está conformado por actividades en la que la subtitulación es la actividad principal que se debe desarrollar en el aula, mientras que el segundo grupo recoge aquellas actividades en las que se incluye el uso de los subtítulos, pero en las que los alumnos deben completar tareas distintas.

Cuando se trata de subtitulación como tarea principal destaca la práctica de la subtitulación de materiales que resulten interesantes y motivadores al alumnado, como pueden ser, canciones, series, dibujos animados o películas. Incluso varios participantes consideran una actividad para realizar en clase la creación de memes y las asocian con la motivación.

Resulta muy interesante que, junto con las actividades, los participantes señalan algunos objetivos pedagógicos que se planteaban alcanzar a través de la práctica de la subtitulación en el aula de lengua inglesa o CLIL. El primero de ellos era la mejora de la comprensión oral, para lo que se debía partir de un audio y trasladarlo a lo escrito en forma de subtítulo. Otro objetivo era la correcta adquisición de vocabulario o de estructuras gramaticales mediante la corrección de subtítulos que contuvieran errores. Por último, como actividad para realizar en el aula, señalan la traducción de subtítulos como herramienta para fomentar la competencia intercultural y el conocimiento lingüístico tanto en español como en inglés.

El segundo en el que se dividen las respuestas recoge actividades en las que se usan los subtítulos en el aula, pero en las que las tareas que los alumnos deben desarrollar son distintas a la subtitulación, es decir, en las que se utilizan los subtítulos como herramienta o estrategia de apoyo. De acuerdo con las respuestas de los participantes, la lectura de subtítulos, ya reflejen estos la totalidad del texto oral o únicamente una parte, se puede utilizar para introducir vocabulario nuevo, para repasar vocabulario o contenido y para destacar estructuras gramaticales. Relacionados con la adquisición de vocabulario, se proponen ejercicios de búsqueda de sinónimos y antónimos o de léxico que pertenezca al mismo campo semántico. Otra actividad sugerida consistía en la identificación de palabras homófonas mediante su escritura dentro de un contexto audiovisual. También se proponía el uso de subtítulos como apoyo al desarrollo de la lecto-escritura cuando se aprenden lenguas que, como el inglés, en muchos casos, los fonemas y los grafemas no coinciden. También relacionado con el ámbito de la pronunciación, se apreció la utilidad de los subtítulos para familiarizarse con nuevos dialectos.

Con el propósito de mejorar la comprensión lectora, los maestros en formación sugirieron el uso de subtítulos a través de preguntas y respuestas, de ejercicios de anticipación o para que sirvieran de apoyo a oraciones complejas.

4. DISCUSIÓN

Uno de los aspectos que resulta más llamativo es que un número muy limitado de los participantes en el estudio, todos futuros maestros de lengua inglesa, había tenido contacto con el uso de subtítulos en el aula de idiomas o en el aula CLIL. Como sucede en otros ámbitos, parece que los maestros en formación se separan los elementos TIC de la vida cotidiana de su implementación en el aula. Por tanto, es necesario que, desde la formación de docentes, se haga entrar la realidad a las aulas a través de talleres, cursos o actividades en las que se muestre a los maestros en formación cómo acercar estas dos realidades.

También resulta interesante y reconfortante, que, tras la realización del taller, todos los participantes, excepto uno, coincidían en la utilidad de los subtítulos en el aula de lengua inglesa o en el aula CLIL. Así pues, parece que tras la realización del ejercicio de subtitulación y tras haber sido explicadas las distintas funciones que puede tener en

el aula, sale a la luz el nexo entre lo cotidiano, ya que los subtítulos aparecen en series, videojuegos y muchos elementos audiovisuales de consumo diario gracias al auge de las tecnologías, y su aplicación al aula.

Aunque la muestra resultara algo reducida y, consecuentemente, no permite obtener resultados extrapolables, debido a la complejidad técnica del taller de subtitulación, no es posible contar con más participantes. No obstante, la intervención didáctica tiene su utilidad como primera toma de contacto para extraer conclusiones iniciales en cuanto a las concepciones de los docentes en formación sobre el uso didáctico de la subtitulación.

Una vez que se conoce cómo subtitular y se tienen en cuenta las aplicaciones didácticas de esta práctica, se pasa a preguntar a los maestros en formación sobre su utilidad de acuerdo con sus principales ventajas recogidas en la literatura. En general, las posiciones de los participantes son muy cercanas a la literatura, no obstante, no consideran que todas las virtudes de la subtitulación tengan el mismo valor.

Una de las principales ventajas que señala Noa Talaván (2013) sobre el uso de la subtitulación en el aula es que pone al estudiante en el centro de la acción, el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje y el responsable de la finalización del proceso. Aunque no la consideran inapropiada, los participantes no creen que la subtitulación sea la estrategia o la herramienta más adecuada para la mejora de la producción oral. Sin embargo, en lo referente a la adquisición, recuperación o ampliación de vocabulario estiman la subtitulación como una herramienta de gran utilidad. Esto es consecuente con los resultados de Borrás & Lafayette (1994), Bird & Williams (2002), Orrego-Carmona (2015) y Talaván (2006, 2013).

En general, se puede considerar que los participantes tienen una concepción positiva de la subtitulación y la ven como una herramienta que en el futuro pueden integrar en sus clases. Esto enlaza con la tercera sección del cuestionario en la que se pidió que se completara una lista de actividades relacionadas con la subtitulación para desarrollar en el aula de lengua inglesa o el aula CLIL. Dentro de estas tareas, los participantes enlistaron actividades en las que los alumnos tenían que general subtítulos, e incluso van más allá de lo que se les pide, e indican el objetivo didáctico de cada una de las actividades. Esto resulta muy interesante, puesto que se aprecia que han establecido lazos entre la práctica docente y el uso de herramientas TIC innovadoras, motivadoras y dentro de la

metodología CLIL. Por el contrario, resulta poco alentador que, a pesar de que, durante el taller se hiciera hincapié en la utilidad de los subtítulos para las personas con discapacidad auditiva, ninguno de los participantes señalara el uso de subtítulos como una medida para favorecer la integración y la inclusión en el aula.

En un segundo grupo de respuestas se recogen las actividades en las que se utilizan los subtítulos pero en las que los alumnos no tienen que subtitular. En este caso se trasladan ejercicios más bien clásicos y que podrían situarse en el método Gramática Traducción (búsqueda de sinónimos, de antónimos, etc.) o en algunos casos en el Audiolingual (con ejercicios de pronunciación). También se recogen propuestas actuales y valiosas como la descolonización del currículo mediante el conocimiento de diversos acentos, aunque, claro, bajo la visión de que se deben subtitular puesto que no entran dentro de la pronunciación estándar.

5. CONCLUSIONES

Una de las principales conclusiones que se extrae de esta innovación didáctica es que dentro del currículo de los maestros en formación deberían incluirse nociones de subtitulación. Es una actividad que, a un nivel básico y sin visos de profesionalización, se puede aprender en pocas sesiones y que resulta motivadora para el alumnado, puesto que los sitúa en el centro de su propio aprendizaje y por su cercanía a la realidad. Además de ello, tal y como se pudo comprobar en los párrafos anteriores, la investigación avala el uso de la subtitulación en el aula y los participantes en el taller, se hacen eco de sus múltiples ventajas.

Otra conclusión importante es que, a pesar de tener contacto frecuente con la subtitulación en su tiempo de ocio, los maestros en formación no habían tenido experiencias previas ni se habían planteado utilizarla como herramienta didáctica. Por eso, iniciativas como la que se ha desarrollado, sirven de modelo para que los futuros maestros se familiaricen con actividades o estrategias para innovar en sus aulas y hacer que los discentes del futuro disfruten de metodologías motivadoras, centradas en el estudiante y que hagan su proceso de aprendizaje más satisfactorio.

REFERENCIAS

- Borrás, I. & Lafayette, R. C. (1994). Effects of multimedia courseware subtitling on the speaking performance of college students of French. *The Modern Language Journal*, 78(1), 61–75. doi: 10.2307/329253
- Bird, S.A. & Williams, J.N. (2002). The effect of bimodal input on implicit and explicit memory: an investigation into the benefits of within language subtitling. *Applied Psycholinguistics*, 23, 509-533.
- Bravo, C. (2008). *Putting the reader in the picture: Screen translation and foreign language learning*. Tarragona: Universitat Rovira e Virgili.
- Caimi, A. (2006). Audiovisual translation and language learning: the promotion of intralingual subtitles. *The JI of Specialised Translation*, 6, 85–98.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19. 121–129.
- Cook, G. (2007). A thing of the future: translation in language learning. *International Journal of Applied Linguistics*, 17(3), 396–401. doi: 10.1111/j.1473-4192.2007.00160.x
- Díaz-Cintas, J. (1997). Un ejemplo de explotación de los medios audiovisuales en la didáctica de lenguas extranjeras. En M. C. Cuellar (Ed.). *Las nuevas tecnologías integradas en la programación didáctica de lenguas extranjeras*. 181–191. Valencia: Universidad de Valencia.
- Durán-Martínez, R. & Beltrán-Llavador, F.. (2016). A regional assessment of bilingual programmes in primary and secondary schools: the teachers' views. *Portalinguarum*, 25. 79-92.
- Fernández-Costales, A. (2017). Subtitling in CLIL: promoting bilingual methodologies through audiovisual translation. In CNIIE (Ed.). *Bilingual Education: Educational Trends and Key Concepts*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 185- 196.

- Lertola, J. (2012). The effect of subtitling task on vocabulary learning. En A. Pym & D. Orrego-Carmona (Eds.). *Translation research projects 4*, 61–70. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Orrego-Carmona, D. (2015). *The reception of (non)professional subtitling*. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili.
- Talaván-Zanón, N. (2006). Using subtitles to enhance foreign language learning. *Porta Linguarum*, 6, 41–52.
- Talaván-Zanón, N. (2013). *La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.
- Talaván-Zanón, N. & Ávila-Cabrera, J. J. (2015). Audiovisual reception and MALL: adapting technology to real needs. *Porta Linguarum*, 24, 33–46.
- Vanderplank, R. (1988). The value of teletext subtitles in language learning. *ELT Journal*, 42(4), 272–281. doi:10.1093/elt/42.4.272

19

ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS TRANSVERSALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR: EL CASO DE LA TRANSCREACIÓN

Irene Rivera-Trigueros, Juncal Gutiérrez-Artacho y María-Dolores Olvera-Lobo

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los egresados del Grado de Traducción e Interpretación se enfrentan a un mercado en cambio constante, impulsado por el desarrollo de nuevas herramientas y tecnologías, así como por la globalización. Durante los últimos años, el sector profesional de la traducción ha sido testigo de la emergencia de nuevas tendencias que han dado origen a nuevos perfiles profesionales. Este es el caso de la transcreación, que consiste en la reinterpretación intra o interlingüística de un texto con el objetivo de adaptarlo al público meta (Gaballo, 2012). De hecho, como indican Morón y Calvo (2018), la norma ISO 17100 reconoce la transcreación como un valor añadido en la industria de servicios lingüísticos (Aenor, 2016). Así, esta tendencia ha adquirido una identidad propia que la distingue de otros servicios lingüísticos como la traducción en sí misma o la localización.

La transcreación tiene su origen en el ámbito del marketing y la publicidad, puesto que surge de la necesidad de adaptar campañas o acciones de marketing a otros mercados, consiguiendo generar el mismo efecto o emoción en todos ellos sin perder la intención creativa de la campaña original (Pedersen, 2014). Los procesos transcreadores

implican que tanto las palabras como el significado de los textos originales puedan ser totalmente modificados. Dada su naturaleza, estos procesos exigen el desarrollo no solo de competencias lingüísticas sino también de competencias relativas a la redacción de textos publicitarios—como la creatividad— y sensibilidad cultural (Benetello, 2018).

Ante esta situación, las instituciones de Educación Superior no pueden permanecer ajenas y deben adaptar sus enseñanzas y contenidos a las demandas de los nuevos perfiles profesionales, cumpliendo así con la Declaración de Bolonia que recoge entre sus objetivos el fomento de la empleabilidad del estudiantado. De esta manera, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha renovado el foco de los planes de estudios, tradicionalmente centrados en contenidos, otorgando así un gran protagonismo a la adquisición de competencias como resultados de aprendizaje (Fernández-March, 2010)

En este sentido, resulta imprescindible fomentar las competencias —tanto específicas como genéricas, también llamadas transversales— asociadas con estos nuevos perfiles, así como desarrollar metodologías que acerquen al estudiantado a las dinámicas reales del ámbito profesional. En el caso de la transcreación, como proceso derivado de la traducción, las competencias específicas se encuentran en el Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación (ANECA, 2004) e incluyen, entre otras, el dominio de lenguas y culturas extranjeras y de la lengua propia; el manejo de herramientas informáticas; el dominio de técnicas de traducción asistida/localización; la capacidad de trabajar en equipo y de diseñar y gestionar proyectos. En contraposición, las competencias genéricas a menudo quedan relegadas a un papel secundario en los actuales planes de estudio (Olvera-Lobo, Robinson & Gutiérrez-Artacho, 2018). Las competencias genéricas son aquellas vinculadas a la figura profesional en forma de objetivos de producción o de formación (Pavié, 2011). Es importante subrayar que estas competencias han de ser transferibles a las diversas ocupaciones profesionales de manera que puedan cumplir las demandas de los nuevos modelos de organización y gestión empresarial, que requieren de una mayor autonomía y responsabilidad en la toma de decisiones. Por tanto, es fundamental que se vean reflejadas entre los objetivos de la Educación Superior y esto, en ocasiones, precisará de acciones formativas específicas (Corominas-Rovira, 2001).

En este sentido, el proyecto Tuning puso de manifiesto la importancia de las competencias genéricas a la hora de preparar al estudiantado para sus futuras funciones profesionales. El proyecto se propuso determinar puntos de referencia para las

competencias genéricas y específicas de cada disciplina (González & Wagenaar, 2006). De este modo, algunas de las competencias genéricas son la creatividad, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y el pensamiento de las TIC, entre otras. Dadas las características de la transcreación, anteriormente mencionadas, la adquisición de todas estas competencias resulta fundamental para su correcto desempeño. De manera más específica, la transcreación requiere principalmente de una gran capacidad creativa. La creatividad es una gran ventaja competitiva a la hora de acceder al mercado laboral, por lo que su incorporación y estímulo en el aula universitaria resulta muy necesaria de cara a favorecer el éxito profesional de los egresados (Rojo & Meseguer, 2015). Además, el fomentar la creatividad lleva a aparejado el desarrollo de otras competencias como el liderazgo y la habilidad para el aprendizaje y, en el ámbito de la traducción, mejora las habilidades relacionadas con la fluidez, adecuación, flexibilidad y originalidad (Rodríguez & Vieira, 2009; Rojo & Meseguer, 2015). Sin duda, el desarrollo de las competencias genéricas requiere de metodologías que se alejen del sistema educativo tradicional, entre las que se encuentran el aprendizaje colaborativo o basado en proyectos (Cano-García, 2008). De este modo, el alumnado colabora en la creación de un producto final, fomentando así la adquisición de competencias genéricas como el pensamiento crítico, la resolución de problemas complejos, la creatividad y la comunicación (Hansen-Schirra, Hofmann, & Nitzke, 2017; Kiraly, 2012).

En el caso de la traducción, varios autores han propuesto metodologías didácticas en las que se combinan el aprendizaje colaborativo y basado en proyectos. Autores como Risku (2016) o Moghaddas & Khoshsaligheh (2019) constataron que estas metodologías no solo servían para la adquisición de conocimientos, sino que se fomentaron otras competencias transversales como el pensamiento crítico y el trabajo en equipo. En el ámbito nacional también se han implementado metodologías basadas en la colaboración y cooperación entre estudiantes con el objetivo de fomentar las competencias genéricas. Muñoz-Miquel (2015) desarrolló un proyecto de innovación en el aula de traducción especializada cuyo objetivo fue lograr la colaboración entre estudiantes y expertos. Por su parte, el grupo Aula.Int de la Universidad de Granada ha consolidado el Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción (MPDT), que pretende, a través del trabajo en equipo, acercar al alumnado a un entorno de trabajo real (Gutiérrez-Artacho, Olvera-Lobo & Rivera-Trigueros, 2019; Olvera-Lobo et al., 2007; Robinson, Olvera-Lobo & Gutiérrez-Artacho, 2016). Más concretamente, con un enfoque centrado en la transcreación, se han

desarrollado propuestas didácticas basadas en proyectos colaborativos para acercar la transcreación al alumnado de Traducción e Interpretación (Morón & Calvo, 2018; Díaz-Millón, Rivera-Trigueros & Gutiérrez-Artacho, 2019).

No obstante, a pesar de que los diseños por competencias cobran cada vez más protagonismo, todavía hay una carencia a la hora de evaluar la adquisición de estas competencias (Cano-García, 2008). De este modo, a la hora de llevar a cabo la evaluación, habrá que tener en cuenta que no se trata de valorar el conocimiento adquirido, sino las competencias desarrolladas por el estudiantado (Fernández-March, 2010). La evaluación de competencias permite utilizar un amplio rango de instrumentos y recursos como *checklists*, escalas –en formato tipo Likert–, rúbricas, diarios o registros anecdóticos u observacionales, entre otros, tanto por parte del profesorado como por parte del estudiantado (Cano-García, 2008; Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2004). También se ha propuesto la evaluación a través de tareas complejas o situaciones-problema, puesto que saber gestionar problemas complejos es un fiel reflejo de la competencia. Así, habrá que diseñar actividades lo más semejantes posible al ejercicio real de la profesión, con un nivel adecuado de complejidad y en situaciones cercanas a las condiciones del contexto de trabajo y que serán evaluadas tanto en su proceso como en el producto final (Cano-García, 2008; Fernández-March, 2010).

El objetivo de este trabajo es analizar una experiencia piloto cuyo hilo conductor es la realización de un taller teórico-práctico sobre transcreación. Esta experiencia se llevó a cabo en el aula de Traducción e Interpretación con el fin de fomentar competencias transversales –en especial la creatividad, pero también otras como la toma de decisiones– así como competencias específicas tales como el trabajo en equipo.

2. MÉTODO

2.1. Descripción de la propuesta de intervención y participantes

Para la realización de este estudio se llevó a cabo un taller teórico-práctico dirigido a estudiantes del cuarto semestre del curso 2018-2019 del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, cuyo objetivo era que el alumnado tuviera una primera toma de contacto con la transcreación. Este taller, centrado en fomentar la creatividad, la toma de decisiones y el trabajo en equipo, consistió en una breve explicación

teórica sobre la transcreación y, posteriormente, el estudiantado, organizado en sus grupos habituales de trabajo, recibió diferentes encargos para adaptar un sitio web corporativo en los que debían diseñar y aplicar estrategias transcreadoras. Esta intervención se realizó en 2 sesiones lectivas y tuvo una duración total de 4 horas. 26 estudiantes, de edades comprendidas entre los 19 y 22 años, que cursaban la asignatura Traducción B-A Frances participaron voluntariamente en el estudio. 16 de las participantes eran mujeres, 9 participantes eran hombres y un participante prefirió no revelar este dato. El estudiantado también proporcionó su última calificación en la asignatura: 1 tenía la calificación «suspense»; 9 la calificación «aprobado»; 12 la calificación «notable»; 1 la calificación «sobresaliente» y 3 participantes prefirieron no proporcionar esta información. Debido a la organización del currículo, para la mayoría del alumnado esta asignatura es su primer contacto con la traducción.

La transcreación es un proceso cada vez más habitual en el ámbito empresarial, por tanto, se escogió el sitio web de una pyme francesa –Institut des Biotechnologies Jacques Boy–. Este sitio web, originalmente en francés, incluye numerosos referentes culturales –colores de diseño, eslóganes, entre otros–, por lo que resultaba idóneo para la realización de la actividad. El estudiantado realizó tareas específicas de transcreación en el contexto de un encargo simulado. No obstante, dado que el alumnado no estaba familiarizado con la transcreación, el encargo se dividió en actividades concretas en las que debían aplicar conocimientos y habilidades específicos. Por ejemplo, en una de las actividades se les planteaba cómo traducirían o transcrearían el eslogan 100% INDÉPENDANT ET FRANÇAIS [100% Independiente y francés] si tuvieran que adaptarlo al público español.

2.2. Instrumentos de análisis

Esta investigación se ha llevado a cabo empleando una metodología de investigación mixta. Por un lado, se realizó un pre y post-test con un cuestionario con preguntas tipo Likert que ha sido analizado estadísticamente. Posteriormente, se realizó un cuestionario con preguntas abiertas que fueron codificadas siguiendo un enfoque cualitativo.

El cuestionario empleado para el análisis pre y post-test fue *The Creativity Styles Questionnaire*, diseñado y probado para valorar empíricamente las actividades que una persona realiza para desarrollar la creatividad (Kumar & Holman, 1997) y que se compone originalmente de 72 ítems. No obstante, sus autores determinaron que algunos

de sus ítems no eran lo suficientemente significativos como para poder discriminar entre los diferentes grupos –alta y baja creatividad–, por lo que estos ítems fueron excluidos del cuestionario empleado en esta investigación. De este modo, el cuestionario utilizado quedó conformado por 28 ítems que se dividían en 7 subsecciones, siguiendo la distribución indicada por Kumar & Homan (1997): medida global de la creatividad; creencias en procesos inconscientes; uso de técnicas; uso de otras personas; orientación hacia el producto final; control medioambiental y uso de los sentidos. Este cuestionario se realizó dos veces, antes (pre-test) y después (post-test) de del taller teórico-práctico.

Una vez obtenidos los resultados del cuestionario pre y post-test se calculó la normalidad de los datos con la prueba Shapiro-Wilk. Los resultados indican que no existe una distribución normal, por lo que el análisis requiere de pruebas no paramétricas. En este caso, se ha utilizado como contraste de hipótesis la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon. Todos los análisis estadísticos se realizaron con el *software* SPSS (v. 22).

En cuanto al cuestionario de preguntas abiertas, antes de la realización del taller teórico práctico, se determinaron cuáles eran los conocimientos previos sobre transcreación del alumnado participante –se les preguntó si conocían la transcreación y, en caso afirmativo, se les pidió que la definieran–. Esta misma pregunta se volvió a realizar una vez concluido el taller teórico práctico. Además, el cuestionario abierto incluyó las siguientes preguntas, que fueron codificadas y analizadas con el *software* NVivo 12: 1. ¿Cree que la transcreación debería incluirse en los estudios de Grado? Sí/No. Justifique su respuesta; 2. ¿Cree que en a lo largo de sus estudios de Grado recibirá formación en transcreación? Sí/No. Justifique su respuesta; 3. ¿Cuáles cree que son las competencias necesarias para llevar a cabo la transcreación?; 4. ¿Considera que la transcreación podría ser una posible salida laboral?; 5. ¿Qué aspectos considera que serían importantes tratar en la formación sobre transcreación?

3. RESULTADOS

3.1. Análisis del cuestionario sobre creatividad

En primer lugar, en la Figura 1 se puede observar la evolución de las puntuaciones medias obtenidas tras la realización del pre-test y el post-test. Como se puede observar los resultados siguen una tendencia similar tanto en la toma pre-test como en la toma

post-test, aunque se aprecian visibles incrementos en la puntuación en el post-test en los ítems 2, 3, 8, 9, 10, 11, 13 y 22.

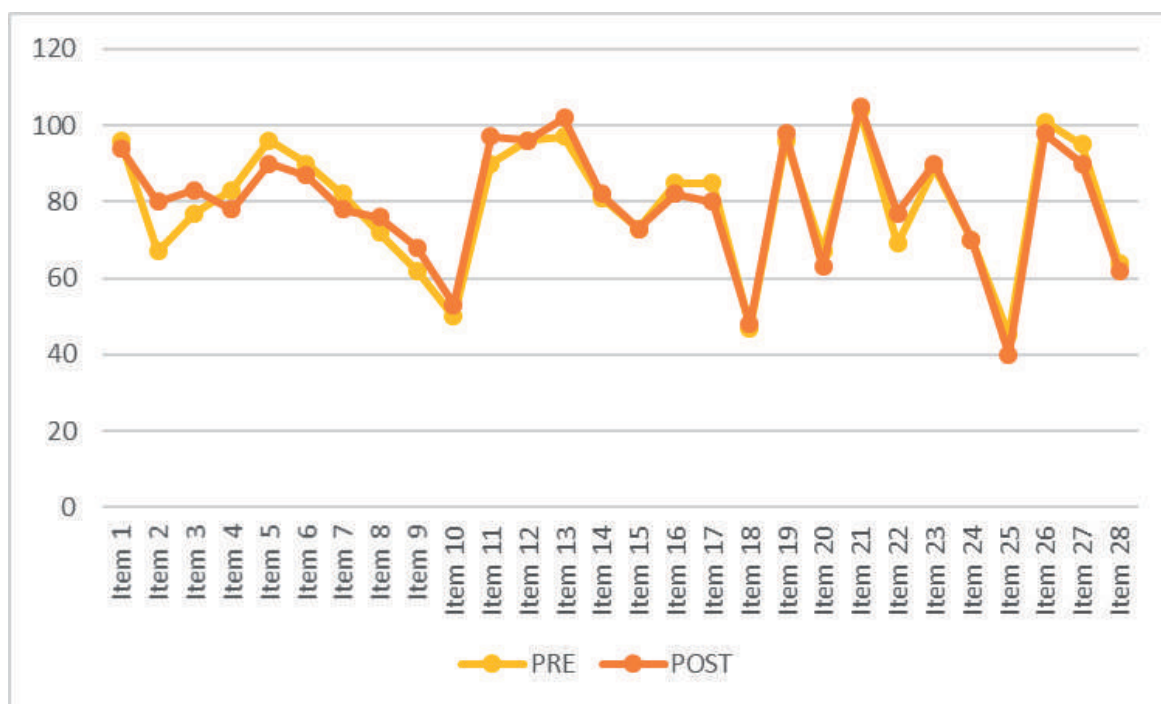


Figura 1. Evolución de las puntuaciones medias pre-test y post-test.

No obstante, tras la realización de la prueba de rangos de Wilcoxon, los estadísticos de contraste indican que no hay diferencias significativas entre el pre-test y el post-test ($p > 0,05$) salvo en la sección *medida global de la creatividad*, conformada por los ítems 1 y 2 del cuestionario ($p = 0,019$). Así, en lo que se refiere a la *medida global de la creatividad* sí que se pueden apreciar diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del pre-test y el post-test y se rechaza la hipótesis nula para la *sección medida global de la creatividad* y, por tanto, se puede concluir que el taller teórico-práctico ha sido efectivo a la hora de fomentar este aspecto. Por otra parte, cabe mencionar que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$) al comparar los resultados del pre-test y post-test en función de las variables género y calificación.

3.2. Análisis del cuestionario de preguntas abiertas

En cuanto a los conocimientos previos de transcreación, solo un o una estudiante—prefiere no revelar el sexo—manifestó saber qué era la transcreación antes de haber realizado el taller teórico-práctico. No obstante, la definición que propone «Creo que es

la traducción aplicada dentro del ámbito del marketing y la publicidad» (Estudiante 8), aunque tiene cierta relación con el origen de la transcreación, no se ajusta a la realidad. Por tanto, todo el alumnado partía de cero en cuanto a conocimientos previos sobre transcreación. Tras la realización del taller, el 92,9% afirmó saber qué era la transcreación y proporcionaron definiciones certeras tales como «es la adaptación de una imagen, página web, eslogan o similar de una cultura a otra, con el fin de hacerlo más atractivo y natural para la cultura meta» (Estudiante 12). Además, el mismo porcentaje de estudiantes manifiestan que la transcreación debería incluirse en los estudios de Grado y alegan razones como «es un campo más de la traducción, útil de conocer, y hay un conjunto muy grande de asignaturas de relleno en el grado que no tienen que ver con la traducción.» (Estudiante 1) o «indispensable para un traductor con diploma universitario, dado que en el mundo laboral trabajará a menudo de esta manera» (Estudiante 19).

Sin embargo, ante la posibilidad de recibir formación sobre transcreación en el grado, en la Figura 2 se puede observar que el 64% de los y las participantes piensan que no recibirán formación en transcreación frente a un 36% que piensa que sí recibirán formación, aunque muchos de ellos creen que será de manera puntual o complementaria a otras asignaturas. El alumnado piensa que no recibirán formación en transcreación porque «es algo muy nuevo y creo que ahora mismo no se incluirá en los estudios» (Estudiante 14) o porque «no creo que el grado fomente la creatividad del alumno» (Estudiante 10). En cambio, otros participantes como Estudiante 26 manifiestan «yo creo que sí, básicamente porque la traducción no se encarga única y exclusivamente de traducción documentos, sino que también se encarga de, como hemos visto en clase, de la traducción de páginas web y otro tipo de encargos mucho más dinámicos, por lo que es una tarea fundamental a realizar y mejorar.»

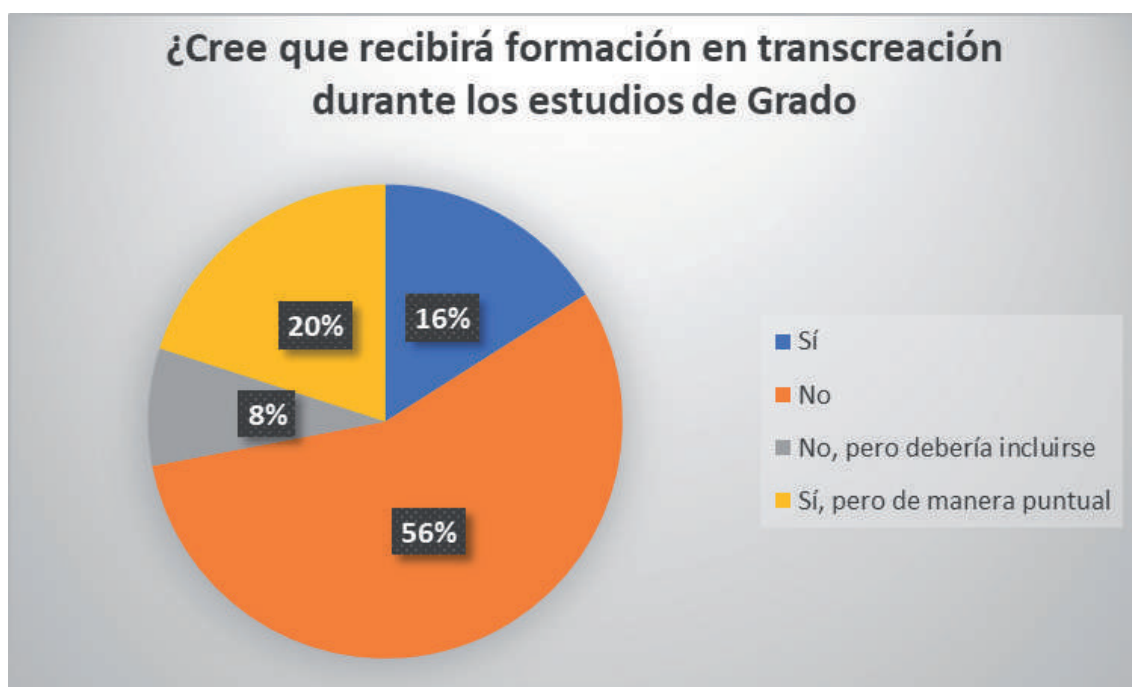


Figura 2. Posibilidad (%) de recibir formación en transcreación durante los estudios de Grado.

En cuanto a las competencias necesarias (Figura 3) la mayoría del alumnado considera que la creatividad (15 referencias) y los conocimientos sobre el idioma y la cultura meta (10 referencias) son fundamentales para poder llevar a cabo la transcreación. Además, también se mencionan que son necesarios conocimientos de marketing (3 referencias) y dominio de nuevas tecnologías (2 referencias), entre otras.



Figura 3. Distribución jerárquica de las referencias codificadas en el nodo «Competencias necesarias para la transcreación».

Una gran mayoría de estudiantes (84%) considera que la transcreación podría ser una futura salida laboral tanto en sí misma como complementaria a otras actividades, tal y como indican Estudiante 25: «totalmente, y más ahora con la importancia que tiene Internet en el momento de apertura de las empresas» o Estudiante 7: «En sí sola a lo mejor no, pero puede tener bastante importancia en los temas de traducción de páginas webs o recursos digitales». Por otra parte, un 13% de estudiantes consideran que la transcreación no podría ser una salida laboral por razones como «(...) creo que la gente que ha estudiado Marketing domina este campo laboral.» (Estudiante 11).

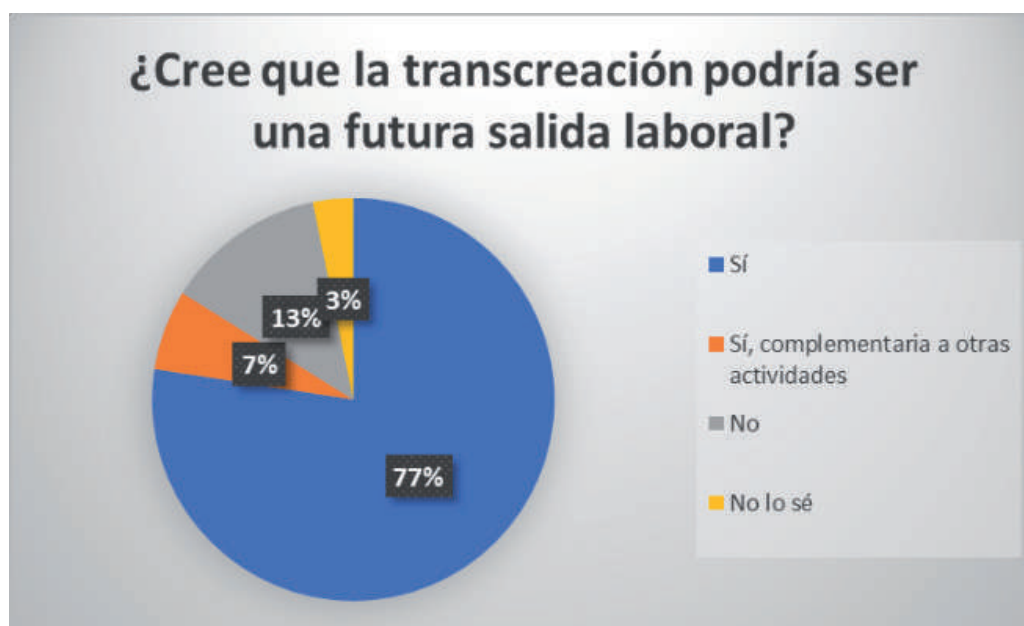


Figura 4. Posibilidad (%) de considerar la transcreación como una futura salida laboral.

Finalmente, en cuanto a los aspectos que deberían ser importantes a la hora de formar futuros transcreadores, de nuevo (Figura 4), el alumnado considera que el fomento de la creatividad es un aspecto clave (12 referencias) junto con conocimientos sobre la cultura meta (7 referencias) y marketing (6 referencias) así como la enseñanza de métodos y el desarrollo de estrategias de transcreación (6 referencias). El estudiantado también remarca que consideran necesarios los conocimientos sobre fotografía, sitios web y campos afines (4 referencias) y un estudiante hace referencia a la realización de prácticas.



Figura 5. Distribución jerárquica de las referencias codificadas en el nodo «Aspectos importantes en la formación en transcreación».

4. DISCUSIÓN

Como venimos relatando a lo largo de este trabajo, la transcreación va un paso más allá que la traducción y requiere de unas competencias concretas. Así, el estudiantado señaló que, bajo su punto de vista, para llevar a cabo la transcreación es necesario un amplio conocimiento de la lengua y cultura meta, creatividad, así como conocimientos de marketing, habilidades y competencias que coinciden con las señaladas por Benetello (2018); aunque –en menor medida– también señalan que es necesario saber trabajar en equipo y bajo presión, dominio de las nuevas tecnologías y conocimientos de psicología.

Por otra parte, si nos centramos en la creatividad, Rojo y Meseguer (2015) apuntan que el estudio de la creatividad es complejo, puesto que es difícil de definir y de medir de manera objetiva, por lo que existen pocos instrumentos de medición validados que se puedan aplicar a un área específica de estudio como la traducción. Tras la realización del pre y post test, aunque se aprecian incrementos en las puntuaciones, estos resultados no eran estadísticamente significativos en algunos casos. Por tanto, se hace evidente la necesidad de desarrollar instrumentos de medición adaptados al área de la traducción.

Para finalizar, tras la realización del taller teórico-práctico y el análisis de las respuestas del cuestionario abierto, nuestros resultados van en la línea de los de Morón y Calvo (2018); la integración de competencias transcreadoras en la formación de traductores

resulta positiva a la hora de fomentar aspectos como la sensibilidad hacia la cultura meta y la adopción de nuevas estrategias de traducción.

5. CONCLUSIONES

El alumnado participante considera que la transcreación podría ser una posible salida laboral en un futuro, sin embargo, no tiene esperanzas de recibir formación sobre la misma durante sus estudios de grado. De este modo, tras la realización de este estudio se hace visible la necesidad de adaptar los contenidos curriculares a las demandas de los nuevos perfiles profesionales. Una manera de hacer esto es la integración de las competencias transversales que requieren estos perfiles a través de la realización de actividades cuidadosamente diseñadas para fomentarlas. De manera más específica, el alumnado indicó que el fomento de la creatividad –competencia transversal– resulta esencial a la hora de diseñar propuestas didácticas centradas en la transcreación y se señalan otras competencias específicas como el conocimiento sobre la cultura meta, así como otros aspectos como conocimientos de marketing, la enseñanza de métodos y estrategias o conocimiento sobre sitios web y fotografía. En consecuencia, a la hora de diseñar actividades formativas sobre transcreación, los docentes deben tener en cuenta estas demandas por parte del estudiantado. Además, no solo es necesario el diseño de actividades didácticas innovadoras que tengan en cuenta tanto el producto final como su proceso de desarrollo, sino que es necesario implementar modelos e instrumentos de evaluación –alejados de la evaluación tradicional– en los que se consideren, además de los conocimientos adquiridos, las competencias desarrolladas. Así, la realización de esta experiencia piloto centrada en la transcreación servirá como punto de partida para poder profundizar en el diseño de contenidos que fomenten competencias transversales y de instrumentos de evaluación adaptados a las mismas.

REFERENCIAS

Aenor. (2016). *UNE EN ISO 17100:2015. Norma para agencias de traducción*. Recuperado de <http://normadecalidad.iso17100.com/>

- ANECA. (2004). Libro Blanco: Título de Grado en Traducción e Interpretación. Recuperado de http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf
- Benetello, C. (2018). When translation is not enough: Transcreation as a conventiondefying practice. A practitioner's perspective. *The Journal of Specialised Translation*, 29, 28-44.
- Cano-García, M. E. (2008). La evaluación por competencias en la educación superior. *Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(3), 1–16. doi:10.1016/j.neuropharm.2007.11.003
- Corominas Rovira E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitarias. *Revista de Educción*, 325, 299–321. doi:10.35362/rie470710
- Díaz-Millón, M., Rivera Trigueros, I. & Gutiérrez-Artacho, J. (2019). La creatividad como una competencia básica en la formación en transcreación: un estudio de caso. *VII Congreso Internacional de Traducción e Interpretación Entreculturas*. Málaga, España.
- Fernández Berrocal, P. & Extremera Pacheco, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología* 80, 59-79.
- Fernández-March, A. (2010). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11–34. doi:10.4995/redu.2010.6216
- Gaballo, V. (2012). Exploring the Boundaries of Transcreation in Specialized Translation. *ESP Across Cultures*, 9, 95-113.
- González, J. & Wagenaar, R. (2006). Tuning educational structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Informe final. Fase 2. Madrid: Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.
- Gutiérrez-Artacho, J.; Olvera-Lobo, M.D.& Rivera-Trigueros, I. (2019). Competencia comunicativa y nuevas tecnologías en el proceso de localización web: modelo

- MDPT para la formación de profesionales en localización. *Revista Fuentes* 21(1), 73-84. doi: 10.12795/revistafuentes.2019.v21.i1.05
- Hansen-Schirra, S., Hofmann, S. & Nitzke, J. (2017). Acquisition of generic competencies through project simulation in translation studies. En *Positive Learning in the Age of Information: A Blessing or a Curse?* (pp. 267–280). Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-19567-0_16
- Kiraly, D. (2012). Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta : Journal Des Traducteurs*, 57(1), 82-95. doi:10.7202/1012742ar
- Kumar, V. K. & Holman, E. R. (1997). The Creativity Styles Questionnaire-Revised. *Creativity Research Journal*, 10(1), 320–323. doi:/10.1207/s15326934crj1001
- Moghaddas, M. & Khoshsaligheh, M. (2019). Implementing project-based learning in a Persian translation class: a mixed-methods study. *Interpreter and Translator Trainer*, 13(2), 190–209. doi:10.1080/1750399X.2018.1564542
- Morón, M. & Calvo, E. (2018). Introducing transcreation skills in translator training contexts: A situated project-based approach. *The Journal of Specialised Translation*, 29, 126-148.
- Muñoz-Miquel, A. (2015). El desarrollo de la competencia traductora a través de la socialización con el experto en la materia: una experiencia didáctica. *The Journal of Specialised Translation*, 23, 333-351.
- Olvera-Lobo, M. D., Robinson, B. J. & Gutiérrez-Artacho, J. (2018). Generic Competences, the Great Forgotten: Teamwork in the Undergraduate Degree in Translation and Interpretation. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 12(11), 4190-4194.
- Olvera-Lobo, M.D.; Quero-Gervilla, E.; Robinson, B; Senso-Ruiz, J.A.; Castro-Prieto, M.R.; Muñoz-Martín, R.; Muñoz-Raya, E. & Murillo-Melero, M. (2007). A professional approach to translator training (PATT). *Meta: Journal des Traducteurs* 52 (4). 517-528. doi: 10.7202/016736ar

- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 14(1), 67–80.
- Pedersen, D. (2014). Exploring the concept of transcreation - transcreation as ‘more than translation’? *The Journal of Intercultural Mediation and Communication*, 7, 57-71.
- Risku, H. (2016). Situated learning in translation research training: Academic research as a reflection of practice. *Interpreter and Translator Trainer*, 10(1), 12–28. doi:10.1080/1750399X.2016.1154340
- Robinson, B.; Olvera-Lobo, M.D.& Gutiérrez-Artacho, J. (2016). The Professional Approach to Translator Training Revisited. *VI Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de la Traducción e Interpretación*. Gran Canaria, España. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/23695>
- Rodríguez, A. & Vieira, M. J. (2009). La formación en competencias en la Universidad: un estudio empírico sobre su tipología. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 27–48.
- Rojo, A. & Meseguer, P. (2015). Fostering creativity: A didactical proposal for the translation class. *Quaderns. Revista de Traducció* 22, 255-271.

20

LA TRANSCREACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR. FORTALEZAS Y CARENCIAS DEL GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Mar Díaz-Millón y María Dolores Olvera-Lobo

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, y debido a la constante evolución y cambios experimentados en el mercado de trabajo, los y las profesionales de la traducción se han visto obligados a adaptarse a nuevos perfiles laborales con un alto grado de transdisciplinariedad. Una de estas especialidades es la transcreación, que se refiere al proceso transformativo (O'Hagan & Mangiron, 2013) a través del cual algunas partes de un texto se traducen, otras se adaptan y otras se (re)crean para acomodarse a las necesidades de un nuevo público receptor, con características lingüísticas y culturales diferentes del original. Por tanto, es un proceso que conlleva una alta carga de creatividad y que requiere un perfil claramente transdisciplinar. Asimismo, la transcreación se nutre en parte de otras disciplinas afines, como la publicidad, el *copywriting*, la comunicación, el periodismo o el *marketing*. Por tanto, aunque muchas de las competencias específicas que deben adquirir los transcreadores derivan de la traducción, es necesario observar estos campos afines para encontrar otras competencias transversales necesarias para la transcreación.

Como actividad reciente que es, escasean las investigaciones centradas en la forma en que la transcreación ha de incluirse en la formación de los traductores. Sin embargo, dado que los futuros transcreadores serán, en su mayoría, traductores que actualmente están en formación, el objetivo general de este trabajo se centra en identificar qué competencias están adquiriendo actualmente que les ayuden a desarrollar la transcreación como actividad profesional y qué competencias están ausentes en su formación en el contexto español. Asimismo, se ofrecerán recomendaciones sobre cómo incluir la transcreación en los estudios superiores en traducción.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Son numerosas las propuestas destinadas a identificar y sistematizar las competencias necesarias en la formación en traducción (Hurtado Albir, 2015; Kelly 2008; entre otros). Si bien la formación en traducción puede afrontarse desde diversas perspectivas, en lo que sí hay un consenso real entre los especialistas, es en reconocer que la traducción requiere que su formación esté claramente intrincada en las características del mercado. En múltiples trabajos, Olvera-Lobo et al., (2007, 2008), por mencionar solo unos pocos, se propuso la creación del Modelo Profesional para la Didáctica de la Traducción (MPDT). Este modelo constituye un acercamiento al mundo profesional de la traducción a través del trabajo en equipo y del desempeño de varios roles que responden a las diferentes etapas del proceso de traducción. Permite incorporar las ventajas del *e-learning* a la adquisición de competencias transversales como creatividad, comunicación y toma de decisiones (Olvera-Lobo, Robinson & Gutiérrez-Artacho, 2018).

Con relación al caso concreto de la transcreación, hay propuestas centradas en un enfoque basado en proyectos para incluir la transcreación dentro del Grado en Traducción e Interpretación (Morón & Calvo, 2018). De forma similar a los planteamientos del modelo MPDT, se demuestra la utilidad de trabajar con proyectos colaborativos en la formación en transcreación identificando que, para desarrollar esta actividad, se requiere del uso de competencias transversales como trabajo en equipo, trabajo autónomo y justificación de las propias decisiones. Sin embargo, a pesar de estas aproximaciones, son pocos los autores que han abordado específicamente el tema de las competencias necesarias para la transcreación. En este sentido, Rike (2013) habla de tres competencias fundamentales

de los transcreadores: capacidad para adaptarse a la creación de textos multimodales, competencia y sensibilidad cultural, y competencia lingüística con dominio en ambas lenguas. Por su parte, Benetello (2018) también plantea cuatro competencias para los transcreadores: competencia lingüística, competencia de *copywriting*, sensibilidad cultural y comprensión del mercado local. Mientras que Rike se centra en las características de los textos con los que se trabaja, Benetello presta más atención a la capacidad de producir textos y a una proyección comercial. Finalmente, aunque aún están en proceso de validación, Díaz-Millón & Gutiérrez-Artacho (2019) presentan una recopilación de las competencias necesarias para la transcreación (transversales y específicas), procedentes de la traducción y de otros campos afines.

3. MÉTODO

Para determinar las competencias necesarias para la transcreación, se han comenzado por identificar las competencias propias adquiribles en el Grado de Traducción e Interpretación, para posteriormente detectar aquellas que se deberían alcanzar con una formación complementaria. Aunque en España no todos los grados poseen una estructura equivalente, las competencias y destrezas que se esperan de los son comparables.

Las Tablas 1 a 5 muestran las competencias para el Grado en Traducción e Interpretación (o TeI) en las cinco universidades españolas donde estos estudios son mejor valorados en 2019 según el *ranking* del periódico El Mundo: Universidad de Granada, Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Salamanca, Universidad Pontificia de Comillas y Universidad Jaume I. Este *ranking* anual, que cuenta con una notable reputación y trayectoria, establece las cinco mejores universidades españolas (públicas y privadas) para cursar cada titulación.

Para el análisis del presente trabajo, se han utilizado los criterios de clasificación de competencias que propone la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en el *Libro Blanco del Grado en Traducción e Interpretación* (ANECA, 2004). Así, se habla de competencias transversales (o genéricas) y competencias específicas en torno a cinco grupos: competencias transversales instrumentales (CTI), competencias transversales personales (CTP), competencias transversales sistémicas (CTS), otras competencias transversales (OCT) y competencias específicas (CE).

4. RESULTADOS

4.1. Universidad de Granada

El plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada (Tabla 1) presenta un mayor número de competencias transversales que de específicas. Esta es una característica destacable puesto que, como se verá más adelante, no todos los planes de estudios de la muestra analizada cumplen esta característica.

Tabla 1

Competencias del Grado en TeI de la Universidad de Granada

Transversales	Específicas
CTI.1: Conocer la lengua A (propia), B (primera lengua extranjera) y C (segunda lengua extranjera) escrita y oral, en niveles profesionales	CE.1: Conocer los problemas de normatividad lingüística de la lengua A, relativos principalmente a los planos ortográfico y léxico
CTI.2: Conocer la cultura de la lengua A (propia), B (primera lengua extranjera) y C (segunda lengua extranjera).	CE.2: Conocer los problemas y métodos de la redacción de textos en lengua A
CTI.3: Ser capaz de tomar decisiones	CE.3: Conocer las diferencias entre los sistemas lingüísticos de la lengua A y la B, así como sus implicaciones de cara a la traducción, la producción y recepción de textos en la otra lengua
CTI.4: Conocer las herramientas informáticas relativas al ámbito de estudio	CE.4: Conocer y manejar obras de referencia –diccionarios, manuales de gramática, recursos de Internet– que favorezcan el aprendizaje autónomo de la lengua B
CTI.5: Ser capaz de resolver problemas	CE.5: Analizar funciones textuales, agentes y factores relevantes en el proceso de traducción e interpretación
CTP.1: Ser capaz de desarrollar razonamientos críticos	CE.6: Aplicar los conocimientos sobre la búsqueda de información y documentación

CTP.2: Ser capaz de trabajar en un contexto internacional	CE.7: Identificar y dominar las distintas herramientas para la búsqueda de información
CTP.3: Ser capaz de trabajar en equipo	CE.8: Saber las técnicas y herramientas informáticas profesionales
CTP.4: Desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales y la mediación lingüística	CE.9: Ser capaz de aplicar las herramientas informáticas profesionales propias de la traducción e interpretación
CTP.5: Saber reconocer la diversidad y la interculturalidad	CE.10: Conocer los aspectos y factores de los procesos de traducción
CTS.1: Revisar con rigor y controlar, evaluar y garantizar la calidad	CE.11: Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional
CTS.2: Desarrollar la creatividad	
OCT.1: Saber exponer y defender con claridad los objetivos y resultados del trabajo	
OCT.2: Ser capaz de aplicar los conocimientos teóricos a la práctica	

4.2. Universidad Autónoma de Barcelona

En el caso del plan de estudios de la Universidad Autónoma de Barcelona (Tabla 2) se observa una presencia notablemente menor de competencias transversales que de específicas. Se trata del único plan de estudios de los que constituyen la muestra analizada que cumple esta característica. El resto de planes se caracterizan, bien por incluir más competencias transversales, bien por tender hacia un equilibrio entre ambas.

Tabla 2

Competencias del Grado en TeI de la Universidad Autónoma de Barcelona

Transversales	Específicas
CTP.1: Trabajar en equipo	CE.1: Comprender textos escritos en lengua A para poder traducir
CTP.2: Razonar críticamente	CE.2: Producir textos escritos en lengua A para poder traducir
CTP.3: Trabajar en un contexto multicultural	CE.3: Comprender textos orales en lengua A para poder interpretar

CTP.4: Trabajar de forma ética	CE.4: Producir textos orales en lengua A para poder interpretar
CTS.1: Aprender de manera estratégica, autónoma y continua	CE.5: Comprender textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir
OCT.1: Diseñar y gestionar proyectos	CE.6: Producir textos escritos en un idioma extranjero para poder traducir
	CE.7: Comprender textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar
	CE.8: Producir textos orales en un idioma extranjero para poder interpretar
	CE.9: Aplicar conocimientos culturales para poder traducir
	CE.10: Aplicar conocimientos culturales para poder interpretar
	CE.11: Aplicar conocimientos temáticos para poder traducir
	CE.12: Aplicar conocimientos temáticos para poder interpretar
	CE.13: Aplicar conocimientos literarios para poder traducir
	CE.14: Dominar los aspectos relacionados con la evolución histórica de la traducción y de la interpretación
	CE.15: Dominar los fundamentos teóricos de la traducción y de la interpretación
	CE.16: Dominar los fundamentos lingüísticos de la traducción y de la interpretación

4.3. Universidad de Salamanca

Por su parte, el plan de estudios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca (Tabla 3) distingue entre competencias generales y transversales. No obstante, dado que la ANECA considera que son sinónimos, a efectos de este trabajo se han clasificado las competencias generales como competencias transversales. Se observa, al igual que en el caso de la UGR, que en este plan el número de competencias específicas es menor que el de competencias transversales.

Tabla 3

Competencias del Grado en TeI de la Universidad de Salamanca

Transversales	Específicas
CTI.1: Comunicación oral y escrita en la lengua propia	CE.1: Dominio lingüístico: lenguas extranjeras (escrito y oral)
CTI.2: Conocimiento de una 2ª lengua extranjera	CE.2: Dominio lingüístico: lengua propia (escrito y oral)
CTI.3: Capacidad de organización y planificación	CE.3: Conocimiento cultural (culturas y civilizaciones extranjeras)
CTI.4: Resolución de problemas	CE.4: Conocimientos transversales (distintas áreas del saber)
CTI.5: Capacidad de análisis y síntesis	CE.5: Competencia sociolingüística, reconocimiento de la diversidad y multiculturalidad
CTI.6: Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio	CE.6: Capacidad de análisis, síntesis, organización y aplicación práctica de los conocimientos y destrezas lingüísticas
CTI.7: Capacidad de gestión de la información	CE.7: Destrezas de traducción
CTI.8: Toma de decisiones	CE.8: Dominio de herramientas informáticas generales
CTP.1: Compromiso ético	CE.9: Dominio de técnicas de traducción asistida/localización
CTP.2: Razonamiento crítico	CE.10: Conocimiento de los aspectos económicos, profesionales y del mercado
CTP.3: Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	CE.11: Capacidad de trabajo en equipo
CTP.4: Habilidades en las relaciones interpersonales	CE.12: Dominio de técnicas y terminología de la traducción especializada
CTP.5: Trabajo en equipo	CE.13: Destreza para la búsqueda de información/documentación
CTP.6: Trabajo en un contexto internacional	CE.14: Dominio de las técnicas de edición, maquetación y revisión textual
CTP.7: Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	CE.15: Capacidad de organizar el trabajo, diseñar, gestionar y coordinar proyectos

CTS.1: Motivación por la calidad	CE.16: Capacidad de tomar decisiones
CTS.2: Aprendizaje autónomo	CE.17: Destrezas profesionales, rigor y seriedad en el trabajo y capacidad de relacionarse profesionalmente
CTS.3: Adaptación a nuevas situaciones	CE.18: Competencias universitarias específicas: aprendizaje autónomo y razonamiento crítico
CTS.4: Conocimientos de otras culturas y costumbres	CE.19: Rigor en la revisión y control de calidad
CTS.5: Creatividad	
CTS.6: Iniciativa y espíritu emprendedor	
CTS.7: Liderazgo	
CTS.8: Sensibilidad hacia temas medioambientales	
OCT.1: Hablar bien en público	
OCT.2: Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	
OCT.3: Capacidad de trabajo individual	
OCT.4: Diseño y gestión de proyectos	

4.4. Universidad Pontificia de Comillas

El plan de estudios de la Universidad Pontificia de Comillas (Tabla 4) es, con diferencia, el que mayor número de competencias incluye. El número de competencias específicas (24) es especialmente llamativo.

Tabla 4

Competencias del Grado en TeI de la Universidad Pontificia de Comillas

Transversales	Específicas
CTI.1: Capacidad de análisis y síntesis	CE.1: Capacidad de análisis lingüístico de tipo técnico
CTI.2: Comunicación oral y escrita en la lengua propia	CE.2: Capacidad de análisis sintáctico en lengua española
CTI.3: Conocimiento de lengua extranjera	CE.3: Conocimiento de los mecanismos morfológicos de la lengua española
CTI.4: Capacidad de organización y planificación	CE.4: Conocimiento del canon normativo y descriptivo en castellano

CTI.5: Capacidad de gestión de la información	CE.5: Acentuada competencia sociolingüística
CTI.6: Manejo y conocimiento de soportes técnicos e informáticos	CE.6: Conocimiento activo de los rasgos pragmáticos del español hablado y escrito
CTI.7: Toma de decisiones	CE.7: Riqueza léxica en castellano
CTI.8: Resolución de problemas	CE.8: Conocimiento de la Literatura en lengua española
CTP.1: Compromiso ético	CE.9: Destreza para la búsqueda de información / documentación
CTP.2: Razonamiento crítico	CE.10: Dominio de dos lenguas distintas de la A, escritas y orales, en niveles profesionales
CTP.3: Habilidades interpersonales	CE.11: Capacidad de analizar y sintetizar diferentes tipos de textos y discursos
CTP.4: Rigor y seriedad en el trabajo	CE.12: Capacidad de reconocer distintos registros lingüísticos de (al menos) una lengua extranjera
CTP.5: Trabajo en equipo	CE.13: Habilidad de resolver dificultades que surgen de la contrastividad lingüística y cultural entre la lengua materna y extranjera
CTP.6: Trabajo en un contexto internacional	CE.14: Conocimiento de la cultura de las lenguas extranjeras de trabajo
CTP.7: Trabajo en un equipo interdisciplinar	CE.15: Conocimientos de la literatura de (al menos) un país objeto de estudio
CTP.8: Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad	CE.16: Conocimientos de la historia y civilización de las lenguas de trabajo
CTS.1: Capacidad de trabajo intelectual	CE.17: Capacidad de entender textos especializados
CTS.2: Aprendizaje autónomo	CE.18: Capacidad de analizar distintos tipos de textos y determinar valores en parámetros de variación lingüística y función textual
CTS.3: Motivación por la calidad	CE.19: Capacidad de redactar textos relacionados con los distintos perfiles profesionales

CTS.4: Creatividad	CE.20: Capacidad de desenvolverse de forma oral y escrita en los ámbitos de los distintos perfiles profesionales
CTS.5: Comprensión de las culturas y las costumbres de otros países	CE.21: Dominio de los conceptos básicos de traductología descriptiva
CTS.6: Iniciativa y espíritu emprendedor	CE.22: Destrezas de traducción
CTS.7: Adaptación a nuevas situaciones	CE.23: Conocimientos de cultura general y civilización
CTS.8: Liderazgo	CE.24: Conocimientos de teoría de la comunicación
OCT.1: Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	
OCT.2: Capacidad de comunicación	

4.5. Universidad Jaume I

Por último, el plan de estudios de la Universidad Jaume I (tabla 5) responde a un modelo que se caracteriza frente a los demás por su mayor hincapié en competencias transversales, y no tanto en las competencias específicas.

Tabla 5

Competencias del Grado en TeI de la Universidad Jaume I

Transversales	Específicas
CTI.1: Capacidad de análisis y síntesis	CE.1: Dominio de técnicas y estrategias de traducción
CTI.2: Resolución de problemas	CE.2: Dominio de técnicas y estrategias de interpretación
CTI.3: Toma de decisiones	CE.3: Dominio de la lengua materna y su cultura para traducir e interpretar
CTI.4: Capacidad de organización y planificación	CE.4: Dominio de la primera lengua extranjera y su cultura para traducir e interpretar
CTP.1: Razonamiento crítico	CE.5: Dominio de la segunda lengua extranjera y su cultura para traducir e interpretar

CTP.2: Habilidades en las relaciones interpersonales	CE.6: Dominio de la documentación aplicada a la traducción
CTP.3: Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar	CE.7: Dominio de las herramientas informáticas aplicadas a la traducción/ interpretación
CTP.4: Trabajo en equipo	CE.8: Dominio de habilidades profesionales y conocimientos sobre el mercado de la traducción/interpretación
CTP.5: Trabajo en un contexto internacional	
CTP.6: Compromiso ético	
CTP.7: Reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad	
CTS.1: Motivación por la calidad	
CTS.2: Creatividad	
CTS.3: Autonomía	
CTS.4: Adaptación a nuevas situaciones	
CTS.5: Iniciativa y espíritu emprendedor	
CTS.6: Liderazgo	
CTS.7: Sensibilidad hacia temas medioambientales	
OCT.1: Actitud positiva	

5. DISCUSIÓN

Si bien es cierto que la muestra analizada es pequeña, dado que se trata de los cinco grados en Traducción e Interpretación más prestigiosos de España, sus propuestas son especialmente relevantes para dibujar el panorama de la formación en esta disciplina. La revisión de competencias de estos planes permite plantear algunas observaciones. Por ejemplo, como era de esperar, todos los planes de estudios de la muestra analizada presentan aspectos comunes. Primero, todos los grados mencionan como competencia transversal el dominio de la lengua propia y de al menos una lengua extranjera a nivel escrito y oral, al igual que tener conocimientos culturales en la propia cultura y en una extranjera. También se hace especial hincapié en otras competencias transversales como la toma de decisiones, la resolución de problemas o el trabajo en equipo.

Otras competencias que están presentes en los cinco planes de estudios, aunque clasificadas en unos casos como transversales y en otros como específicas, son la capacidad

de gestión de la información y el dominio de herramientas informáticas relacionadas con el ámbito de estudio. En cuanto a las competencias específicas del Grado en Traducción e Interpretación, todos los planes coinciden en señalar los conocimientos del mercado profesional, así como el interés y el rigor por la calidad. Pueden identificarse, por tanto, una serie de tendencias comunes en la formación en estudios superiores de traducción e interpretación.

En cuanto a la transcreación, muchas de estas competencias contribuyen a su formación. Por ejemplo, la mayoría de las competencias transversales mencionadas en estos planes de estudios son también imprescindibles para la transcreación. Una de las más importantes, si no la que más, es la creatividad. Es notable que todos los planes de estudios la mencionen entre sus competencias transversales a excepción del plan de la Universidad Autónoma de Barcelona, que no hace ninguna referencia a ella. Se observa aquí una primera carencia, ya que el desarrollo de la creatividad es imprescindible para llevar a cabo los procesos de transcreación.

Otras carencias detectadas en estos planes de estudios en relación a la formación en transcreación son todas aquellas competencias procedentes de otras disciplinas distintas de la traducción, pero que resultan imprescindibles para desarrollar la transcreación de una forma eficiente. Así, ninguno de los cinco planes de estudios hace mención a la adquisición de conocimientos de *marketing*, solo uno de ellos (Universidad Pontificia de Comillas) incluye la adquisición de conocimientos de teoría de la comunicación, y tampoco ninguno de ellos manifiesta de manera explícita la intención de que sus estudiantes adquieran un perfil polifacético, con características de otras profesiones.

Por tanto, consideramos que, aunque los planes de estudios analizados cubren muchas de las necesidades de formación de los futuros transcreadores, especialmente en cuanto a competencias en traducción, se observan notables carencias a la hora de incluir competencias de otras disciplinas, igualmente necesarias para la transcreación.

6. CONCLUSIONES

La revisión de los planes de estudio de los grados en Traducción e Interpretación de las cinco universidades mejor posicionadas en el *ranking* del periódico El Mundo

para 2019, permite extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, como no puede sorprender, la mayoría de los planes revisados comparten una serie de rasgos comunes y ofrecen competencias transversales y específicas similares. No obstante, cabe destacar que mientras la mayoría de los grados hacen más hincapié en las competencias transversales, la Universidad Autónoma de Barcelona lo hace en las específicas. Además, es el único que no menciona la creatividad como competencia transversal.

Además, aunque los planes de estudios analizados cubren muchas de las necesidades de formación de los futuros transcreadores, especialmente en cuanto a las competencias en traducción, se observan carencias a la hora de incluir competencias de otras disciplinas, igualmente necesarias para la transcreación.

Las carencias identificadas en los planes de estudios analizados, permiten sugerir varias líneas de trabajo como *i)* diseñar y validar de forma empírica un modelo de competencias para la transcreación que pueda incorporarse en los planes de estudios de los grados en Traducción e Interpretación; *ii)* explorar metodologías innovadoras que fomenten la adquisición y la evaluación de competencias para la transcreación o *iii)* diseñar y aplicar propuestas didácticas para la transcreación en contextos educativos.

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha contado con el apoyo del Programa de Formación del Profesorado Universitario FPU18/02698 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), del Proyecto de Innovación Docente COMTRANSTI de la Universidad de Granada y del Proyecto de I+D+i RTI2018.093348.B.I00 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades), financiado parcialmente por el programa FEDER de la Unión Europea y la Agencia Estatal de Investigación (AEI).

REFERENCIAS

ANECA. (2004). *Libro Blanco del Título de Grado en Traducción e Interpretación*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. Obtenido de http://www.aneca.es/var/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf

- Benetello, C. (2018). When translation is not enough: Transcreation as a convention-defying practice. A practitioner's perspective. *The Journal of Specialised Translation*, 29, 28–44.
- El Mundo. (2019). *Mejores Universidades de España por Grado 2019*. Obtenido de El Mundo: <https://www.elmundo.es/especiales/ranking-universidades/index.html>
- Hurtado Albir, A. (2015). The Acquisition of Translation Competence. Competences, Tasks, and Assessment in Translator Training. *Meta*, 60(2), 256-280. Obtenido de <https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Kelly, D. (2008). Realismo profesional y progresión pedagógica: una propuesta de criterios para la selección de materiales para la formación de traductores. *TRANS. Revista de Traductología*, 12, 247-258.
- Morón, M.& Calvo, E. (2018). Introducing transcreation skills in translator training contexts: A situated project-based approach. *The Journal of Specialised Translation*, 29, 126–148.
- O'Hagan, M. & Mangiron, C. (2013). *Game Localization: Translating for the Global Digital Entertainment Industry*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Olvera-Lobo, M. D., Castro-Prieto, R. M., Quero Gervilla, E. F., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., Murillo Melero, M., Senso-Ruiz, J. A. & Robinson, B. J. (2007). A professional approach to translator training (PATT). *Meta: Journal des traducteurs*, 52(4), 517–528. doi: 10.7202/016736ar.
- Olvera-Lobo, M. D., Castro-Prieto, R. M., Quero Gervilla, E. F., Muñoz-Martín, R., Muñoz-Raya, E., Murillo Melero, M., Senso-Ruiz, J. A., & Robinson, B. J. (2008). Collaborative work learning in higher education. En G. D. Putnik y M. M. Cunha (Eds.), *Encyclopedia of Networked and Virtual Organizations* (pp. 261–268). Hershey: Idea Group.
- Olvera-Lobo, M. D., Robinson, B. J. & Gutiérrez-Artacho, J. (2018). Generic competences, the great forgotten: Teamwork in the undergraduate degree in translation and interpretation. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 12(11), 4190-4194.

Rike, S. M. (2013). Bilingual corporate websites — from translation to transcreation? *The Journal of Specialised Translation*, 20, 68–85.

Universidad Autónoma de Barcelona. (2019). Plan de estudios. Obtenido de *Grado en Traducción e Interpretación*: <https://bit.ly/37qoV7O>

Universidad de Granada. (2019). Objetivos y Competencias. Recuperado el 8 de abril de 2019, de *Grado en Traducción e Interpretación*: <https://bit.ly/2O83cKi>

Universidad de Salamanca. (2019). Competencias. Obtenido de *Grado en Traducción e Interpretación*: <https://bit.ly/35o8mrb>

Universidad Jaume I. (2019). Competencias MECES, genéricas y específicas. Obtenido de *Grado en Traducción e Interpretación*: <https://bit.ly/2Oy8PQR>

Universidad Pontificia de Comillas. (2019). Competencias adquiridas. Obtenido de *Grado en Traducción e Interpretación + Diploma en Tercera Lengua Extranjera*: <https://bit.ly/2QI0VHw>

21

LOS MENTORES DE ESCRITURA ACADÉMICA: REALIDADES Y EXPECTATIVAS EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Francisco Núñez-Román

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Podemos definir la alfabetización académica como el “conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad” (Carlino, 2003: 410). Para Castelló (2014: 346), la alfabetización académica se define por su “carácter situado, social e interdisciplinar y su impacto en las situaciones educativas que se promueven en la universidad”.

En primer lugar, la alfabetización académica es una actividad procesual, esto es, una habilidad que se desarrolla de manera prolongada y que no se adquiere de una vez y para siempre, según el denominado “modelo continuado” de Lea & Street (1998). Este enfoque procesual es fundamental en las aproximaciones didácticas de la alfabetización académica, ya que supone un proceso de modificación y creación de hábitos de lectura y escritura nuevos (Gavari Starki & Tenca Sidotti, 2017).

En segundo lugar, la alfabetización académica es una “actividad situada” (Castelló, 2007), que depende de su propia tradición discursiva (Camps Mundó y Castelló Badía, 2013; Carlino, 2005, 2013). Cada ámbito de conocimiento tiene sus propias formas de lectura y escritura, por lo que es necesario apropiarse de estas nuevas prácticas e insertarse en una comunidad discursiva desconocida para el estudiante (Kruse, 2013). Estas prácticas vienen determinadas por el contexto social en la que se produce y que le otorga un sentido, además de por su finalidad, los participantes y la tradición discursiva (Barton, Hamilton & Ivanič, 2000; Gee, 2015); por lo tanto, es necesario “aprender a dominar los diferentes tipos de escritura y conocer los mecanismos discursivos y las finalidades a las que sirven en cada contexto y disciplina” (Castelló, 2014: 355).

Por último, la alfabetización académica tiene una función epistémica, que permite adquirir los conocimientos disciplinares, ya que “los mecanismos de escritura que son propios de las diferentes disciplinas están intrínsecamente vinculados a los mecanismos de construcción de conocimiento de dichas disciplinas” (Castelló, 2014: 355); en consecuencia, como indican Cassany y Morales (2008: 72), “aprender a leer y escribir géneros discursivos exige dominar cómo se dicen las cosas, pero también saber qué se tiene, a quién, con qué propósito, cómo se argumenta y cómo se organiza el discurso”.

Para desarrollar la alfabetización académica, y, por lo tanto, adquirir los conocimientos y prácticas de lectura y escritura de una determinada comunidad disciplinar, es necesario adoptar un enfoque procesual, situado y social de la alfabetización académica. En este sentido, las diferentes corrientes educativas centradas en la enseñanza de la alfabetización académica, como *Writing Across the Curriculum* (WAC) o *Writing in the Disciplines* (WID) (Bazerman et al., 2005; McLeod & Soven, 1992; Russell, 2002), han incorporado como elemento fundamental el trabajo colaborativo durante las diferentes fases de elaboración de los productos textuales. En consecuencia, las actividades de los diferentes Centros de Escritura nacionales e internacionales (Ávila Reyes, González-Álvarez y Peñaloza Castillo, 2013), así como de las diversas iniciativas de mejora de la alfabetización académica puestas en marcha en el ámbito universitario (Durán y Flores, 2015), combinan la acción tutorial de un equipo interdisciplinar de docentes, siguiendo el modelo de asesoramiento colaborativo de Monereo y Solé (1996), con prácticas de trabajo cooperativo entre iguales. Estas prácticas, fundamentadas en los principios del constructivismo piagetiano, se han demostrado muy eficaces en el desarrollo de las

competencias escritas, ya que favorecen el aprendizaje significativo y logran desarrollar un conocimiento reflexivo y crítico sobre la alfabetización académica.

El trabajo cooperativo entre iguales de desarrolla por medio de la “mentoría entre iguales” (Aliagas y Castellà, 2015; Durán y Flores, 2015). La mentoría entre iguales o inter pares es el “soporte que un individuo ofrece a otro del mismo grupo social dentro de una relación desarrollada durante contactos periódicos a lo largo del tiempo” (Aliagas & Castellà, 2015: 285). Un mentor se convierte en guía del aprendiz (la persona mentorizada) durante el proceso de aprendizaje, estimulando el crecimiento personal y desarrollando la identidad académica y personal (Aliagas & Castellà, 2015). El mentor utiliza su experiencia para acompañar al mentorizado, de modo que comparte con el alumno mentorizado no solo su experiencia o sus conocimientos, sino también sus estrategias y sus reflexiones acerca del proceso de aprendizaje. La mentoría se convierte, por lo tanto, en “una actividad esencialmente de diálogo y reflexión a través de la cual ambos participantes aprenden algo y se enriquecen” (Aliagas & Castellà, 2015: 285).

La figura del mentor de escritura se convierte, de este modo, en un elemento clave en el desarrollo de la alfabetización académica, puesto que actúa como mediador y canalizador del proceso de aprendizaje. A pesar de esta evidente potencialidad, la figura del mentor de escritura debe reunir unas características concretas, perfectamente definidas, que permitan desempeñar su función sin asumir responsabilidades docentes propias del profesorado ni subsanar carencias competenciales que los alumnos mentorizados deberían conocer. En este sentido, un mentor de escritura no debe suplantar la labor del docente, emitiendo valoraciones sobre el contenido del texto o la idoneidad del enfoque decidido por el alumno, ni debe corregir el texto en sus aspectos ortográficos o sintácticos, competencias básicas supuestamente ya adquiridas por el alumno mentorizado, sino ofrecerle pautas para una orientación reflexiva del proceso de escritura que permitan fundamentalmente “convertir a los alumnos en mejores escritores, y no en producir mejores escritos” (North, 1984, apud. Gavari Starki & Tenca Sidotti, 2017: 23). De este modo, es posible diferenciar claramente entre un buen y un mal mentor (Carter, 1994, en Aliagas y Castellà, 2015), como se observa en la Tabla 1:

Tabla 1

El buen/mal mentor (Aliagas & Castellá, 2015: 286. Adaptación de Carter, 1994)

Buenos mentores	Malos mentores
Permisivo, no autoritario	Demasiado directivo
Bien informado	Testarudo
Analítico	Desinformado
	Dogmático
	Negativo
Comprometido con la formación	Sin consciencia con el valor de la formación
Comprometido con el desarrollo	Sin experiencia o interés en formar parte del personal de la institución
Buen comunicador	Comunicador pobre
Buen formulador de preguntas	Plantea preguntas cerradas
Sabe escuchar	No sabe escuchar
Tiene un buen conocimiento sobre la organización	Tiene conocimientos limitados del Departamento/Sección
Puede aplicar la teoría a la práctica	No tiene una buena formación
	No entiende cómo manejar la teoría
Bien organizado	Desorganizado
Tiene conocimientos sobre el valor del aprendizaje de la acción	Le falta claridad
	Insensible al proceso
Gestiona bien el tiempo: dedica tiempo a su rol de mentor	Gestor débil: siempre le falta tiempo para su rol de mentor.

A pesar de la importante tarea que desempeña el mentor de escritura académica, sus funciones suelen ser poco conocidas, por lo que, en ocasiones, los alumnos mentorizados podrían considerar que la labor del mentor es insuficiente y debería abarcar un mayor

radio de acción. Dadas estas premisas, este estudio pretende averiguar qué conocimiento tiene un grupo de alumnos del área de Educación sobre la figura del mentor de escritura académica y cuáles son las funciones que estos alumnos consideran que debe desempeñar el mentor de escritura para el desarrollo de la alfabetización académica. Se trata de un paso previo y necesario a la puesta en marcha de un Programa de Mentores de Escritura Académica, puesto que los datos obtenidos permitirán identificar las necesidades y las expectativas de los alumnos mentorizados y diseñar las acciones necesarias para alcanzar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. MÉTODO

Se ha realizado un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, basado en una encuesta sobre prácticas y expectativas. La muestra, de tipo no probabilístico, está formada por 136 estudiantes (105 mujeres y 32 hombres; edad media: 20,8 años) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (Tabla 2). Para llevar a cabo la investigación, se ha elaborado una escala denominada “Encuesta sobre mentores de escritura académica”, compuesta por 48 ítems (44 ítems con modalidad de respuestas según una escala Likert de cinco puntos) y dividida en tres dimensiones: prácticas de escritura académica, prácticas de escritura colaborativa y concepciones sobre mentores de escritura (Tabla 2). Las dos primeras dimensiones responden a un índice de frecuencia (1: Nunca – 5: Siempre), mientras que la dimensión “Concepciones sobre escritura académica” se construye sobre un índice de acuerdo (1: En desacuerdo – 5: De acuerdo). A partir de los datos obtenidos por la aplicación Google Form en formato Excel, se ha realizado un análisis factorial con el programa SPSS 25.0. La fiabilidad, según los criterios de George & Mallery (2003) es Buena, dado que el índice de fiabilidad (α de Cronbach) alcanza valores de ,827.

3. RESULTADOS

Los resultados de la primera dimensión (Figura 1), “Prácticas de escritura académica”, muestran que una gran mayoría de alumnos encuestados se preocupan especialmente de la corrección ortográfica y gramatical de sus textos académicos (D1.14: 84% y D1.15: 80%, respectivamente), nunca lo entregan sin revisar (D1.12: 84%) y, en menor medida,

reflexionan sobre la estructura del texto (D1.6: 77%, siempre o casi siempre) o evitan redactar el texto de una sola vez (D1.10: 60% nunca o casi nunca).

Aun siendo prácticas muy extendidas, menos de la mitad de los alumnos siempre o casi siempre le dedica mucho tiempo a la revisión (D1.13: 47%), busca modelos textuales (D1.5: 45%), escribe varios borradores (D1.8: 41%) o utiliza herramientas de consulta como diccionarios, manuales de estilo o webs especializadas (D1.11: 40%). Al contrario, los alumnos encuestados no suelen pedirle a un compañero que lea la versión final de un texto (D1.16: 60% nunca o casi nunca) ni versiones intermedias (D1.9: 37% nunca o casi nunca).

Por último, es necesario destacar que un porcentaje significativo de alumnos muestra cierta inquietud ante la tarea (D1.1: 27% siempre o casi siempre) o se siente inseguro durante la elaboración de esta (D1.2: 29% siempre o casi siempre). El hecho de que el proceso de escritura sea considerado como una tarea que genera inquietud es ratificado por el 87% de alumnos que responden sentirse siempre o casi siempre aliviados cuando finaliza la tarea de escritura (D1.17).

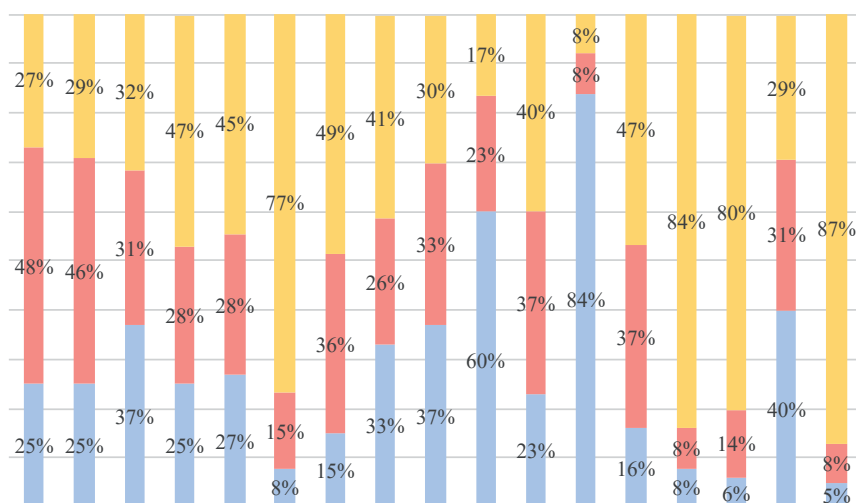


Figura 1. Dimensión 1. Prácticas de escritura académica.

La dimensión dedicada a las prácticas de escritura colaborativa (Figura 2) muestra a unos alumnos especialmente preocupados por trabajar en equipo (D2.5: 85% nunca o casi nunca ignoran los comentarios de otros miembros del equipo) y conocedores de las herramientas colaborativas digitales (D2.6: 89% siempre o casi siempre usan Google

Drive, Microsoft Office Online, etc.). La tarea de escritura se desarrolla en varias sesiones, como muestra que el 61% siempre o casi siempre se reúnen varias veces para acordar los aspectos de la tarea (D2.4). En la mayoría de los casos la tarea de escritura es compartida entre los miembros del grupo (D2.1: 53% siempre o casi siempre), en general, según las habilidades de cada participante (D2.2: 50% siempre o casi siempre), aunque el 72% de los participantes siempre o casi siempre revisa el trabajo del compañero (D2.3).

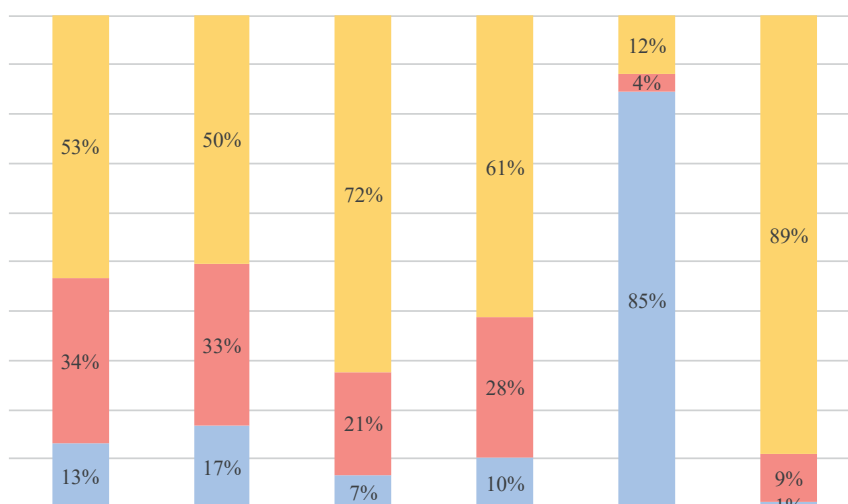


Figura 2. Dimensión 2. Prácticas de escritura colaborativa.

Por último, respecto a las concepciones sobre la figura del mentor de escritura (Figura 3), los alumnos están mayoritariamente de acuerdo en que un mentor de escritura debe conocer el proceso de escritura (D3.4: 91,2%), conocer bien la ortografía y la gramática (D3.5: 93,4%), saber detectar los problemas de escritura (D3.15: 81,7%), debe indicar cómo se cita la bibliografía (D3.7: 76,7%), ofrecer valoraciones sobre el contenido del texto (D3.12: 72,2%), sugerir cambios en el contenido del texto (D3.14: 67,9%), corregir los errores ortográficos (D3.8: 66,4%) y gramaticales encontrados (D3.9: 64,3%) y, por último, debe coordinarse con el profesor (D3.16: 62,1%).

Entre las tareas menos prototípicas del mentor de escritura y que muestran un porcentaje menor de acuerdo, según los encuestados, estarían la de ayudar a encontrar bibliografía (D3.6: 55,6%), la obligación de reunirse con una frecuencia fija (D3.17: 48,2%) y la de asesorar en la preparación de las presentaciones orales (D3.11: 45,9%).

Por el contrario, se muestran en total desacuerdo con la idea de que un mentor de escritura debe ser un amigo al que se le puedan confiar sus estados de ánimo (D3.21: 51,8%), que únicamente deba transmitir información (D3.3: 52,6%), deba modificar los contenidos del texto (D3.13: 49,7%) o se reúna únicamente en los momentos inicial, intermedio y final del proceso de escritura (D3.19: 45,3%).

Finalmente, los alumnos no tienen una opinión formada sobre determinados aspectos, entre ellos, si el mentor de escritura debe ser un compañero de un curso superior (D3.1: 35,7% en desacuerdo vs. 36% de acuerdo), la necesidad de tener encuentros presenciales en lugar de realizar los encuentros en línea (D3.20: 38,7% en desacuerdo vs. 38% de acuerdo) o considerarlo un profesor particular (D3.1: 33,6% en desacuerdo vs. 28,8% de acuerdo). Algunas funciones, si bien no permiten determinar el posicionamiento de los alumnos encuestados, sí indican una cierta tendencia, como considerar adecuado que el mentor de escritura deba reunirse con una frecuencia mínima de una vez al mes (D3.18: 40% de acuerdo) o que ayude en la edición ofimática del texto (D3.10: 37,9% de acuerdo).

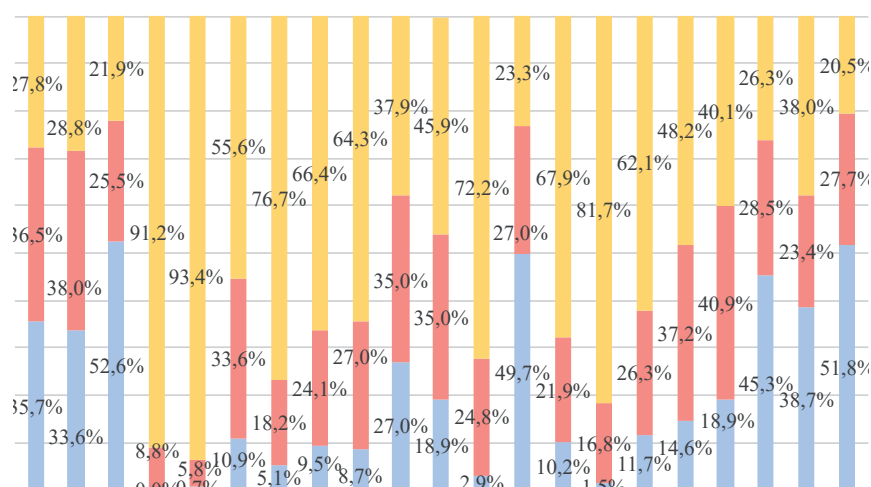


Figura 3. Dimensión 3. Concepciones de escritura colaborativa.

4. DISCUSIÓN

Los datos expuestos en el apartado anterior nos indican que los alumnos conocen y llevan a la práctica algunas de las tareas más importantes del proceso de escritura académica, especialmente aquellas relacionadas con la revisión; no obstante, la revisión

parece limitarse al nivel ortográfico y gramatical. Este aspecto está presente también durante la escritura colaborativa, ya que la revisión del trabajo del compañero es una de las prácticas más habituales cuando se les encomienda trabajar de manera grupal; en consecuencia, los alumnos les piden a los mentores de escritura que sean competentes en cuestiones gramaticales y ortográficas y la mayoría considera que estos deben corregir los errores ortográficos y gramaticales de sus escritos. Estas funciones, no obstante, no deben formar parte de la tarea del mentor (Aliagas y Castellá, 2015), ya que estos deben potenciar en el estudiante la reflexión sobre el propio proceso de escritura en lugar de convertirse en simples correctores ortográficos.

Para los alumnos, la escritura académica es, en general, una tarea que les preocupa, les hace sentirse inseguros y de la que se sienten aliviados tras su ejecución. Estos elementos afectivos no se resuelven con la ayuda de sus pares, ya que rara vez comparten sus escritos con otros compañeros, ya sea durante su elaboración o tras su finalización; es necesario destacar, además, que los alumnos parecen rehuir de los encuentros en persona y ven con buenos ojos el trabajo por medio de espacios virtuales. Estos datos no son coherentes con la idea, expresada por los alumnos participantes, de que un mentor de escritura pueda valorar y sugerir cambios en los contenidos del texto, y en menor medida, pueda directamente modificar el texto. Igualmente, los alumnos encuestados muestran una clara preferencia por un seguimiento pautado en el tiempo en la modalidad presencial, en contraste con lo evidenciado en sus prácticas escritoras colaborativas. En este sentido, estos datos parecen indicar la consideración del mentor como un ejemplo de autoridad lingüística, en contraste con sus pares, y como punto de enlace entre el alumno mentorizado y el docente.

5. CONCLUSIONES

Los datos obtenidos en nuestro estudio revelan que los alumnos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla encuestados muestran una idea muy clara sobre la figura del mentor de escritura académica y sus funciones, destacando entre estas un buen conocimiento del proceso de escritura y la capacidad de detectar y proponer soluciones a los problemas de escritura de los alumnos mentorizados. En general, los alumnos encuestados presentan unas buenas prácticas de escritura académica

y de trabajo colaborativo, lo que les permite identificar con claridad sus necesidades formativas en este ámbito.

Precisamente, algunas de las funciones que los alumnos encuestados asignan a los mentores de escritura superan sus atribuciones y están determinadas esencialmente por prácticas de escritura consideradas muy importantes. Así, los alumnos creen que los mentores de escritura deben también atender aspectos como la revisión ortográfica y gramatical de sus textos, aunque la literatura y las programas de mentorización actualmente en funcionamiento defienden que un mentor de escritura no debe ocuparse de estas competencias, que deberían estar ya adquiridas por el estudiante universitario, sino focalizarse en desarrollar aspectos relativos a la globalidad del proceso de escritura, como el denominado problema retórico o la reflexión sobre las convenciones textuales.

No obstante, es importante resaltar que para los alumnos encuestados la figura del mentor es considerada un modelo a seguir, puesto que se le atribuye la potestad de valorar, sugerir y hasta modificar los contenidos del texto académico, situándolo al mismo nivel que el docente, con quien debe coordinarse. Se trata, igualmente, de funciones que no debe desarrollar el mentor de escritura, ya que la valoración de los contenidos compete exclusivamente al responsable académico.

Precisamente, esta concepción del mentor como guía de escritura académica es la base sobre la que se debe construir una relación entre iguales que, mediante la reflexión sobre el proceso de escritura, consiga mejorar las competencias escritoras del alumno mentorizado. En definitiva, es necesario llevar a cabo una labor pedagógica entre el alumnado que defina claramente qué significa ser mentor de escritura y cuáles son sus límites de actuación, con el objetivo no defraudar las expectativas de los alumnos y convertir el proceso de mentorización en una herramienta más eficaz y focalizada en los aspectos fundamentales de la escritura académica, esto es, la producción de escritores más conscientes y competentes.

REFERENCIAS

Aliagas, C. y Castellà, J.M. (2015). Las mentorías entre iguales para el aprendizaje de la escritura académica: una experiencia en la Universidad Pompeu Fabra en Barcelona. En G. Bañales, N. Vega y M. Castelló, *Enseñar a leer y a escribir en*

la educación superior: manual de buenas prácticas basadas en la investigación (pp. 283-313). Mexico: Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas.

- Ávila Reyes, N., González-Álvarez, P. y Peñaloza Castillo, C. (2013). Creación de un programa de escritura en una universidad chilena: estrategias para promover un cambio institucional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 537-560.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanič, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies: Reading and writing in context*. London: Routledge.
- Bazerman, C., Little, J., Bethel, L., Chavkin, T., Fourquette, D. & Garufis, J. (2005). *Reference guide to Writing across the Curriculum*. West Lafayette, In: Parlour Press – The WAC Clearinghouse.
- Camps Mundó, A. y Castelló Badía, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad*, 3(2), 1-9.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Cassany, D., y Morales, O. A. (2008). Leer y escribir en la Universidad: hacia la lectura y la escritura crítica de género científicos. *Revista Memoralia*, 5, 69-82.
- Castelló, M. (Coord.) (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.
- Castelló, M. (2014). Los retos actuales de la alfabetización académica: estado de la cuestión y últimas investigaciones. *Enunciación*, 19(2), 346-365. doi: 10.14483/10.14483/udistrital.jour.enunc.2014.2.a13.

- Durán, D., y Flores, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.
- Gavari Starkie, E. I., y Tenca Sidotti, P. (2017). La evolución histórica de los Centros de Escritura Académica. *Revista de Educación*, 378, 9-29.
- Gee, J. P. (2015). *Literacy and Education*. New York: Routledge.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference* (11.0 update). Boston: Allyn & Bacon.
- Kruse, O. (2013). Perspective on Academic Writing in European Higher Education: Genres, Practices, and Competences. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 37-58.
- Lea, M. R. & Street, B. (1998) Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157-172.
- McLeod, S. & Soven, M. (Eds.) (1992). *Writing across the curriculum: A guide to developing programs*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Monereo, C., & Solé, I. (1996). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Madrid: Alianza.
- Russell, D. R. (2002). *Writing in the Academic Disciplines: A Curricular History*. Carbondale & Edwardsville: Southern Illinois University Press.

LOS ESCAPE ROOM COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA EDUCACIÓN FORMAL. ANÁLISIS DE CONCEPCIONES DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Mario Ferreras-Listán, Pilar Moreno-Crespo, Olga Moreno-Fernández y Carmen Solís-Espallargas
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Una de las mayores dificultades que los docentes encuentran actualmente en sus clases es mantener la atención y el interés del alumnado por la materia que imparten. Esto tiene aún más relevancia hoy en día, ya que el contexto en el que nos situamos es muy distinto al de hace unas décadas, al estar caracterizado probablemente por una sobre estimulación a través de los medios de comunicación de masas, Internet y otras vías que difieren y se distancian de la realidad de las aulas.

La educación busca maneras innovadoras de trabajar valores y habilidades con los estudiantes, desarrollando una serie de cualidades que necesitamos en la escuela de hoy: compromiso, trabajo en equipo, resolución de problemas, respeto y mucha motivación intrínseca. Por tanto, es conveniente utilizar y desarrollar estrategias o técnicas que permitan diseñar actividades educativas que den respuesta a estas necesidades.

Por otra parte, la innovación en técnicas y metodologías educativas, como el aprendizaje experiencial, van ganando terreno progresivamente o de manera coordinada a las tradicionales. Así encontramos como cada vez más se implementan nuevas técnicas relacionadas con la gamificación, las *flipped classroom* (aula invertida), los videojuegos, etc. Un ejemplo de actividad gamificada son los *escape rooms*, que consisten en un juego en el que un grupo de personas, tienen que colaborar en la resolución de diferentes enigmas, lo que les permitirá salir de una sala (Bodnar, Anastasio, Enszer & Burkey, 2016; Borrego, Fernández, Robles y Blanes, 2016; Eukel, Frenzel & Cernusca, 2017; Fu, & Hwang, 2018; Huang, Hew, & Lo, 2018), o los *breakouts educativos*, que son juegos derivados de los escape rooms, aunque no hay que salir de una habitación en la que un grupo está encerrado, sino que el objetivo es abrir una caja cerrada, con diferentes tipos de candados, resolviendo ciertos acertijos, que para nuestro caso serán problemas relacionados o referidos a las asignaturas y materias que el profesorado imparten en sus centros educativos, de tal forma que los alumnos y alumnas, tras una breve introducción al juego, se transformarán en agentes o personajes que deben resolver el enigma (Martín-Caraballo, Herranz y Segovia, 2019).

Señalar que los escape rooms, también conocidos como *real escape games*, se originaron en Japón en el año 2007, y posteriormente, tuvieron una rápida y gran extensión por diferentes zonas de Europa (Bodnar et al., 2016; Borrego, Fernández, Blanes & Robles, 2017). Así, podemos ver que los escape rooms han surgido, en los últimos años, como una propuesta de ocio alternativa en muchísimas ciudades, ya que son un buen reclamo para pasar un rato entretenido con amigos y familiares, o como actividad de “teambuilding”.

En los escape rooms, los participantes, normalmente un grupo reducido de 3 a 6 personas, se introducen en una habitación en la que, para lograr salir, deben resolver acertijos, juegos de lógica, rompecabezas, etc., y cada pista da paso al siguiente enigma en una secuencia lineal que te permite alcanzar el objetivo final, siempre dentro un límite de tiempo predeterminado.

Muchos profesionales de la educación están introduciendo estas técnicas, porque encuentran beneficios muy interesantes tanto para el alumnado como para el profesorado. De ahí que podamos encontrar diversos portales webs (eduescaperom, escuela de experiencias, educación 3.0, etc.) o monográficos de revistas (Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos; Rexe: Revista de estudios y experiencias

educativas; etc.), que ponen de manifiesto las virtudes de su uso en el ámbito educativo. Igualmente presentan experiencias realizadas en las aulas, junto con los pasos que deben seguir los educadores/as para montar su propio escape room o breakout educativo.

Los escape rooms educativos son herramientas que facilitan el aprendizaje desde una perspectiva más lúdica, donde los participantes trabajan en equipo y deben usar su ingenio, conocimientos y habilidades para resolver los enigmas y retos que les permitirá dar solución al problema al que se enfrentan desde una actitud proactiva y participativa. Además, como estrategias de aprendizaje, promueven la motivación y generan un mayor compromiso del alumnado con el aprendizaje (Borrego et al., 2016; Eukel et al., 2017; Diago-Nebot y Ventura-Campos, 2017). Así, la aplicación de este juego en el aula, facilita la asimilación de contenidos presentes en áreas curriculares, involucrando de forma activa al alumnado con su proceso de aprendizaje. Esto se pone de manifiesto en experiencias como la de Borrego et al. (2016), quienes usan un escape room, con estudiantes universitarios/as del Grado en Ingeniería Informática, para trabajar contenidos propios de asignaturas vinculadas a computación; o la de Eukel et al. (2017), que plantean un estudio basado en el diseño de un escape room, que promueve el conocimiento sobre el manejo de la diabetes en estudiantes de Farmacia. Como se puede observar, ambas experiencias han sido desarrolladas con alumnado universitario, destacando el potencial de este recurso para la Educación Superior.

En este sentido algunos de los beneficios que pueden aportar este tipo de experiencias al alumnado son:

- Permite presentar los contenidos de una forma original, atractiva y divertida.
- Fomenta el trabajo en equipo y la colaboración.
- Facilita desarrollar habilidades individuales y grupales como la comunicación, la delegación o la resolución de problemas.
- Fomenta la creatividad, el pensamiento lógico y el razonamiento deductivo.
- Trabaja la autonomía y la toma de decisiones.
- Desarrolla la capacidad de visión del conjunto, ya que los alumnos tienen que desplegar un proceso reflexivo respecto a la situación que deben resolver.

En este contexto centramos nuestro trabajo, sobre el uso de escape rooms educativos, como herramienta para diseñar y crear recursos didácticos dirigidos a la mejora de la implicación y motivación del alumnado. Como señalan Sierra-Daza y Fernández-Sánchez (2019), es destacable la eficacia de trasladar elementos y metodologías de aprendizaje basado en juegos al aula, promoviendo la asimilación de conceptos complejos, presentes en diferentes áreas curriculares (Ke, 2014; Borrego et al., 2017; Pérez-Manzano y Almela-Baeza, 2018). Además, ofrecen posibilidades para la retroalimentación inmediata, informes de progreso y recompensas que motivan para ese avance “En general, los juegos sobresalen al brindar retroalimentación inmediata, informando a los participantes que están progresando y motivándolos con recompensas para progresar en el juego” (Bodnar, Anastasio, Enszer & Burkey, 2016: 149).

Es necesario que las herramientas que surgen para diseñar recursos educativos que posibiliten un aprendizaje significativo, tengan una serie de características tales como la facilidad de creación del material por parte del docente, facilidad de uso por parte del alumnado y que contengan elementos atractivos, así como amigables e interdisciplinarios, entre otras. Todas ellas son características que encontramos normalmente en este recurso (de la Horra, 2015, 2017).

El presente trabajo se presenta como parte de la fase inicial de un proyecto aprobado y financiado en convocatoria competitiva dentro del III Plan propio de la universidad de Sevilla (ref.22824), que tiene por objeto formar al profesorado en formación inicial (Educación Infantil, Primaria y Secundaria) en el uso de diversas estrategias y metodologías educativas basadas en la gamificación y en la investigación escolar partiendo de problemáticas socio-ambientales, siendo el escape room una de estas estrategias educativas.

2. MÉTODO

Se trata de un estudio exploratorio de carácter descriptivo-interpretativo (Bisquerra, 2004; Buendía-Eisman, 1992). Se presentan los resultados obtenidos para la muestra concreta del Grado de Educación Primaria. La selección de la muestra ha sido intencional y de conveniencia, y ha sido conformada por 128 alumnos del 3º curso del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla. El instrumento que se ha utilizado es

un cuestionario de diecisiete preguntas. De estas preguntas, cinco hacen referencias a datos sociodemográficos, y el resto están orientadas a describir la aproximación que los sujetos seleccionados poseen sobre el objeto de estudio, en concreto, se pretende conocer las ideas que tienen sobre los escape room y su percepción de cómo éstos pueden ser adaptadas a nivel educativo.

3. RESULTADOS

De las 128 participaciones, un 23% son hombres y un 77% son mujeres. Las edades de los participantes oscilan entre los 19 y los 43 años. No obstante, la mayoría, un 86%, cuentan con edades comprendidas entre los 19 y los 22 años. Solo el 14% de la muestra cuenta con una edad superior a los 22 años (ver Figura 1).

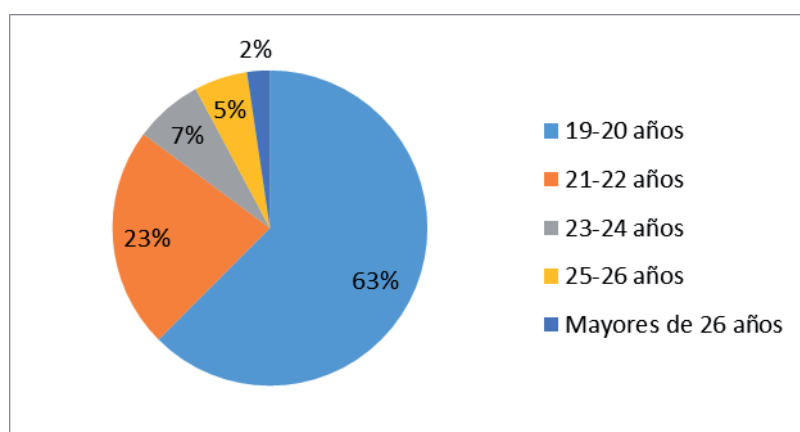


Figura 1. Edad de los sujetos participantes.

En cuanto a la primera pregunta, en la cual se solicitaba a los participantes que indicaran si conocían lo que es una Escape Room, el 93% ha indicado que lo conoce, un 1% ha hecho referencia a que le suena de oídas, que no están seguros (1%) y que creen que sí lo conocen (1%). Solo un 4% manifiesta no saber que es (ver Figura 2).

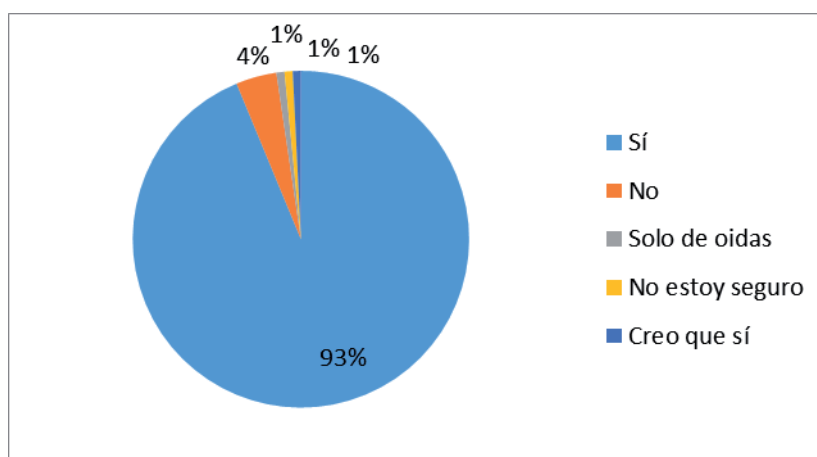


Figura 2. ¿Conoces qué es un escape room?

En la siguiente cuestión se solicita que respondan a si han participado alguna vez en un escape Room. En este sentido, un 59% de los participantes ha manifestado no haber participado nunca en un Escape Room. Solo el 41% ha señalado haber participado en alguna experiencia de este tipo. En cuanto a esta participación el 28% señala haberlo hecho en tiempo de ocio con amigos y/o familiares, mientras que un 11% lo ha hecho en un entorno educativo-formal. Solo el 2% ha indicado el haber participado en este tipo de experiencias en entornos educativo-no formales (ver Figura 3).



Figura 3. ¿Has participado en algún escape room?

También se le solicitaba a aquel alumnado que ya había participado en un escape room que señalara aquellas cualidades emocionales que le atribuirían a este tipo de experiencia. Las cualidades emocionales que se han señalado mayoritariamente son divertida (100%), no es aburrida (98%) y no es relajante (90%). Por otra parte otras cualidades han obtenido resultados menos polarizados como: no es exasperante (79%), no es fácil (69%) y es

compleja (64%). Con valores más parejos encontramos la cualidad emocional de que no es estresante (58%) (ver tabla 1).

Tabla 1

Quienes sí han participado en un escape room señalan las cualidades vinculadas a la experiencia emocional vivida

Experiencia	SI	NO	SI	NO
emocional	(frecuencia)	(frecuencia)	(%)	(%)
Divertida	53	0	100	0
Aburrida	1	48	2	98
Compleja	34	19	64	36
Fácil	16	35	31	69
Estresante	22	31	42	58
Relajante	5	43	10	90
Exasperante	10	38	21	79

Cuando preguntamos a quienes han participado en un Escape Room como calificarían su experiencia intelectual encontramos algunos valores agrupados mayoritariamente en un sentido: Trabajo cooperativo y colaborativo (100% y 98% respectivamente) y no es una Pérdida de tiempo (100%). Además, los encuestados coinciden en determinar que se trata de una actividad que fomenta el aprendizaje (96%) y se manifiestan en contra de la afirmación de que no fomenta el aprendizaje (98%). En la misma línea se determina que es Interactiva (96%) y se posicionan en contra de la afirmación No es interactiva (96%), además de considerarla Educativa e instructiva (92%). En donde encontramos menor desproporción entre las respuestas es en los valores Compleja y no es Fácil (73% vs. 27% y 30% vs. 70%, respectivamente). En donde el porcentaje es más equiparable (45% vs. 55%) es en el valor Competitivo (ver tabla 2).

Tabla 2

Quienes sí han participado en un escape room señalan las cualidades vinculadas a la experiencia intelectual vivida

Experiencia	SI	NO	SI	NO
intelectual	(frecuencia)	(frecuencia)	(%)	(%)
Compleja	38	14	73	27
Fácil	15	35	30	70

Interactiva	52	2	96	4
No interactiva	2	43	4	96
Trabajo cooperativo	53	0	100	0
Trabajo individualista	5	42	11	89
Competitivo	23	28	45	55
Colaborativo	51	1	98	2
Fomenta el aprendizaje	50	2	96	4
No fomenta el aprendizaje	1	46	2	98
Educativo e instructivo	47	4	92	8
Pérdida de tiempo	0	49	0	100

Ante el planteamiento de si la Escape Room es un buen recurso educativo, el 74% de los participantes señalan que sí, que es un buen recurso educativo. El 25% indica que tal vez pueda serlo, y solo el 1% (a pesar de haber participado en escape rooms) considera que no es un buen recurso didáctico (figura 4).

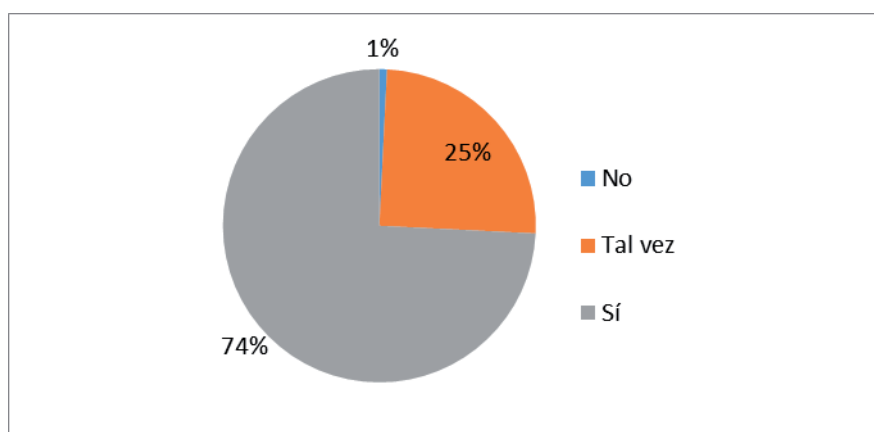


Figura 4. ¿Consideras que los Escape Rooms es un buen recurso educativo?

Cuando planteamos la cuestión sobre si el escape room puede generar conocimiento escolar significado, la respuesta de los sujetos es positiva, afirmándolo en un 79% y señalando que tal vez lo sea en un 21% (figura 5).

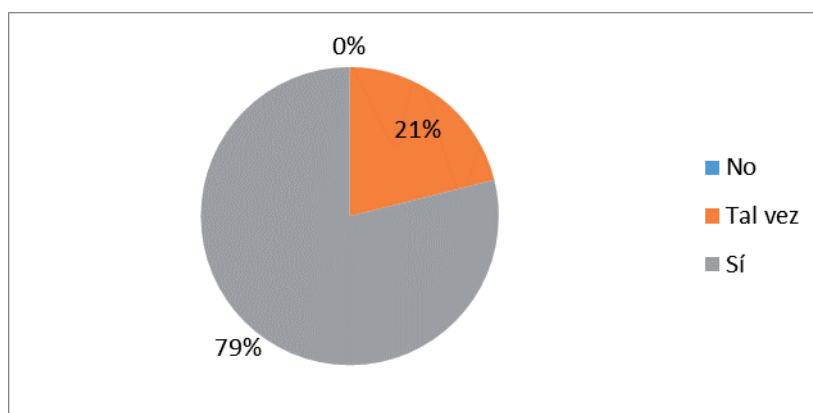


Figura 5. ¿Consideras que a través de los escape rooms se puede generar conocimiento escolar significativo?

Respecto a la utilidad del escape room como metodología de aprendizaje, las posibles respuestas han sido recogidas a través de una escala Likert que van del 1 al 5, siendo 1 el valor “Nada útil” y 5 el valor “Totalmente útil”. Encontramos que los porcentajes se concentran en la puntuación 4 (37%) y la puntuación 5 (55%). Por lo que las respuestas en las dos puntuaciones más positivas concentran un 92%. No obstante un 8% de los encuestados han señalado la puntuación central 3 (figura 6).

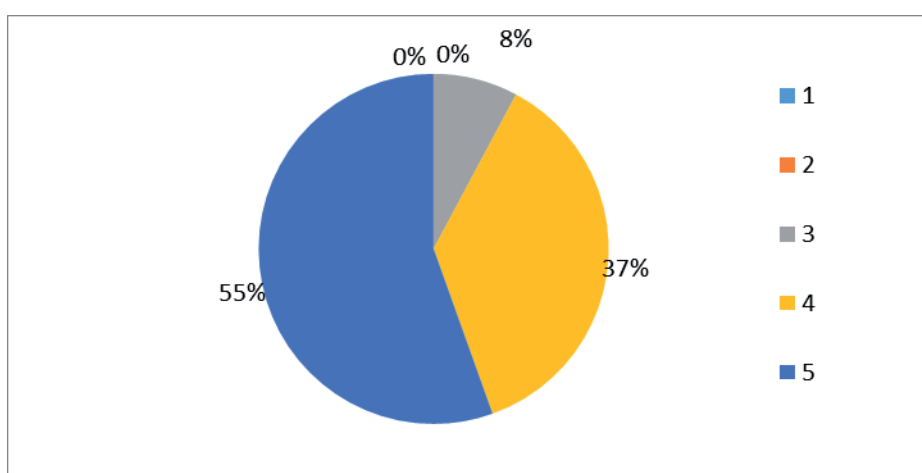


Figura 6. ¿Piensas que es útil para educadores/as conocer los escape rooms educativa como metodología alternativa de aprendizaje?

Los sujetos encuestados plantean que el alumnado de Educación Primaria reaccionará ante un escape room de las siguientes formas: será divertido (100%), no será aburrido (99%), se disfrutará (99%), habrá euforia (90%), no será hostil (88%), no será exasperante (80%) y no será relajado (69%). Respecto al nivel de estrés los valores indicados muestran que este tipo de actividad puede no ser estresante (57%), aunque un 43% considera que sí será estresante (tabla 3).

Tabla 3

¿Cómo piensas que el alumnado reaccionará emocionalmente ante un escape room educativa?

Experiencia emocional	SI (frecuencia)	NO (frecuencia)	SI (%)	NO (%)
Divertida	128	0	100	0
Aburrida	1	127	1	99
Estresante	57	77	43	57
Relajante	40	88	31	69
Exasperante	26	102	20	80
Disfrutando	127	1	99	1
De forma hostil	15	115	12	88
Euforia	116	13	90	10

Al plantear a los encuestados la percepción que puede tener el alumnado de Educación Primaria ante un escape room a nivel intelectual, se plantea en un 100% que será una actividad que fomente el trabajo cooperativo, interactivo (99%), colaborativo (98%) y que fomenta el aprendizaje (98%). En la misma línea y confirmado estas respuesta encontramos que se posición encontrar de las afirmaciones que niegan lo anterior Además será una actividad competitiva (68%), no será fácil (63%) y será complejo (61%) (Tabla 4).

Tabla 4

¿Cómo piensas que el alumnado percibirá el desarrollo de un escape room educativa?

Experiencia intelectual	SI (frecuencia)	NO (frecuencia)	SI (%)	NO (%)
Compleja	79	50	61	39

Fácil	48	83	37	63
Interactiva	127	1	99	1
No interactiva	0	128	0	100
Trabajo cooperativo	128	0	100	0
Trabajo individualista	20	110	15	85
Competitivo	89	41	68	32
Colaborativo	125	3	98	2
Fomenta el aprendizaje	125	3	98	2
No fomenta el aprendizaje	3	124	2	98
Educativo e instructivo	122	7	95	5
Pérdida de tiempo	5	125	4	96

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo, muestra el análisis de las ideas previas que el alumnado de magisterio del Grado de Educación Primaria tiene acerca de los escape room. De acuerdo con esto, la temática ha resultado interesante para el alumnado, que valoran este recurso como muy interesante para abordarlo en el aula de Educación Primaria.

Tal y como era esperable la moda de edad en la muestra analizada es de 20 años. De los datos extraídos podemos deducir que quienes han participado en un escape room lo han realizado mayoritariamente en tiempo de ocio con familiares y amigos y en el contexto educativo-formal, señalando que esta experiencia fomenta la diversión, la resolución de tareas complejas, la cooperación, etc.

Así pues, podemos comprobar en las respuestas obtenidas respecto a su perspectiva emocional, que el escape room se percibe como una actividad que no es relajante ni exasperante, pero que cuenta con cierto nivel de estrés, provocando un estado de alerta que te permita involucrarte en la actividad junto con tus compañeros y compañeras. Igualmente, en cuanto a su experiencia intelectual volemos a encontrar que los sujetos

encuestados consideran que es un reto con cierto nivel de complejidad y que presenta cierta competitividad, aunque prima el trabajo cooperativo y colaborativo que fomenta el aprendizaje. Viene a coincidir con las afirmaciones realizadas por Sierra-Daza y Fernández-Sánchez (2019) en el sentido de que existe diversión, motivación y cierto grado de ansiedad por el deseo de solventar el reto, junto con el respeto, la solidaridad y colaboración, y la promoción de habilidades comunicativas, de resolución de problemas y pensamiento crítico.

El maestro/a en formación del Grado de Educación Primaria considera que el escape room es un buen recurso educativo, imbricándose adecuadamente en una metodología alternativa de aprendizaje. Podemos entender por tanto, que los sujetos encuestados tiene una actitud positiva para la utilización de este método de trabajo en entornos educativos formales, así como expectativas positivas hacia su aplicabilidad, en la consecución de aprendizajes significativos.

Podemos afirmar que la adaptación de juegos de rol e ingenio como estrategia metodológica alternativa de aprendizaje e incluirlo dentro los procedimientos pedagógicos desarrollados en la Educación Primaria, es un planteamiento innovador que aporta nuevas competencias y estrategias didácticas a los docentes en formación.

REFERENCIAS

- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Editorial La Muralla.
- Bodnar, C. A., Anastasio, D., Enszer, J. A. & Burkey, D. D. (2016). Engineers at play: Games as teaching tools for undergraduate engineering students. *Journal of Engineering Education*, 105(1), 147-200. doi:10.1002/jee.20106
- Borrego, C., Fernández, C., Blanes, I. & Robles, S. (2017). Room escape at class: Escape games activities to facilitate the motivation and learning in computer science. *JOTSE: Journal of Technology and Science Education*, 7(2), 162-171. doi: <http://dx.doi.org/10.3926/jotse.247>

- Borrego, C., Fernández, C., Robles, S. y Blanes, I. (2016). Room escape en las aulas: actividades de juegos de escape para facilitar la motivación y el aprendizaje de las ciencias de la computación. *Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació*, 3, 1-7.
- Buendía-Eisman, L. (1992). El proceso de investigación. En M.P. Colás-Bravo y L. Buendía-Eisman, *Investigación educativa* (pp. 69-107). Sevilla: Ediciones Alfar.
- De la Horra, I. (2015). Creando material virtual. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, (287), 87-91.
- De la Horra, I. (2017). Realidad aumentada, una revolución educativa. *EDMETIC*, 6(1), 9-22.
- Diago-Nebot, P.D. & Ventura-Campos, N. (2017). Escape Room: gamificación educativa para el aprendizaje de las matemáticas. *Suma: Revista sobre Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas*, 85, 33-40.
- Eukel, H. N., Frenzel, J. E. & Cernusca, D. (2017). Educational Gaming for Pharmacy Students- Design and Evaluation of a Diabetes Themed Escape room. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(7), 62-65. doi:10.5688/ajpe8176265
- Fu, Q. K. & Hwang, G. J. (2018). Trends in mobile technology-supported collaborative learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2016. *Computers & Education*, 119, 129-143. doi:10.1016/j.compedu.2018.01.004
- Huang, B., Hew, K. F. & Lo, C. K. (2018). Investigating the effects of gamification-enhanced flipped learning on undergraduate students' behavioral and cognitive engagement. *Interactive Learning Environments*, 0, 1-21. doi:10.1080/10494820.2018.1495653
- Ke, F. (2014). An implementation of design-based learning through creating educational computer games: A case study on mathematics learning during design and computing. *Computers & Education*, 73, 26-39. doi:10.1016/j.compedu.2013.12.010
- Martín-Caraballo, A.M., Herranz, P. y Segovia, M.M. (2017). Gamificación en la educación, una aplicación práctica con la plataforma Kahoot. *Anales de ASEPUMA*, 25, 1-17.

- Pérez-Manzano, A. y Almela-Baeza, J. (2018). Gamificación transmedia para la divulgación científica y el fomento de vocaciones procientíficas en adolescentes. *Comunicar*, 26(55), 93-103. doi: 10.3916/C55-2018-09
- Sierra-Daza, M.C. y Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Gamificando el aula universitaria. Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 105-115. doi:10.21703/rexe.20191836sierra15

23

PLANTEAMIENTOS EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA ESPAÑOLA MEDIANTE SISTEMAS DE APRENDIZAJE DIGITAL

Jerónimo Morales-Cabezas y Fermín Martos Eliche

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Como bien es sabido los métodos de enseñanza de lenguas se fueron aplicando a lo largo de la historia de la didáctica de la lengua de diversas maneras. El método de gramática y traducción era ya utilizado en los periodos medievales. El vocabulario era aprendido en función de listas de palabras y de traducción de textos literarios. Las reglas gramaticales jugaban un papel preponderante y el ámbito oral quedaba en cierto modo relegado a un segundo plano de la didáctica de la lengua. El método audiolingual buscaba una asociación entre imagen y vocablo desde el estructuralismo como descripción científica: las formas primaban frente al significado, así como los ejercicios de repetición y transformación. Con la llegada de la gramática generativa-transformacional todos teníamos la capacidad innata de aprender lenguas, a través de las estructuras subyacentes que el niño adquiría de sus padres y que todos podíamos recibir de cualquier lengua extranjera. Los aspectos cognitivos de la didáctica de la lengua llevaron a muchos métodos a centrarse en el

aprendizaje deductivo de la lengua. Con el correr del tiempo estos métodos se fueron plasmando en programas que tenían más de nocional funcionales.

El marco de referencia europeo marcará un hito hacia la búsqueda de los métodos más adecuados en la didáctica de las lenguas en general y en la enseñanza de idiomas en particular. La conciencia del estudio de lenguas en el cómo aprende –estrategias de aprendizaje– reenfocarán el mundo de la enseñanza de lenguas. El concepto de competencia comunicativa –con todas las subcompetencias– sirvió para la base del modelo de didáctica de la lengua conocido como enfoque comunicativo. En él caben destacar algunas características principales: el aprendizaje significativo de la lengua, la búsqueda de mayor fluidez en detrimento de la precisión, las tareas de producción-recepción de la lengua en contextos de aula y fuera de aula, el desarrollo del aprendizaje autónomo, el nuevo papel del profesor como supervisor, facilitador, mediador etc. Como concreción de este sistema de enseñanza de la lengua los profesores fueron dándole más importancia al diseño de cada tarea. La didáctica de lengua “por tareas” trata –entre otras cosas– de llevar la vida real al aula (dimensión cultural): la búsqueda de la solución de problemas comunicativos está en la base de estos enfoques. Además, estas tareas han de estar lo más ajustadas posibles en sus partes. En definitiva, toda tarea ha de ser continuamente evaluada para someterla a una purga que la haga cada vez más efectiva en el estudiante de lengua, tanto materna como extranjera.

Toda esta base nos servirá para aplicar planteamientos apropiados a la didáctica de la lengua en aras de una innovación en didáctica de la lengua española en general, y en concreto, utilizando recursos informáticos.

2. BASES METODOLÓGICAS

2.1. Desde la educación por competencias

Desde el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la necesidad de adaptación del aprendizaje por competencias ha hecho necesaria la reformulación de los enfoques en la didáctica del español. Es por ello por lo que es preciso abordar esas competencias y en concreto la denominada competencia tecnológica para el estudio de las lenguas. En la mayor parte de revistas científicas del campo de las enseñanzas de lenguas, en general, y de la didáctica de la lengua, en particular,

podemos hallar multitud de referencias hacia la necesidad, importancia, formación, dominio, preparación, etc., de las tecnologías. El maestro debe tener en su formación continua, los conocimientos mínimos necesarios para manejar internet, el diseño de páginas webs, sistemas operativos, tratamiento de textos, presentaciones multimedia, etc. Todos estos campos englobados en las llamadas TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) se convierten en puntos sine qua non en el devenir diario de todo profesional de la enseñanza.

Pero, no sólo en Europa existe esta conciencia de mejora en el campo competencial tecnológico de los maestros: sirvan de muestra, por ejemplo, artículos que desde el año 1996 vienen apareciendo en la revista estadounidense *Action in Teacher Education*, versan sobre la necesidad de la integración de esta competencia en la formación de maestros. Asimismo, se pueden consultar diferentes grupos de investigación de las universidades españolas cuyas líneas de trabajo principales están enmarcadas en el acercamiento y comprensión hacia la tecnología educativa.

Hemos de tener claro qué elementos son los que componen la tecnología multimedia qué queremos aplicar a la didáctica de la lengua. Cuando nos referimos a competencia tecnológica hablamos de internet, pero también de redes locales e intranet. Al mismo tiempo, el ordenador como instrumento a través del cual se manejan las instrucciones tecnológicas se debe conocer en sus nociones básicas: memoria, pantalla, controladores, disco duro, sistema operativo, etc. Ni que decir tiene que las grandes herramientas de correo electrónico, tratamiento de textos y las presentaciones multimedia han sido el gran revulsivo en el desarrollo tecnológico. A todo esto, hay que añadir los programas de edición de imágenes y sonido, las hojas de cálculo, las bases de datos, las webs, las herramientas de autor, de reconocimiento de caracteres, compresores, antivirus, cuadernos o blogs, plataformas, wikis, listas de distribución, redes sociales, etc. La didáctica de la lengua se manifiesta también en una de sus aplicaciones más directas: los entornos de aprendizaje virtual. Desde los modelos de educación a distancia, la inclusión de las TIC en esos modelos desarrolló unos espacios de enseñanza con características propias. El mediador entre el maestro y el estudiante es el ordenador en estos paradigmas. Frente a las facilidades que la educación a distancia ofrece, los entornos virtuales aumentan esas facilidades. Por el contrario, se corre el peligro de la pasividad del alumno que recibe toda la información que el profesor proporciona. El agente activo es el creador de los materiales

virtualizados y el agente pasivo es el aprendiz. Desde hace años se han perfeccionado estas deficiencias, por ejemplo en el caso del modelo llamado *e-learning* (Morales, 2006). En el ámbito del español, tenemos el caso del *Aula Virtual de Español*® (AVE) –también conocido como *AVE Global*– ofertada por el *Instituto Cervantes*. El AVE se convirtió en una de las herramientas más innovadoras en el ámbito de la lengua española –en su vertiente para extranjeros– y de la competencia tecnológica.

2.2. Contexto: español como lengua extranjera

La creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de origen extranjero ha dado lugar a la aparición de nuevas necesidades educativas, motivadas por la diversidad de procedencia, los diferentes momentos de incorporación a los centros, y por el desconocimiento parcial o total del español como lengua vehicular en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, nacen en diferentes Comunidades Autónomas diversos proyectos de aulas temporales de adaptación lingüística. En el caso de Andalucía, entre sus metas principales podemos señalar la búsqueda de la mejora y el apoyo en la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas, desarrollando el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante las oportunas adaptaciones curriculares, así como facilitar la incorporación y optimizar las condiciones para la integración con éxito del alumnado tanto en el entorno educativo como social andaluz (Art. 8.1. Orden de 15 de enero de 2007, *por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. BOJA, 14 de febrero de 2007). Desde el punto de vista del profesorado se reconoce que el tiempo de atención al alumnado es insuficiente, entre otras deficiencias (Del Río, 2015).

3. DIAGNÓSTICO, INTENCIONES Y CONTENIDOS

Desde una visión didáctica del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, partimos de un diagnóstico inicial que puede quedar reflejado la figura 1:

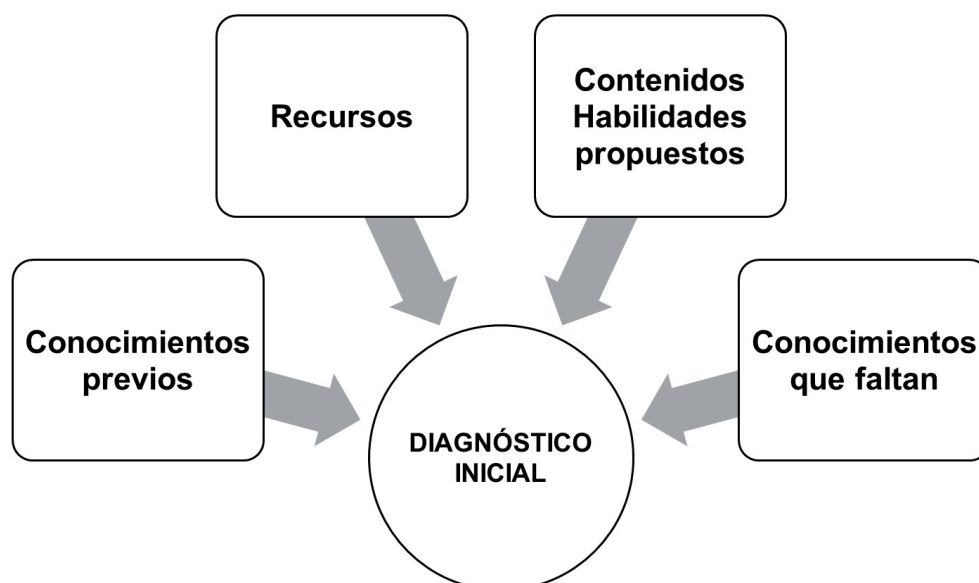


Figura 1. Elementos de un diagnóstico inicial (Elaboración propia).

En efecto, nuestra propuesta didáctica de aplicación de los recursos de la era de la información a la didáctica de la lengua española, está pensada para estudiantes de la asignatura *Didáctica de la lengua española I* del 1^{er} curso del Grado de Educación Primaria, nivel en que los alumnos poseen una serie de capacidades tales como, por ejemplo, el tratamiento de la información y competencia digital (de las competencias básicas de la primaria y la ESO). Los contenidos y habilidades que los alumnos deben poseer antes de este planteamiento didáctico son las habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información para transformarla en conocimiento –alfabetización digital–, así como el uso de distintos soportes y herramientas TIC para informarse, aprender y comunicarse –competencia tecnológica–, entre otros. Después de realizar una actividad de búsqueda de información en parejas, los estudiantes parecen conocer el uso de herramientas TIC de búsqueda –tipo *Google*–, pero les falta el conocimiento de otras herramientas de búsqueda –tipo listas de distribución–. Para el desarrollo de este planteamiento didáctico se dispone de unos recursos tales como la conexión *Wi-Fi* de la Universidad de Granada –caso de disponer de portátiles propios de los alumnos para usarlos en el aula– y aulas de informática –caso de que no se disponga de suficiente número de dispositivos portátiles en el aula–.

Para nuestro planteamiento de innovación docente los objetivos que se extraen de la guía docente de la asignatura (<https://is.gd/MjQWRP>), se pueden concretar en los siguientes: (1) Comprender cómo funcionan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y medios de comunicación de masa. (2) Gestionar la resolución de problemas a través de las TIC. (3) Desarrollar el nivel de alfabetización digital. (4) Comprometerse en el desarrollo de su propia competencia digital. (5) Desenvolverse en entornos digitales y con aplicaciones informáticas. (6) Aprovechar el potencial didáctico de las TIC. (7) Promover que el alumno se sirva de las TIC para su aprendizaje. (8) Profundizar en el conocimiento de lenguajes específicos –icónicos y audiovisuales–. (9) Analizar críticamente la información. (10) Crecer en la autonomía y responsabilidad en el uso de las TIC.

Los contenidos descritos de manera general en el tema 8 de la *Guía Docente* de la asignatura (<https://is.gd/MjQWRP>), no forman necesariamente un temario en el sentido clásico del término, ni suponen una secuenciación que haya que seguir de manera ordenada. Son campos o bloques temáticos que han de servir de base para que los equipos de profesores y/o cada profesor, elaboren los temas de forma completa en relación con los demás elementos de este planteamiento didáctico. Junto a esto, a la hora de la formulación se suelen confundir en muchas programaciones usando infinitivos –siempre para los objetivos–. La nominalización es la correcta enunciación de los contenidos. Un ejemplo para nuestro planteamiento podría ser el de la figura 2.

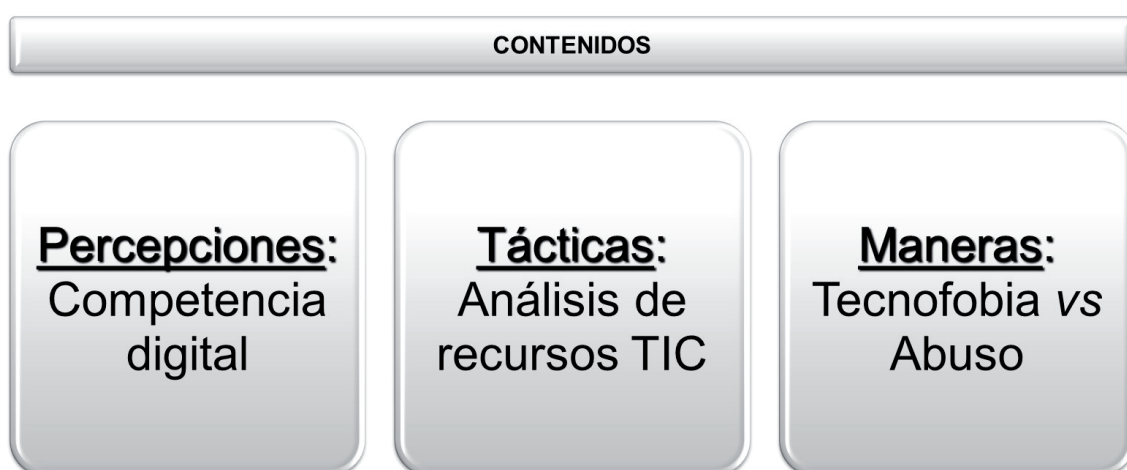


Figura 2. Ejemplo de estructuración de contenidos.

Para llevar a cabo esta propuesta didáctica, hemos de tener en cuenta la temporalización en que se debe ajustar este tema dentro del encuadre general de los contenidos de la asignatura. En efecto, disponemos –según el calendario académico– de dos semanas, con dos sesiones teóricas de 2h cada una y dos seminarios prácticos (2h cada uno) divididos a su vez en dos grupos. Dedicaremos la primera hora de la primera semana a realizar un somero repaso del bloque temático que podemos denominar “Lenguaje y medios de comunicación de masa”. En él destacamos los siguientes contenidos principales: El lenguaje de la prensa ha de ser objeto de su uso en las aulas, ya que se encuentra un caudal casi infinito de diferentes tipos de textos con los que se alude a diversos aspectos de la realidad cotidiana –incluyendo observación y análisis–. Conviene conocer cómo la prensa, la televisión y la publicidad afectan a las ideas y a los sentimientos que las personas tienen sobre el mundo, ya que son capaces de orientar la opinión sobre los hechos y los valores de la sociedad mediante la exhibición selectiva y fragmentaria de la información. Otro contenido brevemente será “El cómic en el aula”, como tipo específico de narración en el cual se conjugan los elementos lingüísticos de la comunicación verbal con los elementos iconográficos de la comunicación visual. Suele ser de gran atracción para los niños, adolescentes y jóvenes, debido fundamentalmente al flujo estético e ideológico. Es importante que hagamos un análisis crítico del posible contenido ideológico que pudiera derivarse. También incluimos el tipo de lenguaje denominado iconográfico en el que podemos destacar el proceso de montaje, simplificación del texto, onomatopeyas, metáforas, gestos, figuras, etc., sin poder entrar en demasiados detalles. Junto a este tipo de lenguaje, no podemos olvidar el gran medio de comunicación de masas por excelencia “La televisión y su forma de lenguaje”. En efecto, la contemplación de la televisión exige actitud crítica y una conciencia de relación.

Normalmente, la actitud del espectador es la de una entrega pasiva de la que hay que advertir –contenidos actitudinales en valores–. Gracias a la televisión lo real no está fuera del hogar, sino dentro de la ventana electrónica del televisor. La televisión muestra lo que ella quiere que ocurra y nada ocurre si la televisión no lo muestra: es un gran peligro. Advertimos a los alumnos de la posible manipulación informativa, el sexismo en el lenguaje, los espectáculos frívolos e intrascendentes, la persecución comercial, la exhibición a gran escala de escenas violentas, etc. Como propuestas educativas analizamos los fines y la función social e influencia de la televisión. Es adecuado también incluir aquí el conocimiento de los mecanismos lingüísticos e iconográficos de los

discursos. En el marco de la televisión, pero igualmente más allá, debemos referirnos al lenguaje de la publicidad. ¿Qué dicen y hacen –provocan– los anuncios?; carácter persuasivo de hacer creer o hacer parecer verdad cualquier cosa –carácter interpretativo–. El arte de seducir y convencer: el decir y lo dicho –aspecto pragmático de la lengua–. Podemos –brevemente– hacer referencia aquí a lo que en la antigüedad grecorromana se conocía como retórica, con todas sus fases: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* y *actio*. Finalmente, los usos verbales y no verbales en la publicidad tienen cabida aquí con toda la fuerza de comunicación verbal que suponen.

4. DIMENSIÓN PRÁCTICA. RECURSOS, ACTIVIDADES Y METODOLOGÍAS

La segunda hora de la primera semana y las dos horas restantes de la segunda y última semana, lo constituye ya todo lo referente al concepto de competencia digital y la realización de una visión panorámica teórico-práctica de las tecnologías de la información y su utilidad para la enseñanza de la lengua. De este modo, se puede recomendar que los alumnos realicen una serie de ejercicios o actividades sencillas en las que jueguen a mover los dedos. El *Rincón del ordenador* (<https://is.gd/zkTw10>) suele ser una herramienta didáctica fundamental para la enseñanza-aprendizaje de las TIC en una etapa inicial. También se dispone de una aplicación de creación y difusión de materiales educativos digitales llamada *Cuadernia* (<https://is.gd/90uQev>) que puede ser utilizada como una herramienta de apoyo por parte del profesor en clase.

Desde el punto de vista del docente hay algunas tareas básicas que debemos realizar, entre otras, son: (1) elaboración de material, (2) presentaciones y (3) evaluaciones. En web como *Aulaclíc* (<http://www.aulaclíc.es/index.htm>) tenemos una buena página para ponernos al día. Además, existen pequeñas aplicaciones que pueden evaluar y valorar a los alumnos sobre temas específicos a través del ordenador: entre las aplicaciones destacamos *JClíc* (véase, por ejemplo, *zonaClíc* del Departamento de Educación de la Generalidad de Cataluña en <https://clíc.xtec.cat/legacy/es/index.html>). Pero, una de las actividades más corrientes efectuadas por los alumnos en internet es la búsqueda de información y para ello se cuenta con las *Webquests*, donde la investigación y la indagación, a través de la web, se constituyen en estrategia de aprendizaje por descubrimiento guiado. Destaca una

página que recoge algunas de las más destacadas *webquests* en el ámbito de la enseñanza del español <http://wq.proele.org>

En el ámbito de los cuadernos (o su denominación en inglés *blogs*) que rondan por la red de redes, nos encontramos con una nota característica bastante común a todos ellos en lo que al ámbito de la enseñanza de la lengua se refiere: el profesor o el estudiante que los usa se convierte en creador o al menos en copartícipe de esa herramienta. Estos repertorios o cuadernos muestran una variada temática: los hay para encontrar diccionarios en la red, conjugadores de verbos, para escuchar música y aprender la lengua, de aprendizaje de vocabulario, de gramática, de estudio del español por temas culturales, etc. Destacamos la selección de Vázquez y Rienda en Mata, *et al.* (2016).

Otro de los contenidos de los recursos en el tratamiento de la información para la didáctica de la lengua española, lo encontramos en los denominados entornos virtuales. Se pueden clasificar en tres grandes grupos: las plataformas, los entornos de intercambio social y videocomunicación y las aulas virtuales. Entre este último grupo podemos destacar los casos para enseñanza de español a niños del Instituto Cervantes *Mi mundo en palabras* (<https://is.gd/ZerUHD>) y *Hola amigos* (<https://is.gd/PoFMJF>).

Para aportar una pincelada más al mundo de la enseñanza de la lengua, lo podemos encuadrar entorno a la denominada ingeniería lingüística, esto es, la informática aplicada a la lingüística en términos generales. Nos proporciona medios de animar y mejorar la utilización de la lengua para hacer de su uso una herramienta más eficaz. Además, trata de informatizar los conocimientos que sobre la lengua se tienen en los formatos tradicionales, léanse diccionarios, bancos de datos y corpus orales, entre otros. Destacamos el caso del COGILA (Corpus Oral del Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada) de la Universidad de Granada, como tipo de corpus relacionados con la didáctica de la oralidad del español como sistema de tratamiento de la información.



Figura 3. COGILA (<https://goo.gl/UCuFXh>).

El sector móvil está por encima de todo lo demás. Todo está en las llamadas “nubes” y lo que realmente tenemos en nuestras manos no son más que meros terminales conectados que nos permiten visualizar los datos. Efectivamente, *Google Play for Education* ha creado sus propias aplicaciones específicamente para entornos escolares, del mismo modo que la *Apple Store* del gigante de la manzana mordida ofrece similares versatilidades disponibles para sus aparatos móviles iPhones y iPads. Cualquier aparato portátil puede tener aplicaciones con las que funciona este sistema virtual de enseñanza de lenguas, a saber: *FinalCut*, que sirve para crear podcasts (archivos multimedia, generalmente de sonido); *Soundtrack*, para grabación de audio; *Quicktime* para codificar los podcats; *FaceTime* para comunicación con los alumnos por vídeo; *Pages* para correspondencia; *Numbers*, hoja de cálculo y *Mail* para sincronizar el correo electrónico entre todos los dispositivos portátiles o no. Destacamos también el caso de la Universidad de Granada. Efectivamente, en su web de software libre <https://osl.ugr.es/> encontramos programas de edición de vídeo y audio, como por ejemplo *Avidemux* y *Audacity* respectivamente, muy apropiados para la creación de materiales para la enseñanza de lenguas.

Muchos de estos recursos reseñados más arriba, se pueden materializar para nuestro planteamiento didáctico en lo que se conoce como un *Entorno Personal de Aprendizaje* (PLE, por sus siglas en inglés). Es una apuesta firme por el *Lifelong-Learning*, una manera de dotar al profesorado de herramientas y mecanismos de aprendizaje, no solo para solventar unos seminarios prácticos de un tema determinado, sino para toda la vida. Tenemos que tener presente que los PLE van más allá de un simple tratamiento de la información, en efecto, suponen un gran cambio en nuestra actitud a la hora de enfrentar nuestra labor docente. Con el PLE cada uno es responsable de su propio plan

de aprendizaje. Esto es viable gracias a la revolución digital de la que estamos siendo testigos, donde podemos acceder al conocimiento desde cualquier lugar y en cualquier momento. Hoy en día no basta sólo con llevar a cabo un proceso de integración de las TIC en nuestra labor profesional. Debemos pensarlas como el contexto donde tiene lugar nuestro proceso de aprendizaje permanente, ya que son éstas las que propician las interacciones y comunicaciones entre personas ayudando a que se lleve a cabo dicho aprendizaje. Es en este contexto donde surge el concepto de PLE.

Según la clasificación realizada por Cabero, Marín e Infante (2011), existen dos corrientes en la definición de qué es un PLE: por un lado, tenemos la corriente que considera el PLE como un software, es decir, un tipo de entorno tecnológico centrado en el estudiante y que le permite gestionar diferentes herramientas –tendencia de carácter tecnológico e instrumental–. Otra línea sería la que entiende el PLE como una idea pedagógica –tendencia de carácter educativo–, y no tanto como un sistema informático, es decir, como una manera de usar internet para aprender. Se entiende como el conjunto de herramientas que cada persona utiliza para crear su propio entorno de aprendizaje.

Para nuestro planteamiento didáctico, los contenidos del proyecto PLE son básicamente tres, siguiendo a Castañeda y Adell (2013): (1) Recursos o fuentes de información (dónde acceder a la información). Blogs, wikis, podcasts, YouTube, Slideshare, etc. (2) Herramientas y servicios (dónde modificar la información). Instrumentos que nos permiten la creación de mapas mentales, de presentaciones, edición de audio/ video, etc. Y (3) personas (dónde relacionarme con otros). Las personas con las que me relaciono en la red, de las que aprendo y que conforman mi Red Personal de Aprendizaje (PLN o *Personal Learning Network*), una parte fundamental de los PLE. La participación en una PLN es crucial para mejorar nuestra formación profesional, será ahí donde podremos reflexionar sobre nuestras experiencias y prácticas, así como compartirlas con otros profesionales docentes.

Para diseñar nuestro PLE, utilizaremos la herramienta *Symbaloo* (<http://www.symbaloo.com/es>), que es un instrumento que nos permite clasificar y organizar nuestros sitios web favoritos en un solo lugar en la red. Se trata de un escritorio virtual que facilita no solo la gestión de nuestros recursos en línea, sino que también nos ayuda a gestionar nuestro propio aprendizaje.



Figura 4. Tomado de <https://www.symboloo.com/mix/espantilde-olsegundalengua>

Finalmente, proponemos unos posibles pasos para la creación de un PLE que se llevarían a cabo en los seminarios prácticos de la asignatura. Propuesta:

- 1º. Debemos crear una cuenta en Twitter
- 2º. Iniciar tu propio blog
- 3º. Debemos suscribirnos vía RSS a otros blogs
- 4º. Hay que usar marcadores sociales
- 5º. Unirse a alguna comunidad

5. CONCLUSIONES Y EVALUACIÓN

Proponemos para nuestro tema tomar la rúbrica de competencia digital del INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado, 2017) o para ser más precisos con relación a los objetivos planteados, tratar de seleccionar al

finalizar esta propuesta el nivel aproximado de competencia digital docente adquirido por cada alumno, de acuerdo con el Marco Común de Competencia Digital Docente -Niveles Competenciales (INTEF, 2017). Se valorarán competencias tales como: (1) navegación, búsqueda y filtrado de información de datos y contenidos digitales; (2) evaluación de información, datos y contenidos digitales; (3) almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales; (4) interacción mediante tecnologías digitales; (5) compartir información y contenidos digitales; (6) participación en línea; (7) colaboración en canales digitales; (8) netiqueta; (9) gestión de la identidad digital; (10) desarrollo de contenidos digitales; (11) reelaboración de contenidos digitales; (12) derechos de autor y licencias; (13) programación; (14) protección de dispositivos; (15) protección de datos; (16) protección de la salud digital; (17) protección del entorno; (18) resolución de problemas técnicos; (19) identificación de necesidades y respuestas tecnológicas; (20) innovación tecnológica; y (21) identificación de lagunas en la competencia digital.

En definitiva, este planteamiento en didáctica de la lengua española mediante sistemas de aprendizaje digital, ha pretendido sumarse a las aportaciones que ya están en funcionamiento sobre la enseñanza de la lengua española. Hemos tratado de plasmar una perspectiva más contribuyendo con una propuesta didáctica hacia el acrecentamiento de la competencia digital en la enseñanza de las lenguas, en general, y de la lengua española, en particular, a través de objetivos, contenidos, actividades, métodos, recursos y valoraciones, enfocados todos ellos a las capacidades digitales docentes y discentes en la didáctica de la lengua española.

REFERENCIAS

- Barros, P. (ed.) (2012): *Español oral conversacional: corpus y guía didáctica*. Grupo de Investigación de Lingüística Aplicada. Universidad de Granada. Granada: EUG.
- Cabero, J., et al. (2011). Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa* (38), 3-7.
- Castañeda, L. y Adell, J. (2013). *Entornos Personales de Aprendizaje: Claves para el ecosistema educativo en red*. Alcoy: Marfil.

- Del Río, J. L. (2015). *Evaluación de las posibilidades educativas del aula ATAL en los centros escolares de Málaga*. Tesis doctoral. Málaga: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga.
- INTEF (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado) (2017). Marco Común de Competencia Digital Docente. Madrid: (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Reino de España).
- Mata, J., et al. (2016). *Didáctica de la lengua y de la literatura*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Morales, J. (2006). Didáctica de la lengua y la cultura en *e-learning*. En *Diseños didácticos interculturales*. P. Barros y K. van Esch (eds.), Cuadernos de Trabajo. Universidad de Granada. Granada. 49-60.

24

PROPUESTA DE APRENDIZAJE DE LOS PROVERBIOS Y LA CULTURA JAPONESES A TRAVÉS DEL JUEGO DE CARTAS *IROHA KARUTA*

Kyoko Ito-Morales y Nobuo Ignacio López-Sako

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más comunes a los que se enfrentan los profesores de lenguas extranjeras es cómo evitar que las clases sean monótonas. La monotonía hace que la clase esté desanimada y que los estudiantes se desmotiven. Existen varias opciones que se pueden incluir en el contenido de las clases; una de ellas es el aspecto lúdico. El uso de juegos puede romper la monotonía de las clases, puede motivar a los estudiantes, puede sostener el esfuerzo de aprendizaje de los alumnos, y puede desarrollar varias destrezas (Kim, 1995, p. 35). Además, dependiendo del contenido del juego que se adopte, se pueden utilizar los juegos para enseñar no solo los aspectos lingüísticos de la lengua meta, sino también contenidos socio-culturales que abarca la lengua.

Un ejemplo que se presenta en este trabajo es *iroha karuta*. Es un juego de tarjetas tradicionales inventado en el siglo XVI (Miike playing cards and history material museum, s.f.) y su contenido son los proverbios más populares de uso diario (Anada, 1981b, p.

93), o dicho en otras palabras, la sabiduría cotidiana del pueblo japonés (Kurahashi, 1992). Desde la creación de dicho juego hasta la actualidad, los japoneses aprenden ese conocimiento básico indispensable en la cultura japonesa a través de jugar con *iroha karuta* (Kurahashi, 1992, p. 10). Es así cómo nace la idea de ¿por qué no aplicamos ese juego en el aula de japonés como lengua extranjera (JLE)? Gracias a *iroha karuta*, los alumnos de JLE pueden jugar y disfrutar la clase, pero al mismo tiempo aprender japonés, familiarizarse con los proverbios japoneses, y conocer la cultura y los pensamientos populares.

El objetivo principal de este trabajo es estudiar la implementación de *iroha karuta* en la enseñanza de JLE y estudiar su valor cultural educativo. En la siguiente sección, se presentarán algunos conceptos importantes relacionados con el trabajo, concretamente el uso de juegos en la enseñanza y el estudio de los proverbios. A continuación, se revisará la historia y el uso de *iroha karuta* en la sociedad japonesa, para ofrecer un conocimiento general sobre este estudio. También, se explicará el método adoptado para llevar a cabo el uso de *iroha karuta* en la clase de JLE. Luego, se evaluará la aplicación de dicho juego y observaremos tanto los aspectos positivos como las dificultades para la puesta en práctica de *iroha karuta* en una clase universitaria de JLE. Concluiremos este trabajo ofreciendo unas propuestas de mejora de la enseñanza en el que el uso de juegos como *iroha karuta* puede contribuir.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1. El uso de juegos en la enseñanza

El uso del juego en la enseñanza no es una idea tan nueva, puesto que para el alumnado actual de la generación *gamer* existe el reconocimiento extendido de la utilidad y la potencialidad de los juegos para la enseñanza (Mayer y Harris, 2009). Los juegos sirven no sólo para desarrollar las habilidades aprendidas a través de la metodología tradicional de una manera compleja y vibrante, sino que también proporcionan motivación como un motor para el desarrollo y la mejora continua de habilidades (Mayer y Harris, 2009). Para que sea el impulsor de una motivación persistente, así como dice Yoshimitsu, el componente más importante del juego educativo es la diversión (Yoshimitsu, 2006, p. 79). Mientras se está jugando y disfrutando, los estudiantes llegan a adquirir la habilidad de resolver

problemas de manera oportuna (Koster, 2013) y apreciar la validez de aproximaciones variadas hacia las dificultades enfrentadas (Mayer y Harris, 2009). En el caso de los juegos para la enseñanza de lenguas extranjeras, se dan tres fases, concretamente la fase de exploración, la fase de examinación y la fase de ampliación, las cuales permiten que los estudiantes interioricen la experiencia de los juegos lo máximo posible (Hourdequin, York y Dehaan, 2017, p. 47). Así, si un juego ofrece no sólo una experiencia divertida sino también la oportunidad de extender el conocimiento partiendo de esa experiencia, es valioso para la clase de lenguas extranjeras.

La idea de la utilización de *iroha karuta* está basada en esta afirmación, ya que es un juego pero más allá de la diversión y éste ofrece la posibilidad de la extensión de los conocimientos a los proverbios.

2.2. Proverbios para la enseñanza de lenguas extranjeras

Los proverbios son frases cortas folclóricas conocidas que contienen la sabiduría, la verdad, la moral y las miradas tradicionales en las formas metafóricas memorables que pasan de generación en generación (Mieder, 2004, p. 4). También, desde la perspectiva sociológica, se puede definir que los proverbios son una de las muestras culturales de los caracteres de un pueblo y una forma de sentir común. Además, los proverbios que sobreviven en las sociedades actuales son, a pesar de que algunos de ellos ya han cambiado los significados originales, reflejos de la cultura viva de la sociedad (Anada, 1981a, p. 70). La introducción de los proverbios en las clases de lenguas extranjeras ayuda a incrementar el conocimiento, el entendimiento y la conciencia hacia las lenguas y sus culturas meta (Gözpınar, 2014, p. 107). En este sentido, la utilización de los proverbios en la clase de lenguas extranjeras facilita no sólo el acercarnos al aspecto lingüístico de la lengua que se está aprendiendo, sino también el complejo entorno de la cultura, tradición, historia y todo lo demás que rodea a la lengua.

3. MATERIAL Y MÉTODO

3.1. Iroha karuta

El origen exacto de *iroha karuta* no está muy claro (Kurahashi, 1981, p. 2). Aparentemente, los japoneses llegaron a conocer unas tarjetas hechas con papeles duros

cuadrados cuando empezaron a relacionarse con los portugueses, hacia mediados del siglo XVI. Los juegos que utilizaban estos papeles cuadrados denominados como “cartas” en portugués, se insertaron en la sociedad japonesa y pronto se extendieron como juegos de *karuta*. Por otro lado, la incorporación de letras y literaturas en los juegos de *karuta* tiene su raíz en el juego tradicional japonés de combinación (*awase asobi*). Pronto, se iniciaron en la creación de juegos de cartas tratando la literatura clásica como *genji monogatari* o *hyakunin isshu*, que crearon las base de *iroha karuta* (Miike playing cards and history material museum, s.f.). En el siglo XVIII, apareció la base de *karuta* de proverbios llamada *tatoe karuta* en Kioto. Luego, los juegos de proverbios de *karuta* se fueron desarrollando como reflejo de los refranes locales hasta llegar a Edo (actual Tokio), donde se inventó *Edo iroha*, que es el *iroha karuta* actual (Anada, 1981b, p. 106; Kurahashi, 1992, p. 6). En la era moderna japonesa, se han creado varios *iroha* utilizando temas como los paisajes (*iroha meisho*), la literatura (*iroha chūshingura*) o los cuentos (*iroha isoppu*).

No obstante, en la actualidad, el único que sobrevive es *iroha karuta*, puesto que ha sido siempre una herramienta para transmitir la sabiduría popular y enseñar valores morales, sociales y culturales a través del juego (Kurahashi, 1992, pp. 7-8). A finales de Edo, se estableció la costumbre de dar *iroha karuta* a los niños como material educativo para ayudar a la alfabetización. El papel de la educación informal de *iroha karuta* ha estado contribuyendo en la formación del pueblo japonés (Kurahashi, 1994, p. 78). Aunque cada vez más las generaciones jóvenes están perdiendo el conocimiento de *iroha karuta*, una gran mayoría de la población japonesa conoce la sabiduría de *iroha karuta* (Kurahashi, 1994, pp. 86, 90). Es decir, *iroha karuta* es reflejo de la cultura japonesa (Kurahashi, 1992, p. 10).

Iroha karuta consiste en 48 tarjetas con proverbios escritos y otras 48 tarjetas con las letras iniciales de los proverbios (Figura 1).



Figura 1. Ejemplo de iroha karuta (kino omocha, 2010).

Las reglas de juego son sencillas: el lector lee las tarjetas de los proverbios, mientras el resto busca tarjetas con las letras iniciales correspondientes. La persona que consigue más tarjetas es el ganador.

Según la categorización de Anada, existen cuatro dimensiones ambientales que los proverbios de *iroha karuta* abarcan: la visión hacia la naturaleza, la visión hacia la sociedad, la visión hacia las relaciones personales, y la visión hacia las decisiones individuales (1981a, p. 73, 1981b, p. 111). Como ejemplos de proverbios para cada dimensión podemos citar los siguientes.

La visión hacia la naturaleza:

- 花より団子 *Hana yori dango* (dango (pasta de arroz), más que flores)... No es importante la aparición superficial, sino el pragmatismo.
- 月夜に釜を抜かれる *Tsukiyo ni kama wo nukareru* (el robo de una olla en la noche más fuerte de luz de la Luna)... Una metáfora de descuido.
- La visión hacia la sociedad:
- 犬も歩けば棒に当たる *Inu mo arukeba bōni ataru* (Si los perros andan, pueden chocar con un palo)... Si aparece sin invitación o sobresale, suele encontrarse con mala suerte; aunque también tiene un significado positivo porque si se mueve mucho puede encontrarse con ocasiones de suerte.

- 旅は道連れ世は情け *Tabi wa michizure yo wa nasake* (El viaje con un acompañante, la sociedad con simpatía)... Igual que el viaje se hace más agradable si hay acompañantes, el mundo debe funcionar con ayuda mutua.
- 臭いものに蓋をする *Kusai mono ni futa wo suru* (Poner tapa encima de las cosas que huelen)... Para que el mundo no conozca los errores o actos malos que uno ha hecho, se intenta esconder de alguna manera temporalmente.
- La visión hacia las relaciones personales:
- 老いては子に従え *Oite wa ko ni shitagae* (Cuando se esté viejo, obedecer a sus hijos)... Cuando se está viejo, es mejor obedecer a los hijos.
- 割れ鍋に綴じ蓋 *Warenabe ni tojibuta* (La olla rota y su tapa)... Cualquier persona tiene la pareja apropiada.
- 亭主の好きな赤烏帽子 *Teishu no suki na akaebosi* (Sombrero rojo, favorito del padre (marido))... Si es el gusto del padre (marido/ cabeza de familia), hay que obedecer aunque sea raro.
- La visión hacia las decisiones individuales:
- 塵も積もれば山となる *Chiri mo tsumoreba yama to naru* (Si se junta el polvo será una montaña)... Las cosas pequeñas y de poca consistencia como el polvo pueden llegar a ser algo grande como una montaña. Los esfuerzos pequeños pueden llegar a algo grande.
- 身から出た錆 *Mi kara deta sabi* (Óxido que sale de sí mismo)... Una metáfora del sufrimiento como consecuencia de un acto propio moralmente malo.
- 知らぬが仏 *Shiranu ga hotoke* (No saber las cosas, mantiene la cara de Buda)...

Aunque te sucedan cosas irritantes, si no se conocen se puede mantener la calma.

Algunos proverbios reflejan muy bien el pensamiento popular japonés, sobre todo, los que manifiestan visiones hacia la sociedad y las relaciones personales. Por ejemplo, “*inu mo arukeba bōni ataru*” originalmente indica el lado colectivista del disgusto de sobresalir en la sociedad japonesa. Sin embargo, la interpretación nueva anima a la aventura para mejorar el futuro. Otro ejemplo es “*teishu no suki na akaebosi*” que es una reflexión de la sociedad patriarcal. Aunque es cierto que el uso de *iroha karuta* en la aula de JLE tiene riesgo de generar una imagen de Japón demasiado generalizada y

tradicional (y por eso el papel del profesor es importante para equilibrar las enseñanzas de los proverbios y la realidad de la sociedad actual), puede que sirva para estimular el interés del alumnado sobre los orígenes de los proverbios, sus contextos sociales, históricos, el uso e interpretación actuales en la sociedad moderna, y la comparación con los proverbios de los países de los estudiantes.

3.2. Realización del uso de *iroha karuta* en la clase de JLE

Considerando los estudios previos analizados, *iroha karuta* se ha llevado a la práctica en la clase de JLE. Concretamente, la realización ha sido en la clase de japonés avanzado 1 y 2 de la Universidad de Granada (España) desde 2018 hasta 2019. Las razones para seleccionar la asignatura de japonés avanzado han sido, primero, el tamaño de clase que cuenta unos 10-15 estudiantes: fue un número deseable para realizar este juego. Segundo, la muestra seleccionada son los estudiantes que estaban especializándose en el estudio de japonés, por lo tanto mostraban más interés y curiosidad sobre la cultura japonesa que alumnos de otros niveles. Por último, el objetivo de la realización de *iroha karuta* no consistía únicamente en tener experiencia de jugar a este juego, sino también a partir de esa experiencia, hacer una investigación sobre un proverbio elegido de *iroha karuta* para utilizar medios de investigación alcanzables, profundizar el conocimiento y hacer una breve comparación con los proverbios en castellano para que sirva de reflexión sobre su cultura. Para eso, se requería un cierto nivel de manejo de, no solo la lengua japonesa, sino también capacidad de investigación. Por lo tanto, *a priori* los estudiantes del último año de estudio de japonés eran adecuados para cumplir este objetivo.

El procedimiento ha sido el siguiente. Primero, sin previo aviso, se ha realizado el juego de *iroha karuta* en la clase. Al completar el juego, los estudiantes eligieron una de las tarjetas obtenidas. Aparentemente la gran mayoría no sabía los significados de los proverbios escritos, así que escogieron uno aleatoriamente o por el gusto del dibujo acompañado. La tarea asignada fue investigar sobre el proverbio elegido, traducirlo al español, reflexionarlo para considerar el contexto social histórico de Japón, y buscar un proverbio en español que fuera del mismo significado u opuesto. Una semana después, se realizó la presentación de la investigación para compartir la experiencia y el conocimiento obtenidos a través de esa actividad.

4. RESULTADOS

Al ejercer esa actividad, lo primero que se observó fue la diversión inesperada y el cambio de actividad del aula, que animaron a la participación activa de los estudiantes, incluyendo a algunos que solían ser más reservados en la clase habitual, pero que en esta ocasión fueron más diligentes y motivados. Se percibió un cierto grado de satisfacción y orgullo del alumnado por poder tocar y jugar a un juego auténticamente japonés, es decir, no preparado para extranjeros, por lo tanto, ha sido una manera de reconocer su nivel alcanzado de japonés. También, ha sido una oportunidad para conocer talentos ocultos de algunos alumnos, ya que ese simple juego requiere una habilidad integral (no sólo comprensión auditiva y visual de japonés, sino también la psicomotora), y es por lo que a veces se observaba que los alumnos habilitados para actividades gramaticales que suelen dominar en las clases tradicionales, no podían ganar el juego. Ese cambio de dinámica en el aula ha servido para romper el hielo invisible que existía en la clase.

En cuanto a la tarea de investigación, algunos alumnos se han enfrentado a dificultades de, primero traducir los refranes al español, puesto que algunas expresiones provenían del japonés antiguo, o algunos términos eran de uso limitado. Además, *iroha karuta* no es un material típico para la clase de JLE, por lo tanto, las herramientas modernas que solían resolver las dudas fácil y rápidamente (como internet o aplicaciones de traducción) no han sido de gran ayuda. No obstante, ha sido un desafío nuevo y valioso para fortalecer la capacidad de investigación de los estudiantes de manera autónoma y activa.

Los resultados y las reflexiones que los estudiantes trajeron a la clase han sido interesantes y estimuladores. Sobre todo, la discusión de ¿por qué los japoneses piensan de esta manera? o ¿por qué se utiliza esta expresión en Japón?; fueron las excusas perfectas para explorar el contexto social, la historia y la cultura de Japón. Además, el punto de vista comparativo que se añadió en esta investigación ha favorecido para reflexionar no sólo la cultura japonesa sino también la cultura de cada estudiante (en la mayoría de los casos la cultura española salvo algunos estudiantes de origen de América Latina). En algunas ocasiones, la discusión se ha extendido hasta comparar las culturas locales dentro de España, puesto que los refranes no son siempre de uso en el ámbito nacional sino más bien regional. Al mismo tiempo, se encontraron algunas convergencias de proverbios a pesar de ligeras diferencias en las metáforas. Por ejemplo, una alumna descubrió que *Shiranu ga hotoke* (no saber las cosas, mantiene la cara de

Buda) es la versión japonesa de “ojos que no ven, corazón que no siente” del español, pero le resultó curioso que apareciera *hotoke* (Buda) al mismo tiempo que reconoció la influencia profunda del budismo en la cultura japonesa. Además, partiendo de esta experiencia, hubo algunos casos de estudiantes que expresaron sus intereses por ampliar la investigación de proverbios para sus trabajos de fin de grado.

En resumen, el uso de *iroha karuta* en la clase de JLE ha mostrado unos resultados positivos para hacer la clase más amena, para incentivar el interés sobre la cultura japonesa, y finalmente para dar la oportunidad de reflexionar la cultura de cada estudiante.

5. DISCUSIÓN

A pesar de los resultados positivos recién mencionados, debemos reconocer que existen algunas dificultades.

Primero, seleccionar el nivel avanzado de japonés es discutible. Aunque para la profundización de la materia es necesario demandar un nivel medio-alto de japonés, el juego en sí se puede aplicar para los estudiantes de nivel inicial con el conocimiento de *hiragana* (la escritura básica de japonés que se suele enseñar en las clases iniciales de japonés). En este sentido, jugar a *iroha karuta* en la clase de japonés avanzado puede disminuir el grado de diversión y el papel de repaso de lo aprendido. Además, al aplicar el juego con un contenido considerable del aspecto cultural puede que sirva para abrir y estimular el interés de los alumnos de japonés solo en los inicios. Por tanto, la adecuación del nivel lingüístico del alumnado necesita más pruebas de validación.

La otra cuestión discutible es el manejo del tiempo para poder aprovechar al máximo lo que ofrece *iroha karuta*, mientras se cumple con el currículo de la asignatura y se mantiene el nivel de ánimo de los estudiantes. *Iroha karuta*, como un material, ofrece una posibilidad y amplitud inmensas de profundización en los temas relacionados con el japonés y Japón, ya sean los aspectos lingüísticos, sociológicos, históricos, religiosos, económicos, culturales, artísticos y demás. Obviamente, existe un límite de tiempo para dedicar a la profundización de *iroha karuta*, puesto que la clase de JLE engloba mucho más. Igualmente, no todos alumnos se interesan en ahondar sobre *iroha karuta*. Probablemente, como ha sido el caso mencionado anteriormente, la introducción de

iroha karuta en la clase de JLE sirva para dar o aproximarse a unas ideas nuevas para futuras investigaciones como un trabajo de fin de grado en el caso universitario. De todas formas, debe ir negociándose para buscar la cantidad de horas y esfuerzos justos con el fin de tratar *iroha karuta* en la clase de JLE.

6. CONCLUSIONES

En este trabajo, se ha presentado una propuesta de aprendizaje de los proverbios y la cultura japoneses a través del juego de cartas llamado *iroha karuta*. Después de revisar la utilidad de los juegos y el estudio de los proverbios en la enseñanza de las lenguas extranjeras, hemos podido familiarizarnos con la historia y los contenidos socio-culturales de *iroha karuta*. Los resultados observados por la puesta en práctica de *iroha karuta* en la clase de JLE del nivel avanzado, muestran que dicho juego desarrolla varios rendimientos positivos como generar un ambiente activo y animado en la clase, estimular a los estudiantes para que se enfrenten a investigaciones nuevas de manera autónoma, profundizar en sus conocimientos, familiarizarse y tener curiosidad por los múltiples aspectos sociales, culturales e históricos japoneses e incentivar a los alumnos para que reconozcan y reflexionen sobre sus propias culturas. Por otro lado, se han descubierto algunas dificultades como la búsqueda de adecuación del nivel lingüístico y el manejo del tiempo para aprovechar al máximo *iroha karuta* como un material didáctico.

REFERENCIAS

- Anada, Y. (1981a). Kotowaza ni miru kokuminsei: shakaiteki seikaku no kenkyū (II) (carácter nacional a través de los proverbios: estudios sobre el carácter social (II)). *Sapporo University Women's Junior College Departmental Bulletin Paper*, 18, 69-94.
- Anada, Y. (1981b). Kotowaza ni miru kokuminsei (II) iroha karuta no kōsatsu: shakaiteki seikaku no kenkyū (III) (carácter nacional a través de los proverbios (II) estudios sobre iroha karuta: estudios sobre el carácter social (III)). *Sapporo University Women's Junior College Departmental Bulletin Paper*, 19, 93-126.

- Gözpınar, H. (2014). Activities to promote the use of proverbs to develop foreign language skills. *Modern Journal of Language Teaching Method*, 4 (4), 107-111.
- Hourdequin, P., York, J. y Dehaan, J. (2017). Learning English and other 21st century skills through games: lessons for Japanese higher education from learning spaces in New York City. *Tokoha University Faculty of Foreign Studies Research Review*, 33, 41-59.
- Kim, L. (1995). Creative game for language class. *Forum*, 33 (1), 35-37.
- Kino omocha. (2010). Edo iroha karuta. Recuperado de <http://www.woodwarlock.jp/fs/wood/edokrt9590>
- Koster, R. (2013). A theory of fun for game design (2nd edition). North Sebastopol, California : O'Reilly Media.
- Kurahashi, S. (1992). Iroha karuta no shakai gaku: nichijōchi no kenkyū (la sociología de iroha karuta: un estudio sobre la sabiduría cotidiana). *Bukkyō daigaku shakaigakubu ronsyū (Departmental Bulletin Paper, Department of Sociology of Bukkyō daigaku)*, 26, 1-10.
- Kurahashi, S. (1994). Zoku iroha karuta no shakai gaku: nichijōchi no kenkyū (continuación de la sociología de iroha karuta: un estudio sobre la sabiduría cotidiana). *Bukkyō daigaku shakaigakubu ronsyū (Departmental Bulletin Paper, Department of Sociology of Bukkyō daigaku)*, 27, 75-92.
- Mayer, B. y Harris, C. (2009). *Libraries got game: aligned learning through modern board games*. Chicago: ALA editions.
- Mieder, W. (2004). *Proverbs: a handbook*. London: Greenwood Press.
- Miike playing cards and history material museum. (s.f.). Playing cards and history of Omuta. Recuperado de <http://karuta-rekishi.com/history/>
- Yoshimitsu, T. (2006). Doitsugo jugyō ni okeru gengo gakusyū gēmu: jissen rei to sono kōka (juegos de aprendizaje de lenguas en la clase de alemán: ejemplos y sus efectos). *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 9, 77-99.

25

DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO, MOTIVACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Irwin A. Ramírez-Granizo y José Luis Ubago-Jiménez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Educación Física constituye uno de los pilares educativos por su versatilidad y transversalidad (Contreras y Gil, 2010). Desde esta área y por medio de una coherente organización de los contenidos curriculares se pueden establecer guías didácticas que promuevan la importancia de la práctica de actividad física regular para la salud física y mental del ser humano, así como aprender significativamente conceptos de otras disciplinas por medio del movimiento.

Desde el currículum diseñado desde el nivel legislativo, la enseñanza de la Educación Física en educación primaria establece cuatro bloques de contenidos. El primero hace referencia a las habilidades perceptivo-motrices, desde el que se promueve la adquisición de la competencia motriz además de promover el desarrollo de la autoestima y el autoconocimiento como motores del desarrollo integral del alumnado. El bloque segundo, promueve los hábitos de vida saludables propiciando la autonomía de los propios

escolares. El tercer bloque está dedicado a la expresión a través del movimiento para poder establecer una comunicación creativa e imaginativa con el resto de personas y el entorno en el que se desenvuelven niños y niñas. Por último, el bloque cuatro, promueve actividades transversales, que infieran y se contextualicen social y culturalmente, a través del juego y el deporte en edad escolar.

No se debe caer en el error de encasillar a la educación física escolar en la encrucijada de ser una materia transversal, sirviendo de nexo para la mera transmisión de conocimientos interdisciplinares. La práctica de actividad física en el entorno escolar crea una adherencia en la etapa escolar que se mantiene en la adolescencia y puede llegar a mantenerse en la etapa adulta (Zurita-Ortega et al., 2018). Esta notable oportunidad ejerce una importancia trascendental en la transferencia de hábitos saludables que ejercen los profesores de educación física desde edades tempranas. Este hecho va estrechamente unido al desarrollo personal tanto en el plano físico, con adherencia a la actividad física así como a la adquisición de hábitos saludables, como en el plano psíquico, con una mejora sustancial del autoconcepto propioceptivo, la motivación que transfiere el ejercicio físico y el control emocional a través del reconocimiento de las emociones tanto personales como en las personas del entorno más próximo.

En este sentido, son numerosos los estudios que realzan la importancia que tiene la enseñanza de la Educación Física escolar en el desarrollo personal y motivacional desde la niñez. Gran cantidad de recientes investigaciones (Castro-Sánchez et al., 2018; Martínez-Martínez et al., 2018; Murgui et al., 2016; Puertas-Molero et al., 2017; Sánchez-Zafra et al., 2019; Ubago-Jiménez et al., 2018; Zurita-Ortega, et al., 2018b) relacionan la relevancia de la práctica deportiva desde edades tempranas en la formación física, personal y emocional de las personas. Además, diversos estudios realzan como la Educación Física establece un referente vital en la adopción de hábitos saludables –dieta, control postural, etc.- desde la etapa escolar (Arriscado et al., 2017; Knox y Muros, 2017; Oliva et al., 2013; Philippou et al., 2017).

2. AUTOCONCEPTO

Se conoce al autoconcepto como uno de los factores psicosociales que mayor relevancia tienen en las etapas de la adolescencia y la adultez emergente, debido a la

estrecha relación que este tiene con constructos como son la autoestima o la imagen corporal (Fernández-Bustos et al., 2015; Marsh y O'Mara, 2008; Rosenberg, 2015). Autores como Marshall et al., (2015) demostró que el autoconcepto de un sujeto puede relacionarse el bienestar del mismo y que unos niveles de éste pueden ser promotores de comportamientos adaptativos como son los hábitos saludables o estados cognitivos y emocionales positivos, o factor de riesgo en conductas disruptivas como alcohol o tabaco, hábitos nocivos como inactividad física, alimentación deficiente o incluso un rendimiento académico bajo (Sánchez-Zafra, Zagalaz-Sánchez y Cachón-Zagalaz, 2018). En una sociedad cada vez más globalizada, plural y multicultural se hace evidente la necesidad de aprender a convivir y relacionarse con personas muy diferentes y en diversas situaciones, por lo que será clave el desarrollo de las habilidades sociales que permiten adaptarnos a este contexto (Monzonis y Capllonch, 2015).

Este término ha desarrollado uno de los modelos más extendidos en las últimas décadas, definiéndolo como el conjunto de percepciones que una persona tiene sí misma, las cuales no solo dependen de ella sino también de su relación con otras personas y el medio con el que interactúa. Otros autores hacen especial hincapié en la perspectiva cognitiva-afectiva de las actitudes del individuo desde una visión del “Yo” interno (Greenwal, 1980), el cual regula las relaciones con todos los subsistemas y sistemas internos y externos. Ya en el siglo XXI la definición multifacética del autoconcepto ha sido ampliamente apoyada, señalándose como la imagen mental, fruto del conjunto de juicios y percepciones que una persona realiza de sí misma, y que queda compuesta por valoraciones a nivel físico, emocional, social, académico y familiar (Castro-López et al., 2015; Fariña et al., 2004; Marshall et al., 2015).

DIMENSIÓN	DESCRIPCIÓN
Autoconcepto Físico	Representación mental que cada persona posee de todo lo referente a su realidad corporal.
Autoconcepto Social	Hace referencia a la percepción que una persona tiene de su “yo” como ser social, así como de sus habilidades sociales en relación a su interacción con otras personas.
Autoconcepto Emocional	Capacidad para comprender las propias emociones y la de los demás, así como para regularlas de forma apropiada.

Autoconcepto Académico	Capacidad de la persona para aprender y para realizar tareas académicas de forma individual o colectiva.
Autoconcepto Familiar	Se refiere a los sentimientos, emociones y pensamientos que un sujeto posee en base a su contexto familiar.

3. MOTIVACIÓN

La adolescencia y la adultez emergente son etapas que representan un tránsito caracterizado por cierta inestabilidad, motivo más que suficiente por el que resulta esencial dirigir y motivar a los jóvenes y adolescentes hacia aquellos hábitos que le aporten salud física y mental, así como la estabilidad social y laboral (Almagro et al., 2011; Arnett, 2014; Tallman, Marotz-Baden y Pindas, 2014). En este sentido, se ha determinado que las orientaciones motivacionales de los jóvenes guardan una estrecha relación con su nivel de bienestar, autoestima, rendimiento académico o incluso con los hábitos saludables que se adhieren a los mismos, alimentación, práctica deportiva y consumo de sustancias (Castro et al., 2016; De Bruin, Bakker y Oudejans, 2009).

Una de las teorías que más incidencia ha tenido para explicar la motivación es la “Teoría de las Metas de Logro” que nace de diferentes investigaciones (Nicholls, 1984; Pintrich, 2000). De manera generalizada, esta teoría establece que la motivación que opera una persona en cuanto a sus objetivos y metas dependerán de la percepción que el propio sujeto tenga de sus habilidades, destrezas y capacidades (Inglés et al., 2015). La concepción que un sujeto tenga del fracaso o del éxito después de su realización dependerá de los significados que el sujeto atribuya (Midgley, 2014). Es decir, lo que para unos represente un éxito parcial para otros puede representar un fracaso absoluto (Van Yperen et al., 2014). Es aquí donde la práctica de actividad física puede intervenir y permitir al individuo desarrollar y valorar su nivel de competencia por el que este defina su éxito o fracaso en el ámbito (Molina, 2014). Existen dos orientaciones claras, Nicholls (1984), las definió claramente como metas orientadas a la maestría o al rendimiento. Donde las metas orientadas hacia la maestría configura “El Clima Tarea”, donde el sujeto cree que su capacidad depende principalmente de su propio esfuerzo, persigue la mejora autopersonal y fomenta un aprendizaje cooperativo (Cita clima motiv). Mientras que aquellas metas vinculadas al rendimiento son propias del “Clima Ego” caracterizadas por la comparación social, mayor nivel de competición y un interés por el reconocimiento social más elevado.

Además, de pensar que su capacidad se debe al talento y no al esfuerzo (Cecchini et al., 2008; González et al., 2017).

4. INTELIGENCIA EMOCIONAL

El origen del concepto de Inteligencia Emocional se remonta al desarrollo de la teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Gardner (1983) en la identifica hasta ocho inteligencias diferentes en la mente humana, entre las que se encuentran las inteligencias interpersonal e intrapersonal. La primera de ellas se relaciona con la habilidad de la persona para detectar, conocer y reconocer las emociones de los individuos que la rodean, aspecto esencial para la socialización humana (Ubago-Jiménez et al., 2018). La inteligencia intrapersonal hace referencia al conocimiento que la persona tiene sobre sí misma y de sus propios sentimientos.

Teniendo en cuenta estos preámbulos surge el concepto de Inteligencia Emocional al que se refiere como la destreza personal de reconocer, valorar y saber expresar las emociones con precisión, además de tener la habilidad de autorregular las propias emociones lo que favorece un desarrollo emocional e intelectual (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Salovey y Mayer, 1990; Sternberg, 1988). Años más tarde las investigaciones de Goleman (1995) popularizan el término exponiendo los dos tipos de inteligencia relacionados con las dos modalidades cerebrales que posee el ser humano. El primero hace referencia al ser racional, mientras que el segundo comprende lo relativo a las emociones.

En la actualidad, son muchos los estudios que pivotan entorno al desarrollo y fomento de la Inteligencia Emocional desde el ámbito de la Educación Física (Laborde, Dosseville y Allen, 2016; Malinauskas, Saulius y Kaufmanas, 2019; Méndez-Giménez, Cecchini y García-Romero, 2020; Zysberg y Hemmel, 2018). En este sentido, la influencia del entrenamiento emocional está estrechamente relacionada con el rendimiento deportivo (Weinberg y Gould, 2010) aunque carece de carácter formal en los planes tanto educativos como deportivos. Este desconocimiento a la hora de su tratamiento en el plano de la actividad física hace indispensable el entrenamiento emocional dentro del ámbito de trabajo del psicólogo deportivo (Balk et al., 2017; Puertas-Molero et al., 2017). Según Zurita-Ortega et al, (2018a) es crucial el aspecto emocional en la práctica deportiva ya

que ejerce una relación inversamente proporcional a los niveles de ansiedad personales de los deportistas.

Desde el ámbito de la actividad física escolar, la inclusión y desarrollo de la Inteligencia Emocional desde edades tempranas se hace indispensable para paliar los niveles de estrés, ansiedad y depresión en la adolescencia. Además, el control emocional tiene un impacto directo en el rendimiento deportivo, como se ha mencionado anteriormente, pero también ejerce una influencia positiva en el rendimiento académico (Huerta et al., 2017; Sosa, 2014; Thapar, Oberoi y Bindal, 2019)

REFERENCIAS

- Almagro, B.J., Sáenz-López, P., González-Cutre, D., y Moreno-Murcia, J.A. (2011). Clima motivacional percibido, necesidades psicológicas y motivación intrínseca como predictores del compromiso deportivo en adolescentes. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 25(7), 250-265.
- Arnett, J.J. (2014). *Adolescence and emerging adulthood. A cultural Aproach*. Fifth Edition. Boston, MA: Pearson.
- Arriscado, D., Knox, E., Zabala, M., Zurita-Ortega, F., Dalmau, J.M., and Muros, J.J. (2017). Different healthy habits between northern and southern Spanish school children. *Journal of Public Health*, 25(6), 653-660. <https://doi.org/10.1007/s10389-017-0823-2>
- Balk, Y. A., De Jonge, J., Oerlemans, W. G., y Geurts, S. A. (2017). Testing the triple-match principle among Dutch elite athletes: A day-level study on sport demands, detachment and recovery. *Psychology of Sport and Exercise*, 33, 7-17. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.07.006>
- Castro, M., Zurita, F., Martínez, A., Chacón, R., y Espejo, T (2016). Clima motivacional de los adolescentes y su relación con el género, la práctica de actividad física, la modalidad deportiva, la práctica deportiva federada y la actividad física familiar. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 12(45), 262-277.
- Castro-López, R., Cachón, J., Valdivia-Moral, P., y Zagalaz, M. L. (2015). Estudio descriptivo de trastornos de la conducta alimentaria y autoconcepto en usuarios

- de gimnasios. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 10(2), 251-258.
- Castro-Sánchez, M., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L., Ramírez-Granizo, I.A. and Chacón-Cuberos, R. (2018). Motivational Climate in Youth Football Players. *Behavioral sciences*, 8(9), 1-11. <https://doi.org/10.3390/bs8090083>
- Cecchini, J.A., González, C., Méndez, A., Fernández-Río, J., Contreras, O. y Romero, S. (2008). Metas sociales y de logro, persistencia-esfuerzo e intenciones de práctica deportiva en el alumnado de Educación Física. *Psichotema*, 20(2), 260-265.
- Contreras, O.R., y Gil, P. (2010). Estrategias didácticas en Educación Física. En *Didáctica de la Educación Física* (Coords. González Arévalo, C., y Lleixá Arribas, T.) pp. 31-46. Ministerio de Educación.
- De Bruin, A. K., Bakker, F. C., y Oudejans, R. R. (2009). Achievement goal theory and disordered eating: relationships of disordered eating with goal orientations and motivational climate in female gymnasts and dancers. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(1), 72-79.
- Fariña, F., García, P., y Vilariño, M. (2010). Autoconcepto y procesos de atribución: estudio de los efectos de protección/riesgo frente al comportamiento antisocial y delictivo, en la reincidencia delictiva y en el tramo de responsabilidad penal de los menores. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 113-121.
- Fernández-Bustos, J. G., González-Martí, I., Contreras, O., y Cuevas, R. (2015). Relación entre imagen corporal y autoconcepto físico en mujeres adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 25-33.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. Basic Books.
- González, G., Padial, R., Espejo, T., Chacón, R., Puertas, P., y Pérez, A.J. (2017). Relación entre clima motivacional hacia el deporte y adherencia a la dieta mediterránea en estudiantes universitarios de educación física. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 285-295.
- González-Valero, G., Zurita-Ortega, F., Martínez-Martínez, A. (2017). Panorama motivacional y de actividad física en estudiantes: una revisión sistemática. *ESHPA*, 1(1), 41-58.
- Greenwald, A. (1980). The totalitarian ego: Fabrication and revisión of personal history. *American Psychologist*, 35(7), 603-618.

- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., y Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Journal of Higher Education Research & Development*, 36(4), 716-729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaudo, M.C., García-Fernández, J.M., Valle, A., y Castejón, J.L. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116.
- Knox, E.C.L., and Muros, J.J. (2017). Gender and school-stage associations with health-related behaviours and health-related quality of life in Spanish children. *International Journal of Mental Health Promotion*, 19(5), 278-288. <http://dx.doi.org/10.1080/14623730.2017.1345689>
- Laborde, S., Dosseville, F., and Allen, M.S. (2016). Emotional intelligence in sport and exercise: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 26, 862–874. <https://doi.org/10.1111/sms.12510>
- Malinauskas, R., Saulius, T., and Kaufmanas, G. (2019). Emotional Intelligence and Stress Coping Strategies Among Students of Physical Education and Sport Study Programs. *Baltic journal of sport & health sciences*, 115(4), 29–36. <https://doi.org/10.33607/bjshs.v4i115.820>
- Marsh, H.W., y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(4), 542-552.
- Marshall, S.L., Parker, P.D., Ciarrochi, J., Sahdra, B., Jackson, C.J., and Heaven, P.C. (2015). Self-compassion protects against the negative effects of low self-esteem: A longitudinal study in a large adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 74, 116-121.
- Martínez-Martínez, J., Borrell-Lizana, V., Reyes-Corcuera, M., y Pastor-Vicedo, J.C. (2018). La Educación Física y su repercusión durante el recreo escolar basada en una propuesta de intervención. Un estudio piloto. *ESHPA - Educación, deporte, salud y actividad física*, 2(2), 192-206. <http://hdl.handle.net/10481/51757>
- Méndez-Giménez, A., Cecchini, J., and García-Romero, C. (2020). Profiles of Emotional Intelligence and Their Relationship with Motivational and Well-being Factors in

- Physical Education. *Psicología Educativa*, 26, 27-36. <https://doi.org/10.5093/psed2019a19>
- Midgley, C. (2014). *Goals, goal structures, and patterns of adaptative learning*. Routledge.
- Molina, V.A. (2014). *Estilos de liderazgo en equipos de fútbol juveniles (16-18 años) de la provincia de Granada y su relación con los climas motivacionales generados por los entrenadores*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Monzonís, M., y Capllonch, M. (2015). The improvement of the social and citizen competence: innovation from physical education and tutoring. *Retos*, 28, 256-262.
- Murgui, S., García, C., y García, Á. (2016). Efecto de la práctica deportiva en la relación entre las habilidades motoras, el autoconcepto físico y el autoconcepto multidimensional. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(1), 19-25.
- Nicholls, J.G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Oliva, R., Tous, M., Gil, M., Longo, G., Pereira, J.L., y García, P.P. (2013). Impacto de una intervención educativa breve a escolares sobre nutrición y hábitos saludables impartida por un profesional sanitario. *Nutrición Hospitalaria*, 28(5), 1567-1573. <https://doi.org/10.3305/nh.2013.28.5.6746>
- Philippou, E., Middleton, N., Pistos, C., Andreou, E., and Petrou, M. (2017). The impact of nutrition education on nutrition knowledge and adherence to the Mediterranean Diet in adolescent competitive swimmers. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 20, 328–332. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsams.2016.08.023>
- Pintrich, P.R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92-104.
- Puertas-Molero, P., González-Valero, G., y Sánchez-Zafra, M. (2017). Influencia de la práctica físico deportiva sobre la Inteligencia Emocional de los estudiantes: Una revisión sistemática. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 1(1), 10-24. [dhttp://hdl.handle.net/10481/48957](http://hdl.handle.net/10481/48957)
- Rosenberg, M. (2015). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University press.
- Sánchez-Zafra, M., Zurita-Ortega, F., Ramírez-Granizo, I., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., y Ubago-Jiménez, J. L. (2019). Niveles de autoconcepto y su relación con el uso de los Videojuegos en escolares de tercer ciclo de Primaria. *Journal of Sport and Health Research*. 11(1), 43-54.

- Sánchez-Zafra, M; Ramírez-Granizo, I; García-Martínez, I; Ubago-Jiménez, J.L; Espejo-Garcés, T (2019). Autoconcepto, rendimiento académico y actividad física: Un estudio en población escolar. *TRANCES*, 11(Supl 11): 661-676.
- Sosa, D. (2014). *Relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes adolescentes*. Tesis doctoral: Universidad de Extremadura.
- Tallman, I., Marotz-Baden, R., and Pindas, P. (2014). *Adolescent socialization in cross-cultural perspective: Planning for social change*. Academic Press.
- Thapar, R., Oberoi, S., and Bindal, S. (2019). Factors of Emotional Intelligence Determining the Academic Achievement of the College Going Students. *Proceedings of International Conference on Advancements in Computing & Management (ICACM)*, 1-7. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3463235>
- Ubago-Jiménez, J.L., Vicianá-Garófano, V., Pérez-Cortés, A.J., Martínez-Martínez, A., Padial-Ruz, R., y Puertas-Molero, P. (2018). Relación entre la Teoría de las Inteligencias Múltiples y la actividad físico-deportiva. Revisión bibliográfica. *Sportis*, 4(1), 144-161. <https://doi.org/10.17979/sportis.2018.4.1.2067>
- Van Yperen, N. W., Blaga, M., and Postmes, T. (2014). A meta-analysis of self-reported achievement goals and nonself-report performance across three achievement domains (work, sports and education). *PloS One*, 9(4), e93594.
- Weinberg, R. S., y Gould, D. (2010). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Médica Panamericana.
- Zurita-Ortega, F., Moreno-Arrebola, R., González-Valero, G., Vicianá, V., Martínez-Martínez, A., y Muros, J.J. (2018a). Revisión conceptual de la conexión entre inteligencia emocional y autoconcepto físico. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 7(1), 139-144. <https://doi.org/10.6018/322001>.
- Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L., Puertas-Molero, P., González-Valero, G., Castro-Sánchez, M., y Chacón-Cuberos, R. (2018b). Niveles de actividad física en alumnado de Educación Primaria de la provincia de Granada. *Retos*, 34, 218-221.
- Zysberg, L., and Hemmel, R. (2018) Emotional Intelligence and Physical Activity. *Journal of Physical Activity and Health*, 15(1), 53-56.

26

LA COEDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

*Déborah Sanabrias-Moreno, María Sánchez-Zafra, Javier Cachón-Zagalaz y Amador
Lara-Sánchez*

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El término coeducación alude a la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, habiéndose incrementado en los últimos años, el número de investigaciones orientadas hacia ella. La continuidad en este tipo de investigaciones implica la percepción de que en la realidad no existe tal igualdad, pese a las numerosas leyes aprobadas recientemente al respecto (Aristizabal, Gómez-Pintado, Ugalde, & Lasarte, 2018). En este sentido y, aunque la sociedad ha asumido la equidad entre el hombre y la mujer, es en la escuela, con la ayuda de la familia, dónde hay que iniciar, orientar y desarrollar los trabajos de coeducación, para lo que es necesario que el profesorado conozca los modos de trabajar este tema. De forma específica, es en la universidad, y más concretamente en los grados de Educación Infantil y Primaria, dónde debe centrarse el esfuerzo, debido a que de ahí saldrán los futuros profesores encargados de educar en igualdad.

En este capítulo se trata, en primer, lugar la educación de la mujer en el sistema educativo español, haciendo una breve referencia a la Escuela de Magisterio de Jaén, para contextualizar el desarrollo de los estudios que son la base de este documento. Se continua con la definición de conceptos que contiene los más significativos para este estudio (género, sexismo y coeducación), analizando definitivamente la formación en coeducación del profesorado universitario, específicamente a través de los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la Universidad de Jaén, así como el número de estudiantes diferenciado por género que cursan dichos estudios y algunas de sus menciones.

Partiendo de la hipótesis de que la elección de especialidades en los estudios de Magisterio sigue estando muy estereotipada, el objetivo de este estudio es conocer el número de alumnos y alumnas universitarios que estudian Magisterio en la UJA, así como las referencias a coeducación que se hacen en los Planes de Estudio correspondientes.

2. LA MUJER EN EL SISTEMA EDUCATIVO

La educación en España ha sufrido numerosos cambios a lo largo de los distintos momentos sociales e históricos. Durante el siglo XVIII y gran parte del siglo XIX la educación para las mujeres ha resultado prácticamente inexistente y su papel se limitaba al cuidado del hogar y la familia, siendo los debates acerca de su alfabetización en España algo tardíos y llenos de controversias sociales (Calvo, Susinos, & García, 2011).

Algunos de los primeros cambios que surgieron en España hacia la búsqueda de la igualdad educativa entre hombres y mujeres surgieron de la mano de la Ley Moyano en 1857, primera Ley de Educación española. Con su implantación se crean las primeras escuelas para mujeres y se reconoce la necesidad de una formación pedagógica para maestras. Pero a pesar de estos pequeños avances los programas educativos para los hombres seguían basándose en la preparación para el mundo del trabajo y para la mujer en las tareas domésticas o, fuera del hogar, para la enseñanza de los más pequeños. También a partir de la Ley Moyano se van estableciendo normativas para la creación de las escuelas de Magisterio para mujeres, aunque en Jaén no se crearía hasta 1913.

Las leyes de Educación en España, pasan por los Decretos de Primera y Segunda Enseñanza de 1901 (Romanones), los intentos de reforma de la II República (1931-1936), hasta la dictadura franquista en que se promulga la Ley sobre Educación Primaria (1945), la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953) y el Reglamento de Escuelas de Magisterio (1950). Todas ellas darán paso a la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 4 de agosto de 1970, que no menciona la obligatoriedad de separación por sexos en los centros educativos, lo que supuso una mejora social significativa, aunque y a pesar de que chicos y chicas estudiaban juntos, el currículum escolar seguía estando principalmente orientado hacia lo masculino (Álvarez, Vizcarra, & Lasarte, 2019).

La existencia de las escuelas mixtas es un hecho que a día de hoy se mantiene, pero con el avance de la sociedad y de la educación surgen nuevos interrogantes tales como: ¿es la educación mixta garantía de un sistema educativo que apuesta por la coeducación?

3. ESCUELA DE MAGISTERIO DE JAÉN

La Escuela de Magisterio de Jaén, separada por sexos, fue tradicionalmente el centro de formación de profesorado. En concreto la escuela de magisterio masculina (1843) se crea setenta años antes que la femenina (1913) con el consiguiente perjuicio para la preparación de las mujeres como maestras y de sus potenciales alumnas. La diferencia en los años de creación tiene su explicación en que Jaén y sus dirigentes no veían con buenos ojos que las mujeres estudiaran en lugar de criar a los hijos y cuidar de la casa, a pesar de que los planes de estudios de unas y otros, presentaban algunas diferencias como la Enseñanza del Hogar para ellas y los contenidos distintos en Educación Física para unas y otros. Hasta el momento de la creación de la escuela femenina las mujeres estudiaban en academias privadas en las que impartían clases muchos de los mismos profesores que en la Escuela Normal masculina, y teniendo posteriormente que convalidar su título (Cruz-Rodríguez & Sancho-Rodríguez, 2014).

4. DEFINICIÓN DE CONCEPTOS

Género: Es principalmente una construcción cultural que le es atribuida a cada persona en función de si ha nacido hombre o mujer. Esa atribución de género lleva implícitos determinados roles o valores que se espera de cada individuo según su sexo biológico. Debido a que se trata de un término que tiene una raíz cultural, surge la posibilidad de cambiarlo si la cultura cambia con la sociedad. Así surgen los roles o estereotipos de género, que hacen mención a las conductas o actuaciones que se esperan y consideran naturales o normales en función de si se es hombre o mujer (Moreno, 2013).

Sexismo: Supone la existencia de ciertas creencias que se originan como resultado de la desigualdad social entre hombres y mujeres. Dichas creencias vinculadas al género se centran en describir los roles sociales y la forma de relacionarse entre ambos sexos, considerando además que, si están ligadas al género, son infranqueables e inamovibles, por lo que no habrá nada que pueda cambiar esta realidad (Carretero & Nolasco, 2019).

El sexismo según Díaz-Aguado (2006) está formado por tres mecanismos. El cognitivo, que incita a creer que las diferencias de sexo son el principal motivo de las diversidades sociales y psicológicas entre hombres y mujeres. El mecanismo afectivo-valorativo que otorga a cada género ciertos valores y rasgos de personalidad; por ejemplo, a lo masculino se le asocia el poder o la fuerza y a lo femenino la debilidad. Y finalmente, el mecanismo conductual que supone la puesta en práctica de estas creencias a través de actitudes discriminatorias o violentas en el caso masculino y de sumisión en el caso femenino.

Coeducación: Coeducar significa educar sin centrarse en las diferencias de género y sin exigir que los niños o niñas practiquen los estereotipos de género que la sociedad impone. La coeducación no debe confundirse con la idea de una escuela mixta ya que agrupar ambos sexos en el mismo espacio no es garantía de una educación que promueva la búsqueda real de igualdad entre el género femenino y masculino (Moreno, 2013).

Por tanto, coeducar no es únicamente habitar en un mismo espacio sino que supone analizar y discutir sobre el uso de metodologías que no sean discriminatorias para lograr una participación sana e igualitaria. Se podría pensar que añadir la partícula “CO” a la palabra educación evoca a que ésta siempre se produce en comunidad. No es así, educar además supone enseñar a cooperar unos con otros, erradicando las posibles competiciones

o predominancias de poder. Coeducar también presume cierta corresponsabilidad hacia los otros y hacia el entorno, siendo la coeducación una excelente herramienta para compensar todas aquellas desigualdades latentes en el aula (Galé et al., 2019).

El término coeducación hace referencia a la búsqueda de una educación libre de machismos, sexismos, roles de género y estereotipos. La finalidad principal es la de educar para erradicar las desigualdades o discriminaciones que puedan surgir en relación al género, ayudando así a que el alumnado obtenga un desarrollo integral e igualitario (Álvarez, Vizcarra, & Lasarte, 2019).

Sorprende que en el siglo XXI y con tantos intentos para igualar hombres y mujeres, autores como Artal (2009), sigan planteando que para ser conscientes de la necesidad de coeducar en las aulas es preciso observar el sistema sexo-género, puesto que en él quedan reflejadas las relaciones asimétricas y jerárquicas entre mujeres y hombres. Asimétricas porque las capacidades o habilidades que se le atribuyen a uno u otro género son diferentes y jerárquica porque las masculinas (fuerza, competencia, inteligencia...) suelen considerarse superiores a las femeninas (sensibilidad, dulzura, intuición...).

Asimismo, la coeducación también se relaciona con algunas dimensiones psicológicas del desarrollo, como la comunicación interpersonal, el autoconcepto, la convivencia entre sexos o la ética relacional. Enseñar coeducativamente no supone únicamente transmitir un contenido específico que el alumnado debe aprender sino también prestar atención a las actitudes y conductas sociales existentes en la actividad humana (Valdivia, Molero, Campoy, & Zagalaz, 2015).

5. FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN COEDUCACIÓN

El centro educativo, la familia y los iguales son agentes socializadores que influyen de forma directa en la formación de la identidad de género. Es por ello que debe prestarse atención a cómo el profesorado puede contribuir a mantener o erradicar las desigualdades por género a través de su lenguaje, sus actitudes, concepciones o mediante el material didáctico (García-Cano & Hinojosa, 2016). Las sociedades buscan propagarse y mantenerse a lo largo del tiempo y para ello usan cualquier medio, incuestionablemente la escuela es uno de ellos que les permita ser portador de aquellos valores que prevalecen

en la cultura, ya sea mediante normativas, actitudes o pensamientos sociales (Galé et al., 2019).

La sociedad actual conoce la necesidad de hallar una igualdad efectiva entre hombres y mujeres, prueba de ello son las distintas leyes que actualmente previenen este derecho social. Centrando la atención en el rol del profesorado universitario, encontramos en él una figura idónea para combatir la desigualdad y generar nuevos modelos educativos. No obstante, a pesar de que el RD 861/2010 de 2 de julio que completa y modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre, indica que los grados universitarios relacionados con la educación deberán incluir contenido formativo relativo a la igualdad y prevención de la violencia de género, la realidad es que la mayoría de titulaciones universitarias destinadas a la formación de profesorado no cumple con ese contenido en sus planes de estudio (Aristizabal et al., 2018).

Todo el que se dedica a la docencia es conocedor de que se educa transmitiendo los conocimientos, pero también los espacios, el tiempo y las estructuras como parte de esa educación transmitida. En consecuencia, es imprescindible que el mensaje que se transmita al alumnado sea coherente y cargado de valores (Galé et al., 2019).

Puntualizando además en el profesorado universitario, Engebreston (2016) indica que a pesar de encontrarse un interés manifiesto por algunos docentes hacia la inclusión de contenidos coeducativos en las guías docentes de los grados universitarios, esto suele quedarse únicamente en un deseo no cumplido, permaneciendo bajo la voluntad individual de cada docente la aplicación de dicho contenido en sus clases.

Un estudio reciente llevado a cabo por Sanagustín & Moyano (2019) ha analizado la formación docente en coeducación, género y pedagogía feminista entre los maestros en activo (centros educativos de Infantil, Primaria y Secundaria de Aragón), profesorado universitario (facultades de Magisterio de Huesca, Zaragoza y Teruel) y alumnado de magisterio en formación de dichas facultades. Los resultados obtenidos tras pasar una encuesta online a todos los participantes concluyen que las mujeres muestran más importancia al género en la educación mientras que los hombres presentaban mayor índice de estereotipos en ese sentido. Por otra parte, los docentes de los centros educativos se muestran más interesados en aplicar cuestiones de género en sus clases frente al profesorado universitario que es más reticente. En cuanto a la necesidad de implantar una

asignatura sobre género en las carreras de magisterio un 53,6% de los docentes en los centros educativos lo veían necesario, frente a un 37,1 % del profesorado universitario y un 57,5% del alumnado universitario de magisterio. Dicho estudio concluye indicando que la importancia mostrada hacia el género sigue estando más presente aún en las mujeres que en los hombres, siendo en el alumnado universitario donde mayor es la diferencia en el interés mostrado hacia esta temática. Asimismo, respecto a la formación del profesorado concluyen que el de mayor edad indica encontrarse más preparado para abordar estos temas que el más joven. Esto supone un mayor riesgo en la incapacidad de los futuros docentes para detectar situaciones de violencia o desigualdad.

En el caso concreto del profesorado en activo, el estudio de Aristizabal et al. (2018) expresa que el 85% de los profesores de infantil, primaria, ESO y bachillerato consideran necesario seguir formándose en temas de coeducación, frente únicamente a un 15% que indica que no existen diferencias por sexo. Un dato curioso aportado por Ballarín (2017) es que en el curso 2011-2012 en los centros públicos de España existe un 97,5% de maestras en activo en colegios de educación infantil, un 80,2% de mujeres lo están en colegios de primaria y, sin embargo, al hablar de universidades públicas únicamente se encuentra un 38,6% de profesoras.

Se ha actualizado dicha información consultando la base de datos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2015) y sus últimos datos publicados arrojan porcentajes muy parecidos, indicando que un 97,6% de mujeres son quienes ejercen como maestras en los colegios de educación infantil; un 81,1% lo hacen en educación primaria, dato casi idéntico con educación especial que muestra una tasa de un 81,5% de mujeres dedicadas a ello. Sin embargo, subiendo de nivel académico la tasa de porcentaje de mujeres que ejercen en él se reduce. Por ejemplo, en ESO y/o Bachillerato únicamente hay un 57,7% de mujeres. Curiosamente, comparado con el estudio de Ballarín (2017) la tasa de mujeres que se dedican a la docencia universitaria ha subido mínimamente pasando de un 38,6% en 2011 a un 40,9% en 2015.

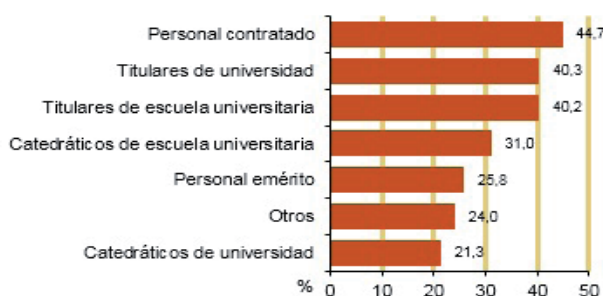
Educación**Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten****Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten y curso**

Unidades: Porcentaje

Tabla	Gráfico				
		2015	2014	2013	2012
Total		66,2	66,2	66,1	65,6
Enseñanza Régimen General (no universitaria)		71,6	71,6	71,4	71,1
Educación infantil		97,6	97,6	97,7	97,6
Educación primaria		81,1	81,1	81,0	80,5
Educación primaria y ESO		71,8	72,3	72,5	72,3
ESO y/o Bachillerato y/o FP		57,7	57,2	56,7	56,1
Educación primaria, ESO y Bachillerato/FP		67,2	67,4	67,4	67,4
Educación especial		81,5	81,9	81,7	81,5
Enseñanza universitaria		40,9	40,5	39,9	39,4
Enseñanzas artísticas		45,2	45,1	45,2	45,4
Enseñanza de idiomas		74,8	74,6	74,5	74,6
Enseñanzas deportivas		17,8	16,3	11,9	10,9
Educación de adultos		62,9	62,6	62,6	62,7

Fuente: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12732>.

Dentro de la enseñanza universitaria también se encuentran diferencias en los porcentajes que ocupan las mujeres en los distintos puestos académicos durante el curso 2016/2017 (INE, 2015).

Mujeres en el profesorado de educación universitaria.
Curso 2016-2017

Fuente: Las cifras de la educación en España. Indicadores y publicaciones de síntesis. Ministerio de Educación y Formación Profesional

Fuente: https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925481851&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout&param1=PYSDetalle&param3=1259924822888

Los datos expuestos avalan este capítulo que surge apoyando las aportaciones de Hahn (2010) sobre la necesidad de llevar a cabo investigaciones que profundicen en el

trato del género y la coeducación que se hace en las aulas universitarias de formación del profesorado, para detectar en qué momento se hallan los planes de estudio del futuro profesorado. En este caso se hará énfasis en los planes de estudio de los Grados de Educación Infantil y Primaria de la UJA.

6. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Para conocer el estado actual de la cuestión se ha realizado una búsqueda en la base de datos Web of Science (WOS), tanto en inglés como en español. Se ha comenzado la búsqueda utilizando únicamente el término “coeducación” o “coeducation”. Como se puede apreciar en la Tabla 1, en ambos idiomas los resultados son ascendentes, siendo en los últimos diez años cuando más resultados aparecen.

Tabla 1

Búsqueda del término “coeducación” en WOS

	COEDUCACIÓN	COEDUCATION
Hasta 2000	0	66
Desde 2001 a 2010	7	83
Desde 2011 hasta la actualidad	17	132

Cuando se añade a la búsqueda el término “universidad” o “university” (Tabla 2) se aprecia que existe únicamente un resultado en español (en los últimos diez años), mientras que en inglés hay más, y la mayoría concentrados en la última década.

Tabla 2

Búsqueda de los términos “coeducación” y “universidad” en WOS

	COEDUCACIÓN Y UNIVERSIDAD	COEDUCATION AND UNIVERSITY
Hasta 2000	0	9
Desde 2001 a 2010	0	7
Desde 2011 hasta la actualidad	1	20

Asimismo, por el contexto de este trabajo, se ha revisado la base de datos TESEO (Tabla 3) que alberga las Tesis Doctorales defendidas en España, cuyo resultado va, de una en el año 2000 hasta nueve de 2011 a 2019.

Tabla 3

Búsqueda en TESEO de tesis relacionadas

	COEDUCACIÓN
Hasta 2000	1
Desde 2001 a 2010	3
Desde 2011 hasta la actualidad	9

Por el contexto y el contenido de este estudio, es importante señalar las dos primeras tesis que se defendieron en la Universidad de Jaén (1996) sobre género, formación del profesorado y la Escuela de Magisterio. Dichos trabajos son: “La Educación Física femenina en España, 1940-1970. Análisis y estudio en la ciudad de Jaén”, de la que es autora la Dra. M^a Luisa Zagalaz Sánchez, y “Escuela normal de Jaén (1843-1940)”, realizada por la Dra. M^a Isabel Sancho Rodríguez.

El estudio del estado del arte permite determinar que la coeducación es una temática que cada vez genera más publicaciones. Es un tema de creciente interés, que preocupa hondamente a la sociedad.

7. UNIVERSIDAD DE JAÉN: REGISTRO DE LOS DOCENTES EN FORMACIÓN SEGÚN EL GÉNERO

En este apartado se recogen los estudiantes de magisterio de las especialidades de Infantil y Primaria, separados por género desde 2010 hasta el curso actual.

Como se puede apreciar en la Tabla 4, en ambos grados destaca el número de mujeres matriculadas frente a la cantidad de hombres, pero es en el Grado de Educación Infantil donde aparecen diferencias más notorias. Por ejemplo, en el curso académico 2019-2020 hay matriculados 84 hombres frente a 826 mujeres. Mientras que en el Grado de Educación Primaria se encuentran matriculados en el mismo año académico 543 hombres

frente a 707 mujeres. Estas diferencias en cuanto a la cantidad de alumnos y alumnas matriculadas son similares a lo largo de los cursos estudiados.

Tabla 4

Relación del alumnado en la UJA según el género

AÑO ACADÉMICO	EDUCACIÓN PRIMARIA			EDUCACIÓN INFANTIL		
	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL
2010/2011	124	157	281	13	198	211
2011/2012	253	308	561	26	402	428
2012/2013	365	449	814	36	588	624
2013/2014	489	614	1103	55	788	843
2014/2015	592	662	1254	65	864	929
2015/2016	557	654	1211	72	827	899
2016/2017	573	646	1219	83	819	902
2017/2018	604	676	1280	82	843	925
2018/2019	560	694	1254	76	849	925
2019/2020	541	707	1248	84	826	910

Los datos aportados de las especialidades de Infantil y Primaria, se amplían con los de las menciones, aparecidas según el Real Decreto de 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Se pretende destacar las diferencias encontradas en dos de las de Primaria, Educación Física y Educación Especial, lo que corrobora la hipótesis inicial de que permanecen los estereotipos de género a la hora de elegir estudios y especialidades (el cuidado de los niños y personas con problemas se atribuye a las mujeres).

En la Tabla 5 puede apreciarse la relación de estudiantes de las Menciones de Educación Física y de Educación Especial en función del género de los alumnos. Se han tenido en cuenta los cursos 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 y 2018/2019.

Tabla 5

Relación del alumnado de las menciones en función del género

	Educación Física			Educación Especial		
	Hombres	Mujeres	TOTAL	Hombres	Mujeres	TOTAL
2013/2014	34	22	56	9	37	46
2014/2015	64	21	85	13	61	74
2015/2016	60	27	87	10	75	85
2016/2017	46	24	70	10	52	62
2017/2018	73	20	93	22	76	98
2018/2019	58	24	82	12	50	62
TOTAL	335	138	473	76	351	427

Tal y como se observa en el Gráfico 1, existe una abrumadora mayoría femenina que estudia la Mención de Educación Especial frente a los hombres en todos los cursos académicos en los que se ha indagado (desde el 2013/2014 hasta el 2018/2019). En total, durante estos años han estudiado esta mención 76 hombres frente a 351 mujeres. Se hace notorio que son las féminas las que más se interesan por temas de Educación Especial. Estos datos concuerdan con los resultados del estudio de Novo-Corti, Muñoz-Cantero, & Calvo-Babío (2015), quienes afirman que las mujeres muestran una mayor predisposición hacia la diversidad, así como una actitud más propensa a ayudar a las personas con necesidades más específicas. Del mismo modo, estos resultados se ven respaldados por el informe emitido por el INE (2015) al que se hace referencia anteriormente.

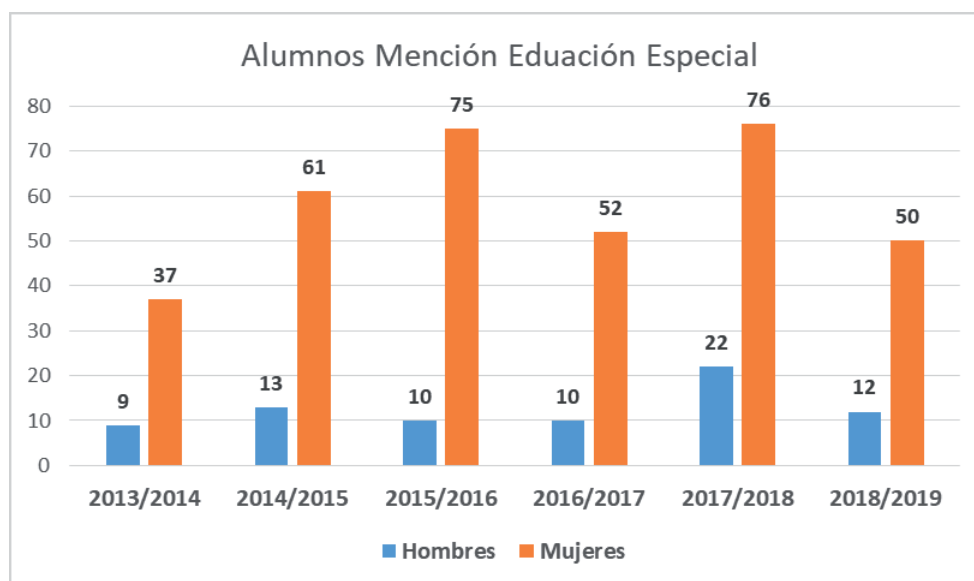


Gráfico 1. Alumnado por cursos de la Mención de Educación Especial según el género

En cuanto a los alumnos que han elegido cursar la Mención de Educación Física (Gráfico 2), ocurre lo contrario al caso anterior. Son los varones los que predominan por mayoría frente a las chicas. Son un total de 335 hombres los que han cursado dicha mención, frente a 138 mujeres. Estos resultados pueden relacionarse con múltiples estudios que afirman que los hombres están más predispuestos hacia la práctica deportiva que las mujeres, realizando más horas semanales de ejercicio físico (Cachón, Cuervo, Zagalaz, & González, 2015) y estando, por tanto, más inclinados hacia una vida activa (Gómez-Mármol, 2014).

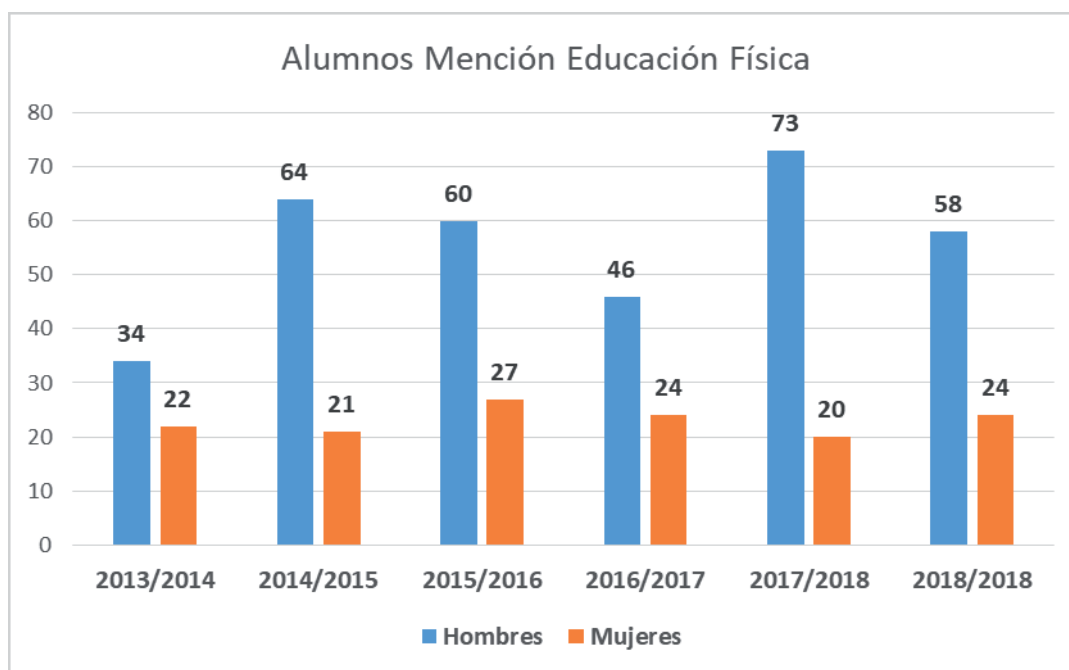


Gráfico 2. Alumnado de la Mención de Educación Física según el género

8. EDUCACIÓN INFANTIL Y EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN: ANÁLISIS DE SUS ASIGNATURAS

La Universidad de Jaén cuenta desde el año 2015 con un el I Plan de Igualdad efectiva entre mujeres y hombres, lo cual ya supone un gran avance. Tras un análisis de las asignaturas impartidas en los Grados de Educación Infantil y de Educación Primaria realizado por García & Redondo (2017) se encuentran un total de nueve asignaturas que hacen alguna mención al género o a la coeducación. En Infantil se imparten tres de ellas denominadas “Entornos culturales y socialización en las aulas”, “Familia, sociedad y redes de comunicación” y “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil”.

En Primaria hay cuatro asignaturas: “Educación y familia”, “Sociedad, familia y escuela”, “Didáctica de las Ciencias Sociales I: el espacio geográfico y su tratamiento” y “Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género”. Las otras dos asignaturas en las que se encuentra algún contenido relacionado con el género son dos optativas que se ofertan para el alumnado de ambos grados: “Valores educativos de la imagen y la narrativa audiovisual” y “Construir la vida en la escuela infantil”.

Con base únicamente en el análisis de sus nombres se detecta que sólo en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales II: educación histórica y ciudadanía. Una perspectiva de género (Grado de Primaria) se hace una mención directa al tema del género. Profundizando sobre el contenido que en ella se imparte, la guía docente indica que se trata la perspectiva de género en educación y epistemología, el feminismo y las competencias curriculares de primaria centradas en el enfoque de género. Otra asignatura que, a pesar de no indicar en su nombre nada directo sobre género, sí que hace mención a la coeducación y educación en valores en su guía docente es “Enseñanza de las Ciencias Sociales en Educación Infantil”.

Estableciendo un cálculo del porcentaje total de los créditos que componen los grados de Infantil y Primaria (240 créditos cada uno), sólo un 15,4% tratan cuestiones de género o coeducación en el Grado de Educación Primaria. En el caso de Educación Infantil la cifra se reduce a un 12,5%. A esas ínfimas cifras cabe añadir que parte de las asignaturas que componen dicho porcentaje corresponden a asignaturas optativas que el alumnado puede o no cursar.

9. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos tras analizar el perfil del alumnado matriculado en estudios de Magisterio en la Universidad de Jaén, se concluye que, tanto en Educación Primaria como en Educación Infantil hay un mayor número de mujeres, pero es en Educación Infantil donde aparece una diferencia más significativa entre ambos géneros. Estos datos demuestran que el estereotipo del cuidado y la educación de los menores sigue quedando relegado al género femenino.

Dicha situación podría justificar la poca atención que se dedica a la coeducación en los Planes de Estudio de la formación del profesorado de estas etapas según los estudios revisados, es decir que se acepta tácitamente que las mujeres siguen siendo las encargadas de la educación infantil y que deben estar preparadas para ello, puesto que no se insiste en mejorar su formación.

Asimismo, se encuentran también grandes diferencias entre el número de hombres y mujeres en las dos menciones estudiadas. En relación a la Mención de Educación Especial, el número de féminas matriculadas supera ampliamente al de los varones, ocurriendo lo contrario en el caso de la Mención de Educación Física. Este hecho demuestra que los hombres se preocupan más por el ámbito deportivo que por la atención a la diversidad a la que se dedican más las mujeres.

Los docentes no están siendo formados para enseñar en el futuro desde una perspectiva coeducativa y esto puede provocar que estas desigualdades sigan estando latentes en el tiempo.

REFERENCIAS

- Álvarez, A., Vizcarra, M. T., & Lasarte, G. (2019). The meaning and evolution of the term “coeducation” with the turn of the century: the case of the schools of Victoria-Gasteiz. *Tendencias pedagógicas*, 32, 62-75. DOI: 10.15366/tp2019.34.006.
- Aristizabal, P., Gómez-Pintado, A., Ugalde, A. I., & Lasarte, G. (2018). La mirada coeducativa en la formación del profesorado. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 79-95.
- Artal, M. (2009). Construir el género. El cuestionamiento del sexismo y del androcentrismo en el sistema educativo. *Acciones e investigaciones sociales*, 27, 5-21.
- Ballarín, P. (2017). ¿Se enseña coeducación en la Universidad? *ATLÁNTICAS. Revista Internacional de Estudios Feministas*, 2(1), 7-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.17979/arief.2017.2.1.1865>
- Boletín Oficial del Estado (2010). *Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el RD 1393/2007 de 29 de octubre, que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*. Madrid, BOE, núm. 161 de 2 de julio, pp. 58454-58468.

- Cachón, J., Cuervo, C., Zagalaz, M. L., & González, C. (2015). Relación entre la práctica deportiva y las dimensiones del autoconcepto en función del género y la especialidad que cursan los estudiantes de los grados de magisterio. *Journal of Sport and Health Research*, 7(3), 257-266.
- Calvo, A., Susinos, T., & García Lastra, M. (2011). El largo camino hacia la coeducación. Un análisis de las etapas de la educación de las mujeres a partir de tres relatos de vida escolar. *Revista de Educación*, 354, 549-573.
- Carretero, R. & Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación*, 55(1), 293-310. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Cruz-Rodríguez, Alcázar & Sancho-Rodríguez, María Isabel (Coords.). *La Escuela Normal de Maestras de Jaén. Un centro para la formación de las mujeres. 1913-2013* (Exposición celebrada en la Universidad de Jaén del 2-12-2014 al 12-1-2015). Jaén: Universidad de Jaén, 2014.
- Díaz-Aguado, M. J. (2006). Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia. *Revista de Estudios de Juventud*, (73), 38-58.
- Engelbreton, K. E. (2016). Talking (fe)male: examining the gendered discourses of preservice teachers. *Gender and Education*, 28(1), 37-54, DOI: 10.1080/09540253.2015.1096917
- Galé, M. J., Garrido, B., Galdo, J. M., Clavero, N., Sanagustín, L., & Moyano, N. (2019). La coeducación, el camino hacia la igualdad de género. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 26, 1-98.
- García, A. & Redondo, A. (2017). Coeducación en la formación inicial del profesorado: una estrategia de lucha contra las desigualdades de género. En Martínez, R., García-Moris, R., & García, C. R. (Ed.), *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, retos, preguntas y líneas de investigación* (pp.1-843). Córdoba, España: Universidad de Córdoba y AUPDCS.
- García-Cano, M. G. & Hinojosa, E. (2016). Coeducación en la formación inicial del profesorado: de la transversalidad a la vivencia a través de la ética del cuidado. *Multiárea. Revista de didáctica*, (8), 61-86.
- Gómez-Mármol, A. (2014). What motives induce to choose Physical Education as an optative subject at Post-Compulsory Secondary Education 2nd grade? *Journal of Human Sport and Exercise*, 9(1), 103-110.

- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Mujeres en el profesorado por enseñanza que imparten y curso*. Recuperado de: <https://www.ine.es/jaxiT3/Datos.htm?t=12732>
- Moreno, M. A. (2013). *Queremos coeducar*. Recuperado de: <http://blog.educastur.es/marianmoreno/files/2013/06/queremoscoeducar-2.pdf>
- Novo-Corti, I., Muñoz-Cantero, J. M., & Calvo-Babío, N. (2015). Los futuros docentes y su actitud hacia la inclusión de personas con discapacidad. Una perspectiva de género. *Anales de psicología*, 31(1), 155-171
- Sanagustín, L. & Moyano, N. (2019). Evaluación de la formación docente y actitudes hacia la pedagogía feminista en Aragón. *Revista digital de educación del FEAE-Aragón*, 26, 24-27.
- Valdivia, P. A., Molero, D., Campoy, T. J., & Zagalaz, M. L. (2015). Pensamiento coeducativo del profesorado de educación física: propiedades psicométricas de una escala. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 15(58), 269-288.

VALORACIONES PEDAGÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN HACIA EL ALUMNADO CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

Estela Isequilla Alarcón¹, Juan José Leiva Olivencia² y Lucía María Parody García²

¹Universidad Internacional de La Rioja

²Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Leiva y Gómez (2015) plantean que la diversidad en la educación debe valorarse de manera positiva, siendo un aspecto enriquecedor tanto para el profesorado como para el alumnado. Para ello, es de vital importancia replantearnos la formación docente y ahondar en métodos innovadores de enseñanza que permitan desarrollar las capacidades de todos los discentes.

Si queremos alcanzar una inclusión real, debemos comenzar por abolir las barreras mentales, físicas y comunicativas. Polo (2017) indica que la actitud es de gran relevancia para conseguir una convivencia adecuada entre el alumnado y el profesorado. La mayoría de los profesionales de la educación suelen presentar una actitud positiva hacia los estudiantes con diversidad funcional, lo que mejora las interacciones interpersonales dentro del aula.

Alba (2017) subraya que los docentes deberían hacer más uso del Diseño Universal para el Aprendizaje, porque es una práctica inclusiva que ofrece la posibilidad de involucrar a numerosas personas en la tarea académica. El profesorado debe tener una actitud flexible y considerar que el aprendizaje tiene que ser satisfactorio para todos. No debemos obviar que se pretende conseguir el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030: “Garantizar una educación inclusiva y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje para todos”.

En este sentido, Arnáiz (2017) afirma que la aprobación de la Agenda 2030 llegó a suponer un paradigma favorable para el contexto académico. Una de las finalidades consiste en potenciar el principio de equidad para dar respuesta a las necesidades e intereses personales de cada uno de los alumnos y alumnas. La educación es el motor para cambiar la mentalidad de todos los profesionales y conseguir una verdadera educación inclusiva.

La vocación es un aspecto fundamental en la profesión docente, pero el profesorado también debe mostrar una actitud positiva y el compromiso de tener una formación permanente para actualizar sus conocimientos y llevarlos a la práctica dentro del aula. Ciertamente, que no todo el profesorado va a tener la misma predisposición para atender al alumnado pero es esencial que tengan una autoestima elevada para ser hábiles en clase. La enseñanza abarca tanto el aspecto intelectual como el emocional, siendo este último el gran olvidado por muchos docentes (Day, 2018).

En coherencia con todo lo anterior, el docente debe ser resiliente, pues en el aula se va a encontrar con muchos desafíos que deberá solucionar por ensayo y error. Asimismo, consideramos que debe existir una mayor coordinación entre el profesorado con el fin de explicar cómo desarrollan sus buenas prácticas y enriquecerse entre ellos. Esto es una buena oportunidad de aprendizaje para todos los docentes, ya que se aprende a través de la experiencia. Otro aspecto a tener en cuenta es la empatía, debido a que se tiene que comprender la situación personal que vive cada uno de los estudiantes en cada momento (López, 2018).

Los profesores y profesoras tienen que proporcionar una adecuada información sobre los contenidos que se van a impartir, así como de la metodología y evaluación que llevarán a cabo, transmitiendo confianza al alumnado para que haga uso de la tutoría y pueda

expresar sus inquietudes. Además, deben mostrar una actitud flexible hacia el mismo, realizando las adaptaciones curriculares que precise, ya que es un derecho presente en la legislación educativa. Muchos de los profesionales manifiestan una gran preocupación por su alumnado y promueven un aprendizaje significativo (Moriña, 2018).

La inclusión educativa es un derecho para todas las personas, por lo que hay que evitar la exclusión y generar las mismas oportunidades para todos, adaptándonos siempre a las necesidades particulares de cada uno. La universidad debe hacer todo lo posible para ser accesible a todas las personas. Hoy en día, se está consiguiendo eliminar las barreras físicas, pero todavía persisten las actitudinales en la comunidad universitaria, siendo negativo para el alumnado con diversidad funcional (Leiva, Isequilla & Matas, 2019).

Es fundamental el desarrollo de metodologías activas dentro de la universidad para atender al alumnado con diversidad funcional. De esta forma, se animan a participar, a preguntar las posibles dudas de la materia y a conocerse entre ellos mediante el aprendizaje cooperativo (Segura & Parra, 2019).

2. MÉTODO

Se ha realizado una investigación centrada en la metodología cualitativa, empleando entrevistas semiestructuradas como estrategia de recogida de información. El objetivo es indagar acerca de las actitudes del profesorado de la Universidad de Málaga sobre el alumnado con diversidad funcional.

2.1. Objetivos

A continuación, se indican los objetivos de este estudio:

- Conocer las percepciones que presenta el profesorado de la Universidad de Málaga sobre el alumnado con diversidad funcional.
- Profundizar en las actitudes de los docentes universitarios con el alumnado que presenta diversidad funcional.

2.2.1. Población y muestra

En este estudio han participado 26 profesionales del ámbito universitario, siendo 12 mujeres y 14 hombres, la gran mayoría pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y un menor porcentaje a la Facultad de Filosofía y Letras, Psicología y Derecho. Estos docentes ocupan diferentes puestos laborales dentro del escenario universitario (titulares, asociados, sustitutos interinos, contratados colaboradores). Hemos dividido en dos grupos a estos profesionales, en otras palabras, nos estamos refiriendo a profesores noveles y expertos en la temática de la inclusión educativa.

2.2.2. Procedimiento

Una vez realizado el guión de preguntas de la entrevista, contamos con el asesoramiento de miembros del Grupo de Investigación: Innovación y Desarrollo Educativo Inclusivo (HUM-1009) para que revisasen cada una de las cuestiones y, si fuera necesario, hacer modificaciones, con el objeto de mejorar la investigación.

2.2.3. Análisis de la información

Cuando se transcribió todas las entrevistas de los profesionales del contexto universitario, realizamos un análisis minucioso de las mismas para elaborar las categorías temáticas de este estudio. Para ello, empleamos el software cualitativo denominado ATLAS.TI versión 8.0, ya que organiza apropiadamente la información fundamental, dando la opción de establecer redes semánticas.

3. RESULTADOS

Tal y como hemos indicado anteriormente, hemos hecho 26 entrevistas semiestructuradas, destinadas al profesorado novel y experto sobre la tarea de la inclusión educativa dentro del contexto universitario. Nuestro estudio sobre la inclusión educativa ha desencadenado diversas categorías, pero para esta investigación vamos a analizar la categoría de “*Actitud hacia la docencia y la inclusión*” de dos profesores expertos y dos profesoras noveles sobre la inclusión educativa, pues pretendemos profundizar en las percepciones y concepciones del profesorado de la Universidad de Málaga.

A continuación, se procederá a hacer un análisis exhaustivo de dos profesionales expertos en la temática de inclusión educativa:

F.G: En ese momento la actitud que se tenía hace veinte años y la que se tiene ahora. La sensibilidad ha cambiado muchísimo. Efectivamente, cuando se comunica al profesorado que este chico en concreto tiene Síndrome de Asperger. Algunos profesores aislados dicen que entonces no va a aprobar con él, porque tiene Síndrome de Asperger. Entonces, aquí hay una actitud muy negativa, una falta de comprensión absoluta.

Interpretación: hace años, los profesionales que se dedicaban al ámbito de la educación no manifestaban la conciencia que se tiene en el siglo XXI acerca de la diversidad funcional. A pesar de ello, siguen existiendo docentes que carecen de sensibilidad, los cuales deberían tener una concepción positiva y pensar que tienen un alumno con dificultades específicas.

J.L: Creo que lo ideal sería concienciar al profesorado. ¡La mentalidad es una cuestión actitudinal!... Yo creo que se nos llena la boca de la palabra inclusión educativa y tal. Pero es que muchas veces los propios profesores no facilitamos la inclusión en la universidad.

Interpretación: este docente se muestra preocupado acerca del uso que hacemos de la palabra “inclusión”, ya que muchos profesores mencionan dicho término pero luego no ofrecen los recursos académicos necesarios para que el alumnado supere su asignatura y se sienta integrado en el aula.

Ahora nos centramos en las percepciones y concepciones de dos profesoras noveles sobre la inclusión educativa:

N.M: Pero sobre todo en la etapa de Educación Superior, en la etapa de Educación Secundaria, yo creo que el profesor no está ni concienciado, ni formado para poder dar atención adecuada a estas personas con diversidad funcional.

Interpretación: esta profesional opina que el profesorado no está suficientemente concienciado acerca de la inclusión, en especial, en Educación Secundaria y en la Universidad. Muchos estudiantes con diversidad funcional abandonan sus estudios

académicos en estas etapas debido a ello. Por tanto, consideramos que la formación es clave para que los profesionales puedan ofrecer respuestas adaptadas a los intereses y necesidades de su alumnado.

M.J: Pues; yo creo que la calidad de la docencia pasa primero por la actitud del docente, que él tenga la habilidad para formarse por su cuenta, que le ponga buena actitud. Y luego también la investigación, que aproveche la investigación y la aplique a la docencia.

Interpretación: esta profesora considera que es primordial tener una actitud positiva para interaccionar y dar una docencia de calidad al alumnado. La actitud es primordial para que los profesionales se sigan formando y actualizando conceptos. Además, menciona la necesidad de aprovechar la investigación para aplicarla en sus clases.

4. DISCUSIÓN

La inclusión educativa podemos señalar que existe en la universidad cuando el profesorado muestra una buena actitud, es decir, entiende las circunstancias personales de los estudiantes, planifica adecuadamente su docencia y revisa su práctica profesional. Además, debe tener una predisposición favorable y una actitud flexible con todo el alumnado, explicar los contenidos relacionando la teoría con la práctica y hacer que los documentos académicos sean accesibles para todos y todas. Sería aconsejable que los docentes resalten las cualidades positivas del alumnado y detecten sus dificultades para brindarles ayudas didácticas o hacer algunas adaptaciones curriculares (Sandoval, Simón & Márquez, 2016).

El profesorado universitario tiene una gran responsabilidad, pues de la metodología, las estrategias, la atención y la participación que potencien, depende la formación personal y académica de su alumnado. Por ese motivo, una de las necesidades de los profesionales de la educación debería ser la formación permanente, para que sean capaces de hacer frente a los múltiples retos que aparecen en el aula como puede ser el uso apropiado de las TIC y la atención al alumnado con diversidad funcional (Moriña, Aguirre & Doménech, 2018).

Paz (2018) sugiere que hoy en día las aulas son muy heterogéneas con alumnos y alumnas con distintas inquietudes. El docente debe manifestar una buena actitud, intentando proporcionar las mismas oportunidades a todo su alumnado. Para ello, tiene que potenciar un clima óptimo para que todos puedan involucrarse a nivel académico.

5. CONCLUSIONES

Tal y como hemos venido defendiendo a lo largo de este capítulo, el compromiso por la acción educativa inclusiva es imparable, especialmente en aquel profesorado universitario que está *más sensibilizado y concienciado con la relevancia social y humana de la cultura de la diversidad. Si bien es necesario avanzar en el estudio de actitudes y concepciones socioeducativas de una amplia amalgama de docentes de otras titulaciones y carreras, sí podemos afirmar que las percepciones del profesorado universitario de ciencias de la educación es favorable a la inclusión y al reconocimiento de la diferencia como un valor educativo positivo para el aprendizaje y la convivencia universitaria.*

El camino hacia la inclusión total en el sistema universitario español es complejo y está lleno de vicisitudes, pero no podemos negar que esta indagación cualitativa que hemos realizado en el contexto de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga (España) supone una aportación significativa para la transformación de mentalidades. Es aquí, en el terreno de las mentalidades pedagógicas donde más esfuerzos debemos realizar para conseguir una intensificación positiva del discurso y de las prácticas didácticas inclusivas.

Se trata de favorecer la inclusión del alumnado con diversidad funcional como elemento fundamental en una sociedad democrática, sostenible y avanzada como la nuestra. Ahora bien, también resulta imprescindible promover de manera activa una nueva orientación pedagógica más inclusiva y crítica para la construcción de una ciudadanía comprometida con los valores de igualdad, libertad e inclusión social. La educación en valores no puede estar al margen del contexto universitario. Dicho de otro modo, este estudio avala que el profesorado está dispuesto a fomentar la educación en valores inclusivos en el espacio universitario, pero requiere apoyos y, sobre todo, un impulso en lo que sería la revitalización de la formación permanente del profesorado universitario.

La formación del profesorado en educación inclusiva es, quizás, una de las grandes asignaturas pendientes en el desarrollo del sistema formativo del profesorado universitario. Al igual que la igualdad de género, la interculturalidad y otros temas de relevancia social, el abordaje de la inclusión del alumnado con diversidad funcional debe ser un trampolín necesario para revitalizar y modernizar las prácticas didácticas de un profesorado que ya observa cómo sus aulas han pasado de ser monoculturales a multiculturales, de homogéneas a heterogéneas. Este es el gran reto y la oportunidad para los sistemas universitarios que aspiran a la calidad en igualdad.

REFERENCIAS

- Alba, C. (2017). Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. *Participación Educativa*, 55-66.
- Arnaiz, P. (2017). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. *Participación Educativa*, 41-51.
- Day, C. (2018). *Educadores comprometidos. Qué son, qué hacen, por qué lo hacen y lo que verdaderamente importa*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- López, M. (2018). *Fundamentos y prácticas inclusivas en el Proyecto Roma*. Madrid: Ediciones Morata.
- Leiva, J. y Gómez, M.A. (2015). La educación inclusiva como constructo pedagógico en el alumnado universitario de educación primaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(2), 185-200.
- Leiva, J., Isequilla, E. y Matas, A. (2019). La Universidad de Málaga ante la inclusión educativa de los estudiantes con diversidad funcional: ideas y actitudes del alumnado universitario. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33(2), 11-28.
- Moriña, A. (2018). *Formación del profesorado para una educación inclusiva en la universidad*. Madrid: Editorial Síntesis.

- Moriña, A., Aguirre, A. y Doménech, A. (2018). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227-249. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i3.11411>
- Paz, E. J. (2018). La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(16), 67-82.
- Polo, T. (2017). Innovación para la formación en inclusión: actitudes de la comunidad universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 185-194. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1041>
- Sandoval, M. Simón, C. y Márquez, C. (2016). *Celebrando la diversidad: un recurso que enriquece la Educación Superior*. (Orientaciones para el profesorado universitario). Santander: Universidad Autónoma de Madrid.
- Segura, A. y Parra, M^a E. (2019). Metodologías activas: el uso de escape room en el aula. *Metodologías Activas en Ciencias de la Educación Volumen I*, 285-298.

28

ASESORAMIENTO PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Enrique Sánchez-Rivas, Ernesto Colomo-Magaña y Rocío Pérez del Río

Universidad de Málaga

1. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE Y CALIDAD EDUCATIVA

Los nuevos retos educativos se plantean en un contexto dinámico, de constante evolución. La respuesta didáctica del profesorado tiene que ser adaptativa. Esto solo es posible si se desarrolla una sólida competencia profesional docente. Esta adquisición no es un *fin*, sino un *proceso* que se extiende a lo largo de toda la trayectoria como profesional. Por ello, la formación no acaba con la consecución del título de capacitación. Más bien, empieza en el mismo momento en que se accede al ejercicio de la función docente. En la etapa profesional, el asesoramiento de otros colegas se consolida como una eficaz estrategia para el desarrollo de competencias docentes.

En este sentido se han posicionado diversos informes de la Unión Europea e investigaciones de equipos internacionales. Sus conclusiones dan soporte epistemológico a la formación permanente del profesorado. Por ello, se considera adecuado citar, a modo de ejemplo, dos aportaciones que proporcionarán una sólida base argumental al ejercicio del asesoramiento en contextos educativos.

1.1. El Informe Delors

El Informe presentado a la UNESCO por la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, y titulado “La educación encierra un tesoro” constituye todo un hito en la evolución de los sistemas educativos europeos. En su capítulo séptimo profundiza sobre el papel que debe asumir el profesorado en la mejora de la calidad educativa, atribuyéndole una responsabilidad compartida con la administración en su permanente actualización profesional:

“A los docentes les concierne también este imperativo de actualizar los conocimientos y las competencias. Hay que organizar su vida profesional de tal forma que estén en condiciones, e incluso que tengan la obligación de perfeccionar su arte y de aprovechar las experiencias realizadas en las distintas esferas de la vida económica, social y cultural” (Delors, 1996, p. 37).

1.2. Investigaciones de Hargreaves y Shirley

Este equipo internacional de investigación ha analizado los sistemas educativos que arrojan mejores resultados educativos. Las conclusiones de su trabajo cristalizan en una propuesta de cambio. Afirman que en tiempos de colapso financiero, dependencia del petróleo y cambio climático acelerado; necesitamos nuevas soluciones, las del pasado ya no son válidas. Una nueva vía para el cambio educativo que se adapte a los nuevos retos. Esta nueva vía debe aprovechar lo mejor que hay en las escuelas, y reinventar lo que nos ha conducido hasta aquí. ¿Cómo hacerlo? La respuesta pasa por unir el esfuerzo del profesorado, la política educativa y la implicación de toda la sociedad.

La formación del profesorado, entre otros aspectos igualmente relevantes, es uno de los principales elementos de calidad de todo sistema educativo:

“No hay arreglos rápidos para crear una enseñanza de calidad, tales como pagar incentivos, la paga basada en el rendimiento, o cambiar el nombre de los títulos, por ejemplo a máster. Es la misión, el estatus, las condiciones y la gratificación del trabajo, junto con la calidad y el tiempo de formación, lo que más importa. Es así como obtendremos lo mejor, y lo mantendremos” (Hargreaves y Shirley, 2013, p. 135).

Esta línea está apoyada por numerosos estudios, entre los que destacamos lo que sirven de apoyo al informe TALIS (2013), que destacan que el éxito de los sistemas educativos mejor valorados por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes de

la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos radica fundamentalmente en el nivel de formación de su profesorado (Ronfeldt y Reininger, 2012; Montalvo y Gorgels, 2013).

En definitiva, hay un amplio consenso entre la comunidad científica que en relación a la correlación existente entre la formación permanente del profesorado y un sistema educativo de calidad.

2. MODELO DE ASESORAMIENTO

El trabajo de Hargreaves y Fullan (2014) en relación con el asesoramiento a sistemas educativos que persiguen modernizar sus políticas educativas identifica al docente como elemento esencial de calidad. Aspectos como la actualización profesional o el asesoramiento que recibe respecto a su práctica son cruciales para la mejora de los sistemas; y las implicaciones de obviarlos son muy considerables.

“Las escuelas, los sistemas y los países acaban con los maestros que se merecen. En realidad es una cuestión de la cantidad de apoyos que provee cada sociedad y en qué medida valora a sus docentes, y qué hace para construir y desarrollar la profesión docente” (Hargreaves y Fullan, 2014, p. 92).

En su análisis sobre cómo abordar la formación y el asesoramiento que articula el sistema para su personal docente, toman como referencia los resultados del *Informe McKinsey*, y advierten que “en la medida en que los sistemas educativos desarrollaban mayor capacidad (por ejemplo, cuando los docentes progresaban), eran los compañeros quienes se convertían en la fuente más poderosa de innovación” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.115).

A partir de su experiencia en el asesoramiento sistémico, estos mismos autores han detectado que cuando los docentes reciben asesoramiento de otros profesionales que han vivido experiencias análogas, se genera un clima de confianza y complicidad que promueve el crecimiento e invita a asumir riesgos, emprendiendo nuevas estrategias didácticas más allá de su zona de confort.

A partir de estos hallazgos, el equipo internacional que lidera Hargreaves propone una redirección del asesoramiento profesional hacia una visión más inspiradora y convincente, tomando como referencia a colegas con experiencia y prestigio en su ámbito. En definitiva, un nuevo modelo encaminado hacia “marcos más coherentes y potenciadores del aprendizaje profesional que abarcan y avanzan criterios que van más allá de cursos y talleres” (Hargreaves y Shirley, 2013, p. 137).

Esta corriente pedagógica respecto al asesoramiento que emana del propio sistema educativo es compartida por diferentes autores en nuestro contexto. Imbernón (1994) destaca la importancia del asesoramiento entre iguales para establecer lo que Prensky (2011) define como *un pacto de coasociación*, que permita afrontar el desarrollo de competencias profesionales desde un prisma de colaboración.

El papel del guía y mediador entre iguales no da soluciones, sino que ayuda a encontrarlas: ser el catalizador que ayuda a generar un conocimiento compartido mediante una reflexión crítica es una importante característica de la asesoría (Imbernón, 1994, p. 120).

En la misma línea se posicionan Monereo y Monte (2011), que identifica tres grandes modelos en la relación del profesorado con el conocimiento: *pre-constructivo* (apoyado en la recopilación de lo que debería aprenderse), *re-constructivo* (vinculado a la revisión de esquemas de conocimiento adquiridos) y *co-constructivo* (basado en la generación colaborativa a partir de la experiencia y la reflexión). Es este último es el que el propio autor identifica como más ajustado a las necesidades actuales de la formación permanente. De ahí la importancia de sus implicaciones respecto a la proximidad y la horizontalidad en los procesos formativos. Monereo (2010) sostiene que cuanto mayor sea lo que separa al asesor formativo y al docente, mayores serán las dificultades para comprender los incidentes críticos que se producen en el aula y para articular respuestas formativas eficaces en torno a ellos.

La formación del profesorado basada en incidentes críticos abre nuevas e interesantes vías de desarrollo profesional. Ahora solo falta lo más difícil: administraciones e instituciones educativas que avalen este tipo de formación –que no se resuelve con los consabidos seminarios o talleres intensivos de pocas horas, en días concentrados– y que apuesten por programas de formación extensivos en el tiempo y orientados a prácticas y

proyectos educativos reales, que comprometan a los participantes y rentabilicen esfuerzos. (Monereo (2010, p. 174).

Más allá de la definición teórica de modelos de asesoramiento, Tejada (1998) profundiza en las implicaciones pedagógicas que se derivan de cada alternativa. A partir de la representación de un *continuum* que ubica en uno de sus extremos al asesoramiento interno y en otro al externo, sostiene que se establece un paralelismo con los paradigmas de racionalidad docente (Stenhouse, 1987; Schon, 1987). Así, la cercanía entre asesor y asesorando guarda mayor relación con la *Racionalidad práctica y crítica*. Mientras que, en sentido opuesto, una disparidad de experiencias, saberes y afinidades se identifica más con la *Racionalidad técnica*. Esto se produce porque la distancia respecto al objeto del asesoramiento merma la flexibilidad en la interpretación de cuestiones didácticas o curriculares, e induce a asumir postulados más alineados con la abstracción teórico-normativa que con la realidad práctica.

En este sentido y desde una perspectiva propositiva, Marcelo y Vaillant (2013) plantean la necesidad de que la asesoría se integre en una comunidad profesional que aprende. Algo para lo que es imprescindible generar confianza para crear una cultura de colaboración. Estas comunidades son más factibles entre personas que comparten rutinas, terminología, formas de proceder, símbolos o conceptos que la comunidad práctica ha producido o adoptado.

Desde una perspectiva eminentemente pedagógica que toma como fundamento modelos, constructos e investigaciones; consideramos que la asesoría tiene que ser lo más próxima posible a los docentes que asesora. Para contribuir a ello, proponemos una serie de recursos pedagógicos, que se describe a continuación.

3. PERFIL DE PROFESIONALIDAD DOCENTE

El desarrollo de procesos de asesoramiento se construye a partir de una referencia en relación a qué modelo de profesionalidad docente se pretende. El modelo de asesoramiento presentado se vincula a un perfil docente que se dibuja más allá de la racionalidad teórica, alejado de los preceptos positivistas para contemplar la realidad educativa desde una perspectiva paradigmática más cualitativa, crítica y sistémica.

“Cuando hablamos del docente nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar” (Schön, 1987, p. 89).

Tomando como referencia el modelo de profesionalidad que describe Schön, se construye “Perfil de Salida” que proponemos. Los principios que se exponen a continuación regirán la función asesora, conformando los criterios a seguir para definir y priorizar objetivos encaminados a la mejora de los rendimientos escolares del alumnado y de la práctica educativa del profesorado de los centros de referencia. El asesoramiento se propone contribuir a que los docentes logren:

Adoptar una actitud abierta hacia el emprendimiento didáctico y los nuevos aprendizajes por medio de la creación y experimentación de proyectos propios, con la finalidad de afrontar la función docente con una visión creativa. (VISIÓN CREATIVA)

Adquirir capacitación y confianza para aplicar metodologías activas en el aula mediante su tratamiento en contenidos formativos presentados desde un planteamiento metodológico coherente, con el fin de que el docente compruebe las ventajas de enseñar de forma diferente a como le enseñaron. (VISIÓN INNOVADORA)

Evolucionar hacia fórmulas de trabajo en equipo mediante la vivencia de dinámicas de trabajo cooperativo que contribuyan a interiorizar que “tú y yo, trabajando juntos, podemos lograr más de lo que puedo alcanzar solo”. (VISIÓN DE EQUIPO)

Reflexionar sobre la propia práctica profesional mediante el análisis de la experiencia en contraste con la teoría pedagógica y con el buen hacer de otros docentes con el fin de optimizar los procesos de planificación, intervención didáctica y evaluación. (VISIÓN REFLEXIVA)

Interpretar el contexto emocional del aula mediante el desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición de conocimientos de educación emocional; con el fin de gestionar la didáctica, el clima de aula y los conflictos desde una perspectiva sistémica. (VISIÓN EMOCIONAL)

Considerar la motivación como un elemento clave para el aprendizaje y la mejora profesional a través de unas actividades formativas amenas, interesantes y útiles; con el fin de fortalecer el compromiso profesional, porque “una cosa es enseñar y otra muy diferente: ser capaz de despertar el deseo de aprender”. (COMPROMISO)

Desarrollar procesos y actividades formativas que dejen espacio a la participación y diferentes formas de expresión, con el fin de lograr una comunicación efectiva en el aula. (CONEXIÓN)

El perfil de salida que configuran los principios anteriores constituirán la identidad pedagógica del docente y serán una referencia permanente para el desarrollo de la función asesora.

4. ACCIONES PEDAGÓGICAS DE REFERENCIA

Alcanzar el perfil de profesionalidad docente a través del modelo de asesoramiento propuesto requiere a la intervención a través de una serie de acciones pedagógicas, que se concretan en dos ámbitos: (1) el asesoramiento respecto a diseños para la formación y (2) el asesoramiento para la intervención. A continuación se concretan las acciones propuestas en cada uno de ellos.

4.1. Acciones vinculadas al asesoramiento formativo

Las personas responsables de impartir las ponencias tendrán que concretar la metodología didáctica que emplearán en la actividad formativa, fundamentando su elección en la teoría pedagógica actual.

Las metodologías didácticas unidireccionales no deberán aplicarse en más del 50 % de la duración total de la actividad formativa. Para evitar que el rol de los participantes se limite a la escucha pasiva, se promoverán actividades dinámicas e interactivas.

Las actividades formativas deberán contemplar, al menos, un espacio temporal dedicado al intercambio profesional entre los participantes.

Si las hubiera, las tareas tendrán un carácter eminentemente práctico, enfocado a la creación de un producto de aprendizaje aplicable en el contexto educativo de cada participante. Y si se trata de contextos compartidos, se favorecerá la elaboración de propuestas de forma cooperativa, a través de equipos de trabajo.

Los incidentes críticos o ejemplificaciones utilizadas en la formación tendrán su origen en contextos educativos reales.

La persona responsable de la ponencia deberá adquirir un compromiso con la formación de los participantes. Para ello, se invitará a la creación de una red profesional a partir de la acción formativa a través de redes sociales o de grupos de comunicación privados, sin perjuicio de la utilización del aula virtual.

La última sesión deberá finalizar con la propuesta de estrategias de reflexión enfocadas a la búsqueda de posibilidades de transferencia del conocimiento al aula y de valoración de la actividad formativa en su conjunto.

A lo largo de la formación, se propondrá una lectura de profundización de carácter voluntario, dirigida a las personas interesadas en ampliar conocimientos.

4.2. Acciones vinculadas al asesoramiento pedagógico

El primer contacto con un centro se establecerá con la dirección. La asesoría, a través de una entrevista, realizará una breve presentación institucional del organismo asesor, exponiendo los servicios que prestamos y las posibilidades de colaboración que se derivan de ellos.

El proceso de detección de necesidades en los centros se realizará siguiendo el protocolo establecido por el equipo asesor y sus conclusiones formarán parte del plan de formación de cada centro. El organismo asesor priorizará la ejecución de las acciones formativas programadas siguiendo este proceso (y recogidas en el plan de formación).

El organismo asesor debe programar su formación para el siguiente curso en el mes de junio. Los servicios de la administración, otras instituciones o las personas que deseen presentar propuestas formativas podrán hacerlo durante el mes de mayo para su estudio por parte de las asesorías de formación.

Las actividades de autoformación conllevarán un asesoramiento pedagógico en tres fases: inicial, de seguimiento y final. Las asesorías se reunirán con los responsables de la autoformación, al menos, en dos de ellas.

En la medida de lo posible, se favorecerá el asesoramiento entre iguales, conectando a personas de contextos diferentes con experiencias que puedan equipararse para la búsqueda de soluciones adaptadas a cada realidad.

Las asesorías impulsarán actuaciones encaminadas al fomento de la creatividad docente mediante la conexión de ideas diferentes en proyectos comunes que puedan dar lugar a buenas prácticas.

El organismo asesor impulsará toda colaboración con otras entidades que implique un enriquecimiento formativo para docentes de su ámbito de influencia, y especialmente la coorganización de actividades formativas en formato de congresos.

El organismo asesor promoverá la investigación encaminada a ampliar el conocimiento sobre la realidad educativa andaluza. Para ello, las asesorías podrán crear proyectos propios con el fin mejorar la calidad de la educación y que puedan ser difundidas a la comunidad educativa por canales científicos.

5. RELACIÓN ENTRE PERFIL DE PROFESIONALIDAD Y ACCIONES

Las acciones expuestas se conciben como un marco general a partir del cual se concretarán acciones específicas para cada uno de los ámbitos de la asesoría. Tales acciones deben guardar una relación directa con el perfil de profesionalidad que se haya propuesto desarrollar. A modo de ejemplo, se muestra cómo sería la relación aludida en una intervención asesora orientada a mejorar la competencia digital docente y la implementación didáctica de recursos tecnológicos.

Visión creativa. La tecnología educativa se aplicará en el diseño de proyectos educativos y se vinculará de forma prioritaria con la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y el pensamiento computacional, prestando especial atención a las aplicaciones que faciliten en diseño de recursos didácticos que promuevan metodologías activas.

Visión innovadora. En la formación se promoverá una implementación de la tecnología en la que el docente utilice los recursos para crear procesos de innovación pedagógica para su aula. La tecnología educativa entendida como un medio y no como un fin en su aplicación didáctica.

Visión de equipo. Se promoverá el trabajo en torno a proyectos compartidos para la formación docente. Para ello se adaptarán los espacios y el mobiliario de las aulas de formación para favorecer el intercambio docente. En este sentido también se dispondrán espacios de trabajo compartido aprovechando las herramientas colaborativas y se adoptará un modelo 2:1 en la gestión y uso de los equipos informáticos de las actividades formativas.

Visión reflexiva. La formación vinculada a la tecnología educativa incluirá módulos que favorezcan la reflexión docente sobre las implicaciones del software que utiliza. Desde el organismo asesor se adoptará un posicionamiento inequívoco en favor de las herramientas de software libre que apuesten por una visión solidaria de la tecnología.

Visión emocional. La formación en tecnología educativa potenciará las relaciones interpersonales de los asistentes, incluso por encima de los contenidos tecnológicos, por ejemplo, con la ayuda mutua entre iguales como método para superar obstáculos. En definitiva, se pretende transmitir una filosofía de uso que abogue por recursos TIC que potencien las relaciones humanas, en vez de sustituirlas. Todas estas actividades de formación incluirán un módulo relativo a los riesgos emocionales del mal uso de la tecnología.

Conexión. Los contenidos de la formación priorizarán los recursos con potencial para cohesionar comunidades educativas, como las herramientas corporativas para la relación las familias o proyectos que conecten escuelas.

Compromiso. Toda la formación del organismo asesor se presentará como una primera aproximación al conocimiento. Es el docente el que deberá asumir el compromiso de continuar profundizando en los contenidos presentados. Para ello, cada actividad formativa contemplará la inclusión de recursos y referencias que contribuyan al desarrollo de la competencia digital docente.

REFERENCIAS

- Delors, J (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana-Unesco.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Shirley, D. (2013). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado. Una pauta para el análisis y la intervención a través de incidentes críticos. *Revista iberoamericana de educación*, 52, 49-178.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito*. Barcelona: Graó.
- Montalvo, J. y Gorgels, S. (2013). “Calidad del Profesorado, Calidad de la Enseñanza y Aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M”. En INEE (Ed.): *TEDS-M*
- Prensky, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- Ronfeldt, M. y M. Reininger (2012), “More of better student teaching?”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28, pp. 1091-1106.
- Schon, D. A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Tejada, F. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos. Profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.

29

PERFILES EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON EL CONSUMO DE TABACO EN JÓVENES

José Luis Ubago Jiménez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores problemas de salud a nivel mundial, es el aumento del consumo de las sustancias nocivas, unido a la cada vez más temprana edad en la creación de una adherencia a las mismas (Shaikh et al., 2018). Este consumo se encuentra acrecentado por las condiciones socioeconómicas que experimentan los jóvenes y adolescentes en los países con mayor renta per cápita (Newton et al., 2017). Esta problemática lleva de la mano una serie de dificultades en el estudiantado a la hora de acceder al mercado laboral en unas condiciones que propicien su madurez y evolución personal (Escobedo, 2015).

En el seno de estas sustancias nocivas para la salud, se encuentran enmascarados el tabaco y el alcohol, ya que, hoy en día, están convertidos en los agentes socializadores más comunes en cualquier entorno social (Armijos-Moreno, 2015; Burk et al., 2012). Además, las OMS (2014) focaliza esta problemática como uno de los grandes agujeros negros a nivel mundial y, más concretamente, de nuestro país, posicionando a España con una tasa de consumo más elevada, detectando como el 76,6% de la población ha

consumido alguna vez en su vida alcohol y el 40,2% es fumadora o ha fumado (González-Valero, 2018).

Recientemente, en los estudios de Kelly et al. (2015) y Sánchez-Ojeda y De Luna-Bertos (2015), estas cifras encienden las alarmas aún más ya que el consumo de estas sustancias tiene su comienzo en la etapa adolescente y crea una adherencia que trasciende hasta la etapa universitaria en la que destaca como más de la mitad de los jóvenes han probado el alcohol y dos de cada diez han fumado (Benowitz, 2010; Burford, Kindarji, Parsons y Falcoff, 2017; Kose et al., 2015). Por esta razón, la adquisición de hábitos saludables se erige como el principal dique de contención para contrarrestar el consumo de sustancias perjudiciales.

A tenor de lo expuesto, el periodo de la juventud es el más determinante en la continuación o modificación de los hábitos de vida (Antoniazzi et al., 2017; Mihretu, Teferra y Fekadu, 2017; Schilling et al., 2017). Además, otros estudios sugieren que el consumo de tabaco, alcohol y otras sustancias nocivas está asociado a un menor nivel académico (Mota et al., 2010; Tzilos et al., 2016). Estos hallazgos arrojan luz a la teoría sobre la importancia del entorno familiar y las relaciones entre iguales como exponen las investigaciones de Zurita y Álvaro (2014), Itani et al., (2017) o Khubchandani y Price, (2018).

Según Latvala et al., (2014), concretan como el consumo de tabaco si se asocia a la ingesta de alcohol, además de tener efectos negativos en el plano académico, influye de manera determinante en la toma de decisiones desafortunadas como mantener relaciones sexuales sin adoptar medidas de seguridad o provocar actos de violencia desmesurada.

Debido a este panorama, el objetivo de la presente investigación es determinar el nivel de consumo de tabaco entre jóvenes de ambos sexos y apreciando cómo influye el nivel de estudios.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

En la presente investigación de corte descriptivo y transversal, participaron un total de 1057 jóvenes españoles de ambos sexos residentes en Granada (España), siendo el 43% (453) mujeres y el 57% (604) hombres de edades comprendidas entre los 18 y 35 años ($M=$

28,26; DT=7,60). Para realizar la selección de la muestra se realizó un muestreo aleatorio por conglomerados, participando todos los jóvenes de forma totalmente voluntaria.

2.2. Instrumentos

Para la investigación se elaboró un cuestionario Ad-hoc, de elaboración propia, para registrar las variables sociodemográficas como el sexo, edad y nivel de estudios.

Además, para el consumo de tabaco se utilizó la Escala del consumo de tabaco (FTND) de Heatherton et al., (1991) y traducida al castellano por Villarreal-González (2009). Este cuestionario permite medición del número de cigarros que fuma una persona, su impulso por fumar y la dependencia que tiene hacia la nicotina. La escala está compuesta por 6 ítems, cuatro de los cuales son de tipo dicotómico (0=No y 1=Si), y dos que se evalúan mediante una escala tipo Likert de cuatro opciones. Finalmente, se realiza una sumatoria que comprende valores entre 0 y 10, clasificando a los sujetos en cuatro categorías: no fumador, dependencia baja, dependencia moderada y dependencia elevada.

2.3. Procedimiento

Desde el Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal (Área de Expresión Corporal) se elaboró el modelo de colaboración anónima para los participantes, quienes aceptaron su participación en el estudio por medio de su consentimiento informado. Los investigadores se encontraron presentes en el momento de la recogida de los datos para resolver las posibles dudas en el proceso de cumplimentación de la escala que se realizó de forma on-line mediante la plataforma de Google Forms. El estudio se realizó cumpliendo con las normas, principios éticos y de confidencialidad de la Declaración de Helsinki.

2.4. Análisis de los Datos

Para el análisis de los datos se utilizó el software estadístico IBM SPSS® 25.0, se establecieron los descriptivos básicos mediante la utilización de medias y frecuencias y para el estudio relacional se emplearon tablas de contingencia.

3. RESULTADOS

La presente investigación se realizó sobre un total de 1057 jóvenes, teniendo una representación homogénea en cuanto al sexo de los participantes, siendo el 43% (n=453)

mujeres y el 57% (n=604) hombres. Respecto al consumo de tabaco (Tabla 1) se encontró que el 58,46% no fumaba, mientras que 0,09% presenta una dependencia baja, el 8,23% una dependencia media y el 33,11% tiene una dependencia alta al tabaco.

Asimismo, los descriptivos muestran, en cuanto al nivel de estudios, que más de la mitad de los participantes (51,18%) poseen estudios superiores universitarios, el 19,29% del total tienen estudios de posgrado; el 21% de los participantes son poseedores de un título de formación profesional; y, por último, el 8,51% han finalizado los estudios básicos de enseñanza obligatoria.

Tabla 1

Análisis de consumo de tabaco y sexo

		Sexo			p (X2)
		Mujer	Hombre	Total	
		N (%)	N (%)	N (%)	
Consumo de tabaco	No fuma	335 (74,01%)	283 (46,85%)	618 (58,46%)	.000*
	Dependencia Baja	0	1 (0,16%)	1 (0,09%)	
	Dependencia	26 (5,51%)	62 (10,26%)	88 (8,23%)	
	Media	92 (20,47%)	258 (42,71%)	350 (33,11%)	
	Dependencia Alta				

El consumo de tabaco en relación con el nivel de estudios de los jóvenes participantes (Tabla 2) muestra como dentro de los no fumadores el 58,57% poseen un grado o licenciatura, mientras que el 28,64 de los mismos tienen un posgrado universitario. Destaca como el 63,63 de los jóvenes que tienen una dependencia media su titulación es de formación profesional. Por último, cabe destacar como los participantes que tienen una dependencia alta al tabaco su nivel de estudios es grado o licenciatura universitaria (45,14%) muy seguido de la formación profesional (39,42%).

Tabla 2

Análisis del nivel de estudios y sexo

		Sexo		p (X2)	
		Mujer	Hombre		
		N (%)	N (%)	Total	
				N (%)	
Nivel de estudios	Educación básica	39 (8,66%)	51 (8,49%)	90 (8,51%)	.732
	Formación	78	144 (23,87%)	222	
	Profesional	(17,32%)		(21%)	
	Graduado/	257	284 (46,88%)	541	
	Licenciado	(56,69%)		(51,18%)	
	Posgrado	78 (17,32%)	126 (20,75%)	204 (19,29%)	

La tabla 3 muestra como existen diferencias estadísticamente significativas ($p=.000$). Estas diferencias están propiciadas por los altos porcentajes que presentan los jóvenes no fumadores y poseedores de un título universitario o superior mientras que los participantes que presentan una dependencia media o alta tienen formación profesional o graduado universitario en su mayoría.

Tabla 3

Relación entre el consumo de tabaco y el nivel de estudios

No fuma		Consumo de tabaco					
N (%)		Dep. baja	Dep. media	Dep. alta	Total	p (X2)	
		N (%)	N (%)	N (%)	N (%)		
Nivel de estudios	Educación	46	0	6	38	90	.000*
	básica	(7,44%)		(6,81%)	(10,85%)	(8,51%)	
	Formación	23	1	56	138	222	
	Profesional	(3,72%)		(63,63%)	(39,42%)	(21%)	
	Graduado	362	0	21	158	541	
	Licenciado	(58,57%)		(23,86%)	(45,14%)	(51,18%)	
Posgrado		177	0	5	22	204	
		(28,64%)		(5,68%)	(6,28%)	(19,29%)	

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de la presente investigación fue el de analizar el nivel de consumo de tabaco entre jóvenes y considerando la influencia del nivel de estudios, en consonancia con estudios similares como los de Lau-Barraco, Braitman y Stamates (2018), Skidmore, Kaufman y Crowell (2016) o el de Trumbo y Harper (2016).

Observando las cifras obtenidas, se infiere como los niveles de adherencia al tabaco entre hombres y mujeres son más elevados para los varones pues cuatro de cada diez varones presentan una dependencia alta mientras que entre las mujeres la dependencia alta está en dos de cada diez (Bustos et al., 2017; Marín-Torres y Quijada-Caro, 2017).

El consumo de tabaco con respecto al nivel de estudios, estableció una relación inversamente proporcional ya que las personas no fumadoras tienen una titulación más alta que las personas que presentan una dependencia media o alta al tabaco (Borracci y Mulassi, 2015; Brikmanis y Doran, 2017). Además, en estudios llevados a cabo en adolescentes (Benowitz, 2010; Chacón-Cuberos et al., 2016; Vincent et al., 2019) revelan como la adicción a la nicotina es cada vez más temprana prevaleciendo en etapas posteriores como es la juventud.

Otro de los hallazgos que se extraen de la investigación es que las personas que fuman prefieren el cigarrillo de combustión al eléctrico, aunque piensan que los cigarrillos electrónicos son más saludables que los tradicionales, resultados similares a los obtenidos en el estudio de Wiseman et al, (2019) en el que se asocia la adicción a la nicotina y el uso de cigarrillos electrónicos en una población de adultos estadounidenses.

Como principales conclusiones del estudio se puede decir como los hombres que fuman tienen una mayor dependencia al consumo de tabaco que las mujeres. En torno a estos perfiles de consumo de tabaco con dependencia media y alta se relacionan con un menor nivel de estudios y, por el contrario, los jóvenes no fumadores presentan un mayor nivel de estudios.

Para finalizar, como principales limitaciones del estudio se encuentra la baja amplitud de la muestra, lo que no permite la generalización de los resultados lo que incrementaría la fiabilidad de los resultados. Del mismo modo, realizar el estudio longitudinal que permitiese valorar la evolución del consumo de tabaco para establecer relaciones

causales. Además, la inclusión de variables de tipo motivacional ayudaría a determinar los principales factores asociados al consumo de tabaco.

REFERENCIAS

- Antoniazzi, R.P., Zanatta, F.B., Ardenghi, T.M., and Feldens, C.A. (2017). The use of crack and other illicit drugs impacts oral health-related quality of life in Brazilians. *Oral Diseases* 24(Suppl. 4), 482-488. <https://doi.org/10.1111/odi.12786>
- Armijos-Moreno, D.B. (2015). *La drogadicción juvenil en el cantón cuenca: un problema social*. Tesis doctoral: Universidad de Cuenca.
- Benowitz, N.L. (2010). Nicotine addiction. *The New England journal of medicine*, 362(24), 2295-2303.
- Borracci, R., y Mulassi, A. (2015). El consumo de tabaco en la adolescencia puede predecir el tabaquismo durante la adultez: investigación basada en modelos de simulación. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 113(2), 106-113.
- Brikmanis, K., and Doran, N. (2017). Hookah tobacco use and stressful life events in a sample of young non-daily cigarette smokers. *Addictive behaviors*, 64, 1-5. <http://dx.doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.08.002>
- Burford, O., Kindarji, S., Parsons, R., and Falcoff, H. (2018). Using visual demonstrations in young adults to promote smoking cessation: Preliminary findings from a French pilot study. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 14(4), 398-400. <https://doi.org/10.1016/j.sapharm.2017.04.050>
- Burk, W., Van der Vorst, H., Kerr, M., and Stattin, H. (2012). Alcohol use and friendship dynamics: selection and socialization in early middle and late adolescent peer networks. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs*, 73(1), 89-98.
- Bustos, M.C., Villatoro, J.A., Oliva, N., López, M.Á., Fregoso, D.A., Medina-Mora, y M. E. (2017). Consumo de tabaco en adolescentes y jóvenes de México que no estudian y no trabajan. *Revista Internacional de Investigación en Adicciones*, 1(1), 33-40.
- Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Caracuel-Cáliz, R., Padial-Ruz, R., Collado-Fernández, D., y Zurita-Ortega, F. (2016). Perfiles de consumo de alcohol y tabaco

- en adolescentes andaluces de primer ciclo de educación secundaria. *Health & Addictions*, 16(2), 93-104. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v16i2.266>
- Escobedo, J. (2015). Juventud lapidada: el caso de los ninis. *Nóesis. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 22(44), 120-143.
- González-Valero, G. (2018). *El perfil del alumnado universitario de Primaria con mención en Educación Física desde la perspectiva físico-saludable, psicosocial y académica*. Tesis doctoral: Universidad de Granada.
- Heatherton, T., Kozlowski, L., Frecker, R., and Fagerström, K. O. (1991). The Fagerström Test of Nicotine Dependence: a revision of the Fagerström Tolerance Questionnaire. *British Journal of Addiction*, 86(9), 1119-1127.
- Itani, T., Fischer, F., Chu, J. J., and Kraemer, A. (2017). The Prevalence of Violent Behavior among Lebanese University Students: Association with Behavioral and Mental Health Factors. *American Journal of Health Behavior*, 41(6), 693–700. <https://doi.org/10.5993/ajhb.41.6.3>
- Jankowska, A. M., Łockiewicz, M., Dykalska-Bieck, D., Łada, A., Owoc, W., and Stańczykowski, D. (2017). Health behaviours in emerging adulthood: Their relationship with perceived maternal and paternal parental attitudes and the mediating role of self-efficacy. *Health Psychology Report*, 6(1), 94-108.
- Kelly, A.B., Evans-Whipp, T.J., Smith, R., Chan, G.C., Toumbourou, J.W., Patton, G.C., Hemphill, S.A., Hall, W.D., and Catalano, R.F. (2015). A longitudinal study of the association of adolescent polydrug use, alcohol use and high school non-completion. *Addiction*, 110(4), 627-635. <https://doi.org/10.1111/add.12829>
- Kose, S., Steinberg, J.L., Moeller, F.G., Gowin, J.L., Zuniga, E., Kamdar, Z.N., Schmitz, J.M., and Lane, S.D. (2015). Neural correlates of impulsive aggressive behavior in subjects with a history of alcohol dependence. *Behavioral neuroscience*, 129(2), 183-196. <https://doi.org/10.1037/bne0000038>
- Khubchandani, J., and Price, J.H. (2018). Violence related behaviors and weapon carrying among Hispanic adolescents: Results from the national Youth Risk Behavior Survey, 2001–2015. *Journal of Community Health*, 43, 391–399.
- Lau-Barraco, C., Braitman, A.L., and Stamates, A.L. (2018). A randomized trial of a personalized feedback intervention for nonstudent emerging adult at-risk drinkers. *Alcoholism: clinical and experimental research*, 42(4), 781-794. . <https://doi.org/10.1111/acer.13606>

- Marín-Torres, J., y Quijada-Caro, C. (2017). Drogas y género: una comparación del inicio del consumo de alcohol, tabaco y cannabis entre hombres y mujeres jóvenes en Andalucía. *ReiDoCrea*, 6, 44-53.
- Mihretu, A., Teferra, S., and Fekadu, A. (2017). Problematic khat use as a possible risk factor for harmful use of other psychoactive substances: A mixed method study in Ethiopia. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, 12, 1-7. <https://doi.org/10.1186/s13011-017-0132-3>
- Mota, N., Álvarez, R. M., Corral, M., Rodríguez-Holguín, S., Parada, M., Crego, A., Caamaño, F., y Cadaveira, F. (2010). Risk alcohol use and heavy episodic drinking among Spanish University students: a two-year follow-up. *Gaceta Sanitaria*, 24(5), 372-377.
- Newton, A.S., Dow, N., Dong, K., Fitzpatrick, E., Wild, T.C., Johnson, D.W., Ali, S., Colman, I., and Rosychuk, R.J. (2017). A randomised controlled pilot trial evaluating feasibility and acceptability of a computer-based tool to identify and reduce harmful and hazardous drinking among adolescents with alcohol-related presentations in Canadian pediatric emergency departments. *BMJ Open*, 7(8), e015423.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2014). *La salud de los adolescentes*. Ginebra: WHO.
- Sánchez-Ojeda, M. A., y De Luna-Bertos, E. (2015). Healthy lifestyles of the university population. *Nutrición Hospitalaria*, 31(5), 1910-1919.
- Schilling, L., Zeeb, H., Pischke, C., Helmer, S., Schmidt-Pokrzywniak, A., Reintjes, R., Walter, U., Girbig, M., Krämer, A., Icks, A., and Schneider, S. (2017). Licit and illicit substance use patterns among university students in Germany using cluster analysis. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, 12(1), 44-55.
- Shaikh, S., Aljanakh, M., Ibrahim, I.K., and Memon, M.S. (2018). Harmful consequences of specific substances on the oral health. *JPMA. The Journal of the Pakistan Medical Association*, 68(3), 437-443.
- Skidmore, C.R., Kaufman, E.A., and Crowell, S.E. (2016). Substance Use Among College Students. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 25(4), 735–753. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2016.06.004>

- Trumbo, C.W., and Harper, R. (2016). A comparison of students and non-students with respect to orientation toward e-cigarettes. *Journal of Public Health Research*, 5:595, 87-91.
- Tzilos, G.K., Caviness, C.M., Anderson, B.J., and Stein, M.D. (2016). Stimulant use and associated health risks among student and non-student emerging adults. *Emerging Adulthood*, 4(4), 298-302. <https://doi.org/10.1177/2167696815617077>
- Villarreal-González, M.E. (2009). *Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Nuevo León (México).
- Vincent, D., Potts, J., Durbin, J., Moore, J., and Eley, S. (2019). Electronic nicotine delivery systems, adolescent use and nicotine addiction. *The Nurse Practitioner*, 44(11). <https://doi.org/10.1097/01.NPR.0000580804.82227.ce>
- Wiseman, K.P., Margolis, K.A., Bernat, J.K., and Grana, R.A. (2019). The association between perceived e-cigarette and nicotine addictiveness, information-seeking, and e-cigarette trial among U.S. adults. *Preventive Medicine*, 118, 66-72. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2018.10.003>
- Zurita, F., y Álvaro, J.I. (2014). Repercusión del tabaco y alcohol sobre factores académicos y familiares en adolescentes. *Health & Addictions*, 14(1), 59-70. <http://dx.doi.org/10.21134/haaj.v14i1.214>

30

NEUROEDUCACIÓN, GÉNERO Y EQUIDAD PARA UNA INCLUSIÓN DE CALIDAD

Claudia de Barros Camargo, Cristina Marín Perabá y Cristina Pinto Díaz

Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

El propósito del presente capítulo es abordar conceptos referentes la neuroeducación, género y equidad para una inclusión de calidad.

La neuroeducación, es un área del campo de la neurociencia, que nos facilita aquellos instrumentos que sean necesarios para la enseñanza, es un combinando entre educación, neurociencia y psicología, posibilitando así una mejor integración de la ciencia del cerebro con la educación dando lugar a una mayor eficacia en el contexto educativo.

La educación inclusiva es una temática que aborda diversos términos, estos se atribuyen a su amplitud conceptual, siendo de gran importancia compartir la perspectiva global de inclusión desde la cual nos situamos en este trabajo, de forma que, concebimos la inclusión de manera amplia como un medio para lograr el acceso equitativo de la diversidad del alumnado para una educación de calidad. Según la UNESCO (2005), la inclusión como derecho exige que todas las escuelas acojan a los niños, niñas y jóvenes

de la comunidad, independientemente de sus capacidades, origen sociocultural, género, etnia, orientación sexual o situaciones de vida. Asimismo, la inclusión envuelve el reconocimiento y apreciación de las distintas culturas, características e identidades de todos los estudiantes. O más concretamente nos basamos en maximizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todos, por lo tanto, supone identificar y remover las barreras que limitan sus oportunidades, dando el reconocimiento y valoración necesaria para tener una educación de calidad con aspectos neuroeducativos.

2. NEUROEDUCACIÓN

Para comenzar a explicar el término de neuroeducación, es necesario pararnos antes a conocer el término de neurociencia, ya que es fundamental para conocer más a fondo la finalidad de la neuroeducación. Así lo explica Burunat y Arnay (1987), concretando que la neurociencia es el objeto de estudio que se limita a recoger el trabajo del sistema nervioso. De aquí, su estudio puede descifrarse en varias vertientes, uno de los casos es la neuroeducación.

La neuroeducación es un concepto muy actual que ha surgido relativamente hace poco, es por ello que muchos autores intentan definirlo desde su punto de vista. En el caso de Mora (2013), especifica que la neuroeducación, es un área del campo de la neurociencia, que nos intenta acercar al cómo aprendemos y al conocimiento del funcionamiento del cerebro, para poder aprender con mayor calidad. Dentro, del área de la neurociencia, la neuroeducación, está compuesta por recursos que facilitan aquellos instrumentos que sean necesarios para la enseñanza, además pretende llegar cada vez a un pensamiento más crítico.

Otros autores, definen la neuroeducación bajo los términos de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad. En el caso de Battro y Cardinali (1996), explican bajo estos términos, que es capaz de originar una mayor incorporación en la educación, así como en el desarrollo neurocognitivo de las personas, siendo así una visión más integradora y pedagógica.

De igual manera, Koizumi (2005), también se basa en la interdisciplinariedad para explicar que la neuroeducación es la unión de varias disciplinas juntas con la enseñanza-

aprendizaje y, además, desde el punto de vista de la transdisciplinariedad, trabaja como una nueva unión, basada en una categoría práctica y conceptual.

En otros extremos, otros autores, unen el concepto de neurociencia y educación para poder definir lo que es la neuroeducación. Según Bruer (1997), se parte desde el punto práctico y positivo, combinando educación, neurociencia y psicología cognitiva, ofreciendo así una mejor integración de la ciencia del cerebro con la educación.

El origen de la neuroeducación es temporal, aunque en las últimas décadas ya se ha ido aplicando al ámbito pedagógico. Así lo hace saber Pardos y González Ruiz (2018), puesto que es una disciplina en la que el interés hacia ella va siendo progresivo, dando lugar a una mayor eficacia en el contexto educativo.

El nacimiento del término de la neuroeducación, surgen porque según Campos (2010) es necesaria para vincular el cerebro y el aprendizaje a la vez, es por ello que requiere de una modificación en la práctica pedagógica, para se haga posible esta vinculación. Es aquí cuando surge la neuroeducación como forma de pensamiento y de actuación, con el fin de acercar a los profesionales que trabajan en la comunidad educativa, a aquellos conocimientos relacionados con el aprendizaje y el cerebro. Maya y Rivero (2010), apoyan la idea anterior, siendo necesaria la neuroeducación para una propuesta más innovadora dentro de los campos educativos.

Sin embargo, otros autores como Bueno y otros (2012), consideran que la neuroeducación surgió como combinación de las nuevas tecnologías, el aprendizaje, la ética y el cerebro, ya que hace relativamente poco, las nuevas tecnologías han permitido a los seres humanos ver como es el funcionamiento del cerebro humano. Por consiguiente, la neuroeducación, se ha considerado ámbito del conocimiento que minimiza los problemas del aprendizaje a los problemas neuronales. De otra manera, el ser humano no es solamente cerebro, y su acción está en contacto con otros campos, por ello la neuroeducación no es un conocimiento ajeno a los problemas éticos, puesto que a más conocemos el cerebro, mayor son los problemas éticos que se presentan.

Es importante destacar que, en la base de la neuroeducación, existen unos componentes básicos que sustentan su concepto, como la memoria, el aprendizaje, la percepción, las emociones, y la motivación entre otras y, que siguiendo a Marichal (2019), la interrelación

de dichos componentes, consigue una instrucción plena y significativa en los alumnos y alumnas.

En resumen, la neuroeducación no se puede definir partiendo de un único autor, contexto o concepto, puesto que es necesario conocer los diferentes puntos de vista que se plantean. De la misma manera, es necesario conocer que la neuroeducación es uno de los campos que componen la neurociencia, habiendo otros campos existentes dentro de esta.

3. GÉNERO

El concepto género, bajo el punto de vista de Maccise (2011), siempre ha sido un término que ha sido muy importante en estudios feministas, señalando que las diferencias entre hombres y mujeres no son biológicas, sino que son más culturales, es decir, la interpretación que las personas hacemos de las mismas, la importancia y el significado que le atribuyamos, etc. Es por esto que el género está en contraposición al término sexo, puesto que el sexo está enfocado en el cuerpo, los órganos, etc., y el género va cambiando conforme cambia la sociedad o la época.

Maccise (2011), concibe el género como un concepto que lucha contra el determinismo biológico. Por ello sería interesante conocer los procesos por los cuales se va originando el concepto, y cómo impacta en la sociedad.

Paniciello (2018) establece una clasificación bajo la identidad de género, explicando así que existen varias clasificaciones a las que atender. En primer lugar, el término cisgénero, concepto que hace relación a la persona que está identificada con el sexo que nació. En segundo lugar, transgénero, conocido el término, para la persona que no se identifica con el sexo que nació. En tercer lugar, el género fluido, concepto que hace referencia a la persona que no presenta una identidad de género fija, puesto que va fluyendo entre estereotipos que marca la sociedad. En el caso del género no binario, se refiere a aquella persona que no se identifica dentro del término binarismo de género que hay establecido por la sociedad, ni hombre, ni mujer. Por último, el término “queer”, para las personas que no aceptan las normas instauradas de la sociedad sobre el sexo y el género y que, por tanto, no se encasillan en una sola identidad.

Los términos anteriormente expuestos están presentes en la sociedad, pero hay un gran desconocimiento sobre ello, puesto que es un tema poco tratado, y que se reconoce en la sociedad que género y sexo hacen referencia a los mismos términos. Así lo hace ver Baena (2017), manifestando que el desconocimiento por parte de la sociedad de estos términos, puede ser llevado a cabo porque durante mucho tiempo las personas transgénero y personas transexuales han tenido que esconderse, puesto que en la sociedad está mal visto salirse de las características ordinarias. Por ejemplo, en el caso de que nacieras con genitales de mujer, deberías ser mujer y sentirte como mujer, ya que, si no lo hacías así, eras tratado como un enfermo y deberías de ser tratados por profesionales como los psiquiatras. En la actualidad, gracias a los testimonios de muchas de estas personas, estos términos son más conocidos, y además pueden ser tratados en cualquier entorno sin que nadie sea juzgado.

En conclusión, el término género, tiene relación con la identidad de género, pero no consiste en ser mujer u hombre, sino que el concepto se va creando según la identidad de la persona y expresión corporal, teniendo en cuenta el cómo se siente la persona, cómo te comportas ante la sociedad y, por tanto, siguiendo los estándares sociales establecidos en el momento.

4. EQUIDAD

Según Gairín (2017) la equidad va más allá que la igualdad ya que la equidad se refiere a la actividad compensatoria y ajuste a la diferencia compensatoria, es decir, conlleva una carga ética. La atención y desatención de personas y grupos sociales conlleva problemas de desigualdad, equidad y vulnerabilidad que conllevan repercusiones en el contexto educativo y social. Las políticas dirigidas desde arriba no tienen en cuenta la equidad y olvidan las vinculaciones con lo social, esto está relacionado con la equidad. Es necesario aumentar el conocimiento sobre las actuaciones en las que se observen resultados de calidad y equidad educativa.

Como señalan Calvo, Camargo y Gutiérrez (2006) el concepto de equidad no admite la concepción de igualdad entre todas las personas, sino que, partiendo de la observación de las diferencias personales, sugiere unas estrategias que logren la igualdad entre las mismas; aspecto esencial que debería contemplarse en el sistema educativo.

Según Gairín (2017) la propia diversidad está centrada en la equidad y orientada a ofrecer igualdad de oportunidades en los diferentes tiempos del proceso educativo. Es muy importante esta equidad en la diversidad porque avanzaremos hacia el paradigma de la inclusión. Por ello, las instituciones de formación tendrán que pasar de ser instancias integradoras a realidades inclusivas.

5. INCLUSIÓN

Verdugo (2002) afirma que en los años setenta y ochenta surgió el término inclusión educativa, laboral y social. Este término considera que no hay que integrar y entrenar al individuo, sino que hay que hacer modificaciones ambientales para que el individuo acceda. Es decir, no se amolda la persona a la situación, sino la situación a la persona, algo que, en la actualidad, aún no está conseguido y sigue teniendo cierto carácter utópico. Junto al término inclusión, surge la escuela para todos y el empleo integrado, para más tarde sumarse conceptos como diversidad, multiculturalidad y otros que proponen modelos distintos de escuela y sociedad abiertos a todas las personas.

Según Verdugo (2002) con el surgimiento de este término novedoso se pasó de la integración a la inclusión de las personas, esto conllevaba la incorporación de las personas a un ambiente menos restrictivo, lo que trajo consigo la inclusión educativa, laboral, y social. En este instante aparece la escuela inclusiva o “escuela para todos”, empleo y vida con apoyo. Ya que este proceso se dirige al paradigma de apoyos, autodeterminación de la persona y búsqueda de la calidad de vida (Verdugo, 2002).

La UNESCO (2005) entiende la inclusión de forma plena. Por ello, definió la inclusión educativa como “un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etérea adecuada y a la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños” (p. 31).

Algunos autores como Gairín (2017) señalan que la inclusión social no es única de las instituciones educativas, sino que debe integrarse en las políticas y acciones que se

realicen a nivel general. La inclusión hace que las personas observen lo que hacen desde otra perspectiva, ampliando el concepto de normalidad y aprendiendo de la diferencia.

De acuerdo con Echeita (1994) esta definición de inclusión o escuela para todos señala que el problema no es la integración escolar en sí misma. El problema somos nosotros, nuestros propios límites conceptuales, nuestra capacidad para diseñar un mundo diferente, un sistema escolar no homogéneo, en el que cada cual pudiera progresar, junto con los otros, en función de sus necesidades y que pueda adaptarse para satisfacer las necesidades educativas de cada uno/a, con la ayuda de un profesorado que acepta y está preparado para enfrentarse a la diversidad.

Por ello, como señala Gairín (2017) la inclusión educativa se debe tomar como reto para esquivar la discriminación educativa y la discriminación y marginación social posterior. En definitiva, la inclusión social se relaciona con la inclusión educativa en la lucha contra las desigualdades y la búsqueda de justicia y equidad en las sociedades.

Algunos autores como Fuentes y García (2017) señalan que para que la educación sea realmente inclusiva debe de haber una implicación real de todos los agentes educativos. Ya que con un compromiso de todos todo es más fácil y la podremos hacer realidad. En educación es importante que toda la comunidad educativa tengamos un mismo objetivo. Esta unión luego la trasladaremos a la sociedad y lucharemos por un objetivo común.

En definitiva y consolidando lo anterior, tal y como afirma Dyson (2002) la educación inclusiva ha de entenderse como una preocupación por la justicia y la equidad social.

6. CONCLUSIÓN

Del análisis de las ideas realizadas, podemos extraer varias conclusiones, y entre ellas, y de acuerdo con algunos escritores dentro del área de la neurociencia, la neuroeducación, está compuesta por recursos que facilitan la enseñanza. Además, apoyan la idea que, es necesaria la neuroeducación para la construcción de una propuesta más innovadora dentro de los campos educativos. La neuroeducación representa un cambio de paradigma en las aulas, es una nueva visión de la enseñanza que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro.

De esta forma, según la mayoría de los autores, el término género que se crea según la forma en que la persona se siente, o se comporta ante la sociedad, tiene relación con la identidad de género, pero no consiste en ser mujer u hombre, sino que el concepto se centra en los estándares sociales.

Por otro lado, la inclusión social se relaciona con la inclusión educativa en la lucha contra las desigualdades para suprimir la discriminación educativa, la discriminación y marginación social.

La equidad conlleva repercusiones en el contexto educativo y social, y por eso, va más allá que la igualdad, ya que la equidad se ajusta a la diferencia compensatoria, y la equidad sería el equilibrio entre estos términos.

Los términos anteriormente citados están presentes en la sociedad, y considerando que actualmente nos encontramos con una sociedad que va cambiando a una gran velocidad, tenemos que tener en constante actualización los aspectos sociales que se pueden contemplar en los centros educativos, donde destacamos las habilidades sociales, el bienestar, género y equidad, para una inclusión de calidad.

REFERENCIAS

- Baena, M.I. (2017). *Sexualidad y género: todos los conceptos que debes conocer*. España: Los Replicantes. Recuperado de: <https://www.losreplicantes.com/articulos/sexualidad-genero-conceptos-debes-conocer/>
- Battro, R., Cardinali, D.P. (1996). *Más cerebro en la educación*. Buenos Aires, Argentina: La Nación.
- Bruer, J.T. (1997). Education and the Brain: A Bridge Too Far. *Educational Researcher*, 26 (8), 4-16.
- Bueno, F.J., Ferrer, L., Aleixandre, R. (2012). *Menores y adicciones, una nueva mirada*. Valencia: Plan Municipal de Drogodependencias, Concejalía de Sanidad y Consumo Ayuntamiento de Valencia.
- Burunat, E., Arnay, C. (1987). Pedagogía y neurociencia. *Educación*, 12, 87-94.

- Calvo, G., Camargo, M., Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'vinni.
- Campos, A.L. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La educ@ción*, 143, 1-14.
- Dyson, A. (2002). Educación incluyente como tratamiento para todos los niños. En Orellana, I., Méndez, B., Sáenz, J.M., Rodríguez, M. (Coords.). *Desde las discapacidades hacia la inclusión* (p. 116-124). Bizkaia: ASEBI.
- Echeita, G. (1994). A favor de una educación de calidad para todos. *Cuadernos de Pedagogía*, 228, pp. 66-67.
- Fuentes, A., García, M. (2017). La participación de las familias como factor de calidad de la inclusión educativa. En Homrani, M.E., Peñafiel, F., Hernández, A. (Coords.), *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social* (p. 311-317). Granada: Comares.
- Gairín, J. (2017). La Inclusión, un reto social y educativo. En Homrani, M.E., Peñafiel, F., Hernández, A. (Coords.), *Entornos y estrategias educativas para la inclusión social* (p. 311-317). Granada: Comares.
- Koizumi, H. (2005). *Brain-Science & Education*. Saitama: Japan Science and technology Agency (JST).
- Maccise Duayhe, M. (2011). *Género y Sexualidad*. España: Equidad.scjn.gob. Recuperado de: http://cedoc.inmujeres.gob.mx/lgamv/v/BGyJ_27_sep_11.pdf
- Marichal, L. (2019). *La neuroeducación*. (Tesis de pregrado). Universidad de La Laguna, Tenerife, España.
- Maya, N., Rivero, S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Vizcaya: Innobasque.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación física: la nueva ciencia del ejercicio*. Madrid: Alianza Editorial S.A.

- Panicello, N. (2018). La diferencia entre sexo, género y sexualidad. España: Cosmopolitan. Recuperado de <https://www.cosmopolitan.com/es/sexo-amor/amor-pareja/a27752862/sexo-genero-sexualidad-diferencia/>
- Pardos, A., González Ruiz, M. (2018). Intervención sobre las Funciones Ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana De Educación*, 78(1), 27-42.
- UNESCO (2005). Directrices para la inclusión: Asegurar el acceso a la educación para todos. París: Unesco.
- Verdugo, M. A. (2002). Inclusión: de la integración hacia la inclusión. En I. Orellana, Méndez, B., Sáenz, J.M., Rodríguez, M. (Coords.), *Desde las discapacidades hacia la inclusión* (p. 112-115). Bizkaia: ASEbI.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN CURRICULAR EN EL ÁREA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA DESDE LA PERSPECTIVA DE ELE

Fermín Martos Eliche y Jerónimo Morales Cabezas

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Resulta incuestionable que el área llamada *Lengua Castellana y Literatura* constituye una de las materias más importantes y es eje del currículum de Educación Primaria. Se promueve que los alumnos adquieran habilidades lingüísticas afianzando y desarrollando sus competencias en *comunicación lingüística*, tanto oral como escrita. Resulta, asimismo, constatable cómo el último informe PISA, con datos del año 2015 sitúa a España con 496 puntos en comprensión lectora (única medida lingüística básica en conocimiento y uso de la lengua) que, si bien ha mejorado un poco respecto de los últimos informes, nada consuela que sea la primera vez que superamos la media de la OCDE en solo 3 puntos.

Es evidente que se necesitan implementar medidas específicas que aborden dicha problemática, siendo fundamental que el docente promueva acciones encaminadas a favorecer la implicación del alumno (González, 2010) en su proceso de enseñanza-aprendizaje y en las diferentes materias que componen su currículum.

Desde la perspectiva del educador es tradicional que los docentes siempre que se plantean la implementación de medidas innovadoras en el aula se recurren a las llamadas TIC. Nada resulta más innovador, más atractivo, más motivador que la innovación desde el ámbito de las *Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación*. La mayoría de los estudios más recientes sobre innovación educativa así lo atestiguan. El concepto de innovación educativa se ha relacionado estrechamente con las TIC y las llamadas competencias digitales (Cabero, 2015; Del Moral, Villalustre y Neira, 2014; Area et al. 2014; Area, Hernández y Sosa, 2016; Pérez, Martínez y Piñeiro, 2017) resaltando que la innovación siempre tiene que ver o tiene relación con lo nuevo en materia tecnológica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El concepto de innovación educativa

La innovación educativa emerge en el ámbito de la investigación y se desarrolla como una unidad de conocimientos, productos y procesos creativos nuevos. Esta definición podría resumir lo aportado recientemente por el III Congreso Internacional sobre Innovación, Aprendizaje y Competitividad desarrollado en Madrid en octubre de 2015 y que se desarrollará este año en el mismo mes. Se trataría de realizar cambios en el aprendizaje/formación que produzcan mejoras en los resultados de aprendizaje (García-Peñalvo, Fidalgo Blanco y Sein-Echaluce, 2014). Tales autores concluyen:

Pero al final lo realmente importante es que ante un mundo en continuo cambio y evolución, el profesorado mantenga la inquietud por innovar en sus procesos con el fin de mejorar el aprendizaje de los estudiantes... (2014, p.72).

La innovación debe, además, ser algo más que un cambio superficial. Tiene que pretender alterar ideas, concepciones y prácticas con el fin de renovar el sistema educativo. En este sentido, Zabalza (2000), aunque desde la perspectiva de los estudios universitarios, considera que la reforma de los planes de estudio debe ser un proceso de innovación. Fernández Batanero (2004) establece, dentro de la misma perspectiva, que se ha de asumir la existencia de elementos y situaciones que requieren cambios y mostrar una actitud de reto e innovación hacia la mejora del sistema. Sentimos especial identificación con Martínez Bonafé (2008:79) al iniciar este camino innovador que proponemos con

este estudio. Para él, la innovación es el deseo que mueve a un profesor a realizar mejoras en su práctica profesional. La innovación debe formar parte de un proceso que parta de una acción individual y se convierta en una acción global. El docente debe enfrentarse a la problematización de su propia experiencia y tomar decisiones que nazcan de ese juicio reflexivo.

2.2 El actual currículum de Lengua Castellana y Literatura

Las diferentes instituciones educativas han intentado promover el concepto de innovación educativa confundiendo los términos anteriormente descritos. Tanto la LOE (2006) como la LOMCE (2013) proponía y propone, respectivamente, la educación por competencias creyendo que la modernización (instalación de pizarras digitales, por ejemplo) y la mejora (introducción de estándares de aprendizaje evaluables) conlleva innovación. Pocos cambios se han observado en innovación educativa a excepción de los meramente políticos o relacionados con la política (desgraciadamente la política aún no se ha desligado de la educación). Carlos Lomas (2016) afirma: “Somos palabras. Somos lo que decimos y hacemos al decir. Y somos lo que nos dicen y nos hacen al decirnos cosas con las palabras”. Y sigue:

Por ello, y como señala Deborah Tannen (1999: 27): “Las palabras importan. Aunque creamos que estamos utilizando el lenguaje, es el lenguaje quien nos utiliza. De forma invisible moldea nuestra forma de pensar sobre las demás personas, sus acciones y el mundo en general” (Lomas, 2016, p.56)

Aunque su enfoque se refiere al discurso en el aula, estas palabras nos sirven para ofrecer un análisis de las palabras instauradas y repetidas hasta la saciedad en nuestro contexto educativo. Desde hace tiempo en nuestras clases nos hemos preguntado las siguientes cuestiones:

1. Hablar de *Lengua Castellana* ¿conlleva significados ocultos? ¿Por qué nunca se usa el término *Español* o *Española*?
2. ¿Por qué se desgaja la palabra *Literatura* y aparece como separado?
3. Se debería separar el área en dos contenidos distintos.

4. ¿Por qué se denomina *Competencia en Comunicación Lingüística*? ¿Qué entendemos por competencia? ¿Lo no lingüístico es lingüístico? ¿Qué hacemos con el lenguaje no verbal?

Proponemos un cambio de la denominación de la materia a enseñar. Vamos a partir del esquema de la comunicación: un emisor comunica un mensaje a un receptor mediante un código en un contexto determinado.

2.2.1. Español vs Castellano: el nombre propio del código

El código es el sistema formal que adopta una lengua para servir de instrumento de comunicación. La denominación del código en nuestra lengua ha estado plagada de polémica por motivos políticos. Sobre ello han discutido intelectuales, lingüistas, pedagogos, escritores famosos. No vamos aquí a hacer una revisión de la literatura sobre este tema. Creemos que va siendo hora de denominar el código como *español*, sustantivo más que como adjetivo. Para ello recurrimos, sin ningún tipo de sentimentalidades, a lo que dicen al respecto las instituciones oficiales que preservan nuestra lengua:

ESPAÑOL. Para designar la lengua común de España y de muchas naciones de América, y que también se habla como propia en otras partes del mundo, son válidos los términos *castellano* y *español*. La polémica sobre cuál de estas denominaciones resulta más apropiada está hoy superada. El término *español* resulta más recomendable por carecer de ambigüedad, ya que se refiere de modo unívoco a la lengua que hablan hoy cerca de cuatrocientos millones de personas. Asimismo, es la denominación que se utiliza internacionalmente (*Spanish, espagnol, Spanisch, spagnolo*, etc.). Aun siendo también sinónimo de *español*, resulta preferible reservar el término *castellano* para referirse al dialecto románico nacido en el Reino de Castilla durante la Edad Media, o al dialecto del español que se habla actualmente en esta región. En España, se usa asimismo el nombre *castellano* cuando se alude a la lengua común del Estado en relación con las otras lenguas cooficiales en sus respectivos territorios autónomos, como el catalán, el gallego o el vasco. (Real Academia Española, 2005).

El “problema” del nombre de la lengua es en realidad una falsa polémica, que debe considerarse ya superada y que, en cualquier caso, habría que dejar fuera de la controversia política o el enfrentamiento social. (Instituto Cervantes, 2013).

Aunque se admite sinonimia como adjetivo, lengua castellana/lengua española, en documentos oficiales se debería aplicar la terminología adecuada a las recomendaciones de la Real Academia y el Instituto Cervantes. No me imagino hablar de expresiones como:

el castellano en el mundo, cifras del castellano, didáctica del castellano, el castellano: lengua extranjera.

2.2.2 ... y Literatura

Desde el principio llama la atención la separación del término *literatura*. Suponemos que tiene también una intención política de no ofender ni afectar a las sensibilidades de las diferentes nacionalidades del estado español, como ocurre también con la elección del término *lengua castellana*. Creemos que efectivamente usar la *terminología Lengua y Literatura españolas*, como, antaño sería incorrecto. Los alumnos no sólo deben conocer y estudiar la literatura española entendida así como la desarrollada en español, sino también la desarrollada en catalán, gallego y euskera. Queda por resolver la Literatura desarrollada en la llamada América Española, también escrita en español. ¿Qué se le pide a los alumnos que estudien y aprendan sobre literatura?

El Bloque 5, Educación Literaria, asume el objetivo de hacer de los alumnos y alumnas lectores cultos y competentes, implicados en un proceso de formación lectora que continúe a lo largo de toda la vida. Para eso es necesario alternar la lectura, comprensión e interpretación de obras literarias cercanas a sus gustos personales y a su madurez cognitiva con la de textos literarios y obras completas que aporten el conocimiento básico sobre algunas obras representativas de nuestra literatura. (R.D. 126/2014)

Si entendemos que la literatura en primaria pretende crear lectores cultos y competentes, formados en lectura, que comprendan e interpreten obras literarias y textos literarios de nuestra literatura, debemos elegir textos literarios de literatura en español y en las lenguas cooficiales, incluidos textos literarios de la literatura hispanoamericana. Proponemos, pues, la utilización del término *literatura hispana o hispánica*, término (Hispania) que incluía el territorio donde se desarrollaron las lenguas romances del latín y donde ya existía el euskera. Este término incluiría la literatura en español (España y países hispanos) y la literatura en catalán, gallego y euskera. La elección de los textos debería incluir todo el abanico del que estamos hablando. Otra cuestión que no vamos a desarrollar en este trabajo es la pertinencia de separar los textos literarios de los bloques 2 y 3 dedicados a la lectura y escritura:

La lectura y la escritura son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por

tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida. Con los Bloques 2 y 3, Comunicación escrita: leer y escribir, se persigue que el alumnado sea capaz de entender textos de distinto grado de complejidad y de géneros diversos, y que reconstruya las ideas explícitas e implícitas en el texto con el fin de elaborar su propio pensamiento crítico y creativo. Comprender un texto implica poner en marcha una serie de estrategias de lectura que deben practicarse en el aula y proyectarse en todas las esferas de la vida y en todo tipo de lectura: leer para obtener información, leer para aprender la propia lengua y leer por placer. (R.D. 126/2014)

Entendemos que los textos literarios, en la Educación Primaria, pertenecen a esa tipología textual escrita en español (código) que enfatiza el mensaje por el mensaje por la llamada función poética del lenguaje desarrollada por Jakobson y Cabello (1981).

2.2.3 Competencia en comunicación lingüística

El Consejo y el Parlamento Europeo adoptaron a finales de 2006 un marco de referencia europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Dicho marco identifica y define por primera vez a nivel europeo las competencias clave que los ciudadanos necesitan para su realización personal. En este documento se establece como competencia clave la llamada *Comunicación en Lengua Materna*:

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio. (Comisión Europea, 2007, p.4).

No sabemos por qué a partir de la LOE (2006) la denominación por parte del gobierno español fue la de competencia en comunicación lingüística. En sí, esta denominación conlleva una contradicción interna. La comunicación en sí puede ser verbal o no verbal. De hecho, se le da una importancia relativa a que el alumno comprenda y adecúe los códigos no lingüísticos propios del lenguaje no verbal. Tal vez, habría sido mejor utilizar simplemente el término *competencia comunicativa*. Otra vez existe un ánimo para diferenciar las competencias comunicativas entre la lengua materna y la lengua extranjera. Si nos fijamos otra vez en el sistema de la comunicación lo que diferencia la comunicación en lengua extranjera con la comunicación en lengua materna es el código. Los alumnos deben conseguir afianzar y poseer las mismas habilidades comunicativas en

ambas lenguas para llegar a ser rentables. Si nos centramos en el R.D 126/2014 todavía existe recelo en cambiar la denominación y vuelve a hablar de *comunicación lingüística* como competencia clave. Este término desaparecerá en la concreción de las enseñanzas mínimas del área de *Lengua Castellana y Literatura*. Aparece al adjetivo *comunicativo*:

La enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria tiene como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado....

....herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional.

El enfoque comunicativo centrado en el uso funcional de la lengua se articula en los currículos....

La adquisición de estas destrezas comunicativas....

.....aprendizaje de esta dimensión oral de la competencia comunicativa

.....ciudadanos conscientes e interesados en el desarrollo y la mejora de su competencia comunicativa

Como profesor de ELE, esta terminología en nada varía con la perspectiva de la enseñanza del español como Lengua Extranjera. Solo que parece que hay que esperar hasta el 2014 para notar brevemente un cambio, una innovación respecto de la enseñanza tradicional de la lengua en las escuelas españolas. Existen estudios completos y significativos en el campo de la enseñanza de la lengua materna que dan fe de este cambio de perspectiva:

En las últimas décadas, la educación lingüística y literaria ha experimentado un innegable cambio tanto en lo que se refiere a las teorías que la sustentan como a las maneras de hacer del profesorado en las aulas. Varios han sido los factores –lingüísticos, didácticos y socioculturales– que han contribuido a ese cambio. Por un lado, en el mundo de las lingüísticas se observa de un tiempo a esta parte un mayor acento en el estudio del uso lingüístico y comunicativo de las personas. El auge académico de disciplinas como la pragmática, el análisis del discurso, la sociolingüística, la lingüística del texto o la psicolingüística de orientación cognitiva constituye un indicio significativo de un giro copernicano en los estudios sobre el lenguaje y la comunicación. (Lomas, 2014, p.9)

Si seguimos con el esquema de la comunicación, la competencia comunicativa se fundamenta en la relación que se establece entre el mensaje, el receptor, el emisor y el contexto. De esta relación surgen las llamadas habilidades o destrezas comunicativas. Aquellas que se relacionan con el emisor, consideradas y llamadas productivas (hablar o expresión oral y escribir o expresión escrita) y aquellas relacionadas con el receptor (leer o comprensión lectora y escuchar o comprensión auditiva). A ello se añade el contexto o situación comunicativa en la cual se produce el mensaje considerado como una actividad o acto comunicativo. Otros términos relacionados con la perspectiva de ELE son: Pragmática, proceso, uso funcional de la lengua, uso social de la lengua, destrezas, estrategias, conocimiento del mundo, interacción.

2.2.4. Los contenidos

Si seguimos analizando el R.D (2014) los contenidos que se plantean en Primaria suelen ser vagos:

...ámbitos que van a formar parte de su vida...

...vida familiar, social y profesional...

...el uso social de la lengua en diferentes ámbitos: privados y públicos, familiares y escolares.

...los ámbitos personal, social, académico y profesional a lo largo de su vida.

...géneros discursivos apropiados a cada contexto (familiar, personal, académico, social)

Se propone en los diferentes bloques una tipología textual que obliga al docente a indagar en el universo lingüístico general sin una meta concreta; sobre todo textos breves y sencillos que estimulen el interés del niño.

3. PROPUESTA

Núñez (2002) establece como objetivo principal de la educación lingüística la mejora del uso de la lengua de los alumnos mediante una serie de habilidades que solemos usar en la vida cotidiana para comunicarnos. Debemos como profesores redefinir nuestro punto de vista metodológico y nuestras estrategias para que el alumno se adapte a ese

perfil comunicativo. Se necesita un cambio, una innovación metodológica en el área de Lengua Castellana y Literatura. El primer paso debe ser los contenidos, cambiar el punto de vista y aprovechar los estándares que nos ofrece el PCIC para los estudiantes de español como Lengua Extranjera. Debemos desplazar los usos memorísticos y centrar el foco de atención, desde la gramática (descripción de categorías gramaticales y análisis sintáctico) hacia la competencia comunicativa de los alumnos tan repetida por parte de las nuevas concepciones institucionales y tan poco utilizada en las clases. Zayas (2012, p.76) afirma que “el objeto no es estudiar gramática, sino reflexionar sobre el modo de usar la lengua para hacer determinadas cosas, como componer el prólogo de una antología de poemas,, un programa de radio para un recital poético, una crítica teatral...”La pregunta es cuándo en la vida diaria hacemos estas cosas. La perspectiva es proponer al alumno tareas verosímiles que podrían realizar en el mundo real y que para resolverlas necesiten hablar, escribir, escuchar leer y, por supuesto, interactuar.

La propuesta se realizó en dos grupos de estudiantes de la asignatura Didáctica de la Lengua Española II dentro del plan 2010 de la Titulación en Graduado en Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. En total 77 alumnos. Se les planteó la necesidad de elaborar una serie encadenada de actividades que presentasen una coherencia interna y una relación de progresión entre ellas y que estuvieran organizadas en una secuencia didáctica para que el alumno desarrollara las destrezas y habilidades comunicativas en un uso real de la lengua y en un contexto verosímil cercano a su ámbito personal y social. Se les facilitó un *input* propio de ELE extraído del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se les pidió una lluvia de ideas para organizar las posibles actividades y a continuación se les detalló las posibilidades que ofrece el Plan Curricular del Cervantes.



Figura 1: Saberes y comportamientos socioculturales

4. RESULTADOS

Con estos descriptores de contenido haremos que el alumno use la lengua en una secuencia didáctica de habilidades lingüísticas encadenadas y progresivas. Puede ser implementado en el tercer ciclo de Primaria.

Tabla 1: Resultados

<i>Actividad propuesta</i>	<i>Hacer cosas con palabras</i>				
	<i>Hablar</i>	<i>Leer</i>	<i>Escribir</i>	<i>Escuchar</i>	<i>Interactuar</i>
¿Cómo te llamas?	X				X
¿Cómo te llaman tus padres?	X				X
¿Sabes qué significa tu nombre? Visita la página y explica al resto de la clase el significado de tu nombre		X			X
Visita la página del CIS y descubre cuál es el nombre y el apellido más común en España. ¿Qué ranking tienen tus apellidos en esa página?		X			X
¿Conoces nombres catalanes, vascos o gallegos? ¿tienen traducción en español?		X			X
¿Sabes si existe en tu familia algún apodo o mote? Pregunta a tus abuelos	X				X
Imagina que vas a viajar al extranjero. ¿Qué tienes que hacer para sacarte el pasaporte?		X	X		
Imagina que ya puedes sacarte el DNI. Hazlo	X	X	X	X	X
¿Qué piensas sobre el orden de los apellidos en España? ¿Es machista? (Escuchar noticia)				X	X

Después de la experiencia se les pidió a los estudiantes de la asignatura una reflexión abierta sobre la experiencia. Extraemos las más repetidas:

El alumno puede realizar un intercambio comunicativo oral-escrito como en la vida real.

El alumno usará la lengua en contextos comunicativos reales

Tiene una motivación real para usar la lengua

El niño usará las cuatro destrezas indistintamente

Mi perspectiva de enseñanza de la lengua ha cambiado bastante.

La propuesta fue muy bien recibida por mis estudiantes. Un cambio de perspectiva que realmente acercaría al alumno de primaria a usar la lengua en un contexto determinado motivados por una necesidad concreta. Algo que hacemos como hablantes diariamente desde que nos levantamos.

Zayas (2012) propone en su estudio la enseñanza de la composición escrita dentro del marco metodológico de las secuencias didácticas. Busca, en este sentido, situar la enseñanza en un marco comunicativo, integrando las habilidades comunicativas dentro de una tarea global que les dé sentido. Nosotros proponemos ampliar el entorno y pretendemos una enseñanza de la lengua integral mediante el planteamiento de la secuencia didáctica y la tarea global en un contexto comunicativo más extenso que permita el uso de todas las destrezas, no solo la composición escrita. Núñez (2002) apunta la dificultad a la que se enfrenta el docente por el cambio de perspectiva que se vislumbraba y dice:

“Para hacer viable este enfoque son necesarios dos pasos que constantemente se superponen. Por un lado, reflexionar sobre las posibilidades reales de explotación didáctica de las distintas disciplinas lingüísticas y literarias; por otro, proporcionar al profesorado conocimientos e instrumentos que le permitan seleccionar de cada una lo que le parece más adecuado según los objetivos que debe cumplir la enseñanza de la lengua (2002, p. 113).

A pesar del cambio teórico propuesto que pone el acento en la competencia comunicativa, constatamos que en el aula de Primaria “la mayor parte de las veces es el libro de texto el que propone e impone las actividades que se van a trabajar e impone esa rutina de explicación de contenidos por parte del profesor seguida por la realización de los correspondientes ejercicios” (Núñez, 2002, p. 114). La profesora Núñez carga el énfasis en la selección y diseño de tareas y actividades en la programación y en el aula y establece una serie de criterios para su selección y diseño. Entendemos que este debería ser el paso posterior a la elección de unos contenidos que realmente despierten el uso comunicativo de la lengua.

5. CONCLUSIONES

Ya vimos anteriormente que por primera vez se habla de disciplinas como la Pragmática en documentos institucionales relacionados con la enseñanza de la lengua materna. Esta disciplina es la base del enfoque comunicativo en enseñanza de lenguas y, parecer ser, la tendencia de las instituciones es que el alumno de Primaria desarrolle la competencia comunicativa en español (saber hacer cosas con las palabras) y no sólo aprenda la gramática de una lengua (saber hacer cosas sobre las palabras). Proponemos un desplazamiento total hacia los enfoques comunicativos y la introducción de los documentos oficiales que ya disponemos en ELE. El PCIC establece niveles de referencia dando sentido práctico al MCER; aprovechemos este material en nuestras escuelas. El MCER enuncia de un modo muy general las actividades comunicativas (las denomina actividades de la lengua) que los alumnos deberían ser capaces de llevar a cabo mediante sus correspondientes estrategias. El Instituto Cervantes traspone esos descriptores generales y nos brinda un laborioso trabajo de categorización y desarrollo: descripciones pormenorizadas del material lingüístico (debemos ofrecer también input lingüístico del código también a nuestros alumnos aunque sean nativos) con un total de doce inventarios referidos al componente gramatical, al pragmático-discursivo, al componente cultural y al componente de aprendizaje. Aprovechémoslo.

REFERENCIAS

- Alonso, a. (1938). *Castellano, español, idioma nacional. Historia espiritual de tres nombres*. Buenos Aires: Losada.
- Area, M. et alli (2014). Las políticas educativas TIC en España después del programa Escuela 2.0: las tendencias que emergen. *Relatec. Revista Iationamericana de Tecnología Educativa*, 13, 2. Recuperado de: <http://relatec.unex.es/article/view/1473/959>
- Area, M., Hernández, V. y Sosa, J.J. (2016). Modelos de integración didáctica de las TIC en el aula. *Comunicar. Revista Científica de comunicación y educación*, 47. Recuperado de: <https://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=47&articulo=47-2016-08>

- Austin, J. L. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Bachman, L. (1990). Habilidad lingüística comunicativa. In Llobera *et al.* *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (pp. 105-129). Madrid: Edelsa.
- Blum-Kulka, S. (1999). Pragmática del discurso. In Van Dijk, T. A. *El discurso como interacción social*, (pp.67-99). Barcelona: Gedisa,
- Cabero-Almenara, J. (2007). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Madrid: MCGRAW-HILL.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir*. Barcelona: Ariel.
- Canale, M. (1983). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. (pp.63-83).Madrid: Edelsa.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Madrid: Morata.
- Consejo de Europa (2002). *El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- Cortés, L. y Camacho, M.^a M. (2003). *¿Qué es el análisis del discurso?* Barcelona: Octaedro.
- Del Moral, E., Villalustre, L. y Neira, L. (2014). Variables asociadas a la cultura innovadora con TIC en escuelas rurales. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18,3. Recuperado de: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev183ART1.pdf>.
- Ellis, R. (1992). *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Faerch, C., y K. Kasper (Ed.) (1983). *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York: Longman.
- Fernández Batanero, J.M. (2004). La transversalidad curricular en el contexto universitario: un puente entre el aprendizaje académico y el natural. *Fuentes*, 5. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/5/03%20LA%20TRANSVERSALIDAD.pdf>
- García-Peñalvo, F. J., Fidalgo Blanco, Á., & Sein-Echaluce Lacleta, M. L. (2015). Tendencias en Innovación Educativa. *III Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2015)*, Madrid, España. Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/126559>.
- Goffman, E. (1967). *Ritual de la interacción. Ensayos sobre el comportamiento cara a cara*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.
- González González, M.T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. In *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8,4. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55115064002.pdf>,
- Gross, B. y Lara, P., (2009) Estrategias de innovación en la educación superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. In *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (eds.) (1972). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*, Nueva York: Basil Blackwell.
- Herreras, J. C. (2016). Políticas de normalización lingüística en la España democrática. In *Actas XVI Congreso AIH*. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_021.pdf
- Hudson, R. A. (1980). *La sociolingüística*. Barcelona: Anagrama, 1981.

- Hymes, D. H. (1971). Acerca de la competencia comunicativa. In Llobera *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* (pp. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Instituto Cervantes (2007). *Niveles de referencia para el español. Plan Curricular del Instituto Cervantes*, Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.ht
- Jakobson, R. y Cabello, A. (1981). *Lingüística y poética*. Madrid: Cátedra.
- Jansen, S. (2008). La defensa del español en Hispanoamérica: normas y legislaciones acerca del uso de la lengua”. In K. Süselbeck et al.(eds.) *Lengua, nación e identidad. la regulación del plurilingüismo en España y América Latina*, (pp. 239-270) Frankfurt:Iberoamericana Vervuert,.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990-1994). *Les interactions verbales, I, II y III*, París : Armand Colin.
- Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- Lomas, C. (2014). Competencia comunicativa, enseñanza del lenguaje y enfoques comunicativos de la educación lingüística. In *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp.37-66). Barcelona: Octaedro.
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, 465, 56-60.
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- López García, A. (2004). Aportaciones de las ciencias cognitivas. In Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, (eds.) *Vademécum para la formación de profesores*.(pp. 69-85). Madrid: SGEL.
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Pero ¿qué es la innovación educativa?. *Cuadernos de pedagogía*, 375, 78-82.

- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11: 113-128.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Murillo, F. J., y Muñoz Repiso, M.. (2002) *La mejora de la escuela: un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la enseñanza comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Núñez, M.P. (2002). Cuestiones teóricas y metodológicas sobre la selección y diseño de actividades para la educación lingüística. *RESLA, Revista Española de Lingüística Aplicada*, 15:113-135. Recuperado de: <http://servicios.educarm.es/templates/portal/ficheros/websDinamicas/154/a>,
- O'Malley, J. y A-U. Chamot (1990). *Language Learning Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1991). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York: Newbury House.
- Schank, R. y Abelson, R. (1977). *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Seco, M. y Salvador, G. (1995) *La lengua española hoy*. Madrid: Fundación Juan March.
- Van Dijk, T. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Nueva York: Academic Press.
- Van Ek, J. (1986). *Objectives for Foreign Language Learning* (Vol I.). Estrasburgo: Council of Europe.
- Verschueren, J. (2002). *Para entender la pragmática*. Madrid: Gredos.
- Wenden, A. y J. Rubin (eds.) (1987). *Learner Strategies in Language Learning*. Nueva Jersey: Prentice Hall.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Zabalza, M.A. (2000). Los planes de estudio en la universidad. Algunas reflexiones para el cambio. *Fuentes*, 1. Recuperado de: <http://institucional.us.es/revistas/fuente/1/firma%20invitada/Microsoft%20Word%20-%20LOS%20PLANES%20DE%20ESTUDIO%20EN%20LA%20UNIVERSIDAD.pdf>

Zamora, S. (1999). *¿Castellano o español?*, México: UACM.

Zayas, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita, *Revista Ibero-Americana de Educación*, 59. Recuperado de: <http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article11015>

PROPUESTA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN CULTURAL E INTERCULTURAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

María Pilar López García y Salvador Mateo Arias Romero

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la formación universitaria está supeditada a nuevos conceptos orientados hacia la construcción del conocimiento, la formación de personas y el desarrollo de competencias docentes explícitas. A través de las ideas de investigación, innovación, cualificación y el desarrollo de modelos competenciales culturales e interculturales asociados a cualquier materia de estudio, la formación del profesorado se sustenta en estándares del conocimiento competente, cuyos objetivos primordiales están dirigidos hacia la cohesión social y los contextos colaborativos.

Estas ideas implican una nueva figura del docente de Educación Primaria basada no solamente en la adquisición de un elenco de conocimientos específicos, sino también en el desarrollo de diversas competencias, actitudes capacitadoras y el desarrollo procedimientos de innovación.

En todas las universidades la formación de profesores noveles de Educación Primaria está encaminada hacia la cualificación del docente que ejerce su profesión en diversos

contextos escolares en los que pone en funcionamiento sus conocimientos en cada área disciplinar. Para ello, la formación en el grado utiliza las guías docentes de cada asignatura a lo que se suman otros cursos de formación y los programas de prácticas. A pesar de estos factores formativos, la puesta en marcha de destrezas y actitudes necesarias para ejercer la docencia requiere de otros programas de acción orientativa para la mejora de la calidad docente fundamentada en competencias interdisciplinarias.

1.1. Justificación

En las modernas sociedades tecnológicas el profesor diseña, planifica y desarrolla el currículum en colaboración con las instituciones académicas y los grupos especializados; muchos de ellos compuestos por docentes de su propia área y por docentes de otras áreas con los que colabora y trabaja en equipo.

En este trabajo en concreto, vamos a ocuparnos de la formación en competencia cultural e intercultural con objeto de coordinar modelos formativos para los futuros profesionales que en el ámbito de la Educación Primaria unifiquen los diferentes saberes en entornos multidisciplinares e inclusivos.

1.2. Objetivos generales y específicos

El objetivo principal de nuestro estudio consistirá en delimitar una propuesta de innovación educativa en lo que respecta a la actuación intercultural del profesorado de Educación Primaria. Entre los objetivos específicos, por una parte nos proponemos realizar una revisión teórica sobre la formación del profesorado en competencias (competencia cultural e intercultural), por otra, cuestionaremos el aula intercultural como espacio inclusivo y, por último, haremos una somera revisión de los contenidos culturales en las aulas inclusivas en Educación Primaria.

2. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA: ESTUDIOS PRECEDENTES

En el contexto universitario las definiciones de competencias docentes nos sitúan ante modelos educativos en los que se perfilan una serie de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que contribuyen a definir una enseñanza de calidad científica y

una actitud investigadora. Las descripciones hechas sobre las competencias son tan diversas como complejas y responden a intereses académicos; casi todas siguen criterios holísticos, como argumentan Domínguez Fernández y Hermosilla Rodríguez (2010): “El concepto de competencia es global, holístico e integra elementos cognitivos, afectivos y comportamentales.” (p.68).

Es evidente que las nuevas facetas de los docentes en cualquier tipo de enseñanza están ligadas a elencos competenciales, así lo confirman los programas de formación en el grado y posgrado. En nuestro estudio nos vamos a detener en dos tipos de competencias que tienen una especial incidencia en el profesorado de Educación Primaria: la competencia cultural, en la que se engloba la competencia sociocultural y la competencia intercultural, producto del dinamismo y los constantes cambios de la sociedad actual.

2.1. La competencia cultural e intercultural

Si en la actual formación del profesorado de Educación Primaria consideramos que existen constantes reajustes pedagógicos, tendremos que abarcar nuevos retos y planteamientos académicos para reconducir el proceso de formación y fundamentarlo no solo en la acumulación de conocimientos, sino en el fomento de un aprendizaje activo basado en un inventario de objetivos, y en un conjunto de competencias que conduzcan a unos resultados efectivos.

Si partimos de definiciones, a grandes rasgos, la competencia cultural y sociocultural son un amplio espectro de la competencia comunicativa, mientras que la descripción de la competencia intercultural se origina en la enseñanza tradicional de la cultura y su vínculo con la lengua; lo cual implica describir las relaciones que se establecen intencionadamente entre diferentes culturas y el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida, como se describe en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes (1997-2019). Estos conceptos suponen decir que ser intercultural es adoptar un papel de mediador entre la propia lengua y cultura de origen, y la lengua y cultura objeto de estudio para lograr situaciones comunicativas satisfactorias.

2.2. Educar desde la cultura y la interculturalidad

Desde la segunda mitad del siglo XX, la idea de la lengua como instrumento social se ha convertido en un axioma en el que la lengua no puede dissociarse del componente cultural y viceversa. Por otro lado, la definición del concepto de cultura está supeditada a un entramado de conexiones antropológicas y sociales que opera de forma diferente, dependiendo de la perspectiva y la corriente ideológica desde la que se defina. Santamaría (2010) recopila un amplio número de definiciones acuñadas por lingüistas y antropólogos; sin embargo, no pretendemos aquí detenernos en estas disquisiciones que ya han sido debatidas por distintos autores, sino más bien centrarnos en dos aspectos esenciales: a) la cultura e interculturalidad en el ámbito de la enseñanza y b) la formación del docente en Educación Primaria en competencias culturales e interculturales.

En el plano de la enseñanza en general y de la lengua en particular se persigue que los alumnos alcancen una buena competencia comunicativa, para lo cual, es imprescindible añadir el logro de la competencia cultural, como indica Miquel (2004): “...reivindicar la competencia comunicativa, la capacidad del estudiante de interactuar en situaciones de comunicación, implica un nuevo enfoque de “lo cultural”.” (p. 327). No obstante, definir “lo cultural” también conlleva múltiples delimitaciones. Miquel y Sanz (1992) recurrieron a una conocida clasificación del término cultura: Cultura con mayúscula, cultura con minúscula (o a secas) y *kultura con k*. La primera se refiere a la concepción tradicional del término en la que se adscriben los acontecimientos históricos, los logros artísticos, los conocimientos literarios, musicales, geográficos..., mientras que la cultura con minúscula (cultura compartida, en nuestra opinión), agrupa el conjunto de creencias, presuposiciones y los modos pautados de actuación social; es decir, el saber íntimamente ligado a la lengua, lo que se conoce como componente sociocultural (Miquel y Sanz, 1992), al cual hay que prestarle una especial atención en el aula, dado que el estudiante tiene que ser capaz de advertir los matices, los valores y los significados que los miembros de la sociedad vierten en sus intervenciones para poder estructurar su actuación como participantes de la comunicación. Por su parte, la *kultura con k* abarca aquellos conocimientos que se ajustan a ámbitos muy concretos (sentido semántico del término).

Educación desde la cultura y la interculturalidad supone poder discernir diferentes identidades culturales en el aula. Al respecto, el *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 1997-2018) dice:

La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única, sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativamente y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales y de género dentro de las fronteras de una misma comunidad.

3. PERSPECTIVA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: LA ACTUACIÓN DOCENTE

La aplicación del concepto de competencia cultural e intercultural en la Educación Primaria tiene una repercusión directa en la enseñanza de español a inmigrantes. El famoso binomio lengua-cultura cobra una mayor relevancia, puesto que los estudiantes están ya inmersos en un contexto en el que deberán identificar los referentes culturales y los modos pautados del uso de la lengua para que sus aportaciones sean consideradas adecuadas por la comunidad nativa. De todos es conocido que los hablantes de una lengua tienden a juzgar más estrictamente los errores sociolingüísticos que los puramente lingüísticos, dado que los primeros se estiman como faltas de respeto hacia sus tradiciones y formas de entender el mundo.

En el ámbito general de la enseñanza, la perspectiva intercultural suscita el desarrollo de valores sociales y el reconocimiento de las peculiaridades de cada cultura. Por ello, la interculturalidad aparece contemplada explícitamente en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos, las actitudes, los valores y las normas.

En el contexto concreto de la Educación Primaria y Secundaria, el profesorado que trabaja con el alumnado extranjero (niños y jóvenes inmigrantes) necesita una cualificación y una formación complementaria para poder ocuparse de este colectivo por sus condiciones de migración. Los grupos de menores necesitan ser atendidos desde un

perfil competencial que aborde sus necesidades inmediatas; entre otras, la de aprender la lengua y cultura extranjeras para que pueda seguir un programa de educación inclusiva.

El profesorado que atiende al alumnado inmigrante emprende diversos retos que incrementan su tarea docente, debido a que el colectivo docente necesita también unas orientaciones específicas para desarrollar una pedagogía efectiva y para facilitar una enseñanza del español conforme a las necesidades de estos niños y jóvenes inmigrantes sin apartarlos de su cultura de origen (López García e Ito-Morales, 2019).

La metodología intercultural, en consecuencia, pretende concienciar sobre las diferencias haciendo conscientes al colectivo escolar nativo y al colectivo inmigrante de aquellos factores en los que ambas culturas (la española y la extranjera) convergen y divergen. Dicho de otra forma, la metodología de la enseñanza debe estar sustentada en la interculturalidad para lograr que el propio alumnado funcione como un mediador que “desarrolle la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la nueva.” (Santamaría, 2010: 42).

En consecuencia, considerar los puntos comunes de la cultura de origen y la cultura meta hará que los que llegan a un nuevo contexto cultural les resulte este más próximo y cercano y comprenda las divergencias, lo cual, favorecerá su integración y les hará sentirse cómodos al pensar por qué las personas de su alrededor dicen lo que dicen o actúan de una manera determinada.

Parece claro que en este enfoque intercultural de convivencia y respeto entre culturas no es unilateral, sino bilateral ya que el propio entorno escolar debe fomentar un contacto “con otras culturas y formas de vida, sin que nadie considere que la suya propia está por encima de las demás.” (Linares y López, 2008: 6). La metodología intercultural valora todas las culturas que conviven en el centro y genera curiosidad por el mundo del que proviene el otro.

3.1. El profesor intercultural

Son casi innumerables las páginas escritas sobre el papel del profesor intercultural (Montón Sales, 2003; Níkleva, 2014; López García, 2017). La transferencia del conocimiento sociocultural e intercultural requiere cierta voluntad asertiva por parte del docente, ya que uno de los principios esenciales para abordar las diferencias es el

distanciamiento de la cultura de origen para observarla desde fuera e identificar qué elementos pueden ser objeto de confusión o desconcierto para el alumno.

La identificación del conjunto de elementos que vertebran la propia cultura es una tarea compleja, como indica Miquel (2004): “cada individuo por el hecho de estar inmerso en una cultura y no en otra, tiende a postular la universalidad de sus comportamientos, la lógica y la normalidad de los mismos” (p. 518). Todo lo que es muy evidente para los miembros de una sociedad debe ser objeto de reflexión por parte del profesor para evitar el impacto cultural.

Por otra parte, el profesor intercultural tampoco puede abarcar de forma ilimitada las diferencias culturales de todo el alumnado extranjero con diferentes procedencias. Para acometer la labor de enseñanza de este componente cultural, lo ideal sería, por un lado, que el profesor conociera algunos de los rasgos más significativos de la cultura de procedencia del niño como la religión, los tabúes culturales, las costumbres y el modo de vida, como apuntan Orellana y Gutiérrez (2014), por otro, como observa Galindo (2005), que el éxito de la enseñanza intercultural se consiguiera “trabajando las actitudes positivas respecto a la diversidad cultural, erradicando prejuicios, pero también reflexionando críticamente sobre la propia cultura a partir de otros marcos de referencia, siempre sin renunciar a la propia identidad.” (p. 440).

No obstante, y a pesar de buscar actitudes favorables, no podemos olvidar que el profesor también se enfrenta a posibles conflictos de identidad y choques culturales en el aula. Para ello, uno de los objetivos principales es facilitarle al alumnado extranjero la adquisición de conocimientos lingüísticos y culturales a través de una metodología docente que adapte el currículo a las necesidades de los diversos grupos de alumnos. Para alcanzar este propósito, cualquier reflexión sobre los programas de adaptación o apoyo al alumnado inmigrante debe estar fundamentada en investigaciones sobre la formación del profesorado y los aspectos motivacionales de este tipo de enseñanza.

4. EL AULA INTERCULTURAL COMO ESPACIO INCLUSIVO

El fenómeno migratorio registrado en España desde principios del siglo XXI obligó a los gobiernos autonómicos a adoptar medidas encaminadas a atender las necesidades

específicas del alumnado inmigrante. Según datos del Instituto Nacional de Estadística (2019), El número de extranjeros alcanzó en 2011 su mayor cifra con 5.75.1 487, lo cual suponía un 12.19 % de la población total española. En los centros Educativos en España durante el curso 2017-2018 se encontraban matriculados Educación Primaria 284.717 niños y niñas de nacionalidad extranjera.

Por esta razón, en los centros educativos surgen las aulas de apoyo lingüístico, unos espacios destinados a la enseñanza de español como segunda lengua, ya que la inserción escolar de los estudiantes inmigrantes se encuentra supeditada al dominio de la lengua. Sin embargo, para lograr una integración social exitosa, este colectivo también necesita conocer una serie de aspectos socioculturales que les permitan actuar con adecuación y propiedad en el nuevo contexto social donde la cultura y los fenómenos socioculturales se experimentan de forma directa; es decir, vivir la cultura *in situ*.

Desde una perspectiva inclusiva, el profesorado puede ayudar al colectivo extranjero anticipando en el aula diversas circunstancias en las que los alumnos participarán en la nueva sociedad. Para ello el profesor se valdrá de una serie instrumentos didácticos para que sepan desenvolverse con éxito en diferentes contextos socioculturales. Algunos ejemplos de aproximación a situaciones cotidianas pueden ser:

- Aprender una correcta interacción entre alumnos y profesores, y entre alumnos y alumnos.
- Conocer las normas de funcionamiento del centro escolar.
- Identificar los periodos de vacaciones escolares.
- Observar qué tipos de alimentos se consumen durante el recreo.
- Aprender fórmulas de saludos y despedidas en situaciones formales e informales.

En los citados casos, el profesor intercultural actúa como un guía que ayuda y revela todo lo que sea susceptible de causar rechazo, asombro o desconcierto, como argumenta Guerrero (2013), para quien el profesor es un intermediario intercultural: “un agente mediador entre una cultura y otra; trasmite herramientas semánticas, pero es además un actor que ayuda a orientar social y culturalmente al alumno en su inserción.” (p. 48). Estamos de acuerdo en que la llegada de estos menores al país debe seguir una integración

progresiva en un contexto escolar y social muy diferente al de sus países de origen. La mayoría de estos alumnos deben enfrentarse, además, al aprendizaje de una lengua extranjera (en el caso que nos ocupa, el español).

4.1. Las aulas de adaptación lingüística

Según el territorio autonómico, estos espacios lingüísticos reciben diferentes denominaciones (Gallego, 2009): Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en Andalucía y Extremadura, Aulas de Español para Inmigrantes en Aragón, Aulas Temporales de Inmersión Lingüística (ATIL) en Asturias, Aulas de Acogida en Baleares, Cataluña y la Región de Murcia, Aulas de Adaptación Lingüística y Social (ALISO) en Castilla y León, por mencionar algunos ejemplos.

En Andalucía la atención al alumnado inmigrante está recogida por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía en la *Orden del 15 de enero de 2007 (BOJA, número 33, p. 7)*, en la que se establecen las condiciones necesarias para la incorporación de este alumnado al sistema educativo español y las necesidades educativas que lleva incorporadas.

Los alumnos permanecen en estas aulas un periodo de tiempo variable dependiendo de cada Comunidad Autónoma; no obstante la permanencia en estas aulas no se prolonga mucho más de un año escolar. Algunos programas estipulan que el alumno asistirá a las aulas de acogida durante unas horas semanales que se compaginarán con la participación en asignaturas donde no sea necesario un alto conocimiento de la lengua (educación física, educación plástica y música). En otras Comunidades, como por ejemplo en la Comunidad Autónoma de Madrid, estas aulas funcionan como un curso intensivo de español que abarca toda la jornada escolar. Asimismo, cada comunidad establece a qué nivel de enseñanza van dirigidas estas medidas, si bien la mayor parte de ellas están contempladas para atender a alumnos de segundo y tercer ciclo de Educación Primaria y alumnos de Educación Secundaria Obligatoria.

4.2. Revisión de contenidos interculturales en las aulas inclusivas

En el ámbito general de la enseñanza, los contenidos culturales e interculturales están orientados hacia el desarrollo de valores sociales y el reconocimiento de las especificidades de cada cultura. Por estas razones, la interculturalidad se ha introducido

de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos, las actitudes, los valores y las normas. A pesar de este ideario curricular, el colectivo inmigrante es heterogéneo en cuanto a la L1, nacionalidades, edades (niños, jóvenes y adultos), modo de vida, costumbres y formas de actuación. Sus comportamientos y sus mecanismos comunicativos pueden ser muy parecidos a los nuestros pero lo que los diferencia es la utilización de unos códigos diferentes.

Los materiales publicados con fines pedagógicos prestan atención a los referentes culturales en casi todos los currículos, procurando que en ellos aparezcan recogidos los constituyentes básicos de la competencia intercultural y se preste atención a los productos culturales, siendo objetivos esenciales la minimización del choque cultural y la eliminación de estereotipos y prejuicios culturales.

El sistema educativo al que se incorporan los menores inmigrantes debe estar capacitado para asumir alternativas educativas adaptadas a las condiciones individuales de los niños y jóvenes en las escuelas. Consecuentemente, los equipos docentes tienen que adquirir el compromiso de incluir una serie de objetivos culturales, socioculturales e interculturales en los programas de enseñanza (López-García, 2017: 30):

1. Analizar las falsas creencias, los prejuicios, el valor de los significados culturales y los elementos de contraste que inciden en la diversidad y fomentan la discriminación en el entorno social.
2. Observar de qué forma las señas de identidad (nacionales y personales) de los grupos sociales repercuten en las variedades lingüísticas, en los hábitos gastronómicos y en los gustos y aficiones de los diferentes grupos sociales (concepto de ocio/negocio, humor, formación cultural y diferencias de género).
3. Distinguir las diferencias en los modelos de interacción social desde el punto de vista verbal y no verbal (saludos, despedidas, aceptaciones y rechazos), los grados de formalidad en la interacción, el funcionamiento de los elementos proxémicos, quinésicos y cronémicos en las distintas culturas.
4. Percibir las diferencias en la organización de las familias, los tipos de vivienda, los sistemas de enseñanza y las ceremonias socioculturales en la propia cultura y en la cultura extranjera.

5. Interpretar las rutinas de comportamiento cotidiano (horarios, formas de actuación y actitudes), los ideales religiosos y morales, las costumbres y tradiciones de las culturas que conviven en un mismo espacio.
6. Entender la articulación del sistema gubernamental, legislativo, administrativo y sanitario de la sociedad de acogida.
7. Acceder al conocimiento de los periodos históricos y de los acontecimientos contemporáneos para evitar la exclusión o la enajenación de la actualidad en la nueva sociedad.
8. Conocer la organización territorial y cotejar las variaciones intraculturales de la propia cultura y de la cultura extranjera, así como la distribución multicultural del país de acogida.
9. Reconocer la propia herencia cultural y tomar conciencia de los antecedentes científicos, artísticos, literarios, musicales, etc., que han ido forjando el sistema de valores y los aspectos psicosociales de la cultura extranjera.

5. CONCLUSIONES

Si entendemos la innovación educativa como un procesos destinado a la mejora de la docencia, el funcionamiento de los centros y las dinámicas desarrolladas en las aulas, el profesorado de Educación Primaria necesita implementar su cultura profesional en competencias adaptándose a la evolución de la sociedad. Para ello, una propuesta de innovación metodológica contemplaría actualmente, la formación en competencias culturales e interculturales.

En este trabajo hemos expuesto el significado y repercusión de la educación desde una perspectiva cultural e intercultural y la actuación del docente en los centros en los que hay alumnos procedentes de otros países y que se tienen que enfrentar a una nueva lengua y cultura. Para ello, hemos visto cómo la aplicación de una *metodología intercultural puede contribuir a la eliminación del impacto cultural y a la eliminación de estereotipos. Somos conscientes de que la cultura es un conjunto voluminoso de significados e interpretaciones de los mismos; por esta razón, en este trabajo hemos mostrado los factores positivos de la educación intercultural desde la perspectiva de la educación y su repercusión en el alumnado extranjero, sin olvidar el mutuo efecto en el alumnado nativo. De ahí el término, ya acuñado, “diálogo entre culturas”.*

Los espacios educativos inclusivos demandan constantemente una reflexión sobre el tipo de pedagogía que se aplica en ellos y su efectividad para determinar, normalizar y emplear estrategias y habilidades docentes que solventen los problemas educativos. El aula intercultural, además, requiere una reinterpretación de los contenidos que se imparten en ella y de las acciones docentes. Los materiales didácticos ofrecen repertorios de contenidos culturales y socioculturales de forma explícita, aunque la dificultad estriba en vincularlos con éxito a la lengua y al contraste con la heterogeneidad de culturas.

Para terminar, un breve apunte sobre la gestión de la diversidad: las aulas de adaptación lingüística en sus diferentes modalidades están todavía sujetas a confusión por cuestiones de política educativa (gestión de las administraciones competentes). El profesorado se enfrenta continuamente a nuevos retos docentes a lo hora de trabajar con un alumnado heterogéneo, procedente de otros países. Para salvar estos obstáculos, es precisa una formación especializada en competencia intercultural, aunque, desde un punto de vista realista, sabemos que la interculturalidad puede ser interpretada de muchas formas y los docentes podemos generar actitudes relativas. En definitiva, esta apuesta está enfocada al desarrollo de competencias múltiples que promuevan la solución de ciertos problemas educativos.

REFERENCIAS

- Domínguez Fernández, G. y Hermosilla Rodríguez, J. M. (2010). Propuesta de planificación y reflexión sobre el trabajo docente para el desarrollo de competencias en el EEES. En *XXI, Revista de Educación*, nº 12, 63-80. Recuperado http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/5323/b164500_97.pdf?sequence
- Galindo, M. (2005). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas, *Interlingüística* 16 (1), 431-441.
- Gallego, B. (2009). Planes y programas de escolarización y enseñanza de L2 a niños y jóvenes inmigrantes en España, *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 2: 60-89.
- Guerrero, R. M.^a (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía, *Perfiles Educativos* 142, 42-53.

<http://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?type=pcaxis&path=/t20/e245/p08/&file=pcaxis&dh=0&capsel=1>.

https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/diccio_ele/default.htm

Instituto Cervantes (1997-2018) *Diccionario de términos clave de ELE* (CVC, 1997-2018). Recuperado de

Instituto Nacional de Estadística. (2019). *Estadística del Padrón continuo. Principales series de población desde 1998*. Recuperado de

Linares, J. y López, M. (2008). Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida, en A. Gómez (coord.), *Atención a la diversidad. Materiales para la formación del profesorado*, Cieza: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación de la Región de Murcia, 1-30.

López M.^a P. e Ito-Morales, K. (2019). Reflexiones sobre la educación inclusiva en las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) desde una perspectiva intercultural, en M. El Homrani, D. E. Báez e I. Ávalos (coords.), *Inclusión y diversidad: intervenciones socioeducativas*. Wolters Kluwer España.

López-García, M.^a P. (2017). Siete cuestiones básicas para la formación de profesores noveles de español para inmigrantes. En D. G. Níkleva (Ed.), *La formación de los docentes de español para inmigrantes en distintos contextos educativos*. Bern, Bruxelles Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, 15-43.

Miquel, L. (2004). La subcompetencia sociocultural, en J. Sánchez E I. Santos (eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Alcobendas: SGEL, 511-531.

Miquel, L. y Sans, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable* 9, 15-21.

Montón Sales, M.^a J. (2003). *La integración del alumnado inmigrante en el centro escolar*. Barcelona: Graó.

Níkleva, D. (2014). La formación del maestro para las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL): una propuesta de ajustar la formación académica y la demanda

laboral. En D. G. Nikleva (Ed.) *El reto de atender a alumnos inmigrantes en la sociedad*. Madrid: Síntesis, 15-46.

Orden de 15 de enero de 2007 *por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 33, de 14 de febrero de 2007.

Orellana, V. y Gutiérrez, A. (2014). Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos, en E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido, I. Santos y A. Gutiérrez (eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*, Sevilla-Helsinki: Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, 117-142.

Santamaría, R. (2010). *La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE: Una propuesta didáctica*. Madrid: Ministerio de Educación.

33

NUEVOS ENFOQUES EN LA DIDÁCTICA DE CHINO COMO LENGUA EXTRANJERA: DEL MÉTODO MIXTO AL *MIDDLE GROUND*

Isabel María Balsas Ureña y Juan José Ciruela Alférez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de chino como lengua extranjera (en lo sucesivo, CLE) es una disciplina joven, que en China se independizó de la lingüística a finales del siglo XX (Sun, 2009, p.51). Como en Occidente, su trayectoria ha estado marcada por la búsqueda de un método ideal que, además de la teoría de la lengua y del aprendizaje, el tipo de objetivos curriculares o las técnicas de clase, en China trata también cuestiones como la forma de explotación del manual o la distribución horaria del curso (J. Ma, 2004, p.18).

El resultado de esta búsqueda ha sido el método mixto o integrado (zònghé jiàoxuéfǎ, 综合教学法), fruto de la combinación y selección de elementos de diferentes metodologías que han ido llegando a China. Este método se diseñó para el perfil de aprendiz frecuente en la segunda década del siglo XX, que llegaba a China para aprender la lengua y cursar allí después estudios superiores. Entrado el siglo XXI, sin embargo, la tipología de estudiante, así como sus motivaciones para el estudio, se han diversificado

(Y. Li, 2015, p.380; Cui, 2010, p.74); la respuesta a esta demanda ha sido heterogénea, con continuadores del método mixto y partidarios del cambio compartiendo los espacios de enseñanza.

Los estudios que analizan esta situación son escasos, y no entran a revisar los posibles paralelismos entre las tradiciones de enseñanza de CLE y las generadas en Occidente, reforzando la separación histórica entre ambos espacios didácticos que el desconocimiento de la primera por parte de la segunda ha suscitado. Con el fin de ofrecer un panorama de la didáctica de CLE actualizado, que a su vez pueda contribuir al acercamiento de ambas tradiciones, en el presente trabajo se realizará un análisis de las principales tendencias en la enseñanza de CLE, que se completará con una búsqueda de elementos en común.

2. MÉTODO

Para el presente análisis se han consultado esencialmente metaanálisis sobre áreas específicas (estado de la investigación, análisis de programas, análisis de manuales...) de los últimos 20 años, publicados en revistas especializadas indexadas en la China National Knowledge Infrastructure, así como monografías publicadas por editoriales de prestigio reconocido.

3. METODOLOGÍAS ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE CLE

La didáctica de CLE presenta dos características que no se suelen encontrar en las metodologías diseñadas en Occidente. La primera es que debe ocuparse de los problemas derivados de la enseñanza del sistema de escritura, complejo y extenso, y cuya integración con el resto de elementos de clase requiere atención (Lam, 2011). La segunda es la sustitución de la tendencia pendular, que en Occidente ha hecho que una metodología se remplace por su extremo teórico opuesto (Swan, 1985), por el principio de aglutinación, que ha llevado a conservar dentro del aula los elementos percibidos como útiles.

Este principio de aglutinación es patente en el método clásico para la enseñanza de CLE, el método mixto que, junto con su réplica, el *middle ground*, y la enseñanza basada en estándares, impulsada por la expansión del estudio de esta lengua a nivel global, conforman las tres tendencias que predominan en el panorama de la didáctica de CLE.

2.1. El método mixto

El conocido como método mixto es un conjunto de creencias, teorías y prácticas de aula generado en China para la enseñanza de CLE. Sus teóricos lo consideran como “característico chino” debido a que, a diferencia de las metodologías occidentales, no se basa en una única teoría pedagógica (Yuan, 2005, p. 116), sino que admite la integración de elementos de varias de ellas. Sus orígenes se encuentran en la necesidad surgida durante la II Guerra Mundial de formar a intérpretes de chino a gran velocidad (Zhao, 2010), para lo cual se usó una combinación de elementos de los métodos gramática-traducción (tratamiento de la lengua mediante teoría estructuralista, traducción...) y audiolingual (aprendizaje conductista, énfasis en la repetición oral...). El método alcanzó su culmen de desarrollo en los años 80 (Ren, 1994, p.96), cuando a las ideas extraídas de las metodologías de Occidente (además de las ya mencionadas, también método directo y enfoque situacional) y las importadas desde la enseñanza de chino como lengua materna para la enseñanza de la escritura, se pudieron sumar las primeras conclusiones de la investigación desarrollada en China (Zhao, 2004, p. 53). La suma de estos elementos configura la práctica totalidad del método tal y como se usa hoy en día, ya que las técnicas y teorías que llegaron a China posteriormente, vinculadas al desarrollo del enfoque comunicativo clásico, fueron recibidas con escaso interés por ser demasiado ajenas a la tradición educativa (Yu, 2001, p.197; Hu, 2002, p.100). Es posible, no obstante, encontrar algunos elementos de estas, como juegos o tareas, aunque su presencia responde más al deseo de incluir ideas de la didáctica occidental, considerada como *correcta* (Harvey, 1984, p.184), que al reconocimiento de su utilidad.

El método mixto tiene una visión de la lengua eminentemente estructuralista: esta se presenta como un conjunto de estructuras fijas en las que se insertan las piezas de vocabulario, sin atender a cuestiones como la frecuencia real de uso de la lengua así generada. La fuerte influencia del estructuralismo, incluso en la actualidad, se debe a que la comunidad china de lingüistas y docentes la considera útil para analizar la lengua, y práctica para detectar errores en el aula (Zhu, 2010, p.40).

Su teoría del aprendizaje es muy vaga, dado que se basa en las conclusiones derivadas de la práctica de aula (Ren, 1994, p.91), que lleva a conservar los elementos que se cree que generan aprendizaje y eliminar los que no. Esta ausencia de teoría lleva a que se produzcan combinaciones de elementos en principio incompatibles, como memorización

de estructuras en ejercicios con apariencia de trabajar negociación del significado, o role-play donde lo que se espera de los alumnos es que reproduzcan los diálogos del manual. La base del aprendizaje es la lectura intensiva de textos (Lu y Zhao, 2010, p.120), creados para incluir las estructuras gramaticales o el léxico. En los niveles iniciales los textos suelen ser diálogos, mientras que en los niveles intermedios y avanzados aparecen narraciones, normalmente con apariencia de texto real (Wang, 2011, p.100). Su explotación sigue un orden concreto: estudio del vocabulario, dispuesto en listas bilingües; explicaciones gramaticales, trabajadas con ejemplos descontextualizados; lectura, análisis y explicación del texto; y ejercicios, principalmente de *drills*.

El manual es una pieza clave del método. Estos suelen estar diseñados siguiendo alguno de los dos programas más frecuentes: el estructural-contextual-funcional y el estructural-funcional-cultural (Lu y Zhao, 2010, p.121), de cuño algo más reciente y que incluye la cultura como un tipo de conocimiento teórico que debe transmitirse en el aula (Zhu, 2010, p.54). Los programas suelen contar con listados de elementos gramaticales, de léxico y de caracteres y de funciones; estos contenidos se trasladan a los manuales ordenados de menor a mayor dificultad y distribuidos en torno a situaciones de la vida en China. Los manuales han sido criticados por tratar situaciones ajenas a los intereses del aprendiz, contar con explicaciones gramaticales enrevesadas, no reciclar léxico previo, y no contener ejercicios de cantidad y calidad suficientes (Zhao, 1998).

El método está diseñado para ser usado en una asignatura principal, que iría acompañada de otras auxiliares dedicadas de manera exclusiva a las diferentes destrezas, de manera que los contenidos se vuelvan a practicar con ejercicios específicos para cada una de ellas (Zhao, 2010), aunque esta integración tiene lugar más en la teoría que en la práctica (Yuan, 2005). En las asignaturas auxiliares se sigue usando la lectura intensiva como base, aunque se acompaña de diferentes tipos de ejercicios.

Una de las características de este método es el uso de las consideradas como ocho estrategias de aprendizaje tradicionales en la cultura china (Hu, 2002): recepción, repetición, revisión, reproducción, meticulosidad, memorización, mente activa y dominio. Se aprende recibiendo los conocimientos del profesor, repitiéndolos con una mente activa, esto es, reflexionando durante las repeticiones y revisando que se recuerdan los contenidos hasta poder memorizarlos en detalle y poder repetirlos de manera perfecta, ya que el verdadero dominio implica ser capaz de repetir sin errores. Estas ocho estrategias

se fomentan en clase mediante las técnicas de la lectura en voz alta y el trazado de caracteres, que contribuyen a fijar la atención en la forma de los elementos para, mediante la reflexión, adquirir el dominio de las formas oral y escrita, respectivamente.

El método mixto tiene gran presencia en las aulas, a pesar de que se considera que es obsoleto, poco innovador y desconectado de la investigación actual (J. Ma, 2004, p. 17).

2.2. El *Middle Ground*

En los últimos años también ha habido cambios en la figura del profesor, que ha llevado a que el perfil de nativo formado en lingüística sin conocimientos de didáctica ya no sea el único (Xing, 2006, p.15). A esta figura se añaden, por un lado, los nativos graduados de especialidades de enseñanza superior de CLE, que han estudiado en el extranjero y estado en contacto durante su vida académica con metodologías de enseñanza de la tradición occidental (Deng, 2011, p.563). Por otro, los profesores no nativos, que han recibido educación en occidente, han cursado estudios en China, y que también se encuentran familiarizados con ambas tradiciones de enseñanza (Zhang y Jensen, 2013). Con una preparación versátil, y tras años de experiencia profesional, estos nuevos tipos de profesor ponen en tela de juicio al método mixto, que con ellos cede el paso a lo que en la bibliografía al uso se ha denominado *middle ground* o terreno intermedio.

Este terreno intermedio parte del principio de que cualquier elemento, con independencia de la tradición donde haya surgido, es respetable siempre que se base en principios pedagógicos justificados. Se autodefine como “un híbrido modernizado de la práctica de CLE [...], con el liderazgo profesional, colaborativo e inclusivo de una nueva y diversa comunidad de profesorado de CLE” (Moloney y Xu, 2016, p.12). Este profesorado respeta ambas tradiciones y tiene la capacidad de analizarlas de manera crítica para “aprender sobre y desde la otra” (W. Ma, 2014). A diferencia del método mixto, donde los elementos se aglutinan en base a la percepción de su utilidad universal, el terreno intermedio atiende a los principios teóricos y al contexto individual. En este sentido, este movimiento responde a una necesidad que los teóricos llevan años reclamando: un conjunto flexible y fuerte de teorías de la enseñanza actuales y realistas, de dentro y fuera de China, que atienda a las particularidades de la lengua china y que permita incluir las conclusiones de la práctica docente (Ren, 1994; Zhu, 2010).

El terreno intermedio no se adhiere a ninguna teoría específica, sino que surge de manera espontánea dentro de las aulas de la mano de este profesorado con capacidad de reinterpretar ambas tradiciones de enseñanza (Z. Li, 2016). En este sentido, no es posible definir sus características, en tanto que estas varían dependiendo de cada profesor y cada contexto. No es posible tampoco calcular el grado de calado de este movimiento, aunque sí aventurar que su expansión será lenta, ya que exige un perfil de docente muy específico: debe tener amplios conocimientos teóricos y experiencia laboral extensa, gran capacidad de observación y análisis; debe tener voluntad de cambio, disponer de los recursos necesarios para llevarlo a cabo y capacidad para asumir las consecuencias del mismo.

2.3. La enseñanza de la lengua basada en estándares

Los primeros exámenes oficiales estandarizados de lengua china, los HSK (por sus siglas en chino, Hànyǔ Shuǐpíng Kǎoshì, 汉语水平考试), se desarrollaron durante la década de los años 80. El modelo se reformó en el año 2007: se redujo la complejidad de las pruebas, los niveles de lengua pasaron de 11 a 6 y se incluyeron pruebas orales. El Instituto Confucio, organismo con funciones de promoción y difusión de la lengua y la cultura similares a las del Instituto Cervantes para el castellano, es el encargado de la administración del examen. La red de centros del Instituto Confucio ha crecido a gran velocidad desde la apertura en 2005 del primero de ellos, hasta llegar a los 1.669 con los que cuenta en la actualidad (Instituto Confucio, 2019); entre las razones de su rápida expansión se encuentran el apoyo logístico que proporcionan a las instituciones con las que firman convenios y la libertad con la que cuentan para ajustar la oferta de cursos a las necesidades de los lugares donde se instalan (Collado Martín, 2017, p. 72).

La facilitación de los exámenes HSK, sumada a la multiplicación de centros Confucio, ha llevado a que la cantidad de participantes en las pruebas aumente considerablemente, motivados por la posibilidad de obtener un certificado. Esto ha provocado, a su vez, un interés excesivo en la obtención de los títulos de HSK (Tsung y Cruickshank, 2010, p.2) que, junto a la escasa experiencia de parte de su profesorado, al uso de materiales didácticos desarrollados para contextos de inmersión (Collado Martín, 2017, p. 92; Liu, 2016), y a la ya mencionada libertad la oferta de cursos, ha hecho que desde estos centros se fomente la enseñanza basada en estándares. En algunos casos, los programas de los cursos regulares han llegado a ser plenamente sustituidos por los que rigen los exámenes

HSK (comunicación personal con docentes del Instituto Confucio de Madrid, febrero de 2018), para atender a la demanda existente.

La expansión del Instituto Confucio, por otra parte, contribuye también al mantenimiento del método mixto, que resulta fácil de aplicar para el profesorado poco experimentado y que indirectamente ayuda a preparar los exámenes HSK, muy orientados a evaluar el conocimiento gramatical y léxico.

2.4. Middle ground, eclecticismo y posmétodo

Aunque en el entorno de la didáctica de CLE la idea de trabajar fuera de un método es reciente, el rechazo a estos no es nuevo. El denominado Posmétodo defiende que el control del aula pertenece al profesor, que debe trabajar guiado por un conjunto de parámetros y macroestrategias neutrales y no por las restricciones de ningún método (Kumaravadivelu, 1994; 2003; 2006).

Más allá de las dudas sobre la neutralidad del Posmétodo (Bell, 2003) o de la existencia de una Era del Posmétodo (Brown, 2002), sí es cierto que el Posmétodo es una manifestación de la tendencia hacia el eclecticismo. El eclecticismo ha sido criticado por considerar que defiende un modelo de enseñanza donde el profesor toma decisiones en función de su criterio, personal y arbitrario (Stern, 1992, p. 11). Es posible, sin embargo, distinguir entre eclecticismo y aleatoriedad: es aleatoria aquella enseñanza en la que se llevan elementos al aula sin seguir ningún tipo de principios (Widdowson, 1990, p.50), mientras que la selección de elementos basada en teorías diferentes implicaría estar recurriendo al eclecticismo (Widdowson, 1984, p.36). En otras palabras, el eclecticismo defiende una clase regida por principios teóricos, en lugar de la priorización de la técnica de clase sobre la teoría (Swan, 2009, p.125).

Un movimiento similar se percibe en el desarrollo de la enseñanza de CLE. El método mixto combina dentro de sí técnicas de diferentes metodologías sin atender a sus principios reguladores: la réplica llega desde el *middle ground* por parte del profesorado, que defiende la atención a la teoría por encima de la práctica. En este sentido, Posmétodo y terreno intermedio comparten una preferencia por el eclecticismo, aunque no por ello deben confundirse: mientras que el Posmétodo es una propuesta planificada desde la teoría y se mueve, por tanto, de arriba abajo, el terreno intermedio es un movimiento espontáneo y su dirección, al surgir del profesorado, es la opuesta.

2.5. Otras tendencias

Aunque existen propuestas teóricas que señalan los beneficios de enfoques diferentes a los arriba descritos, como la gamificación, que en China se considera una metodología en sí (Zhu y Liang, 2008), la presencia de estos es anecdótica. Cabe señalar que el enfoque por tareas ha recibido valoraciones positivas (Sheng, 2007; J. Ma, 2000; 2002), e incluso se ha sugerido que, a largo plazo, puede ser una alternativa prometedora (Butler, 2011). Por último, puede merecer la pena señalar que, en contraste con el lugar de relevancia que ocupan las TICs dentro de la educación a nivel global, la presencia de estas dentro de la investigación en la enseñanza de CLE es mínima (Ma, Gong, Gao et al., 2017).

3. CONCLUSIONES

La enseñanza de CLE inicia su andadura a la búsqueda de una metodología ideal de enseñanza, que ha llevado a que durante más de cinco décadas se trate de perfeccionar el método mixto, diseñado específicamente para la enseñanza de esta lengua por acumulación de elementos que parecían útiles durante la práctica de aula. La necesidad de enseñar a una cantidad cada vez más diversa de aprendices y, sobre todo, el surgimiento de nuevos perfiles en el profesorado de chino, ha llevado a que este método sea sustituido por parte de esta nueva comunidad de docentes por el conocido como *middle ground*, que abandona la rigidez del método y lleva al aula una combinación ecléctica de elementos, siguiendo siempre principios teóricos. Junto a estos dos elementos, la enseñanza basada en estándares completa el panorama de las tendencias mayoritarias para la enseñanza de CLE en la actualidad.

El presente estudio presenta las limitaciones de haber sido realizado esencialmente en base a los datos y conclusiones de meta-estudios, por lo que las conclusiones que ofrece son de carácter general. Estas podrían ser ampliadas en el futuro mediante estudios sobre perfil del profesorado y creencias de este sobre los diferentes elementos de la didáctica, que permitirían comprender de manera local las interacciones de estas tres tendencias.

REFERENCIAS

- Bell, D. M. (2003). Method and Postmethod: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, 37(2), 325–336.
- Brown, H. D. (2002). English language teaching in the “Post-method” Era: toward better diagnosis, treatment and assessment. En J.C. Richards y W.A. Renandya (eds.), *Methodology in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, Y. G. (2011). The implementation of communicative and task-based language teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 36–57.
- Collado Martín, F. de A. (2017). *El proyecto Instituto Confucio y su radiografía en España*. Granada: Editorial Comares.
- Cui, X. [崔希亮]. (2010). Hànyǔ guójì jiàoyù “sān jiào” wèntí de héxīn yǔ jīchǔ (汉语国际教育“三教”问题的核心与基础) [Base y fundamentos del “problema de las 3 T” en la enseñanza de CLE]. *Shijie hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 1(24), 73–81.
- Deng, Z. (2011). Confucianism, modernization and Chinese pedagogy: an introduction. *Journal of Curriculum Studies*, 43(5), 561–568.
- Harvey, P. (1985). A lesson to be learned: Chinese approaches to language learning. *ELT Journal*, 39(3), 183–186.
- Hu, G. (2002). Potential cultural resistance to pedagogical imports: the case of communicative language teaching in China. *Language, Culture and Curriculum*, 15(2), 93–105.
- Instituto Confucio (孔子学院). (2019). Guānyú kǒngzǐ xuéyuàn/xué táng (关于孔子学院 / 学堂) [Sobre los Institutos y Aulas Confucio]. Recuperado el 10 de noviembre de 2019 desde http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node_10961.htm
- Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, 28(1), 27–48.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven y Londres: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: from method to Post-method*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Lam, C. H. (2011). A critical analysis of the various ways of teaching Chinese characters. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 57–70.
- Li, Y. [李宇明]. (2015). *Language policies and practices in China [LPPC]: Language planning in China*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton.
- Li, Z. (2016). CFL teacher identity construction: a core element of future innovative practice. En R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 177–192). Springer.
- Liu, X. (2016). Study of teaching model of Spain's Confucius Institutes. En *Proceedings of the Fifth Northeast Asia International Symposium on language, Literature and Translation*. May 26-29. (pp. 660–664). Langfang (China): The American Scholars Press.
- Lu, J., y Zhao, Y. (2010). Teaching Chinese as a foreign language in China: a profile. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 117–130). Londres: Continuum International Publishing.
- Ma, J. [马箭飞]. (2000). Yǐ jiāojiè rènwù wèi jīchǔ de hànyǔ duǎnqī jiàoxué xīn móshì (以交际任务为基础的汉语短期教学新模式) [Un nuevo modelo de enseñanza para los programas de corta estancia de CLE basado en el enfoque por tareas]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), 4(54), 87–93.
- Ma, J. [马箭飞]. (2002). Rènwù shì dàgāng yǔ hànyǔ jiāojiè rènwù (任务式大纲与汉语交际任务) [Los programas basados en la tarea y las tareas comunicativas CLE]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 4.
- Ma, J. [马箭飞]. (2004). Hànyǔ jiàoxué de móshìhuà yánjiū chūlùn (汉语教学的模式化研究初论) [Análisis esencial de la metodización de la enseñanza de CLE]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 1, 17–22.
- Ma, W. (ed.). (2014). *East meets west in teacher preparation: crossing Chinese and American borders*. Nueva York: Teachers College Press.
- Ma, X., Gong, Y., Gao, X., & Xiang, Y. (2017). The teaching of Chinese as a second or foreign language: a systematic review of the literature 2005–2015. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(9), 815–830.

- Moloney, R., y Xu, H. L. (2016). Taking the initiative to innovate: pedagogies for Chinese as a foreign language. En R. Moloney y H. L. Xu (Eds.), *Exploring innovative pedagogy in the teaching and learning of Chinese as a foreign language* (pp. 1–17). Springer.
- Ren, Y. [任远]. (1994). Duiwài hànyǔ jiàofǎ yánjiū de huígù yǔ zhǎnwàng (对外汉语教法研究的回顾与展望) [Revisión y perspectivas de la investigación en la metodología de enseñanza de CLE]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 2, 90–103.
- Sheng, S. [盛双霞]. (2007). Jīyú rènwù de duiwài hànyǔ kètáng jiàoxué (基于任务的对外汉语课堂教学) [El aula de CLE en base a la tarea]. *Zhōngguó dàxué jiàoxué* (中国大学教学), 3, 65–67.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and options in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Sun, D. [孙德金]. (2009). Wǔ shí yú nián duiwài hànyǔ jiàoxué yánjiū zònglǎn (五十余年对外汉语教学研究纵览) [Revisión de más de diez años en la investigación en CLE]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 2, 45–53.
- Swan, M. (1985). A critical look at the Communicative Approach (2). *ELT Journal*, 39/2(April), 76–87.
- Swan, M. (2009). We do need methods. En V. Cook (ed.), *Contemporary applied linguistics: language teaching and learning* (pp. 117–136). Londres y Nueva York: Continuum International Publishing.
- Tsung, L., y Cruickshank, K. (2010). Emerging trends and issues in teaching and learning Chinese. En L. Tsung y K. Cruickshank (eds.), *Teaching and learning Chinese in global contexts: CFL worldwide* (pp. 1–10). Londres: Continuum International Publishing.
- Wang, H. (2011). Pragmatics in foreign language teaching and learning: reflections on the teaching of Chinese in China. En W. M. Chan, N. K. Chin, y T. Suthiwan (eds.), *Studies in second and foreign language education: foreign language teaching in Asia and beyond: current perspectives and future directions* (pp. 93–107). Berlín: Walter de Gruyter.

- Widdowson, H. G. (1984). *Explorations in applied linguistics 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Xing, J. Z. (2006). *Teaching and learning Chinese as a foreign language: a pedagogical grammar*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Yu, L. (2001). Communicative language teaching in China: progress and resistance. *TESOL Quarterly*, 35(1), 194–198.
- Yuan, Z. [原载]. (2005 [1999]). Jīchǔ hànyǔ jiàoxué móshì de gǎigé (基础汉语教学模式 的改革) [Reformas esenciales en la metodología de enseñanza de chino]. En Y. Cui [崔永华] (ed.), *Duìwài hànyǔ jiàoxué de jiàoxué yánjiū* (对外汉语教学的教学研究) [Investigación sobre la enseñanza de la enseñanza de CLE]. (pp. 114–123). Pekín: Foreign Language Teaching and Research Press (外语教学与研究出版社).
- Zhang, C., y Jensen, A. A. (2013). Professional identity construction of non-native Chinese language teachers. En M. J. Kirkebæk y et al. (eds.), *Teaching and learning culture: negotiating the context* (pp. 113–127). Sense Publishers.
- Zhao, J. [赵金铭]. (1998). Lùn duìwài hànyǔ jiàocái pínggū (论对外汉语教材评估) [Evaluación de los materiales de enseñanza de CLE]. *Yǔyán jiàoxué yǔ yánjiū* (语言教学与研究), 3, 4–19.
- Zhao, J. [赵金铭]. (2004). *Duìwài hànyǔ jiàoxué gàilùn* (对外汉语教学概论) [Introducción a la enseñanza de CLE]. Pekín: Commercial Press (商务印书馆).
- Zhao, J. [赵金铭]. (2010). Duìwài hànyǔ jiàoxuéfǎ huí shì yǔ zài rènshì (对外汉语教学法回视与再认识) [Revisión desde un nuevo punto de vista de la metodología de enseñanza de CLE]. *Shìjiè hànyǔ jiàoxué* (世界汉语教学), (2).
- Zhu, J. [朱靓] y Liang, L. [梁亮]. (2008). Yóuxì jiàoxué fǎ zài líng qǐdiǎn hànyǔ kǒuyǔ kètáng de hélǐ yùnyòng (游戏教学法在零起点汉语口语课堂的合理运用) [Uso racional de la gamificación en la clase de chino oral para principiantes]. *China Education of Light Industry* (中国轻工教育), 4, 86–88.

Zhu, Z. (2010). A historical perspective of teaching Chinese as a second language. En J. Chen, C. Wang, y J. Cai (eds.), *Teaching and learning Chinese: issues and perspectives* (pp. 33–69). Information Age Pub., Incorporated.

34

LA ENSEÑANZA DE CARACTERES EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA DE CHINO LENGUA EXTRANJERA (CLE)

Juan José Ciruela Alférez y Isabel María Balsas Ureña

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se basa en una revisión de la profusa y dilatada investigación sobre la enseñanza de la escritura china dentro del marco más general de la enseñanza del chino como lengua extranjera (en adelante, CLE). La enseñanza de caracteres es una cuestión que sigue, hoy, en pleno debate entre los especialistas por su radical importancia en el aula de chino CLE. En las últimas dos décadas se han explorado diversas líneas de investigación en las que los especialistas, sobre todo anglosajones y chinos, siguen trabajando (Wang 2011). El objetivo que persigue esta gran masa de investigación que se ha ido creando es doble: por un lado, trata de dilucidar los mecanismos cognitivos que intervienen en la adquisición de la escritura china, tanto en nativos como en extranjeros; y por otro, mejorar la estructura y planificación de las clases de lengua china teniendo en cuenta sus características tan particulares y ofreciendo propuestas para que los docentes puedan mejorar este aspecto de la enseñanza.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

La revisión bibliográfica sobre la que se basa el presente trabajo abarca, aproximadamente, las dos últimas décadas. Los numerosos trabajos publicados en revistas académicas chinas, nos han permitido identificar los dos ámbitos en los que se centra la investigación de este periodo: adquisición de la escritura china por parte de estudiantes extranjeros (*Waiguoren hanzi xide*, 外国人汉字习得) y didáctica de la escritura a estudiantes extranjeros (*Duiwai hanzi jiaoxue*, 对外汉字教学).

2.1. Adquisición de la escritura china por parte de estudiantes extranjeros

Los estudios relacionados con la adquisición de la escritura china son relativamente recientes en el tiempo. La mayor parte de ellos, al menos en lo que se refiere al mundo académico chino, datan de la década del 2000, con unos pocos artículos relevantes publicados en la década de los 90 del siglo pasado.

La cuestión de la adquisición de la escritura china por parte de estudiantes extranjeros es un campo de investigación claramente delimitado y algo diferente del de la enseñanza de la escritura china a estudiantes extranjeros, aunque es lógico que haya entre ellos una conexión directa, tanto en cuestiones de fondo como en objetivos. Al fin y al cabo, estos dos ámbitos de investigación buscan lo mismo: profundizar en el conocimiento de los mecanismos que influyen en el proceso de aprendizaje de la escritura china por parte de estudiantes extranjeros.

Una de las diferencias más claras entre estos dos ámbitos de investigación es la de que en adquisición de la escritura china por estudiantes extranjeros, la producción investigadora y académica es menor que en el ámbito de la enseñanza de la escritura china a estudiantes extranjeros (Wang 2011). Son también estudios de sesgo algo diferente: casi el 90% de los estudios en este campo publicados entre la década de los 90 y la primera década de este siglo son investigaciones cuantitativas y experimentales, a diferencia de muchos de los estudios que se publican sobre enseñanza de la escritura que suelen ser más descriptivos o teóricos.

En cualquier caso, tanto la adquisición como la enseñanza de la escritura china son ámbitos en los que cualquier docente de escritura china debe conocer la situación actual de la investigación.

Hay varios ámbitos en los que la investigación sobre adquisición de la escritura se mueve: por un lado, una serie de estudios se centran en el análisis de errores ortográficos de los estudiantes extranjeros cuando escriben en chino. Du (1993) clasificó los errores de los estudiantes objeto de su estudio en una tipología que incluye hasta ocho categorías distintas, entre las que señalamos: forma errónea de los trazos, translocación estructural, confusión fonética, cambio de posición del elemento componente, etc. Igualmente tipifica las posibles causas de estos errores en la adquisición de la escritura (errores cognitivos, actitudinales, de docencia, etc.).

En la misma línea, Shi (2000) publicó un interesante estudio sobre los errores de adquisición de la escritura en el que plantea la hipótesis de una *interescritura* en el proceso de adquisición de la escritura china, del mismo modo que se plantea la existencia de una interlengua en el proceso de adquisición de una lengua. Además, clasifica los errores de los estudiantes extranjeros en tres tipos: no-caracteres (*feizi*, 非字), falsos caracteres (*jiazi*, 假字) y alias (*biezi*, 别字).

Una segunda línea de investigación en adquisición de la escritura china trata de analizar el conjunto de factores que interfieren o dificultan esa adquisición. Está ampliamente aceptado que en el estudio de una lengua extranjera existen factores que interfieren, en mayor o menor medida, en el proceso de adquisición de la misma. Si aceptamos la hipótesis de que ciertamente existe un proceso de interescritura por el cual el estudiante extranjero va adquiriendo paulatinamente la escritura china, entonces es lógico preguntarse también qué factores interfieren en esa adquisición. Pueden ser de dos tipos básicos: intrínsecos, es decir, factores relacionados con la propia escritura china (características visuales, tipo de unidad que representa, relación del signo gráfico con la pronunciación, el significado, etc.) o extrínsecos, aquellos que tienen que ver con el propio estudiante (interferencia de su lengua/escritura nativa, factores psicolingüísticos, motivación, etc.) (Wang 2011).

En esta particular línea de trabajo se insertan estudios como los de Jiang (2003), Gao, (2001) y Wu et al. (2006).

En la adquisición de la escritura influye también el método de enseñanza que se adopte, por lo que desde ese punto de vista se ha estudiado la forma en la que los estudiantes aprenden los caracteres (Shen 2005). Una de las conclusiones a las que se ha

llegado preliminarmente apunta a que el método con el que los estudiantes memorizan o retienen los caracteres que van estudiando no es algo que consigan de manera inmediata, sino que más bien se trata de una estrategia que el propio estudiante va desarrollando y perfeccionando a medida que avanza en su estudio. Además, para los estudiantes que provienen de lenguas escritas con sistemas alfabéticos, resulta fundamental que aprendan correctamente la ortografía de la escritura china.

2.2. Enseñanza de la escritura china a estudiantes extranjeros

En las últimas dos décadas se ha producido un intenso debate sobre la cuestión de cómo enseñar los caracteres chinos, tanto en el modelo de docencia independiente de las clases de lengua china, como en el modelo de docencia “incrustado” en las clases de lengua china, como veremos a continuación (Xu 2010; Wang 2011; Xie 2011; Jin, 2015; Wu 2015; Liu 2016; Zhao, Xu 2017, entre otros).

Se trata, sin duda, de una cuestión de difícil resolución en la que distintos autores plantean distintas estrategias didácticas. En opinión de Zhu (2018) en este debate “hay muchos problemas...y cómo romper con esta situación de impás es algo sobre lo que deberíamos reflexionar”.

El debate metodológico es doble: por un lado, está la cuestión de si la enseñanza de caracteres debe ser subsidiaria de la enseñanza del chino CLE; por otro lado, una vez aclarada esa cuestión, lo que se debate es cómo mejorar la enseñanza de caracteres chinos en el aula.

Este debate se empieza a plantear como una cuestión subsidiaria de la enseñanza del chino LE a partir de finales de la década de los 90 del siglo pasado. Aparece con posterioridad al notable avance de investigación que se desarrolla a partir de los años 80 en torno a la enseñanza del chino a extranjeros (*Duiwai hanyu jiaoxue*, 对外汉语教学). La enorme difusión y el gran interés que recibe el chino como lengua extranjera a partir de esa década impulsa a numerosos investigadores, tanto en China como fuera de ella, a buscar nuevos y mejores métodos de enseñanza del chino CLE.

De las cuatro competencias exigidas en el aprendizaje de una lengua extranjera, la escritura china plantea una serie de dificultades que no se dan en otras lenguas de nuestro

entorno. Por ello, la enseñanza de caracteres debe inscribirse en la adquisición de esa competencia escrita (y de lectura) exigida en todas las etapas del aprendizaje.

Enseñar caracteres chinos no es una tarea difícil (Zhu 2018). Ya desde los primeros contactos de los misioneros europeos con este sistema de escritura, la percepción de la escritura china como un abstruso y complicado sistema de signos quedó evidenciada en numerosos textos, cartas y publicaciones. En la actualidad, el objetivo fundamental de la enseñanza de caracteres chinos es preparar al alumno en la adquisición de las destrezas lectora y de escritura. Sin embargo, del éxito o del fracaso de ese empeño depende en buena medida el éxito o el fracaso de la adquisición de las otras dos destrezas: oral y auditiva (Chao 2007:500).

Como señala Chao (ibíd.):

...muchos colegas creen que la enseñanza de la escritura no es importante, y que no hay más forma de aprender los caracteres que escribiéndolos y reescribiéndolos para potenciar su memorización. [Y creen también que] Si los estudiantes no aprenden bien la escritura es porque no se esfuerzan lo suficiente”. Esta aproximación a la enseñanza de la escritura, por muy anticuada que parezca, sigue muy presente en muchas aulas de chino y entre muchos docentes.

La enseñanza de caracteres sigue siendo un aspecto de la enseñanza del chino CLE al que se le ha dedicado tradicionalmente poco esfuerzo, tanto en investigación como en docencia. La escritura china ha sido considerada siempre como una de las dificultades “inevitables” y más inmediatas en la enseñanza de esta lengua, un verdadero “cuello de botella” en el proceso de adquisición de la lengua (Wan 2015).

Algunas rasgos de la escritura china subyacen en la idea de que es una escritura muy difícil: su morfosilabismo (*biaoyu weizhu*, 表意为主), una estructura gráfica y visual compleja, gran cantidad de homófonos, gran cantidad de préstamos (*jieryong*, 借用), difícil ejecución, difícil relación carácter-palabra, etc. Todo ello se concreta en lo que algunos autores llaman las “tres dificultades” (*sannan*, 三难): difícil de recordar, difícil de leer y difícil de escribir (Zhu 2018:139).

Recordemos aquí la afirmación de Lü Bisong (Citado en Zhu 2018: 139):

Los caracteres chinos tienen sus propias características, distintas de las de la enseñanza de alfabetos. Los caracteres chinos y la lengua china también tienen una relación única, diferente de la que mantienen los alfabetos con las lenguas que los utilizan. Por ello, la forma de enseñar chino debe ser distinta de la forma de enseñar lenguas que utilizan escrituras alfabéticas.

A medida que en el mundo académico chino se fue tomando conciencia de la especificidad de la enseñanza del chino CLE y de la particularidad de la enseñanza de su escritura en el aula de chino CLE, se han ido produciendo notables avances en el ámbito de la investigación en torno a los posibles modelos y métodos para enseñar caracteres. En opinión de Zhu (2018:139), los tres modelos más utilizados en la actualidad son: «Modelo de Avance Simultáneo oral/escrito» MAS (*Yuwen Bingjin*, 语文并进), «Modelo de Avance Diferido oral/escrito» MAD (*Xianyu Houwen*, 先语后文) y «Modelo de Asignatura Independiente» MAI (*Dandu Sheke*, 单独设课).

3. MODELOS DE ENSEÑANZA DE CARACTERES CHINOS

3.1. El Modelo de Avance Simultáneo Oral/Escrito *Yuwen bingjin*, 语文并进)

Es el modelo de enseñanza más utilizado en la actualidad. En este modelo los caracteres chinos no se enseñan de manera independiente, sino como materia subsidiaria dentro de la enseñanza general de la lengua oral, es decir, los caracteres se explican en el contexto de la lección que corresponda en cada caso, y se explican solamente aquellos caracteres que aparecen como vocabulario de la lección. La enseñanza de caracteres está orientada básicamente a facilitar la práctica de los elementos orales y gramaticales, así como los ejercicios de cada lección.

Este modelo coincide con el paradigma de integración de las cuatro destrezas: hablar, escuchar, escribir y leer, dado que todas ellas se fomentan al mismo tiempo y, en principio, con la misma intensidad. Si la disposición temporal de las clases lo permite, el modelo MAS puede ser muy versátil, ya que el profesor puede modular según sus necesidades el tiempo dedicado a la enseñanza de los caracteres nuevos de cada lección.

Algunos autores (Zhao 2007) consideran fundamental que el docente de lengua china dedique un tiempo a la enseñanza sistemática de la escritura, suficiente y específico, en cada clase de lengua. No todos los especialistas coinciden en esta valoración: Jin (2015:253) lo considera inapropiado para estudiantes de escrituras alfabéticas porque supone una introducción brusca en un sistema de escritura demasiado complejo para ese perfil de alumnos.

3.2. Modelo de Avance diferido oral/escrito (*Yuwen fenjin*, 语文分进)

Se basa en enseñar ‘primero lengua y después escritura’ (*Xianyu houwen*, 先语后文). Los defensores de este modelo de enseñanza de caracteres consideran que “la enseñanza de caracteres chinos a alumnos extranjeros que provienen de escrituras alfabéticas debe posponerse hasta que esos alumnos tengan un cierto nivel de competencia oral adquirida” (Jin 2015). Se prefiere iniciar el aprendizaje de la lengua china con una primera “etapa de pronunciación” (*fayin jieduan*, 发音阶段) antes de pasar a la “etapa de escritura” (*wenzi jieduan*, 文字阶段). El lapso temporal entre una y otra etapa no debe ser muy prolongado, aproximadamente entre cuatro y seis meses (Zhao 2008).

Las ventajas de este modelo podrían ser: menor dificultad percibida por parte del alumno al disociar lengua y escritura; potenciación de la motivación del alumno al percibir que su base oral es sólida y eso le permite comunicarse; mayor confianza en sí mismo; y, por último, aprendizaje más natural, al empezar con la lengua oral y continuar con la escrita.

3.3. Modelo de materia independiente (*Dandu Sheke*, 单独设课)

Este modelo de enseñanza propone impartir una asignatura independiente llamada Escritura China dentro de un programa académico específico, bien como asignatura obligatoria o troncal, bien asignatura de libre elección, independientemente de lo que se pueda enseñar en las clases de lengua china. Este es el modelo implantado en la Universidad de Granada desde 2002.

Obviamente, este modelo de enseñanza de caracteres tiene innegables ventajas: permite enseñar teoría y práctica de la escritura china, historia de la escritura china, sistematización de los caracteres, planificación de los caracteres chinos, lexicografía, etc.

Pero también presenta algunas desventajas: no existen manuales redactados específicamente para esta materia, por lo que el alumno puede percibir sus contenidos como inconexos; además, la programación de un curso de escritura china debe hacerse teniendo en cuenta lo que el alumno ha aprendido en otras clases de lengua, y esta coordinación no siempre es eficiente entre el propio profesorado.

4. DISCUSIÓN

Los tres modelos de enseñanza de caracteres presentados anteriormente evidencian una realidad innegable en este ámbito de la investigación y la didáctica de la escritura china: los investigadores no se ponen del todo de acuerdo en qué modelo es el más recomendable para la introducción de la escritura china en el aula de chino CLE.

A pesar de estas discrepancias, podemos extraer las siguientes reflexiones:

1. Los tres modelos presentados tienen pros y contras, en función del tipo de alumnado que tengamos en el aula, del periodo de docencia, la programación de las clases, etc.
2. El docente de escritura china, en función de todas esas variables, debe decidir qué modelo de enseñanza se ajusta mejor a las necesidades y exigencias de su programa docente y de su alumnado.
3. En cualquiera de los tres modelos presentados, el docente debe contar con la preparación teórica necesaria para impartir docencia sobre escritura china, algo que no siempre se tiene en cuenta.

4. En casos muy particulares en los que el objetivo del aprendizaje del chino es simplemente la lengua/comunicación oral, es posible optar por la ausencia total de enseñanza de caracteres chinos.
5. En todos los modelos, la enseñanza de la escritura china debe ajustarse a tres principios básicos fundamentales: adaptación al perfil cognitivo del alumnado, secuencialidad en la presentación de los materiales y sistematicidad en la enseñanza.
6. En cualquier caso, es de sentido común que, en la inmensa mayoría de los casos, la simultaneidad o no de la enseñanza de caracteres, sea controlada. La enseñanza (inicial) de la lengua sin escritura, incluso para aquellos teóricos que defienden este modelo como el más adecuado (Jiang 2017), debe desarrollarse durante un periodo breve de tiempo para evitar que la posterior introducción de la escritura cause tantos problemas como se pretendían evitar.

Hasta ahora hemos presentado las diferencias de planteamientos en los modelos de enseñanza de la escritura china entre los investigadores. Como vemos, en este ámbito del debate, la divergencia de opiniones se centra fundamentalmente en si la escritura china debe integrarse en las clases de lengua oral, o si por el contrario debe contar con su propia programación.

Un segundo ámbito de este se centra en cómo abordar la enseñanza de caracteres, es decir, en la metodología de su enseñanza. Desde el punto de vista de la estructura interna de los caracteres, sabemos que la escritura china es una escritura bidimensional, es decir, carece de la aparente simpleza de la linealidad en las escrituras alfabéticas.

La mayoría de los caracteres chinos están compuestos por elementos que se pueden “desmembrar” en partes menores que el carácter, así que desde el punto de vista de la didáctica de la escritura china nos planteamos cómo enseñar los caracteres chinos: ¿partimos del carácter completo y explicamos sus elementos componentes (del todo a la parte)? O ¿partimos de los elementos que componen una grafía y la explicamos de la parte al todo?

Estos dos planteamientos han dado pie, igualmente, a un largo debate entre los investigadores y docentes. Muchos coinciden en que la enseñanza de caracteres debe seguir un orden “natural” (enseñar primero el orden de los trazos, luego los tipos de trazos, después los componentes (*bujian*, 部件, *pianpang* 偏旁) hasta llegar al carácter completo (*hanzi*, 汉字). Sin embargo, esta forma de enseñar grafías puede crear en el

alumno una idea de estructura atomizada de las grafías. Este enfoque, de la parte al todo, por tanto, puede conllevar un aspecto claramente negativo en la adquisición de caracteres.

En un estudio interesante, Xiang (2012) llega a la conclusión de que para los estudiantes extranjeros que no tienen una base ortográfica china (*fei hanzi quan*, 非汉字圈) y que adquieren la escritura china, la dificultad en la distinción y memorización de grafías chinas no proviene del número de trazos de la grafía, sino de la falta de contextualización en la que se adquieren las grafías, dado que el contexto en el que aparecen juega un papel importante en su proceso de adquisición. Por ello el autor recomienda que la enseñanza de caracteres busque siempre relacionar el carácter con la palabra en la que se combina, y la palabra con la frase en la que aparece.

5. CONCLUSIONES

La investigación sobre la enseñanza de caracteres chinos es un campo relativamente nuevo en el contexto de la enseñanza del chino como lengua extranjera. Numerosos estudios, dentro y fuera de China, que abordan esta cuestión específica, han planteado diversos modelos de enseñanza de la escritura china en su relación con las clases de lengua. La realidad es que, aunque la investigación ha aportado datos muy interesantes y modelos útiles para el docente, la enseñanza de caracteres sigue siendo la asignatura pendiente dentro de la enseñanza de la lengua china como lengua extranjera.

Una buena formación específica del docente en todos los aspectos teóricos de la escritura china, y una buena programación de la docencia de caracteres, en las que se tenga en cuenta la especificidad de esta escritura, son dos requisitos ineludibles para que la escritura china deje de ser una carga y se convierta en un apoyo para la adquisición de la lengua china en nuestras aulas.

REFERENCIAS

Chao, Y. R. (1976). *Aspects of Chinese sociolinguistics: essays* (Vol. 9). Stanford University Press.

- Du Tonghui 杜同惠 (1993). «Liuxuesheng hanzi shuxie chacao guilü shixi 留学生汉字书写差错规律试析» [Estudio sobre los patrones de errores de escritura de caracteres en los estudiantes extranjeros en China. 世界汉语教学, (1), 69-72.
- Gao Liquan 高立群 (2001). «Waiguo Liuxuesheng guize zi zipianwu fenxi—jiyu zhongjieyu yuliaoku de yanjiu 外国留学生规则字偏误分析——基于中介语语料库的研究» [An Analysis of Phonogram Errors of Foreign Students——A Study Based on Interlanguage Corpus], 语言教学与研究, 2001, (5), 55-62.
- Guder, Andreas (2007) «Epílogo», en *The Cognition, Learning and Teaching of Chinese Characters*, Pp. 525–532. Beijing Language and Culture University Press.
- Jiang Xin 江新 (2007) «Ren xie fen liu, duo ren shao xie, hanzi jiaoxue fangfa de shiyan yanjiu (认写分流, 多认少写, 汉字教学方法的实验研究)» [Separar reconocimiento de caracteres y escritura, reconocer más y escribir menos: estudio experimental de este método de enseñanza de caracteres] 世界汉语教学, 2, 91-97
- Jin Mei 金枚 2015 «Lüelun duiwai hanyujiaoxue chuji jieduan “yu” yu “wen” de guanxi. Jian ji duiwai hanyu jiaoxue chuji jieduan kecheng de shezhi (略论对外汉语教学初级阶段“语”与“文”的关系.兼及对外汉语教学初级阶段课程的设置) » [Estudio breve sobre la relación lengua y escritura en los estudiantes de chino de nivel inicial y del diseño de cursos de lengua china para estudiantes de inicial] 赤峰学院学报 36 (3): 253–254.
- Liu Jin 金枚 (2016) «Zhen dui fei hanzi wenhuaquan xuexizhe de hanzi jiaoxue moshi de tantao, 针对非汉字文化圈学习者的汉字教学模式的探讨», [Exploración de los modelos de enseñanza de los caracteres chinos específicamente orientados a los estudiantes de procedencia no sinográfica], 文教资料 (30)29-30.
- Shen, H. H. (2005). An investigation of Chinese-character learning strategies among non-native speakers of Chinese. *System*, 33(1), 49-68.
- Shi Zhengyu 施正宇 (2000). «Waiguo liuxuesheng zixing shuxie pianwu fenxi. 外国留学生字形书写偏误分析» [Análisis de los errores de escritura de caracteres entre los estudiantes extranjeros en China]. 汉语学习, (2), 38-41.
- Wan Yexin 万业馨 (2015) «Ruhe dapo hanzi jiaoxue de “pingjing”-Yi Zhongguo ziren zhi wei li tan hanzi jiaocai yanjiu 如何打破汉字教学的“瓶颈”——以《中国字·认知》为例谈汉字教材研究» [Cómo romper el “cuello de botella” de la enseñanza de caracteres chinos. “Caracteres chinos y cognición”: un estudio

- de caso sobre los materiales de enseñanza de caracteres]. 世界汉语教学, 29 (1), 130-142.
- Wang Jun 王骏 (2011) «Waiguo ren hanzi xide yanjiu shuping (外国人汉字习得研究述评)» [Revisión de los estudios de investigación sobre la adquisición de caracteres en estudiantes extranjeros] 华文教学与研究 41(1): 42–58.
- Wu Bingxin 吴冰沁 (2015). «Jin shi nian duiwai hanzi jiaoxue celue yanjiu zongshu (近十年对外汉字教学策略研究综述)» [Estudio sobre las estrategias de enseñanza de los caracteres chinos a extranjeros en los últimos diez años] 柳州师专学报 30 (5): 42–46.
- Wu Menji et al. 吴门吉, 高定国, 肖晓云, & 章睿健 (2006) «Oumei Hanri xuesheng hanzi rendu yu shuxie xide yanjiu 欧美韩日学生汉字认读与书写习得研究», [A Study of Learning Reading and Writing Chinese Characters by CSL Learners from Korea, Japan and Western Countries]. 语言教学与研究, (6), 64-71.
- Xiang Ping 向平 (2012) «Fei hanzi quan lingqidian liuxuesheng hanzi shibie he jiyi (非汉字圈零起点留学生的汉字识别和记忆)» [Reconocimiento y memorización de caracteres en estudiantes de nivel cero sin base ortográfica china] 云南师范大学学报: 对外汉语教学与研究版, 10 (4), 17-22.
- Xu Min 徐茗 (2010) «Jin shi nian wo guo duiwai hanzi jiaoxue wenxian fenxi--yi “Shijie Hanyu Jiaoxue”, “Yuyan jiaoxue yu yanjiu” he “Yuyan Wenzhi Yinyong wei zhongxin de kaocha (近十年我国对外汉字教学文献分析——以《世界汉语教学》、《语言教学与研究》和《语言文字应用》为中心的考察)» [Análisis de los artículos sobre enseñanza de caracteres en China en los últimos 10 años: examen centrado en las revistas *Shijie Hanyu Jiaoxue*, *Yuyan Jiaoxue Yanjiu* y *Yuyan Wenzhi Yingyong*] 淮北煤炭师范学院学报(哲学社会科学版) 31 (6), 130-135.
- Zhao Delin 赵德麟 (2007) «Hanzi jiaoxue: fangfa yu jiaocai (汉字教学: 方法与教材)» en *Hanzi renzhi yu jiaoxue* [Enseñanza de caracteres: métodos y materiales] 汉字的认知与教学, p. 552. 北京语言大学出版社.
- Zhao Jinmin 赵金铭 (2008) «Hanyu zuowei dier yuyan jiaoxue: linian yu moshi (汉语作为第二语言教学: 理念与模式)» [Enseñanza del chino como L2: ideas y modelos] 世界汉语教学 1(93): 93–107.
- Zhao Meiyang, Xu Xiaorui 赵梅艳, 徐晓锐 (2017). «Xianyu houwen dui hanzi wenhuaquan hanyu jiaoxue de qishi, “先语后文” 对 “汉字文化圈” 汉语教学的启示»

[Aportación del modelo *Xianyu houwen* a la enseñanza de chino para extranjeros del ámbito sinográfico], 延安职业技术学院学报, 31(4), 80-83.

Zhu Chengyu 祝成宇 (2018) «Dui wai hanzi jiaoxue nandian ji qi jiaoxue moshi fenxi (对外汉字教学难点及其教学模式分析)» [Puntos difíciles de la enseñanza de caracteres a extranjeros y análisis de modelos de enseñanza] 北方文学 02 (02): 139–140.

35

LA ACCESIBILIDAD EN VIDEOJUEGOS: ASPECTOS A TENER EN CUENTA

Daniel Camuñas García y María de la Encarnación Cambil Hernández

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) suponen una gran ayuda para que el alumnado acceda a la información e interactúen todos en condiciones de igualdad. En este sentido, se requiere que el profesorado sea competente en el uso de las TIC, ya que se enfrentan a multitud de tareas simples o complejas mediadas por lo digital (diseño, gestión, intervención, evaluación, etc.), y ello implementado en contextos de diversidad, donde la accesibilidad en las tecnologías debe estar perfectamente integrada.

Más allá de sus implicaciones éticas, garantizar la igualdad de oportunidades educativas, tanto en términos de acceso como de resultados, permite reducir en origen futuras desigualdades laborales o la posible brecha digital asociada a la introducción de las innovaciones. Por ello, es necesario reducir las barreras que impiden el acceso de las personas con diversidad funcional a las tecnologías, productos y servicios relacionados con la sociedad de la información y medios de comunicación social, y que el profesorado

disponga de los medios y de la información necesaria para ofrecer soluciones al alumnado con diversidad funcional.

Un buen punto de partida para introducirse en el ámbito de la accesibilidad en las tecnologías son las tecnologías de apoyo o tecnologías de asistencia, que Fernández Batanero y Montenegro (2019) describen como “aquellos productos (incluyendo dispositivos, equipos, instrumentos, tecnología y software) que permiten a las personas con diversidad funcional por discapacidad interactuar con su entorno [físico y digital], incrementar sus capacidades funcionales o al menos mejorarlas” (p. 22). Con la ayuda de estas tecnologías, las personas con diversidad funcional pueden mejorar su competencia digital y, por consiguiente, estar más capacitadas para vivir autónomamente y participar en sus sociedades. Sin embargo, no todas las tecnologías fueron diseñadas pensando en las personas con diversidad funcional. Por este motivo, muchas personas se topan con múltiples barreras en su uso (por ejemplo, de accesibilidad, económicas y de formación).

El uso de las tecnologías por parte de las personas con diversidad funcional ha sido estudiado por organizaciones como el CERMI o la Fundación ONCE, las cuales coinciden en que es necesario seguir innovando para disponer de dispositivos TIC adaptados y aplicaciones accesibles. “En el contexto escolar, el principal objeto de aprendizaje es la posibilidad de que estudiantes y profesores puedan adaptar los recursos didácticos en función de sus necesidades, inquietudes y estilos de enseñanza y aprendizaje” (Fernández Batanero y Montenegro, 2019, p. 23). Esto implica diseñar tecnologías que respondan a las necesidades específicas de las personas con diversidad funcional, y así desarrollar el currículum atendiendo a la diversidad educativa.

Los cambios acelerados en los paradigmas tecnológicos hacen urgente la necesidad de que las empresas productoras de tecnología asuman “un compromiso de coste razonable” (Abril y Pérez Castilla, 2014, p. 21) por el cual se garantice la accesibilidad de los productos y servicios digitales, asegurando asimismo su compatibilidad con las tecnologías de apoyo o tecnologías de asistencia. Y este desafío debe ser asumido también por la industria del videojuego y otras industrias culturales y creativas (audiovisual, animación, editorial, etc.), ya que son una fuente importante de recursos educativos para la docencia.

En el caso de los videojuegos como recurso educativo, aunque estamos todavía lejos de su aceptación y de su aplicación generalizadas, hay quienes consideran que serán fundamentales en la forma en cómo las escuelas trabajarán en el futuro (Stieler-Hunt y Jones, 2015). Esto se debe en gran parte al hecho de que muchos de los actuales estudiantes de las titulaciones de educación están dispuestos a utilizarlos en su futura praxis educativa, tal y como se puede observar en los numerosos estudios de opinión realizados por diferentes autores al respecto (Aznar Díaz, Raso Sánchez, Hinojo Lucena y Romero Díaz de la Guardia, 2017; Dickey, 2015; Stieler-Hunt y Jones, 2017). Por tanto, sería conveniente que se les empiece a formar en el ámbito de la accesibilidad en videojuegos, para garantizar que en un futuro próximo las prácticas educativas en relación con este tipo de recursos sean lo más inclusivas posible.

2. EL USO EDUCATIVO DE LOS VIDEOJUEGOS

Los videojuegos han sido utilizados en el ámbito educativo desde su popularización en la década de los setenta. Actualmente, los más utilizados por el profesorado son los creados específicamente para una aplicación didáctica en el aula, como por ejemplo Math Blaster (Boyle et al., 2016), que presenta una serie de ejercicios de cálculo que el alumnado ha de resolver. En general, este tipo de videojuegos son más intuitivos y fáciles de aplicar en el contexto escolar. Sin embargo, la mayoría de ellos sólo refuerzan los niveles básicos de aprendizaje (alfabetización y aritmética básicas). Además, autores como Stieler-Hunt y Jones (2019) consideran que estos videojuegos “pierden importancia como elemento motivador” (p. 461), dado que a la mayoría de los estudiantes no les resulta estimulante jugarlos. Por este motivo, se han ido introduciendo a lo largo de los últimos años actividades que involucran el uso de videojuegos comerciales.

Muchos videojuegos comerciales, a pesar de no haber sido creados expresamente con finalidades educativas, pueden constituirse como recursos para la enseñanza-aprendizaje. Uno de los más empleados en educación son los videojuegos de temática histórica, ya que permiten adentrarse en acontecimientos o hechos de la Historia recreados virtualmente, interactuar con personajes históricos, objetos, etc. Este es el caso de la saga *Assassin's Creed*, utilizada como recurso educativo en la enseñanza secundaria (Karsenti, 2019).

En la última década, el sector del videojuego ha experimentado importantes cambios y avances que invitan a reconsiderar las posibles relaciones entre los videojuegos y su uso como recurso educativo. Uno de estos cambios es la consolidación de la industria internacional del desarrollo independiente de videojuegos (Crogan, 2018), que ha hecho posible la aparición de videojuegos de enfoques y temáticas diferentes a las tradicionales. Dentro de este grupo de videojuegos independientes (o *indies*) se encuentran muchos cuyo interés está orientado no sólo a entretener, sino que, igualmente, pretenden fomentar temas relacionados con problemáticas sociales. Ejemplos de esto serían *Bury me, my Love* (2017), que simula las conversaciones entre una mujer que escapa de la guerra en Siria y su marido obligado a permanecer en el país; y *Papers, Please* (2013), que pone al jugador en el papel de un inspector de inmigración en un puesto fronterizo, teniendo que decidir qué inmigrantes deberían ser expulsados y a cuáles debe proporcionarse documentación para permanecer en el país ficticio de *Arstotzka*. Autores como Parker y Jenson (2017) señalan que este tipo de videojuegos favorecen la reflexión y el pensamiento crítico y que, al mismo tiempo, incitan la curiosidad para seguir aprendiendo. Por tanto, deberían ser más tenidos en cuenta a la hora de poner en práctica iniciativas que involucren el uso de videojuegos.

Los beneficios de utilizar videojuegos como recurso educativo están bien documentados. Boyle et al. (2016), tras el análisis de 143 estudios sobre el tema, consideraron que “son eficaces para la adquisición de conocimientos y habilidades y mejora de las conductas [motivación y compromiso] del alumnado” (p. 178). Hutton y Sundar (2010) subrayan que “jugar a ciertos videojuegos puede incrementar la creatividad” (p. 294). Recientes estudios de neurociencia han logrado determinar que “estimulan la capacidad de atención, memoria, análisis de información y razonamiento” (Green y Seitz, 2015, p. 101). Y otros muchos autores opinan que cada videojuego posee una lógica distinta y, por tanto, beneficios de distinto tipo (Stieler-Hunt y Jones, 2015). Sin embargo, aún hace falta más investigación al respecto para poder determinar qué metodologías deberían ser utilizadas a la hora de aplicar videojuegos como recurso educativo (Annetta, 2008).

A pesar de estos beneficios, existen importantes obstáculos que han impedido una aplicación generalizada de prácticas educativas que involucren el uso de videojuegos. Stieler-Hunt y Jones (2019) consideran que los más importantes son, por un lado, los

prejuicios negativos asociados a los videojuegos, y por otro lado, la falta de formación específica y experiencia del profesorado en este ámbito. Respecto a lo primero, a pesar de la normalización de los videojuegos, todavía existen resistencias por parte de los docentes a implementarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según algunos autores, esto se debe a que, aunque están socialmente normalizados, no siempre se observan sus posibilidades como medio cultural de primer orden (Muriel y Crawford, 2018). Sin embargo, el relevo generacional en el profesorado propiciará un cambio de mentalidad al respecto. En cuanto al segundo obstáculo, pone de manifiesto la necesidad de actualizar los planes de estudios que definen la formación inicial docente. La formación recibida por el profesorado debe ser más incisiva en materia de videojuegos, comprendiendo no sólo contenidos relativos a su utilización como recurso educativo, sino también concienciando en su uso seguro, responsable y saludable, y fomentando la no discriminación y la accesibilidad universal. Para contribuir a esto último, se presentan a continuación criterios y orientaciones que se deben tener en cuenta a la hora de desarrollar prácticas educativas inclusivas que involucren el uso de videojuegos.

3. ACCESIBILIDAD EN VIDEOJUEGOS PARA PERSONAS CON DIVERSIDAD FUNCIONAL

3.1. Personas con discapacidad visual

Esta sección se divide en dos apartados, “personas con daltonismo” y “personas con baja visión o ceguera total”.

El daltonismo se explica generalmente como la ausencia o mal funcionamiento de uno o más de los tres receptores del color del ojo (rojo, verde o azul). Existen varios tipos de daltonismo. El más común, la deuteranopía o deuteranomalía, afecta a la percepción de los tonos verdes. El segundo tipo, la protanopía o protanomalía, afecta a la percepción de los tonos rojos. Y por último, la tritanopía o tritanomalía, que es la menos frecuente, afecta a la percepción de los tonos amarillos y, en menor medida, de algunos tonos azules. Se utiliza el sufijo -anopía para indicar la ausencia del cono receptor y el sufijo -anomalía para señalar que el receptor está defectuoso.

Este tipo de alteración visual afecta a un 8% de los hombres y a un 0,4% de las mujeres (Barry et al., 2017), por lo que es común encontrar alumnado diagnosticado con

daltonismo. Para atender sus necesidades, existen aplicaciones informáticas que permiten aplicar diferentes filtros sobre imágenes para analizar cómo son vistas por un observador afectado de daltonismo. Algunos ejemplos de estas aplicaciones informáticas son Color Oracle (2006) y Sim Daltonism (2003). Gracias a estas tecnologías, el profesorado puede comprobar si los colores de una imagen deben ser modificados o no. En caso afirmativo, habrá que examinar que el videojuego contenga, dentro de sus opciones, filtros cromáticos para daltónicos o, en su defecto, permita personalizar los colores. No todos los videojuegos poseen estas opciones. Por ello, una solución simple es seleccionar videojuegos que utilicen, como colores para destacar los aspectos más importantes, el azul y el naranja, ya que el contraste entre ambos es percibido por las personas con cualquier tipo de daltonismo.

En los videojuegos, más que en otros medios, los colores se utilizan para destacar aspectos importantes. Sin embargo, no se debe recurrir únicamente al color a la hora de transmitir información, sino también al uso de efectos, formas, símbolos, entre otros recursos. Un buen ejemplo de esto es *Hue* (2016), un videojuego de puzzles donde el color es parte fundamental, que posee la opción de asociar un símbolo a cada color para hacerlos visualmente más distinguibles.

En cuanto al segundo apartado, se entiende por alteración visual aquella que afecta al grado de visión de una persona, pudiendo ir desde una ceguera total hasta una disfunción mínima. Dicha alteración puede afectar al campo visual (cuánto podemos ver) y a la agudeza visual (con cuánta claridad podemos ver). A la hora de atender al alumnado con discapacidad visual, el profesorado debe seleccionar videojuegos que permitan, dentro de sus opciones, personalizar el tamaño y el contraste de una serie de elementos, como imágenes, botones y textos. Por regla general, cualquier texto, imagen u objeto presente en un videojuego no debería medir menos de 28 x 28 píxeles, a excepción de los subtítulos, cuyo tamaño mínimo debería ser de 46 x 46 píxeles. Igualmente, el texto debe contrastar con el fondo, ya sea con la ayuda de efectos como sombras o bordes, o situándolo sobre una caja negra semitransparente. La mayoría de videojuegos presentan estas opciones desactivadas. Por lo tanto, antes de iniciar cualquier actividad que involucre el uso de videojuegos, es conveniente ajustar las opciones de accesibilidad (tamaño, contraste, brillo, etc.) estando los estudiantes cerca de la pantalla, para asegurar así una correcta visualización de la imagen para cada persona.

También es importante seleccionar videojuegos que posean un paisaje sonoro muy rico (Collins, 2008), para que la información crítica pueda ser percibida por las personas ciegas o con discapacidad visual grave. De hecho, algunos videojuegos pueden ser disfrutados por personas con ceguera total si su paisaje sonoro es detallado y cubre la información básica. Para ello, es necesario que los videojuegos seleccionados permitan modificar el volumen de los distintos canales de audio, y así poder bajar el volumen de la música ambiental para percibir y oír mejor los sonidos clave.

Por último, otro recurso es el uso de la tecnología de lectura de pantalla, que permite a los usuarios con discapacidad visual controlar el ordenador mediante un conjunto de gestos y comandos de teclado. Sin embargo, “los lectores de pantalla se complican tanto en su uso como en su desarrollo y requieren de un protocolo para transmitir toda la información de la pantalla al usuario ciego de forma comprensible” (Chacón, 2012, p. 93). Por este motivo, las empresas desarrolladoras de videojuegos deben seguir innovando para mejorar la accesibilidad de sus productos, sobre todo en lo que respecta a la compatibilidad de los videojuegos con la tecnología de lectura de pantalla.

3.2. Personas con discapacidad motora

Los videojuegos son un medio basado en la interacción física. En consecuencia, las personas que presentan una discapacidad de carácter físico, sobre todo aquellas que afectan al uso de dedos, manos o brazos, pueden tener dificultades para jugar a ciertos videojuegos, especialmente a aquellos que ponen a prueba la precisión de los jugadores. Para atender sus necesidades, existen dispositivos diseñados para personas con discapacidad física. El mejor ejemplo es el Xbox Adaptive Controller (2018), compatible con Windows y consolas Xbox One. Sin embargo, hay otras alternativas que el profesorado debe conocer a la hora de prestar apoyo a este tipo de necesidades.

En primer lugar, los videojuegos seleccionados para su uso como recurso educativo deben permitir modificar el esquema de control para adecuarlo a cada persona. Esto significa reasignar la acción asociada a cada botón, tecla o pulsador para que el alumnado con necesidades especiales de tipo físico pueda acceder con comodidad a todas las funciones. A este respecto, se debe tener presente que reducir el número de botones hace que el dispositivo sea más fácil de usar. Esta opción está disponible sobre todo en videojuegos para ordenador, como por ejemplo en *The Witness* (2016), que permite jugar

sólo con el teclado o sólo con el ratón. Sin embargo, no se encuentra en la mayoría de videojuegos para consola. En el caso de los videojuegos controlados por movimiento, estos deben poder adaptar su control, de forma que no sea imprescindible realizar movimientos complejos a la hora de jugar. Asimismo, los videojuegos que requieran un control motor preciso (usar el puntero del ratón, los *sticks* analógicos, etc.) deberían permitir modificar la configuración de la sensibilidad, es decir, la velocidad a la que se mueve el cursor. Todas estas opciones de accesibilidad y otras más, como por ejemplo atenuar la intensidad de la vibración del mando, o activar la cámara asistida, deben ser consultadas antes de llevar a cabo cualquier actividad que involucre el uso de videojuegos.

En segundo lugar, otra alternativa sería la de reducir el nivel de dificultad de los videojuegos. La gran mayoría de videojuegos ofrecen niveles diferentes de dificultad, y los modos más fáciles pueden servir para familiarizarse sin grandes dificultades con el esquema de control, para luego cambiar a un nivel de dificultad superior. Por otra parte, un ejemplo de accesibilidad son los cada vez más frecuentes modos de asistencia, que podemos activar en cualquier momento para hacer más fácil el juego. Esta opción, que puede ser de gran ayuda para el alumnado con cualquier tipo de diversidad funcional, sólo está disponible en muy pocos videojuegos, como por ejemplo en *Celeste* (2018), que permite reducir la velocidad del juego para facilitar su manejo. Opciones como esta deberían generalizarse, ser el estándar y no la excepción.

En conclusión, el profesorado debe identificar videojuegos que ofrezcan controles flexibles, niveles diferentes de dificultad y, si es posible, modos de asistencia. Igualmente, si existen dudas sobre cómo actuar ante determinadas situaciones, el profesorado puede consultar a organizaciones como DAGERS, que realizan análisis de videojuegos desde una perspectiva de accesibilidad.

3.3. Personas con discapacidad auditiva

Las deficiencias auditivas son las disfunciones o alteraciones que afectan a la capacidad para oír, reconocer y discriminar sonidos. Estas pueden ir desde una hipoacusia leve (disminución de la agudeza auditiva) hasta la sordera total. Dentro del mundo del audiovisual, una de las opciones de accesibilidad más populares para atender las necesidades especiales de tipo auditivo son los subtítulos. La televisión y el cine tienen un estándar universal para los subtítulos, con tipos de letra claros y fáciles de comprender.

Sin embargo, los videojuegos no parecen seguir pautas fijas, dando muchas veces como resultado subtítulos difíciles de leer. Esto constituye una importante barrera para las personas con discapacidad auditiva, ya que durante el juego su atención se divide entre leer los subtítulos por un lado y todo lo demás por el otro. Por esta razón, en los videojuegos, los subtítulos deberían seguir un modelo similar al del cine o al de la televisión.

Para la inclusión del alumnado con necesidades especiales de tipo auditivo, es necesario que el profesorado escoja videojuegos cuyos subtítulos cumplan con los requisitos de accesibilidad. Estos son, en primer lugar, que el tamaño de los subtítulos sea grande, con un mínimo de 22 puntos y máximo de 46 puntos. En segundo lugar, que utilicen tipos de letra simples y agradables, sin serifa, como por ejemplo *Arial* o *Helvética*. En tercer lugar, que contrasten con el fondo, ya sea con la ayuda de efectos como sombras o bordes, o preferiblemente situándolos sobre una caja negra semitransparente. En cuarto lugar, que sean cortos. Mostrar como máximo dos líneas de texto, y cada línea contener alrededor de 37-42 caracteres. En quinto lugar, deben permanecer en pantalla durante el tiempo suficiente para permitir su lectura. Generalmente, unos 0,3 segundos por cada palabra del texto. En sexto lugar, se debe indicar quién está hablando, ya sea colocando el nombre del interlocutor al principio de cada línea o, para evitar redundancias, asociando cada personaje a un color. Y por último, en séptimo lugar, deben estar subtitulados todos los sonidos, no sólo los diálogos. Igualmente, si el videojuego lo requiere, se debe señalar el lugar de donde provienen los sonidos, ya sea con flechas o con cualquier otra cosa equivalente.

Siguiendo estas recomendaciones, el profesorado podrá determinar si un videojuego es accesible para las personas con discapacidad auditiva. Asimismo, también es importante consultar las opciones de accesibilidad que ofrecen muchos videojuegos para ver si se puede o no modificar el volumen de los distintos canales de audio, aumentar el tamaño de la letra, etc. A pesar de lo anterior, sería positivo contar con más videojuegos como *Moss* (2018), cuyo personaje principal puede comunicarse con los jugadores a través del lenguaje de señas americano.

3.4. Personas con discapacidad cognitiva

La discapacidad cognitiva es el trastorno o alteración del funcionamiento de alguna o algunas de las capacidades cognitivas (razonamiento, memoria, atención, concentración,

lenguaje, entre otras). Los trastornos relacionados con este tipo de discapacidad son diversos. Entre ellos se encuentran, por nombrar algunos, la dislexia, la epilepsia y las dificultades en el aprendizaje. A la hora de prestar apoyo a este tipo de necesidades, se deben conocer las dificultades asociadas a la discapacidad que pueden acontecer al jugar a ciertos videojuegos, tales como los mareos por movimiento, la sobrecarga sensorial, las dificultades derivadas de la dislexia o las que afectan a la función ejecutiva.

Según Mordin et al. (2011), al jugar a videojuegos en 3D o de realidad virtual, algunas personas pueden experimentar mareos por movimiento. Estos se producen porque la vista informa al cerebro de que hay movimiento (en la pantalla) pero, por el contrario, los líquidos del oído interno no perciben el movimiento del cuerpo. Para prevenir los mareos por movimiento, el profesorado debe seleccionar videojuegos con transiciones suaves y que permitan ajustar el movimiento de la cámara. Algunas orientaciones son reducir la velocidad del movimiento de la cámara e inhabilitar la vibración en la pantalla y el desenfoque de movimiento.

La sobrecarga sensorial es otro de los inconvenientes que pueden afectar a algunas personas con discapacidad cognitiva. Esta puede ser provocada por la saturación de estímulos visuales. En algunos casos puede causar migrañas, y en otros, menos frecuentes, crisis a personas con epilepsia fotosensible. Al jugar a ciertos videojuegos, la sobrecarga sensorial puede provenir por los flashes intermitentes o por los patrones visuales móviles y regulares. Es por tanto necesario que el profesorado escoja videojuegos que permitan desactivar dichos estímulos. Una forma para saber si un videojuego está sobresaturado de estímulos visuales es realizar una captura de vídeo del videojuego seleccionado, para después analizar la grabación a través de la aplicación informática *Harding FPA* (2011).

Por otro lado, el alumnado con dislexia también puede encontrar dificultades para jugar a ciertos videojuegos, especialmente a aquellos que se apoyan en el texto como principal vehículo de la información. Para atender sus necesidades, es conveniente seleccionar videojuegos que empleen tipos de letra claros y legibles y textos con menos de 70 caracteres por línea e interlineado de 1,5 puntos. Asimismo, existen videojuegos, como *The Last Door* (2013), que permiten la posibilidad de seleccionar tipos de letra diseñados para facilitar la lectura a personas con dislexia, como por ejemplo *OpenDyslexic* o *FS Me*. No obstante, lo más importante a tener en cuenta es que los videojuegos seleccionados

ofrezcan la opción de leer los textos sin prisa, de forma pausada. Configurar los textos para que no avancen automáticamente sino de forma manual.

Finalmente, la función ejecutiva puede definirse como el proceso por el cual percibimos, interpretamos y actuamos sobre la información. Para las personas con dificultades de aprendizaje, trabajar estos pasos puede requerir más tiempo. Por tanto, según el tipo de dificultad de aprendizaje, se deben seleccionar videojuegos que cumplan una serie de requisitos de carácter facilitador. En primer lugar, que simplifiquen la información y que expliciten, a través de sentencias claras, qué hacer en cada momento. En segundo lugar, que utilicen diferentes ayudas para la navegación, tales como puntos de referencia, mini mapas localizadores o flechas que señalen la dirección a seguir. *Super Mario Odyssey* (2017) es un gran ejemplo de esto último. En tercer lugar, contener tutoriales o modos de práctica para que el alumnado pueda familiarizarse sin grandes dificultades con el esquema de control. En cuarto lugar, que permitan pausar el juego en cualquier momento, o preferiblemente reducir la velocidad del juego, como es el caso de *Celeste* (2018). Igual de importante es poder cerrar y guardar en cualquier momento durante el juego. Por último, en quinto lugar, los videojuegos deben ofrecer niveles diferentes de dificultad, y que estos puedan cambiarse fácilmente.

Siguiendo las indicaciones presentadas en este apartado, se puede mejorar la experiencia del alumnado con necesidades educativas de tipo cognitivo, así como prevenir la aparición de síntomas y complicaciones.

4. CONCLUSIONES

La tendencia al alza en la utilización de videojuegos como recurso educativo acrecienta la importancia de que las empresas desarrolladoras de videojuegos adopten más medidas para garantizar la accesibilidad de sus productos y servicios. Si bien se ha avanzado mucho en esta materia, se trata ahora de seguir trabajando para lograr la igualdad real de las personas con diversidad funcional. Para ello, es necesario ampliar la actividad legislativa y normalización técnica a ámbitos y temáticas de las TIC en los que todavía no se ha desarrollado, por ejemplo, con relación a la accesibilidad en videojuegos.

Microsoft ha propuesto ya una serie de acciones prioritarias para mejorar la accesibilidad de sus videojuegos. Entre ellas se encuentran, por ejemplo, mejorar la calidad de los subtítulos. Es de esperar que todas estas acciones converjan hacia un objetivo común para la industria del videojuego en un futuro próximo.

Finalmente, este trabajo pone de manifiesto la necesidad de actualizar los planes de estudios que definen la formación inicial docente. La formación recibida por el profesorado debe ser más incisiva en materia de videojuegos, comprendiendo no sólo contenidos relativos a su utilización como recurso educativo, sino también en relación a su accesibilidad. Existen videojuegos con diseño y opciones especiales pensadas para mejorar su accesibilidad, software adicional con el que mejorar la accesibilidad de un videojuego y dispositivos de control con diseños que dan la posibilidad de jugar a más personas. El profesorado debe conocer estas posibilidades y recurrir a ellas para garantizar la igualdad de oportunidades educativas. Esperamos que este trabajo contribuya a ello.

5. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo ha sido posible gracias a una beca de iniciación a la investigación otorgada por la Universidad de Granada.

REFERENCIAS

- Abril, D., y Pérez Castilla, L. (2014). *Tecnologías de apoyo, mercado y nuevos sistemas de información*. Madrid: CEAPAT
- Annetta, L. A. (2008). Video games in education: Why they should be used and how they are being used. *Theory Into Practice*, 47(3), 229-239. doi: 10.1080/00405840802153940
- Aznar Díaz, I., Raso Sánchez, F., Hinojo Lucena, M.^a A., y Romero Díaz de la Guardia, J. J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educación*, 53(1), 11-28. doi: 10.5565/rev/educar.840

- Barry, J. A., Mollan, S., Burdon, M. A., Jenkins, M., y Denniston, A. K. (2017). Development and validation of a questionnaire assessing the quality of life impact of Colour Blindness (CBQoL). *BMC Ophthalmology*, 17(1), 179-186. doi: 10.1186/s12886-017-0579-z
- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Ribeiro C., y Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, (94), 178–192. doi: 10.1016/j.compedu.2015.11.003
- Chacón, J. (2012). Pantallas táctiles como método de entrada/salida ideal para ciegos. En L. Pérez-Castilla (coord.), *Buenas prácticas de accesibilidad en videojuegos* (pp. 91-95). Madrid: IMSERSO
- Collins, K. (2008). *Game sound: An introduction to the history, theory, and practice of video game music and sound design*. Cambridge, MA: MIT Press
- Crogan, P. (2018). Indie dreams: Video games, creative economy, and the hyperindustrial epoch. *Games and Culture*, 13(7), 671-689. doi: 10.1177/1555412018756708
- Dickey, M. D. (2015). K-12 teachers encounter digital games: a qualitative investigation of teachers' perceptions of the potential of digital games for K-12 education. *Interactive Learning Environments*, 23(4), 485-495. doi: 10.1080/10494820.2013.788036
- Fernández Batanero, J. M., y Montenegro, M. (2019). Los alumnos y las tecnologías de apoyo. En J. M. Fernández Batanero (ed.), *Formación del profesorado para la incorporación de las TIC en alumnado con diversidad funcional* (pp. 13-27). Barcelona: Octaedro
- Green, C. S., y Seitz, A. R. (2015). The impacts of video games on cognition (and how the government can guide the industry). *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 2(1), 101-110. doi: 10.1177/2372732215601121
- Hutton, E., y Sundar, S. S. (2010). Can video games enhance creativity? Effects of emotion generated by Dance Dance Revolution. *Creativity Research Journal*, 22(3), 294-303. doi: 10.1080/10400419.2010.503540

- Karsenti, J. (2019). *Can students learn history by playing Assassin's Creed?*. Montreal, Canadá: CRIFPE
- Murdin, L., Golding, J., y Bronstein, A. (2011). Managing motion sickness. *BMJ*, 343(1), 1213-1217. doi: 10.1136/bmj.d7430
- Muriel, D., y Crawford, G. (2018). *Video games as culture: Considering the role and importance of video games in contemporary society*. Abingdon, RU: Routledge
- Parker, F., y Jenson, J. (2017). Canadian indie games between the global and the local. *Canadian Journal of Communication*, 42(5), 867-891. doi: 10.22230/cjc.2017v42n5a3229
- Stieler-Hunt, C. J., y Jones, C. M. (2015). Educators who believe: Understanding the enthusiasm of teachers who use digital games in the classroom. *Research in Learning Technology*, 23(1), 1-14. doi: 10.3402/rlt.v23.26155
- Stieler-Hunt, C. J., y Jones, C. M. (2017). Feeling alienated – Teachers using immersive digital games in classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), 457-470. doi: 10.1080/1475939X.2017.1334227
- Stieler-Hunt, C. J., y Jones, C. M. (2019). A professional development model to facilitate teacher adoption of interactive, immersive digital games for classroom learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 264-279. doi: 10.1111/bjet.12679

36

RECURSOS EDUCATIVOS PARA UNA EDUCACIÓN PATRIMONIAL ARQUEOLÓGICA

Antonio Luis Bonilla Martos

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos cuarenta años el sistema educativo español, a pesar de las numerosas reformas que ha sufrido, no ha conseguido paliar los déficits y problemas que presenta y que derivan en una alta tasa de repetición y de abandono escolar. Entre las principales dificultades que encontramos para el aprendizaje del alumnado de cualquier materia en general y de las Ciencias Sociales en particular, está la desmotivación y el desinterés, la falta de comprensión o la metodología y los métodos de trabajo utilizados, en la que los planteamientos de partida suelen ser bastante abstractos, en donde práctica y teoría no suelen ir de la mano, al presentar una excesiva dependencia de las clases magistrales o de los libros de texto, tal como señalan Fernández Vergara, García Morales, Castro Ruiz y Pérez Rubio (2001).

Para superar o aminorar este déficit, pensamos que es fundamental allanar el camino entre teoría y práctica, y hacerlo de un modo que resulte atractivo e interesante, a través del acercamiento, de modo directo siempre que sea posible, al patrimonio cultural, integrado por museos, monumentos y yacimientos arqueológicos de diversas características, época y cultura, poniendo el punto de atención en el estudio de los elementos que podemos

encontrar en estos lugares cargados de historia relacionándolos con aspectos concretos de la vida del ser humano a través de la arqueología.

Precisamente, por las características de dinamismo y función interpretativa y recreativa del pasado que presenta el estudio arqueológico, cualquier objeto o estructura constructiva, por insignificantes que puedan parecer, nos pueden facilitar una información preciosa para conocer los diferentes ámbitos de la vida de nuestros predecesores, que además podemos utilizar en el ámbito escolar como un recurso educativo de primer orden en el proceso de enseñanza y aprendizaje para iniciar al alumnado de cualquier etapa educativa, desde Educación Infantil a la Universidad, en el conocimiento y valoración del patrimonio histórico y cultural.

2. MÉTODO

Vamos a utilizar una estrategia de enseñanza aprendizaje, en la que labor memorística va a quedar relegada a un segundo plano, para dar paso a un método en el que la observación, exploración, investigación, comparación, motivación, aprendizaje significativo, elaboración de proyectos y el razonamiento van a ser fundamentales para conocer hechos, objetos y las características que presentan. Un método de enseñanza inductivo en el que partiendo de premisas particulares conocidas correspondientes a hallazgos arqueológicos y temáticas culturales concretas vamos a acercarnos al ámbito general de cómo era la vida cotidiana en el pasado, en un periodo histórico concreto, para ello, trabajaremos, de modo directo con monumentos y yacimientos arqueológicos cuando sea posible, y en el resto de casos, haremos uso de las TIC, a través de las nuevas tecnologías mediante recreaciones en 3D o la proyección y el visionado de documentales.

Conoceremos nuestro pasado de la mano de la arqueología ya que es una ciencia que se encarga de conocer la historia del ser humano mediante el estudio de los restos materiales que se han conservado, a través del uso de técnicas científicas propias, como la excavación o el método del carbono 14, además de integrar en ese proceso la colaboración multidisciplinar con otras ciencias como la antropología y la geología, y el apoyo de disciplinas auxiliares como la numismática, que nos aportan métodos de trabajo adecuados a los fines que se persiguen y un amplio campo de conocimiento y de recursos

educativos para la enseñanza, el aprendizaje y la valoración de los modos de vida en nuestros predecesores.

En este caso, nos vamos a centrar en conocer la época romana a través de los restos materiales que se han conservado en Andalucía, ya que una buena parte de nuestra idiosincrasia y de nuestra forma de ser procede de la herencia cultural recibida de este pueblo, que además de dejarnos su legado cultural se integró con la población local para formar parte de la misma.

2.1. Conocemos la vida cotidiana a través de los hallazgos arqueológicos

Como hemos visto los objetos y las estructuras materiales que afloran, gracias a la arqueología, nos aportan información para conocer cómo eran otras culturas que nos precedieron en el tiempo, nos facilitan datos sobre la forma de vida de las personas e incluso sobre hechos singulares que acontecieron en el pasado.

En este apartado, se dan unas pautas sobre el modo de utilizar estos vestigios para que los alumnos partiendo de lo que ya saben y poniendo a su disposición los recursos adecuados construyan nuevos conocimiento sobre determinadas formas de vida.

Para conseguir este objetivo daremos respuesta a una serie de interrogantes, para conocer parte de los ámbitos que abarcó la cultura romana en la *Baetica*, ámbito espacial al que esencialmente se va a circunscribir este trabajo.

2.1.1. ¿Cómo eran los lugares de hábitat? Itálica

El ser humano pasó de ser nómada a establecerse en un lugar fijo con unas condiciones físicas determinadas, pasó de habitar en cuevas y pequeñas cabañas de ramajes aisladas a hacerlo en construcciones hechas de adobe y piedra, formando cada vez agrupaciones mayores, a las que les fue añadiendo elementos nuevos, necesarios para el desarrollo de la vida en sociedad.

Los lugares en los que se establecen las zonas de hábitat no se hacen al azar sino que priman determinados requisitos en su elección, ya sean estratégicos, defensivos, religiosos o de otra índole, por ser lugares cercanos a ríos o fuentes, puertos de montaña, lugares elevados, tierras de cultivo o zonas de caza o de extracción de mineral.

Los romanos lo primero que hacían para establecer una aldea o ciudad era delimitar el perímetro, *pomoerium*, que era sagrado, con un arado, y una vez hecho esto trazaban las dos calles principales, el Cardo Máximo que iba de norte a sur, y el Decumano Máximo, de este a oeste, estableciendo la plaza principal, el foro, en el lugar en el que se cruzaban y el resto de calles que iban paralelas. En la plaza estaban los edificios principales, como la curia, en donde se llevaban a cabo transacciones comerciales, la basílica que no era una iglesia, sino que servía como juzgado, era el lugar en el que se impartía justicia, el *macellum* o mercado, el templo dedicado a la tríada capitolina, Júpiter, Juno y Minerva, y al culto al emperador, las letrinas públicas, mixtas y para uso de toda la comunidad.

Disponían de una buena red de desagües y de abastecimiento de agua, como podemos observar en la existencia de la cloaca en Itálica, o de acueductos como el de Almuñécar (Granada).

La ciudad de *Italica* tuvo sus orígenes a finales del siglo III y II a.C. siendo fundada por Publio Cornelio Escipión para asentar los soldados veteranos de la batalla de *Ilipa*. En la actualidad se asienta sobre parte de ella la localidad de Santiponce, aunque se conserva una buena parte de su trazado romano, con sus calles perfectamente trazadas, el teatro, anfiteatro, foro y demás edificios públicos, gracias a lo que podemos conocer cómo era una ciudad romana de hace más de dos mil años en la Península Ibérica

2.1.2. ¿Cómo eran sus casas? Villa romana del Ruedo

Domus, *insulae*, *villae* son los principales tipos de viviendas que podemos encontrar durante el Imperio Romano, dotadas con distintas dependencias, servicios y lujo.

La *domus* representa la casa urbana señorial en la que habitan los personajes principales de la ciudad.

La *insula*, se halla en las principales ciudades, especialmente en Roma, y constituiría un tipo de estancia básica, con varios pisos de altura, en la que habitan varias familias en pequeños habitáculos.

Las villas rústicas, abundantes en *Hispania* y en la *Betica* para la explotación de los recursos agrarios, se encuentran divididas en tres partes: *pars dominica*, *rustica* y *frumentaria*. La *pars dominica*, está constituida por las estancias principales, en las que habita el dueño, *Domine* o señor de la casa. A veces, solo habitaba temporadas en ella,

y una persona de su confianza, que podía ser un liberto, era el encargado de su custodia durante su ausencia. La parte rústica, la formaban las habitaciones en las que habitaban los esclavos, en donde estaban situadas las cuadras para los animales y las estancias para el instrumental de trabajo. Por último, la zona *frumentaria* la integraban las habitaciones dedicadas a la transformación de los productos que se recogían en el campo, en donde se halla la maquinaria para prensar las uvas, aceitunas o cereales para la elaboración de vino, aceite y pan.

En el pueblo de Almedinilla (Córdoba) encontramos la villa romana de El Ruedo de la que se preserva prácticamente la totalidad de su planta, y en la que podemos encontrar los tres ámbitos habitacionales a los que nos hemos referido. Conserva interesantes mosaicos en algunos de sus *cubicula* y decoración parietal, y un espectacular *triclinium* hipocircular, del que solo se ha encontrado hasta la fecha otro ejemplar, junto al que bajaba una cascada de agua.

2.1.3. ¿De qué forma se divertían los adultos? Teatro de Guadix y Anfiteatro de Carmona

Las personas adultas, tenían más de un lugar al que ir para divertirse, al igual que nosotros tenían un teatro, en el que se hacían representaciones de obras teatrales, un anfiteatro, en donde luchaban los gladiadores y un circo, en el que había carreras de caballos, generalmente se llamaban cuadrigas, al estar formadas por cuatro caballos que tiraban del carro, los que los conducían vestían de colores, por lo que sus seguidores eran llamados con el color correspondiente, así estaban los azules, verdes, etc., por ser el color con el que vestía. A estos lugares se accedía gratuitamente, como parte de los factos que patrocinaban, durante varios días a lo largo del año, los principales personajes políticos de la ciudad.

Los teatros fueron edificados en las principales ciudades del Imperio como lugares de ocio en los que se representaban comedias y tragedias, en Andalucía se han conservado restos en *Acinipo* (Ronda), *Italica* (Santiponce, Sevilla), *Baelo Claudia* (Bolonia, Cádiz) o en la *Colonia Iulia Gemella Acci* (Guadix) en la que se asentaban soldados jubilados de dos legiones, la *prima vernácula* y la *legio secunda*, y necesitaban entretenerse, su descubrimiento se llevó a cabo de modo casual en 2007 cuando se realizaban las obras de un aparcamiento municipal. Una visita nos dará idea de los elementos principales

que lo conformaban: la *cavea*, eran las hiladas para sentarse con forma semicircular, divididas en tres gradecerías, de la que se ha conservado solo parte de la *ima cavea*; el *proscenium*, era el escenario en el que actuaban los actores, entre ambos espacios se situada la *orchestra*, en el que se sentaban las autoridades y el coro. Además existían otros elementos auxiliares como los *Aditus*, *vomitaria*, que eran los pasillos de acceso a las gradecerías y al escenario.

En los anfiteatros se llevaban a cabo los juegos circenses (*ludus circensis*) y las luchas de gladiadores, se han conservado restos de los de *Italica* (Sevilla) y de *Carmona* (Carmona), este último descubierto en el siglo XIX, excavado sobre la roca, se conservan sus partes fundamentales, la arena, en la que tenía lugar el espectáculo, y la *cavea*, que eran los graderíos para sentarse, algunos disponían de *fossa bestiaria*, en donde se encontraban los animales, cuando estos participaban en el espectáculo.

2.1.4. ¿A qué jugaban los niños? Los ajuares funerarios de muñecas del museo de Albacete

Tanto los niños como los adultos dedicaban parte de su tiempo a los juegos con fichas y tableros hechos de diverso material, generalmente en piedra, madera o hueso. Los niños romanos apenas disponían de juguetes, pero sus padres intentaban que pudiesen divertirse y disfrutar, entre los juguetes que se han encontrado destacamos las tabas y aros, así como muñecas articuladas de madera o de hueso.

Algunos de los más conocidos son el hallazgo de muñecas articuladas en contextos funerarios a las que podían vestir e intercambiar vestidos, entre las más conocidas, tenemos los cinco ejemplares que se encuentran expuestos en el Museo Arqueológico de Albacete, que han sido datados en torno al siglo IV d.C. y que fueron encontradas en un ajuar funerario infantil procedente de un sarcófago de mármol, en la localidad de Ontur (Albacete). En el museo del Palazzo Massimo de Roma encontramos otro ejemplar de muñeca extraía en un contexto funerario en el año 1964 mientras se realizaban obras en un edificio de la vía *Cassia Grottarossa*, se encontró un sarcófago en piedra con la momia de una niña de unos diez años, y un ajar funerario, en el que destacaban, entre otros objetos, las joyas de oro que habían depositado en su interior y una muñeca de hueso articulada.

2.1.5. ¿En qué creían? Foro de Baelo Claudia y Necrópolis de Carmona

Los romanos adoraban a muchos dioses, tenían uno para cada cosa, algo parecido a lo que sucede con los santos en la religión cristiana. Su religión era sincretista y habían ido adoptando a lo largo del tiempo a los dioses de otros pueblos y culturas. Además creían en otra vida, en la que su cuerpo era transportado a su muerte por el barquero Caronte a través de la laguna Estigia, mediante el pago de un sextercio que al morir sus familiares depositaban en la boca del finado.

En Carmona encontramos una de las necrópolis más importantes que se han conservado de la Hispania romana, situada a las afueras de la ciudad junto a la vía Augusta, con tumbas de diversas tipologías de cremación e inhumación, que abarcan un largo período de tres siglos del I a.C., al II d.C., se trata de hipogeos excavados en la roca, a modo de columbario, o estancias para varios sarcófagos, entre las más destacadas se encuentran la tumba del Elefante y la de Servilia, lugar de enterramiento de una mujer romana fallecida en su juventud, y a la que sus padres quisieron honrar con la construcción de una tumba monumental recreando el peristilo de una casa romana con estancias cerradas a su alrededor.

No todos los dioses tenían el mismo poder, el culto principal iba dirigido a la tríada capitolina, Júpiter, Juno y Minerva, a los que los romanos erigieron en la ciudad de *Baelo Claudia*, tres templos independientes, separados por un pasillo, y situados sobre sendos pódiom que presidían el foro, al que se abrían *in frontis* mediante cuatro columnas, situadas delante de la cela que era el lugar en el que residía la divinidad.

2.1.5. ¿Qué comían? Factoría de salazones del Majuelo en Almuñécar (Granada) y en Baelo Claudia

El *garum* era su comida estrella, realizada con vísceras de pescado, era una especie de salsa muy apreciada por los romanos. El pescado con la cabeza y las vísceras, era cortado, lavado, sazonado y depositado en piletas en las que se dejaba macerar.

En Andalucía, se han conservado factorías de salazones en Almuñécar (Granada) y en *Baelo Claudia*, en las que es posibles observar las piletas en las que se elaboraba el *garum* y recrear el proceso de producción que llevaban a cabo.

El vino y el aceite eran productos muy consumidos, se trasladaban en ánforas, y para su transporte y venta utilizaban carruajes con depósitos desde los que se vertían a odres, hechos con pieles de animales. El aceite de la Bética era muy reputado y fue exportado a Roma en grandes cantidades tal como lo ponen de manifiesto los restos de vasijas acumuladas que dieron origen al monte *Testaccio*.

2.1.6 ¿Qué tipo de obras artísticas hacían? La escultura de la amazona herida del Palacio de Benamejí en Écija, el togado de Periate y los mosaicos de la villa romana de Salar

En Roma hubo verdaderos artistas que nos dejaron una gran cantidad de esculturas en piedra que adornaban palacios y villas, hasta nuestros días han llegado maravillosas estatuas en mármol y otros materiales como bronce.

También el oficio de musivario fue muy apreciado en época romana, personas que se dedicaban a realizar mosaicos utilizados como pavimentos en las casas. En Túnez dejaron verdaderas joyas, pero también las podemos encontrar en Hispania, como es el caso de la villa palentina de la Olmeda que contiene algunos de los mejores que se han encontrado en la península Ibérica, a los que ahora vienen a sumarse los de la villa romana de Salar (Granada) de las que a un no se ha excavado un tercio, y que está deparando verdaderas joyas de este arte milenario.

En el museo Municipal de Écija encontramos una bella escultura realizada en mármol, conocida como la Amazona Herida que conserva restos de policromía de la pintura original que la adornaba. Representa a una Amazona vestida con una túnica que ha sido herida en la batalla y que levanta el brazo derecho para enseñar su herida. Fue encontrada durante la realización de unas obras llevadas a cabo en 2002 en la plaza de España de dicha ciudad para hacer un aparcamiento subterráneo, dentro de un estanque, *natatio*. Se ha conservado parte de la policromía con la que estaba decorada, y destaca por su buena conservación, además de por ser una de las cuatro esculturas romanas con esta representación que se conservan, copias de un original griego.

También de época romana es la escultura realizada en bronce del togado de Periate, realizada en el siglo III d.C., que fue encontrada en el término de Piñar (Granada) en 1982, expuesta en el museo arqueológico de Granada, representa a un personaje importante vestido con una toga, recogida sobre uno de sus brazos.

La villa romana de Salar, fue descubierta de modo casual, cuando se iban a realizar obras para una estación depuradora, en el año 2004. Durante su excavación que aún sigue en curso, se han encontrado dentro de la *pars urbana*, de lo que sería una villa, importantes mosaicos que decoraban los pavimentos de las estancias. En uno de los pasillos que rodean el peristilo encontramos un mosaico con escenas mitológicas, en el que aparece un posible *Thiasos* marino, así como la nereida *Anfitrite*, montada sobre un monstruo marino, en otra de las estancias encontramos un mosaico con escenas de caza, en el que aparecen jabalís, leopardos y jinetes a caballo.

2.1.7. ¿Cómo se desplazaban, solo por mar o tenían carreteras? La calzada del pantano de Cubillas

Para el comercio utilizaban fundamentalmente las calzadas para moverse por tierra firme, y los ríos y mares por los que se desplazaban en barco para llevar las mercancías de todos los lugares del Mediterráneo hasta Roma. El medio más empleado, aunque se podía viajar a pie o caballo, era el carro de dos ruedas, *birota*, tirado por dos o tres caballos se utilizaba para el transporte de personas, y el *monachus*; de cuatro ruedas, *carruca* y *pilentum*; o los pertenecientes al servicio público, como *angaria* y *clabularia*. Las diferencias entre unos y otros venían establecidas además de por el número de ruedas, si iban o no cubiertas, por el sistema de tiro con caballos y bueyes, si se empleaban para el transporte de personas o cosas, etc.

Existían unas calzadas principales y otras secundarias, además podían ser de tres tipos, públicas, privadas y de uso militar. Para salvar desniveles y cursos de agua construyeron imponentes puentes muchos de los cuales han llegado hasta nosotros, como el de Alcántara en Extremadura. Las vías militares constituyeron auténticos entes propagadores de la cultura romana, además de facilitar la dominación del territorio con la entrada de los legionarios romanos. De las más de cincuenta legiones que llegó a haber a lo largo del tiempo, aunque nunca hubo a la vez más de veintiocho, algunas se establecieron en Hispania e incluso de fundaron ciudades para el establecimiento de los soldados jubilados, como fue el caso de la *Colonia Augusta Gemella Tuccitana*, la actual localidad de Martos en Jaén, en la que se establecieron soldados de las legiones *X Gemina* y *III Madeconica*, y la *Colonia Julia Gemella Acci*, Guadix (Granada), ambas fundadas en la segunda mitad del siglo I a. C., en la que se asentaron soldados jubilados de la *Legio I Vernacula* y la *Legio Secunda*.

Su construcción era compleja, por eso muchas de ellas han llegado hasta nuestros días en perfecto estado de conservación, o han servido para trazar sobre ellas carreteras más modernas.

Muy cerca de la ciudad de Granada, junto al pantano del Cubillas, se descubrieron las estancias de la *pars rustica* de una villa en las que se elaboraba aceite, además de una cantera de piedra, y varios cientos de metros de una calzada realizada directamente sobre la roca en las que se ha conservado perfectamente el lugar por el que pasaban las rodaduras de los carros que transportaban los sillares que se extraían y los productos que se generaban en la villa.

El modo más rápido para desplazarse era por el mar y los ríos navegables, por ello disponían de barcos de guerra, la *trirreme* y la *quinquerreme*, y de comercio, en los que hacían llegar a Roma todo tipo de mercancías, como el aceite de la Bética, introducido en ánforas especiales para su transporte. En la parte baja del barco se depositaban piedras para que hiciera funciones de lastre y equilibrase el peso de la nave para que no volcase. Los ríos de la península se utilizaban para el transporte de mercancías, como sucedía con el río Guadalquivir y algunos de sus afluentes, en los que se empleaban, para el comercio, barcos de base plana y puertos fluviales, como era el caso, según nos indica Díaz-Plaja, de “*Obulco* (Porcuna), *Munda* (Montilla), *Tucci* (Martos), *Ategua* (Teba la Vieja), *Corduba* (Córdoba), *Urso* (Osuna), *Ulia* (Montemayor), *Hispalis* (Sevilla), *Astigi* (Ecija)...” (1995: 144).

2.1.8. Tenían agua y servicios en sus casas. Presa de Bárcenas en Deifontes, terma de Talará y acueducto de Almuñécar

Los romanos disponían en las ciudades más importantes de una buena red de alcantarillado, pero solo las clases más pudientes tenían en sus viviendas letrinas para sus necesidades físicas, el resto tenía que utilizar las letrinas públicas, tanto hombres como mujeres y niños. A falta de papel higiénico, utilizaban esponjas con un mango de madera, para limpiarse, también disponían de agua para el consumo y para la higiene.

Las termas ocuparon un lugar fundamental en la vida pública de los romanos, en Mondújar (Granada) se conservan parte de las termas de Talará o del pago del Feche, datadas entre los siglos I a IV d.C., que fueron descubiertas en 1983 durante las obras de construcción de una vivienda. Del complejo termal situado en una de las calles de

la localidad se pueden contemplar una piscina semicircular, y parte de alguna de las estancias, como el *caldarium*.

La presa romana de Barcinas fue construida en torno a los siglos I y II d.C., con grandes sillares almohadillados bien conservados para retener el agua del río Cubillas en Deifontes (Granada).

El acueducto romano de *Sexi Firmun Iulium* (Almuñécar) se erigió, en torno al siglo I d.C., para abastecer de agua a la ciudad desde el río Verde, con una longitud de unos siete kilómetros de los que se conservan algunos tramos, tanto en el caso urbano como en las afueras de la localidad.

2.1.9. ¿Qué idioma hablaban? Cipos funerarios Museo Arqueológico de Carmona (Sevilla) y fachada del ayuntamiento de Martos (Jaén)

Muchas de las lenguas que se hablan en actualmente en Europa, como el francés, castellano, gallego, portugués, catalán, rumano, italiano, etc., son lenguas romances que proceden del latín, la lengua que hablaban los romanos y que los legionarios fueron extendiendo por todo el territorio que fueron conquistando. Muchas inscripciones en iglesias, sepulturas, etc., están escritas en esta lengua que actualmente ya no se habla pero que aún sigue formando parte de los sistemas educativos de algunos países.

Encontramos numerosos cipos funerarios en piedra con inscripciones latinas en el patio del museo arqueológico de Carmona (Sevilla), y en la fachada del ayuntamiento de la localidad de Martos, en donde fueron incrustadas en el siglo XVI, y donde continúan en la actualidad. Epitafios recordatorios de seres amados en los que se recogen sus virtudes, edad, sexo, estado social o profesión, medidas de situación de la tumba, ofrecimiento a dioses, frases y textos con los que mantener la llama de quienes vivieron físicamente y que ahora, y mientras no sean olvidados seguirán habitando y viviendo en el interior de sus familiares y amigos.

2.2. Actividades complementarias

Para asentar y relacionar los conocimientos adquiridos viendo y estudiando los distintos aspectos de cómo era la vida cotidiana en el pasado, y más concretamente en época romana, podemos realizar infinidad de actividades complementarias con los

alumnos que les faciliten la comprensión y les acerquen a conocer e indagar aún más en el modo de vida de estas gentes.

Entre algunas de las actividades más destacas e interesantes que podemos llevar a cabo, tenemos las siguientes:

2.2.1. Nos visita un arqueólogo

¿Qué mejor forma de acercarnos al mundo de la arqueología que a través de la visita de un arqueólogo que nos hable de todo lo que el apasionante mundo del estudio del pasado encierra? Sin duda, nos facilitará información sobre los métodos de trabajo y las herramientas que se utilizan en arqueología, nos enseñará cómo se hace una excavación y cómo se interpretan los estratos y los elementos que van apareciendo a medida que se va desenterrando un yacimiento. Su vida contribuirá a que nos interese por este apasionante mundo que nos pone en conexión con el pasado.

2.2.2. Visitas a museos y yacimientos arqueológicos

Sin duda, el modo más directo de introducirnos y comprender el pasado es visitando los restos materiales de yacimientos arqueológicos y de museos en los que se encuentran los objetos que pertenecieron a las personas que vivieron en otras épocas.

Siempre que resulte posible se deben de visitar los monumentos, museos o yacimientos arqueológicos puesto que se podrá tener una idea real de las dimensiones, del color, de la textura o de la forma de lo que vemos algo que no sucede cuando la visión se realiza a través de la proyección de un documental.

2.2.3. Buscamos noticias sobre arqueología en los periódicos

Los periódicos son una fuente de conocimiento destacada ya que recogen noticias de diversos ámbitos de la vida, entre ellas, acercan al campo de la cultura y nos hacen llegar información sobre monumentos, rutas históricas o descubrimientos arqueológicos que podemos analizar para conocer mejor cómo era la vida en el pasado.

2.2.4. Música y bailes romanos

Son muchos los restos arqueológicos y la información que los escritores clásicos nos han legado para conocer distintas facetas de la cultura romana, entre ellas el folclore, dentro de cuyo ámbito encontramos la música y el baile de los distintos pueblos, además

de la indumentaria y los instrumentos utilizados, hoy en desuso o usados en lugares muy concretos, como son el aulos o la cítara.

2.2.5. Comparamos sus herramientas de trabajo con las nuestras

El ser humano ha avanzado tecnológicamente de modo espectacular en los últimos tiempos lo que ha dado lugar a que la mayor parte de las herramientas utilizadas en el pasado hayan quedado obsoletas, sin embargo, una actividad realmente interesante es la de comparar herramientas antiguas con otras actuales para conocer si aún se utilizan, si tienen la misma función, si son iguales o si han cambiado de forma.

2.2.6. Escribimos cartas a personajes del pasado

A medida que realizamos actividades relacionadas con la vida de otras culturas el interés por conocer y adentrarnos más en ellas va creciendo, por lo que puede ser el momento ideal, ante los numerosos interrogantes y dudas que habrán surgido en nuestra mente, de escribir una carta a algún personaje del pasado interrogándolo sobre todo aquello que nos resulte de interés sobre su vida y costumbres.

3. RESULTADOS

Tal como indicamos en la introducción uno de los problemas que presenta el sistema educativo español es la desmotivación y el déficit de atención del alumnado por las clases teóricas, por lo que para solventarlo hemos puesto en práctica una metodología de trabajo en la que la práctica y la teoría han ido de la mano, recurriendo al trabajo en monumentos y yacimientos arqueológicos para conocer el pasado a través de la vida cotidiana de las personas mediante el recurso a aspectos concretos de esta.

Tras la puesta en práctica de esta metodología de trabajo se realizó una encuesta a 95 alumnos de las asignaturas de Patrimonio Artístico y Cultural y Conocimiento del Entorno Social y Cultural, de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada para conocer su valoración sobre la sistemática de trabajo y el aprendizaje adquirido, que dieron como resultado:

De las once preguntas que se les realizaron el 100 % contestó de modo positivo a 4 de ellas, concretamente, a que los recursos utilizados en estas asignaturas son válidos

y eficaces para conocer el patrimonio cultural, que acercan al alumno al conocimiento histórico, que desarrolla las competencias: social y cívica, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales y comunicación lingüística, además de que favorece la concienciación y el respeto por la conservación, valoración, protección y conocimiento del patrimonio cultura. A otras 6 preguntas, lo hicieron de forma afirmativa un 91,30 %, estas fueron; el que se abordan temas transversales con este sistema de trabajo, el aprendizaje es más significativo al partir de la práctica y de la experiencia, potencia la creatividad para el diseño de nuevos materiales, ayuda a ser más críticos y a modelar el pensamiento como futuros maestros, potencia la capacidad de observación en el alumnado, la reflexión y le ofrece oportunidades para obtener por sí mismos conclusiones y también fomenta la adquisición de nuevo vocabulario del área de Ciencias Sociales. Finalmente, solo una respuesta aglutinó menos consenso, y aun así le pareció correcta a un 69,56 %, y es que esta sistemática favorece la interdisciplinariedad.

4. DISCUSIÓN

La interpretación de los resultados obtenidos, implica que para estimular e incentivar a los alumnos es necesario cambiar la sistemática de trabajo en las aulas y buscar nuevas fórmulas y espacios que hagan que el proceso de enseñanza aprendizaje sea más dinámico y participativo, conjugando en lo posible teoría y práctica, y en el caso que nos ocupa del estudio del patrimonio histórico y cultural y del entorno que nos rodea, se realice un acercamiento a aspectos de la vida cotidiana de las personas en cualquier ámbito espacial y temporal, a través de visitas directas, a monumentos, museos y yacimientos arqueológicos.

5. CONCLUSIONES

Como conclusiones, a la vista del marco teórico señalado, de los objetivos perseguidos y de los resultados obtenidos, podemos indicar que el acercamiento a diferentes aspectos de la vida cotidiana, a través de los yacimientos y de los monumentos, aportan al alumnado:

- Importantes recursos educativos y didácticos para trabajar espacial y temporalmente el patrimonio cultural, incrementando de forma exponencial la valoración y apego por el mismo.

- Abre la mente a aprendizajes significativos sobre el contexto histórico, artístico, tradicional y arquitectónico.
- Enseña la interdisciplinariedad y la transversalidad al tratar temas de la vida cotidiana.
- Fomenta el trabajo en equipo.
- Se aprende más a través de la práctica al aportar importantes conocimientos históricos y artísticos.
- Ayuda a ser más críticos y a modelar el pensamiento como futuros maestros sobre los problemas cotidianos, no solo del pasado sino también del presente.
- Mejora la habilidad e imaginación para diseñar materiales y recursos didácticos para la enseñanza.
- Potencia la capacidad de observación, reflexión y le ofrece oportunidades para obtener por sí mismos conclusiones.
- Fomenta la adquisición de nuevo vocabulario del área de las Ciencias Sociales.
- Desarrolla las competencias: social y cívica, aprender a aprender, comunicación lingüística y conciencia y expresiones culturales.

En definitiva aporta recursos, mejora el desarrollo cognitivo y el aprendizaje, y favorece la concienciación, el respeto por la conservación, valoración, protección, conocimiento y difusión del patrimonio cultural e histórico.

REFERENCIAS

- Álvarez Rojas, A., Castiñeira Sánchez, J., Troya Panduro, A., (1999). *Conjunto arqueológico de Baelo Claudia*. Cádiz: Consejería de Cultura. Junta de Andalucía.
- Bonilla Martos, A.L. (2013). *Estudio y protección de los restos arqueológicos de la Sierra Sur de Jaén y su uso como recurso didáctico*. Granada: Universidad de Granada.
- Bonilla Martos, A.L., y Navas Guerrero, E., (2018). El patrimonio arqueológico como recurso en Educación Infantil. En A., Bonilla, A. e Y., Guasch, (Coord.) *Entorno, Sociedad y Cultura en Educación Infantil* (pp. 261-271) Madrid: Pirámide.

- Bonilla, A.L., (2017). El patrimonio arqueológico y su didáctica. En E. Cambil y A. Tudela (coords.) *Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas* (pp.135-151). Madrid: Pirámide.
- Caballos Rufino, A., Marín Fatuarte, J., y Rodríguez Hidalgo, J.M., (1999). *Itálica arqueológica*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cadario, M., y Giustozzi, N., (2018): *Palazzo Massimo alle terme guida*. Milano: Electa.
- Cestelli Guidi, B., (2007). *Qué ver en los museos de Roma*. Firenze: Scala/ATS Italia editrice.
- Etienne, R., (1992). *La vida cotidiana en Pompeya*. Madrid: Ed. Temas de Hoy.
- Fagan, B.M., (1985). *La aventura de la arqueología*. Barcelona: Plaza & Janes y National Geographic Society.
- Fernández Vega, P.A., (2003). *La casa romana*. Madrid: Akal.
- Fernández Vergara, S., García Morales, I., Castro Ruiz, M.M. y Pérez, Rubio, M.J. (2001). En *Anales de la Política Educativa*, Vol.1. <http://www.uco.es/~ed1alcaj/polieduca/dmpe/b-problemas.htm>
- Hernández Ríos, 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 (coords.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (pp. 163-192) Madrid: Pirámide.
- Linerós Romero, R., y Rodríguez Rodríguez, I., (2001): “Las vías romanas en el Mediterráneo”. *La vía Augusta en la Bética. Proyecto: las vías romanas del Mediterráneo*. Sevilla, pp. 11-50.
- López Marcos, A., (2015): *El teatro romano de Guadix*. Granada: Ayto. de Guadix.
- McIntosh, J., (1987): *Guía práctica de arqueología*. Madrid: Hermann Blume.
- Prats, J., y Santacana, J., (2011). Los restos arqueológicos, los monumentos y los museos como fuentes del pasado. En J., Prats (coord.) *Geografía e historia. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 39-67) Barcelona: Graó.
- Román Palazón, J., Peña Moreno, M.J. y Delgado Anés, L., (2019). La percepción del patrimonio en el ámbito local. El caso de la villa romana de Salar (Granada). En Bonilla, A.L. (coord.) *Revista Unes. Universidad, Escuela y Sociedad*, 7 (pp.112-130). Granada: Facultad Ciencias Educación. Universidad de Granada.
- Sáez Abad, R. (2006). *Atlas ilustrado de la guerra en la Antigüedad. Roma*. Madrid: Susaeta.

Vaquerizo Gil, D., Quesada Sanz, F., Murillo Redondo, J.F., Carrillo Díaz-Pines, J., y Carmona Berenger, S., (1994). *Arqueología Cordobesa, Almedinilla*. Córdoba: Ayto. Almedinilla.

LOS RELATOS HISTÓRICOS BREVES COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA. REFLEXIONES Y PROPUESTAS

Andrés Palma Valenzuela y Vicente Ballesteros Alarcón

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Como señalan recientes aportaciones sobre la innovación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales, DCS, (Hernández, 2019), todo proceso de innovación educativa exige a la vez responder a necesidades sociales concretas y superar la idea del docente «fuente» para verlo como profesional que valida información, resuelve problemas, plantea currículos abiertos y trabaja habilidades; mostrando ello además como toda innovación implica desarrollar destrezas para recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear; orientadas a trabajar contenidos que ayuden al alumnado a madurar mediante procesos de selección, investigación, deducción y comunicación.

En un contexto social que reclama responsabilidad, credibilidad, integridad, capacidad para respetar a los demás y aceptar la diversidad, superar la indiferencia hacia el otro y disponibilidad para asumir compromisos, respetar la ley y habilidad para repensar

las herramientas usadas en el aula, tales dinámicas pueden generar procesos didácticos eficaces y atractivos que van más allá del mero entretenimiento.

En coherencia con ello, se orienta nuestra propuesta a formar docentes que desarrollen métodos de aprendizaje significativos, imaginativos e integrales capaces de fomentar estilos educativos que ayuden al alumnado a valorar datos, organizar y generar ideas, comparar, defender opiniones y aceptar otras diferentes, evaluar argumentos, resolver problemas, dialogar y respetar al otro.

Tales propósitos se asientan además en la convicción de que toda iniciativa innovadora debe: asumir objetivos concretos, abrir espacios de reflexión y dialogo, responder a inquietudes personales y sociales, garantizar oportunidades de éxito y propiciar contextos donde enseñar y aprender sea eficaz y gratificante. No siendo ello tarea fácil cuando parte del alumnado se halla inmerso en entornos socio-culturales que ya definen algunos como «sociedad del desconocimiento» (Serrano, 2019).

El concepto de «sociedad del conocimiento» fue acuñado en 1969 por Peter Drucker y desarrollado después por autores que planteaban, desde una visión económica, la necesidad de conectar el conocimiento con la producción de la riqueza, estableciendo como clave explicativa más su productividad que su cantidad.

La noción fue asumida en ámbitos académicos como alternativa a la idea de «sociedad de la información» y redefinida por la UNESCO como «sociedad del saber» tras superarse su inicial dimensión económica. Desde tal enfoque, se explica la «sociedad del conocimiento» como una nueva era que busca transformar las instituciones educativas mediante la inclusión de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para lograr un mejor conocimiento. Sin embargo, como hemos avanzado, estudios posteriores han planteado una relectura crítica del concepto acuñando mediante la introducción de la idea de «sociedad del desconocimiento».

Tras una valoración crítica del progreso de las nuevas tecnologías y su incorporación al aula, recientes análisis han detectado ciertos efectos negativos del fenómeno que deben ser considerados. Autores como Serrano (2019) advierten, con argumentos de peso, que tal visión de la realidad socio-educativa puede hallarse a la base de reduccionismos y desequilibrios para la comunicación humana y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. Completándose tal diagnóstico con la constatación

de que amplios sectores del alumnado fueron mediatizados durante los últimos años por marcos legislativos y enfoques curriculares que han devaluado la Historia reduciendo su enseñanza a sesgados relatos ideológicos del pasado reciente, omitiendo análisis sistemáticos de fuentes e ignorando la variedad de paradigmas historiográficos existentes.

La combinación de tales elementos ha generado un gran desconocimiento, unido a actitudes acríticas y de amnesia ciudadana, cuyo antídoto podría ser la recuperación de la ciencia histórica como disciplina fundamental en el currículo de enseñanzas obligatorias (Damiao, 2019). Lo cual exige a nuestro juicio el desarrollo de recursos e iniciativas didácticas como los contenidos en la propuesta que planteamos como vía de innovación e incentivación de los aprendizajes. Llevándonos todo ello a considerar que sólo la recuperación de una perspectiva humanista del proceso didáctico, como ampliación del horizonte de la práctica docente de la DCS, podría mejorar los entornos de aprendizaje, como ámbito en que hemos concentrado nuestros esfuerzos.

2. MÉTODO

Sugerimos un uso didáctico de los relatos históricos de formato breve como recursos aplicados a la enseñanza de la Historia Moderna de Granada desde un acercamiento a dos figuras relevantes de los siglos XV y XVI: Muhammad XII (1459-1533), último monarca de la dinastía nazarí y la Reina Juana I de Castilla (1479-1555); personajes coetáneos conocidos popularmente como Boabdil y Juana “la Loca”.

En continuidad con trabajos previos (Palma, 2018 y 2019), y desde experiencias de innovación referidas a la educación histórica y al logro de las competencias sociales del currículo, adoptamos el relato histórico breve, RHB, como recurso aplicado a la enseñanza de la asignatura «Didáctica de las Ciencias Sociales» impartida en el Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, UGR, centrando nuestra atención en el tiempo histórico y su tratamiento didáctico según los objetivos y competencias establecidas para este bloque de contenidos en la Guía didáctica de esta materia, cuya descripción omitimos en razón de brevedad.

Asumimos también otros objetivos generales de la DCS tales como conocer y analizar actividades innovadoras para la enseñanza de la Historia; desarrollar metodologías y técnicas para la recogida y tratamiento de información sobre el proceso de enseñanza-

aprendizaje; e incorporar elementos de los proyectos de investigación e innovación educativa para trabajar las Ciencias Sociales, CCSS, presentes en el currículo de Primaria. Justifican nuestra propuesta cinco razones (Palma, 2018, p. 94):

1ª Descubrir el RHB como realidad poco utilizada en las aulas.

2ª Comprobar que su uso didáctico permite incentivar la competencia lingüística entre un alumnado con grandes deficiencias en este campo.

3ª La seguridad de que tal recurso puede ayudar al desarrollo de diversos aspectos de las siguientes competencias: comunicación lingüística, sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales, sentido de iniciativa y de emprendimiento y competencia de “aprender a aprender”; sin excluir las digitales y de innovación.

4ª Su eficacia para estudiar Historia (amplía el vocabulario y el conocimiento de datos; muestra mentalidades, identidades, costumbres y valores diversos a los propios o actuales; desarrolla la memoria histórica; ayuda a conocer y respetar el patrimonio y mejora la comprensión del presente desde el conocimiento del pasado).

5ª. Su utilidad para lograr las competencias del currículo al ser la innovación un buen cauce para activar el proceso educativo y dinamizar la función docente.

Desde tales razones asumimos el uso didáctico del RHB conscientes de cómo la evolución hermenéutica de nuestra área concede un estatuto epistemológico propio a las CCSS, y a la DCS en particular, al definir las relaciones humanas y las experiencias personales, como claves hermenéuticas de la realidad social (Martos, 2013).

La asunción de tal premisa nos llevó a superar un positivismo histórico que ha silenciado la microhistoria de las personas y su narración, recuperando en el aula el protagonismo sustraído a los actores de la Historia. Y, con tal fin, hemos dado voz a dichos protagonistas desde la doble exigencia de respetar las fuentes documentales y la verosimilitud del relato como vías para excluir la distancia existente entre investigador y sujeto investigado (Martos, 2013); persuadidos además de que todo ser humano necesita comprender y hallar el sentido de lo que acontece y rodea su existencia desarrollando una «razón narrativa» pues, como afirmó Ortega y Gasset (1941): «frente a la razón pura

físico-matemática hay, pues, una razón narrativa. Para comprender algo humano, personal o colectivo, es preciso contar una historia» (p. 39).

Desde tal prisma, planteamos la siguiente hipótesis: «¿Resulta posible y fiable un acercamiento a las figuras de Boabdil y Juana a través de la obra *Voces de la historia en Granada* cuya autoría corresponde a las escritoras Carolina Molina y Ana Morilla, que ofrece la novedad contener breves relatos históricos dirigidos a escolares de Primaria?».

Con la aplicación de tal propuesta, efectuada con estudiantes del Grado de Educación Primaria de la UGR en el curso 2019-20, vemos posible confirmar la hipótesis planteada. Asimismo, pretendemos corroborar la posibilidad de mejorar la formación del profesorado de CCSS con el uso del RHB como instrumento para trabajar las competencias temporal, espacial y lingüística y vía de profundización en el conocimiento del tiempo histórico, el espacio geográfico y antropológico y las realidades patrimoniales en la Edad Moderna. Pero antes de exponer los resultados que buscamos alcanzar mediante nuestra propuesta hemos de clarificar varias cuestiones.

En primer lugar, la constación de un consenso sobre el hecho de que el RHB supone una actualización de la fecunda relación entre Historia y Novela Histórica, NH, definida como un dinámico nexo entre realidad, ficción, verdad y verosimilitud.

En segundo término, y asumida la complejidad de ello, creemos con Fernández (2004, p.38) que «se trata de modalidades de comunicación que se definen [...] por su función socio-cultural y se construyen mediante un doble código [...] lingüístico común y [...] específico fijado por la propia comunidad que crea, define [...] y usa [estos] discursos». También, somos conscientes en tener lugar de la existencia de dos visiones complementarias. De un lado, ciertas teorías nacidas de la visión aristotélica de la Historia y la Literatura -que conciben éstas como sistemas opuestos y excluyentes cuya simbiosis crea dificultades-, y ven estos relatos como un género confuso, carente a veces de calidad literaria y vía incierta para estudiar Historia; y, de otro, interpretaciones alternativas que:

...Consideran la ficción al margen de la tradición mimética o [...] como algo más que *sólo* lo que la tradición mimética ha tenido en cuenta. La ficción como construcción creativa que origina *mundos posibles* es expresión de estados posibles de cosas no realizadas [...] que permiten seguir dando lugar a reflexiones e innovaciones en los campos de la cultura y el arte y [...] de la Literatura. La historiografía [...] ha puesto en tela de juicio las bases sobre las que [...] se sustentó la labor de los

historiadores. Si nos aproximamos a la novela histórica a partir de estos nuevos enfoques, podemos asumir que Historia y Literatura no sólo no son categorías opuestas, sino que [...] encuentran la forma de complementarse, llevando la reflexión [...] histórica más allá del dato objetivo [...], asumiendo que la ficción puede ser una forma más de exploración de las posibilidades y realidades de la Historia. (Esturillo, 2015, p. 48).

Si se equipara el RHB a la NH, como expresión de *lo que pudo haber sido* –universal poético– dentro de *lo que fue* –particular histórico–, ello supondría una oportunidad para explorar temas humanos en la Literatura. Concretándose todo ello además en tres manifestaciones susceptibles de expresar los diversos modos en que Historia y Literatura son hoy demandadas: formas de aprendizaje, invitaciones a la reflexión crítica o material y propuestas de entretenimiento. Encarnando dichas vías un triple modo de intersección entre lo que podría haber sido y lo que fue, indicativo de cómo las distintas formas de hibridación enriquecen el RHB; que no sólo retrata una época o una historia al ser también producto de otra pues «el diálogo [...] es siempre [...] el de la Historia con el presente que le retrata o cuestiona» (Esturillo, 2015, p. 48).

Desde tal premisa, y para contextualizar nuestra propuesta, hemos de subrayar con Kohut (2018), tres ideas básicas para entender nuestro propósito: la dificultad existente para definir la «verdad histórica»; la compleja relación existente entre verdad histórica y creación literaria -siempre ligada a la Filosofía de la Historia y al hecho de que según diversos analistas la «verdad» puede ser una meta absoluta o relativa; y, en tercer lugar, la existencia de un doble riesgo: que el novelista priorice la verdad, relegando la imaginación o que opte por la imaginación, lejos de toda verdad histórica.

La «realidad» es hoy vista por muchos como un concepto en construcción sólo comprensible mediante el lenguaje y la comunicación. Revelando ello que la noción de «verdad» carece desde la epistemología actual de valor ontológico absoluto al ser interpretada desde el relativismo imperante como una categoría pragmática ligada a modelos culturales y creencias (Fernández, 2004, p. 40), más proximas al sentimiento, a la ideología o al prejuicio que a la racionalidad.

El referente final de nuestra reflexión, y nexa con la DCS, vendría a ser la consideración de la función didáctica del RHB como realidad poco valorada para incentivar la implantación de la Literatura a modo de recurso aplicado a la enseñanza y

aprendizaje de las CCSS presentes en el currículo de la formación inicial del profesorado de Educación Primaria; en particular de la Historia.

Más allá del debate planteado sobre el vínculo entre Literatura y verdad histórica, asumimos al respecto ciertas intuiciones de Lukács (1977) que, no por su lejanía en el tiempo, carecen de vigencia para mejorar la DCS. Por tanto, y dado que ya abordamos el análisis de tal recurso con anterioridad (Palma, 2013, 2018 y 2019), sólo nos centraremos aquí en la valoración específica de la aportación de este recurso.

3. RESULTADOS

Al iniciar durante el curso 2019-20 el desarrollo de nuestra propuesta con el alumnado indicado, planificamos un conjunto de resultados esperables derivados de su aplicación. Conforman un amplio horizonte cuya concreción será fruto de acciones diversas implementadas en tres dimensiones dirigidas a mejorar la formación de los estudiantes ampliando el conocimiento de las figuras históricas reseñadas en el marco de su correspondiente contexto temporal, espacial, antropológico y cultural.

En primer término, desde el estudio de unos materiales no literarios (artículos y fuentes de consulta). En segundo lugar, desde la lectura y análisis del texto de los RHB reseñados. Y, por fin, mediante el desarrollo de un Itinerario didáctico por los principales escenarios vitales de Boabdil y Juana en Granada entre 1459 y 1555, cuya finalidad será descubrir realidades y circunstancias personales de ambas figuras recreadas de forma verosímil en la obra de Carolina Molina y Ana Morilla.

No obstante, hemos de advertir que, aunque pretendemos una aproximación cabal a tal realidad, el carácter de una actividad cuatrimestral, limitará nuestras posibilidades.

El paso inicial que nos llevará al logro de los primeros resultados consistirá en el estudio de ciertos materiales no literarios de apoyo para situar al estudiante en la época de la trama de dichos relatos e iniciarle en tal género literario y su aplicación didáctica. A continuación, y desde las conclusiones obtenidas, se analizará la obra *Voces de la historia de Granada*. Texto de 120 págs. publicado en 2019 por la Editorial Miguel Sánchez que

ofrece la originalidad de estar narrado en primera persona por sus protagonistas. Una obra sobre la que, con ocasión de su presentación, afirmó la crítica:

[...] los personajes más significativos de la historia de Granada narran su vida en unos relatos a caballo entre el diario ficticio y el cuento. Boabdil, la reina Juana [...] son los elegidos para desgarrar [...] cinco siglos de vida de la ciudad. *Voces de la historia* reúne las biografías de una reina y un rey, una emperatriz, tres escritores, un músico y una heroína. Todos nacieron o vivieron en Granada. Su vida fue intensa [...] Algunos viajaron y habitaron otras ciudades o países. Otros, unidos por la tragedia, como si la melancolía de las aguas, el aire y el paisaje de la ciudad [...] los hubieran marcado hasta su muerte [...] Ese es el hilo conductor que enlaza a estos personajes según las propias autoras: Carolina Molina y Ana Morilla [...]. (Rico, 2019, p. 1)

Tras una valoración de los resultados obtenidos tras las lecturas realizadas, las memorias elaboradas, las exposiciones efectuadas y las evaluaciones ejecutadas por el docente responsable, demostraremos, tal como hicimos en ocasiones anteriores con otras obras, que el alumnado participante puede alcanzar como logros de su aprendizaje, dos mejoras significativas: un progreso en la competencia en comunicación lingüística, evaluada mediante una memoria personal o grupal y su exposición; y una mejora del conocimiento de los contenidos previstos con el desarrollo de nuevas competencias en los marcos geográfico-espacial, histórico, antropológico y cultural-patrimonial, cuyos tópicos esenciales sintetizamos a continuación.

3.1. Marco geográfico espacial

1. Localización cartográfica y clasificación en núcleos urbanos y rurales importantes y secundarios de los principales enclaves relacionados con la vida de Boabdil y Juana situados en los antiguos reinos de Granada, Castilla, Aragón y diversos lugares de África y Flandes, que enumeramos alfabéticamente. En el caso de Boabdil: Almería, Almuñécar, La Alpujarra, Antequera, La Axarquía, Baza, Fez, Granada, Guadix, Íllora, Jaén, La Alhambra, La Sabika, Laujar, Loja, Lucena, Málaga, Moclín, Mondujar, Montefrío, Montilla, Porcuna, Salobreña, Santa Fe, Suspiro del moro, Vega de Granada, Zahara de la Sierra. En el caso de la Reina Juana: Alcalá de Henares, Aragón, Austria, Borgoña, Brabante, Bruselas, Burgos, Canal de la Mancha, Castilla, Castillos de la Mota y Tordesillas, Flandes, Gante, Granada, La Coruña, Laredo, Lovaina, Nápoles, Navarra y Toledo.

2. Características de un medio físico y de sus límites, marcado por los mares Mediterráneo, Cantábrico y del Norte y el Canal de la Mancha. Las diversas montañas de la península Ibérica. Las llanuras de Castilla, Flandes y de la Vega de Granada. Relieve, clima, demografía, ocupación del espacio, redes hidrográficas y de comunicaciones. Carácter sísmico de Granada y su entorno.
3. Representación cartográfica de los anteriores lugares situados en los actuales territorios de España, Marruecos, Bélgica, Países Bajos, Italia, Alemania y Austria. Estudio comparativo de los mapas políticos actuales y los correspondientes a los siglos XV y XVI. Análisis cartográfico de las sucesivas etapas de la Guerra de Granada, las guerras civiles de Castilla y los grandes conflictos en la Europa de esta época.
4. Las grandes rutas de comunicación entre los anteriores territorios.

3.2. Marco histórico

1. Hechos históricos significativos en la Península Ibérica y su entorno entre mediados del siglo XV y fin del XVI. Consecuencias derivadas. Cuestiones analizadas:
 - Aragón, Castilla, Navarra y Portugal entre las edades Media y Moderna. Guerras civiles (Castilla y Portugal). Acceso al trono de Isabel I. Los Trastámara en Aragón y Castilla como factor favorecedor de la unión entre Isabel y Fernando. La «monarquía autoritaria». El proyecto de los Reyes Católicos, RRCC y su política matrimonial.
 - Intentos de recuperar la Hispania perdida por los visigodos ante los musulmanes desde el interés de cada reino: Portugal (dominio marítimo de África y sus colonias); Aragón (presencia en el Mediterráneo y Nápoles); Castilla (guerra civil y expansión).
 - El Reino nazarí: vestigio de Al-Ándalus y realidad política resistente gracias a las luchas civiles castellanas, la diplomacia y su papel de puerta de entrada a Europa de las mercancías del Oriente controladas por los turcos tras caer Constantinopla en 1453. Rentabilidad de Granada para Castilla. La seda. Factores de cambio a finales del XV.
 - Guerra de Granada (1481-1492) y conflictos internos nazaríes. Vicisitudes familiares y políticas de Boabdil. El Gran Capitán: nexos con Boabdil y los RRCC.
 - La política matrimonial en el caso de la Infanta Juan, prisión en Tordesillas y muerte. Relación de Juana con Carlos I, Felipe II y la nobleza.

- Mito y realidad de la locura de la Reina Juana.
- 2. Problemáticas asociadas al período: conflictos internos de los reinos peninsulares; el mundo musulmán y la amenaza turca; política internacional de los RRCC; Toma de Granada en 1492 y evolución del Reino; relaciones con Flandes, el Imperio, Francia, Portugal e Italia; muertes de los RRCC; crisis del reinado de Juana y su esposo; la sucesión; desaparición de Felipe I “el Hermoso”; Carlos V y las luchas comuneras. Inicio del reinado de Felipe II. Conflictos nobiliarios.
- 3. Vínculos de Boabdil con los Abencerrajes; Talavera y Cisneros. Presencia de Juana de Castilla en Granada y diversos escenarios de su vida.

3.3. Marco antropológico

1. La sociedad en Castilla, Granada y Flandes: orden estamental, perfil de los grupos sociales, coexistencia de religiones y culturas, rasgos de cada colectivo social y cultural (castellano, flamenco, nazarí, musulmán, cristiano y judío) e interacciones mutuas. Conflictos nobiliarios. Situación interna del Reino de Granada. Realidad multicultural y problemáticas sociales.
2. El cristianismo y sus signos de identidad como factor vertebrador de la sociedad granadina después de 1492. Elementos clave de la cultura hebrea e islámica. Clarificación de los conceptos de nazarí, mudéjar, morisco, mudéjar y flamenco.
3. Figuras del entorno de Juana: Adriano de Utrecht, Carlos I, Cardenal Cisneros, Felipe I, Felipe II, Germana de Foix, Juan II de Aragón, Juan II de Castilla, RRCC (sus padres) y sus hijos (Isabel, Catalina, María y Juan), Maximiliano I de Habsburgo y María de Borgoña, principales nobles de Castilla. Figuras del entorno de Boabdil: Aixa, Conde de Tendilla, El Gran Capitán y María Manrique, El Zagal, Hernando de Talavera, Hernando de Zafra, Los Abencerrajes, Morayma, Muley Hacen, Príncipe Yusuf (su hermano), Príncipes Ahmed y Yusuf (sus hijos).
4. Costumbres, tradiciones, festejos, vestimentas, protocolo y ritos funerarios. Diversos aspectos de la vida cotidiana en las cortes nazarí, castellana y flamenca. Aspectos de la vida cotidiana y de la historia de las mujeres.

3.4. Marco cultural-patrimonial

1. Revisión de la historia del subgénero literario del RHB y problemática asociada. Exploración de su potencial didáctico a través del análisis de las diversas posturas existentes entre historiadores, autores literarios y expertos en Literatura.

2. Valoración de experiencias y propuestas sobre el uso del RHB como recurso didáctico aplicado a la enseñanza de las CCSS y el estudio de la Historia.
3. Estudio de las principales expresiones del inicio de la Edad Moderna en los reinos de Granada y Castilla en sus dimensiones política, religiosa y cultural. Análisis de la presencia de figuras relevantes de índole nacional e internacional. Significado de las figuras de Boabdil y Juana en Granada y Castilla.
4. Vida cultural y educativa de la época en Granada y Castilla. Vínculos con el Humanismo y el Renacimiento. Iniciativas sociales y culturales de María Manrique.
5. Principales elementos urbanísticos y del patrimonio material del Reino nazarí: sistema defensivo, conjunto urbanístico de la Alhambra, Palacio Dar al-Horra, Albaicín, Realejo, murallas y puertas de Granada, Palacio de Carlos V y residencias de la Reina Juana. Los castillos de Arévalo y Tordesillas. Otros edificios de Granada, Castilla y la corte de Flandes. Elementos significativos del patrimonio inmaterial.
6. Capilla Real de Granada y cenotafios de la Reina Juana y su esposo. Mausoleo de Boabdil en Fez. Esculturas y monumentos conmemorativos de Boabdil y Juana.
7. Estética gótica, renacentista y nazarí. Simbología y heráldica. Visión sinóptica de la cultura cristiana, hebrea y musulmana.
8. Valoración de la proyección de ambas figuras en el mundo de la cultura: música, pintura, escultura, teatro, poesía, cine, televisión, etc.

Junto a estos marcos cada estudiante, partiendo del texto de cada RHB y otros materiales, realizará una propuesta centrada en el diseño de actividades de aprendizaje y materiales didácticos orientados a profundizar en el conocimiento de diversos aspectos históricos, geográficos, antropológicos y patrimoniales de los reinos de Granada y Castilla; como parte de un itinerario didáctico por los lugares localizados en Granada y una valoración del debate con las autoras del libro de relatos.

4. DISCUSIÓN

A la espera de confirmar definitivamente la hipótesis planteada, consideramos que los hallazgos de aprendizaje surgidos tras la aplicación de esta propuesta -cuya

implementación se halla en su etapa final-, ofrecen diversos significados, según indica la reseña de los mismos llevada a cabo como horizonte final de la misma.

En tal sentido, y antes de formular su valoración final, hemos de reconocer la necesidad de asumir el debate existente sobre la relación entre Literatura, Historia, Memoria y Verdad histórica, cuyas líneas maestras, que resulta imposible mostrar en un trabajo de tales características, fueron establecidas, entre otros, por Lukács (1977), Spang, Arellano y Mata (1995), Fernández (2004), Lefere (2013) o Kohut (2018).

Así, y tras el desarrollo de diversos ensayos de aplicación de esta metodología efectuados desde una línea de investigación iniciada en 2011 -concretada en un proyecto de innovación educativa de la UGR entre 2015-17 y renovada desde 2019 mediante un nuevo proyecto de este tipo-, son muchos los datos que, tras las evidencias empíricas acumuladas, muestran su carácter innovador como instrumento didáctico y educativo aplicado a la Didáctica de la Historia, tal como hemos demostrado en trabajos previos (Palma, 2013, 2018 y 2019). Debiendo añadirse a ello además la constatación de que han sido pocos los docentes que hasta hoy han abordado experiencias similares en la formación inicial del profesorado de Educación Primaria.

5. CONCLUSIONES

Una síntesis de los resultados alcanzados mediante la aplicación de esta propuesta, seguida de la valoración de las aportaciones derivadas de la investigación efectuada durante su puesta en práctica desde el marco teórico establecido y los objetivos planteados, permite extraer tres grandes conclusiones que, dada la cronología de aplicación de la experiencia sólo ofrecen de momento un carácter provisional.

Al mismo tiempo, y antes de formular tales conclusiones, hemos de reconocer que nuestro trabajo encuentra dos limitaciones cuya superación reclama nuevas ediciones de la experiencia. La primera tiene que ver con la dificultad derivada de ser una actividad semestral para cuyo desarrollo sólo se dispone, con suerte, de catorce o quince semanas; y, la segunda, con la necesidad de continuar mejorando el instrumento de evaluación de resultados que ya describimos (Palma, 2019), como exigencia que aún requiere más tiempo y asumimos como objetivo de nuestra futura agenda de investigación orientada

a la mejora de la DCS mediante la confirmación definitiva de la hipótesis planteada respecto al RHB y la NH como herramientas didácticas que ofrecen muchas posibilidades de futuro para la enseñanza de la Historia en el marco de la formación del profesorado de Primaria; y, por derivación, también en el campo de las enseñanzas obligatorias de forma creativa, amena y atractiva.

La primera conclusión surgida de la actividad realizada, que como el resto se fundamenta en sólidas experiencias previas (Palma, 2013 y 2018), nos lleva a sostener que innovar garantiza el logro de las competencias específicas de DCS. Llevándonos ello a sostener que el trabajo efectuado confirma tal uso del RHB como recurso idóneo para enseñar Historia cuya eficacia avalan los resultados obtenidos hasta el momento, los debates realizados (en el aula y en diversos congresos y jornadas), la valoración positiva del 99% del alumnado y la calidad de los materiales elaborados.

Constatamos en segundo lugar que el uso del RHB permite desarrollar la competencia lingüística e incentivar hábitos lectores entre estudiantes marcados por altos índices de insensibilidad hacia la lectura sin que ello suponga esfuerzos inasumibles. En tercer lugar, comprobamos que el trabajo con el RHB ha resultado de gran utilidad para, de forma específica:

- a) Plantear una visión alternativa de las figuras de Boabdil y la Reina Juana cuyos perfiles se trazan desde una óptica no masculina que ofrece matices propios al conocimiento y percepción del tiempo histórico, el espacio geográfico y las realidades antropológicas y patrimoniales en el tránsito entre los siglos XV y XVI.
- b) Formular dos relatos verosímiles y coherentes de los hechos que recrean y enriquecen de forma equilibrada y humana el perfil de sus protagonistas.
- c) Abordar desde un «prisma femenino» asuntos específicos de la vida cotidiana e intrahistoria de las cortes nazarí y una gran sensibilidad a la historia de las mujeres,
- d) Recrear una percepción de los reinos nazarí y castellano, y en particular de la Guerra de Granada, desde tal punto de vista.

REFERENCIAS

- Damiao, M^a H. (2019, 13 de octubre). A História sem passado. *De rerum natura*. Recuperado de <https://dererummundi.blogspot.com/2019/10/a-historia-sem-passado.html>
- Esturillo, S. (2015). *Lo que podría haber sido en lo que fue. Respuesta a los problema de la novela histórica en la actualidad*. Trabajo Fin de Máster inédito: UGR.
- Fernández, C. (2004). *Historia y novela: poética de la novela histórica*. Pamplona: EUNSA.
- Hernández, A. M^a (2019), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Madrid: Pirámide.
- Kohut, K. (2018). *Historia y memoria*. Manuscrito de 17 págs. pendiente de publicación en el libro de Actas del «Coloquio Internacional Interdisciplinario de Novela Histórica. Tomas de Mattos» celebrado los días 5, 6 y 7 de noviembre de 2018 en Montevideo.
- Lefere, R. (2013). *La novela histórica: (re)definición, caracterización, tipología*. Madrid: Visor.
- Lukács, G. (1977) *La novela histórica*. **México: Era.**
- Martos, J. M. (2013, 13 de marzo). Contar la vida, narrar nuestra historia de aprendizaje. *Voces de aprendizaje* Recuperado de <http://vocesdeaprendizaje.org/narrativa/contar-la-vida-narrar-nuestra-historia-de-aprendizaje/>
- Ortega y Gasset, J. (1941). Historia como sistema y del Imperio Romano. En *Obras completas* (pp. 39-41). Madrid: Revista de Occidente.
- Palma, A. (2013). Una propuesta didáctica para la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico y el espacio geográfico en el Grado de Maestro en Educación Primaria. *Clio. History and history teaching*. (s.p.) Vol. 39.
- Palma, A. (2018). Ciencias sociales y novela histórica. *Ensayos. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*. Vol. 33 (1), 93-102.

- Palma, A. y Cambil, M^a E. (2019). La novela histórica y el desarrollo de la competencia espacial y temporal. En A. M^a Hernández (Coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las CCSS* (pp. 19-36). Madrid: Pirámide.
- Rico, B. (2019, 24 de julio). Cinco siglos para todos los públicos. *Granada Hoy* Recuperado de https://www.granadahoy.com/ocio/siglos-publicos_0_1375662700.html
- Serrano, J. F^o (2019). *La sociedad del desconocimiento*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Spang, K. Arellano, I. y Mata, C. (1995) (Eds.). *La novela histórica. Teoría y comentarios*. Pamplona: EUNSA.

EL APRENDIZAJE SERVICIO Y LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS COMO METODOLOGÍAS DIDÁCTICAS PARA UN PATRIMONIO INCLUSIVO

Vicente Ballesteros Alarcón y Andrés Palma Valenzuela

Universidad de Granada

1. NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

El proceso de enseñanza aprendizaje, en cualquier nivel educativo, requiere renovarse para responder a una sociedad cada vez más exigente y compleja. La formación universitaria debe favorecer no sólo la docencia y la investigación sino, así mismo, la transferencia a la sociedad y su transformación. Jacque Delors (1996) proponía cuatro pilares para la educación en su informe a la UNESCO sobre Educación. La educación se debería sustentar sobre cuatro pilares básicos: Aprender a conocer,; aprender a hacer ;aprender a ser.; aprender a convivir .

Con frecuencia el estudiantado de los grados relacionados con la docencia: Magisterio Educación Primaria, Educación Social; se quejan de falta de conexión entre teoría y práctica educativa. Desde ésta perspectiva se ha planteado en nuestro proyecto incorporar metodologías que aun hoy se consideran innovadoras como el Aprendizaje Servicio (en adelante APS) y el aprendizaje basado en problemas (en adelante ABP).

1.1. El aprendizaje basado en la resolución de problemas

El ABP es una metodología centrada en el alumno como protagonista de su aprendizaje, investigación y reflexión crítica así como en la búsqueda de soluciones prácticas a un problema planteado por el docente. Barrows (1986), Prieto (2006). Esta metodología que tiene una historia corta (Prieto, 2009, p. 186) ha sido suficientemente analizada y evaluada para poder llegar a delimitarla, perfilarla y caracterizarla.

Son muchas las competencias que el estudiantado puede alcanzar mediante ésta metodología. (Prieto, 2006; Engel, C. 1991):

- Trabajo en equipo entre pares.
- Habilidades de comunicación interpersonal.
- Desarrollo de actitudes y valores diversas.
- Identificación de problemas.
- La planificación y aprendizaje de estrategias .
- Desarrollo del pensamiento crítico
- Toma de conciencia del aprendizaje auto-dirigido
- Desarrollo de habilidades de evaluación y autoevaluación
- El aprendizaje continuo.

Los rasgos fundamentales del ABP son el trabajo autónomo del estudiantado, el trabajo en grupos y la interrelación entre materias e interdisciplinariedad que supone éste tipo de aprendizaje activo. El desarrollo de ésta metodología debería seguir la secuencia (Prieto, 2006 ; Morales y Landa, 2004) :

- Analizar el escenario del problema.
- - Lluvia de ideas con los estudiantes.
- - Lista de aquello que se conoce.
- - Lista de aquello que se desconoce.
- Lista de aquello que se necesita hacer para resolver el problema.

- Definir el problema.
- Obtener información.
- Presentar resultados

1.2. El aprendizaje servicio como metodología didáctica

El APS es una pedagogía y una metodología de enseñanza-aprendizaje mediante la que el alumnado adquiere y/o aplica conocimientos, utiliza procedimientos y desarrolla actitudes y valores cívicos a través de un servicio a la comunidad, que así mismo permite fortalecer a las propias comunidades.(Ballesteros 2017).

El APS sigue la estela de los modelos pedagógicos de aprendizaje mas modernos como el de la exploración, la reflexión, la acción, la cooperación, el aprendizaje entre pares, la aplicabilidad y la interdisciplinariedad, mediante los itinerarios, el análisis y resolución de casos etc. Es un aprendizaje basado principalmente en la resolución de problemas del entorno del estudiante. Lo que supone un fuerte enfoque de educación en valores morales en general y cívicos en especial. Lo que le convierte en una metodología no solo importante para los estudiantes sino para la institución educativa y la sociedad en general.

Permite, así mismo, el desarrollo de múltiples competencias. Entendiendo por competencia, la habilidad de utilizar de manera integrada un conjunto de recursos cognitivos (conocimientos, procedimientos, destrezas y comportamientos, etc.) y no cognitivos (valores, actitudes, etc.) para lograr una meta, realizar una acción, o resolver un problema complejo. En cuanto a los contenidos el APS se adecua a todo tipo de contenidos que se pretenda trabajar con los alumnos, y por tanto, contenidos que siempre están abiertos al cambio, a la interdisciplinariedad, y no solo conceptuales, sino procedimentales y actitudinales.

Es una metodología integradora que permite a diferentes tipos de agentes intervenir en contextos-espacios diversos.

Los estudiantes deben tener un protagonismo absoluto, para que el aprendizaje que se produzca, sea significativo, antes, durante y después de la ejecución del servicio. La participación de los estudiantes es fundamental en todas las fases, desde el diagnóstico

de necesidades al diseño de la intervención, la toma de decisiones o la evaluación y propuesta de mejoras.

El APS debe ser un servicio auténtico respondiendo a necesidades reales del entorno inmediato, cercano o mundial con objeto de cambiar una situación de necesidad o problemática, por lo que la finalidad solidaria debe quedar patente.

Todo proyecto de APS sigue o debería seguir una secuencia temporal que se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Secuencia de un proyecto de Aprendizaje Servicio

1ª Etapa: Preparación.	- Inclusión en la programación de la asignatura. -Detección de necesidades, servicios y/o colaboraciones.
2ª Etapa: Planificación con el grupo.	- Motivación alumnado. - Diagnóstico del entorno patrimonial y definición del proyecto. - Organización del trabajo.
3ª Etapa : Ejecución del servicio.	- Ejecución del servicio. - Relación con el entorno patrimonial. - Registro, comunicación y difusión. - Reflexión sobre los aprendizajes de la ejecución.
4ª Etapa: Evaluación con el grupo.	- Balance de los resultados del servicio. - Reflexión y balance final de los aprendizajes.
5ª Etapa: Evaluación del educador.	- Evaluación del grupo y de cada alumno/a. - Autoevaluación del educador.

Fuente: Ballesteros 2017.

Esta secuencia teórica que proponen, con matices, diversos autores, es adaptable a cualquier nivel educativo, el territorio, el grupo de alumnado, etc.(Puig, J. M. 2009), (Tapia M.N. ,2001-2ª). En el presente proyecto , hemos adaptado el diseño y la secuencia por los condicionantes que supone, la docencia universitaria, el ajuste al curriculum universitario, los contenidos de las materias que se imparte marco de éste proyecto, la limitación temporal (4 meses), el numero de alumnos de cada grupo, etc.

1.2. El patrimonio y las personas con discapacidad

Actualmente en España se calcula que existen 1.774.800 personas con discapacidad oficialmente reconocida, con edades comprendidas entre los 16 y los 64 años, lo que representa un 5,9% de la población (Informe Olivenza, 2018).Esta cifra aumenta si tenemos en cuenta a las personas sin reconocimiento oficial y las personas ancianas que padecen algún tipo de limitación discapacitante..

Este colectivo presenta múltiples dificultades para acceder a los servicios culturales y al patrimonio cultura en general. Dichas dificultades provienen de tener movilidad reducida permanente o temporal, comprensión intelectual reducida, visión disminuida o nula y audición deficiente o sordera, falta de recursos económicos, inadecuación del patrimonio o las ofertas culturales a sus demandas.

Por otra parte, directamente relacionados con lo anterior, hay personas con discapacidad que como consecuencia de su situación, socio-económica y/o cultural) no han tenido acceso a la educación o formación suficiente para poder comprender muchos de los hechos culturales en general y patrimoniales en particular.

El patrimonio en muchos casos presenta serios problemas de accesibilidad sea por la propia topografía del territorio, escasa o nula o deficiente información, así como por las barreras que tienen los propios elementos patrimoniales. El colectivo de las personas con discapacidad necesitan que el patrimonio sea accesible con criterios de accesibilidad universal. (PATRAC).

Muchas de las personas con discapacidad de la ciudad de Granada, están organizadas en diversos tipos de asociaciones que les permite realizar múltiples actividades de todo tipo: ocupacionales, socialización, actividades culturales, deportivas, de ocio, etc. El colectivo de las personas con discapacidad se presenta así como unos destinatarios idóneos para realizar un proyecto de APS en la Facultad de Ciencias de la Educación en el marco de las materias marco de éste proyecto.

2. MÉTODO-PROYECTO

A continuación describimos el proyecto tal y como ha sido presentado y desarrollado por parte de los docentes con los alumnos de los dos grupos participantes : “Didáctica de las Ciencias Sociales” en Magisterio Educación Primaria y “Arte y cultura “ en el grado de Educación Social.

Proyecto : Aprendizaje-Servicio e itinerarios inclusivos.

El proyecto que se ha llevado a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación, en el primer cuatrimestre del curso 2018-2019 y se ha denominado: “Acercando el Patrimonio a personas con discapacidad mediante Aprendizaje Servicio” con el diseño que a continuación mostramos.

Fundamentación:

El APS y el ABP, son metodologías de enseñanza-aprendizaje en la que se conecta el aprendizaje en el marco de una materia curricular con un servicio concreto y específico a la comunidad en general o a un colectivo social resolviendo un problema específico.

Objetivos:

- Acercar mediante un proyecto de APS y el ABP con estudiantes de Magisterio Educación Primaria e Infantil y Educación social , el patrimonio histórico-artístico a las personas con discapacidad asociadas a la Federación Granadina de personas con Discapacidad.

Participantes:

Alumnos de la Asignatura “Didáctica de las Ciencias Sociales” : Grupo Bilingüe 66 alumnos y alumnos de la asignatura “Arte y Cultura” de Educación social: 67 alumnos.

Descripción de aprendizajes:

- Abordar el patrimonio como objeto de conocimiento y recurso didáctico.
- Contextualizar el patrimonio y el acceso a él de las personas con discapacidad y diversidad funcional.
- Conocer la realidad socio-cultural de las personas con diversidad funcional, especialmente jóvenes o adultos.
- Promover y desarrollar acciones formativas en diferentes contextos formales e informales (asesoramiento, gestión. organización, coordinación, acompañamiento y evaluación).

- Buscar soluciones al problema de la accesibilidad del patrimonio de una ciudad para personas con discapacidad.
- Hacer uso de estrategias, procedimientos, medios, técnicas que posibiliten la enseñanza-aprendizaje en torno al patrimonio como parte de la realidad social.

Competencias y aprendizajes esperados con el desarrollo de la propuesta de ApS.

Con el presente proyecto se pretende alcanzar las competencias que se consideran mas idóneas para éste tipo de proyecto vinculando los contenidos sobre patrimonio histórico artístico con el aprendizaje servicio en el marco de la Enseñanza de Magisterio y Educación Social . (Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. 2015”.

Tabla 2

Competencias objetivo

Competencias personales	Competencias para la realización de proyectos
- Autonomía.	- Creatividad
- Compromiso y responsabilidad	- Iniciativa e implicación en la planificación, diseño y evaluación de la propuesta.
- Esfuerzo y constancia	- Trabajo en equipo
- Liderazgo	- Búsqueda de soluciones
Competencias interpersonales	Competencias para la ciudadanía y la transformación social
- Comunicación	- Participación en la comunidad
- Empatía / Convivencia	- Compromiso con el servicio comunitario
- Resolución de conflictos	- Aficiones y capacidades puestas al servicio de otros
- Pertenencia a la comunidad .	
- Competencias para el pensamiento crítico .	Competencias vocacionales y profesionales
- Comprensión de problemas	- Habilidades profesionales propias de la acción del servicio
- Apertura a otras ideas	- Preparación para el mundo del trabajo
- Superación de prejuicios	
- Toma de decisiones	- Comprensión de la ética del trabajo

Elaboración propia. (Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. 2015).

Tabla 3

Fases del proceso

1. Fase de constitución de equipos de trabajo de los estudiantes

2. Fase de preparación: repaso de contenidos, búsquedas bibliográficas.

Seminario teórico-práctico con FEGRADI (Federación Granadina de personas con discapacidad) sobre las personas con discapacidad .

Itinerario práctico por el Albaicín.

Realización de un itinerario experimental con sillas de ruedas por el Albaicín granadino.

3. Fase de ejecución:

Planificación de actividades a realizar, aprendizajes, recursos, temporalización, etc.

Oferta de diversos itinerarios patrimoniales en la ciudad de Granada.

4. Fase de implementación del servicio:

Al final del cuatrimestre se realizará como servicio a la comunidad itinerarios culturales sobre el patrimonio con personas con discapacidad ..

5. Fase de Evaluación:

Co-evaluación entre pares: Los alumnos por grupos evaluarán las diferentes fases del proyecto y su participación.

Hetero-evaluación: Los profesores evaluarán el diseño, la ejecución de los itinerarios así como la implicación de los alumnos en todo el proceso.

Autoevaluación: satisfacción auto percibida de cada estudiante respecto aprendizaje adquirido y el servicio prestado a la comunidad.

2. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Preparación del proyecto.

La preparación del proyecto de APS se ha llevado a cabo mediante diferentes actuaciones:

- Constitución de equipos de trabajo de los estudiantes: Los estudiantes constituyen los grupos de trabajo en base a sus propios intereses y afinidades. Dichos grupos serán los que trabajen de forma conjunta en todas las tareas del curso.
- Los profesores investigan para analizar la viabilidad del proyecto tanto por la adecuación a los contenidos de las asignaturas así como la viabilidad de llevar a cabo itinerarios con personas de diversidad funcional.

Se organiza un seminario en colaboración con FEGRADI de 4 horas de duración. El seminario consta de dos partes: una visión introductoria de las personas con discapacidad física, orgánica y sensorial en España y una segunda parte en la que realizarán una práctica de manejo de sillas de ruedas y el uso de bastones para invidentes.

A lo largo de un mes, en los seminarios semanales, se han propuesto itinerarios, valorando el interés, la accesibilidad y viabilidad de éstos.

Así mismo se ha realizado con los alumnos un itinerario experimental con sillas de ruedas por el Albaicín granadino. A lo largo del itinerario se ha ido practicando la interpretación del patrimonio por parte de los alumnos que previamente lo habían investigado (interpretación del paisaje, Aljibe del Rey, Palacio de la Dar al Horra, Casas del Chapiz, Casa de Zafra, Bañuelo) y han experimentado la movilidad en silla de ruedas. FEGRADI nos ha prestado 5 sillas de ruedas con las que los alumnos han podido practicar no solo como usuarios de la silla, así como porteadores. Esta práctica les ha permitido adquirir un conocimiento de primera mano de las dificultades de movilidad.

Implementación de los itinerarios.

A lo largo de 6 semanas los alumnos han analizado el patrimonio objetivo y diseñado los itinerarios que finalmente se ofrecerán a las entidades de personas con discapacidad.

Se han llevado a cabo 14 itinerarios de diferente contenido patrimonial-cultural para el conocimiento del patrimonio de Granada.

Cada itinerario ha tenido una duración de entre 3 y 4 horas. Han participado activamente el 90% del alumnado y se han beneficiado aproximadamente 90 personas con diferentes tipos de diversidad funcional (básicamente física e intelectual). De los alumnos

participantes solo el 39% conocían previamente la metodología del APS y el 58% de los participantes habían tenido previamente experiencia con personas con discapacidad.

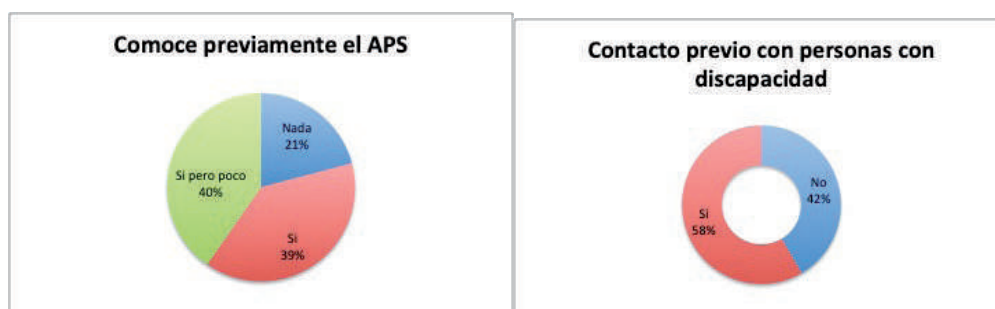


Figura 1. Conocimiento del APS y contacto con las personas con Discapacidad.

Análisis-evaluación de los discentes:

Con los alumnos se ha evaluado mediante un cuestionario *on-line* de Google. Se han obtenido 62 cuestionarios válidos. Los cuestionarios han sido contestados por 50 mujeres y 11 hombres. En cuanto al grado que cursa, han sido 17 estudiantes de Arte y Cultura del grado Educación Social y 43 del grado Magisterio Educación Primaria de la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales, siendo 49 alumnos de entre 18 y 22 años y 10 alumnos de entre 22-26 años de edad.

El cuestionario se compone de preguntas con escala de valoración y preguntas abiertas para que puedan expresar libremente su opinión. El cuestionario se estructura en cuatro partes: Variables personales (estudios, edad, género), evaluación de la fase de preparación y evaluación de las competencias objetivo, evaluación de la implementación.

En cuanto a la fase de preparación del proyecto podemos observar (Tabla 4) que la valoración de los alumnos ha sido positiva.

Tabla 4

Evaluación de la preparación curso

N=61/casos	1	2	3	4	5
¿Cómo valoras la preparación del proyecto?	7	7	30	22	11
¿Cómo valoras el seminario y el taller sobre discapacidad?.	0	2	12	30	19
¿Cómo valoras el itinerario realizado por el Albaicín con sillas de ruedas?	1	2	22	23	15
¿Cómo valoras el trabajo realizado por los alumnos en el diseño del itinerario?	1	2	6	28	26

Fuente: Elaboración propia (Valores: 1 Desfavorable y 5 Muy favorable).

En cuanto a las preguntas planteadas, pidiendo que manifesten que mejorarían de cada una de las cuestiones preguntabas con las escalas. En general han sido opiniones muy positivas. Si bien han destacado, el tiempo insuficiente dedicado a la preparación de la metodología Aprendizaje-servicio y la falta de tiempo dedicado al seminario sobre discapacidad. Denotan que fue demasiado genérico sin precisar sobre la necesidad de ayuda que tienen las personas con cada tipo de discapacidad.

Ha de tenerse en cuenta que el seminario duró 4 horas tanto para la parte teórica como la experiencia práctica.

En cuanto al itinerario práctico realizado por el Albaicín. Las respuestas son positivas en general sobre los contenidos y la ejecución aunque largo .

Sobre la participación de los alumnos en el diseño de los itinerarios. Manifiestan estar satisfechos aunque hacen constar que como en otras situaciones , el trabajo en grupo supone descompensación en la ejecución de las tareas.

Así mismo han manifestado críticas a la coordinación con las organizaciones de personas con discapacidad que ha sido deficiente.

Sin embargo la valoración que hacen los alumnos de las competencias, personales, interpersonales, etc. Ha sido bastante negativa. No consideran en general tanto en las preguntas cuantitativas como las cualitativas que hayan mejorado sus competencias personales (autonomía, compromiso y responsabilidad, esfuerzo y constancia, liderazgo), las interpersonales, etc.

Claramente ha sido un proyecto demasiado puntual y aislado con una implicación personal insuficiente para que los alumnos sean conscientes de la contribución a sus competencias que pueda tener un proyecto de éste tipo.

Tabla 5

Evaluación de la preparación curso

N=61/casos	1	2	3	4	5
¿Has mejorado en competencias personales?	4	4	14	21	17
¿Has mejorado en competencias interpersonales?	2	6	11	24	19

¿Has mejorado en competencias para la realización de proyectos?	2	2	15	9	8
¿Has mejorado en competencias para la ciudadanía y la transformación social?	2	5	13	22	15
¿Has mejorado en competencias vocacionales y profesionales?	2	5	17	17	13

Fuente: Elaboración propia (Valores: 1 Bastante y 5 nada).

Las evidencias manifiestan que el proyecto les ha gustado y les ha parecido interesante en cuanto al contacto con el patrimonio y el contacto con las personas con discapacidad.

La coordinación con las organizaciones de personas con discapacidad se critica que ha sido deficiente.

En conjunto se manifiestan evidencias de que el proyecto les ha gustado y les ha parecido interesante en cuanto al contacto con el patrimonio y el contacto con las personas con discapacidad.

Análisis de los docentes:

- Ha faltado tiempo y dedicación al proyecto.
- Es necesario dedicar más tiempo a trabajar la metodología APS .
- Eran demasiado ambiciosos los objetivos así como las competencias que se proponían conseguir con el proyecto.
- La motivación y dedicación de los alumnos es muy limitada.

3. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos confirman que las metodologías activas como el APS y el ABP ofrecen oportunidades de aprendizaje diferentes a los estudiantes, especialmente en el ámbito universitario.

Si bien, es una primera experiencia y por tanto no tenemos datos concluyentes sobre el interés que pueda tener la vinculación del aprendizaje sobre el patrimonio cultural y su didáctica con éstas metodologías, ésta experiencia nos ha permitido comprobar que

la inclusión de metodologías innovadoras entrañan riesgos y dificultades como algunos otros autores ya han constatado.

Prieto (2006:181), siguiendo a Bonwell y Eison (1991) se refiere a las metodologías de aprendizaje activo como estrategias de alto riesgo en base al control que el profesor mantiene sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje o el grado de implicación del estudiantado .

En cuanto a la implementación de proyectos de APS-ABP hemos comprobado las dificultades que, como ya han puesto en manifiesto diversos autores, se presentan especialmente en el espacio universitario.

Coincidimos con Prieto (2006) , que éste tipo de estrategias presentan problemas entre el profesorado, por el miedo que produce en éstos en cuanto a la impresión que puede producir de perdida de tiempo en el desarrollo de la materia así como la falta de control sobre todo el proceso, cuando son los alumnos los que protagonizan su propio aprendizaje. Además provoca dudas en el profesorado por la impresión de que los alumnos no están suficientemente preparados.

Por otra parte los alumnos pueden tener la sensación de que el aprendizaje no se adecua con el curriculum tradicional de una materia.

Se hace necesaria una mayor implicación institucional para la implementación de nuevas metodologías a nivel de la Universidad, la propia Facultad, así como la coordinación dentro de el propio grado. Un proyecto de APS podría ser el modo de trabajar de forma simultanea en varias asignaturas lo que exigiría un alto grado de coordinación entre materias y profesores dentro de un grado determinado.

Un proyecto de éste tipo exige un alto grado de dedicación por parte de los alumnos y también de los profesores, los que se hace difícil compatibilizar en un sistema con la carga docente actual de los profesores.

Es difícil motivar a los alumnos, con grupos de 65, en un sistema que requiere de ellos la superación de materias y exámenes. Este tipo de proyectos se debería plantear solo para aquel alumnado que estén realmente motivado.

Se considera imprescindible que el alumnado sea consciente de todo el proceso y los objetivos. Y para ello se hace necesaria también un cambio de mentalidad de ellos.

Por último y no menos importante, es fundamental trabajar intensamente el factor “extensión universitaria” y la coordinación con las entidades cuyos usuarios puedan ser beneficiados de un proyecto de APS de éste tipo.

REFERENCIAS

- Ballesteros-Alarcón, Vicente (2017) :El hecho religioso y el patrimonio cultural en Cambil-Hernández, E.; Tudela-Sancho, A. : “*Educación y patrimonio cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*”. Madrid. Ediciones Pirámide.
- Barrows, H.S. (1986). A *Taxonomy of problem-based learning methods*, Medical Education, 20/6, 481–486.
- Bonwell, C., y Eison, J. (1991): Active learning: Creating excitement in the class
- 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/UNESCO.
- Dewey, J. (1916): *Democracy and Education. An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press. [Trad. cast.: Democracia y educación, Madrid: Morata, 1995].
- Engel, C. (1991): Not just a method but a way of Learning, en Boud D.y Felletti ,G. (eds.): *The challenge of problem based learning*, London: Kogan Pag,22-33.
- Exley, K., Dennis, R. (2007). *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- FEGRADE: [Disponible: <http://www.fegradi.es/quienes-somos>]
- Informe Olivenza, 2018 [Disponible en <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info>]
- Martín García, X., Rubio Serrano, I. (2010). Prácticas de ciudadanía: Diez experiencias de aprendizaje servicio. Barcelona: Octaedro.
- Morales, P., y Landa, V. (2004): Aprendizaje basado en problemas, en Theoria,13, 145-

157. [Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/299/29901314.pdf>].

PATRAC: Patrimonio Accesible: I+D+i para una cultura sin barreras .[Disponible: <https://core.ac.uk/download/pdf/13302473.pdf>]

Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas, en *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales* Vol.64. Núm.124. Págs. 173-196.

Puig, J. M. (2009). *Aprendizaje servicio (ApS) : Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Grao.

room, Ashe-Eric *Higher Education Report*, n.º 1, Washington, D.C.: The George Washington University.

Santos, M. A., Sotelino, A., y Lorenzo, M. M. (2015). *Aprendizaje-servicio y misión cívica de la universidad. Una propuesta de desarrollo*. Barcelona: Octaedro.

Sanz, C., Nogueira Pérez, C. Anxo, M. (2016): El Aprendizaje-Servicio como metodología innovadora en la formación de los Educadores/as Sociales: diseño de una propuesta en Santos Rego, A. Et al. *Aprendizaje-Servicio e innovación en la universidad. VII Congreso Nacional y II Internacional de Aprendizaje-Servicio Universitario* Santiago de Compostela. Universidad de Santiago

39

EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y EMPRENDIMIENTO: NUEVOS ENFOQUES EN BÚSQUEDA DE SALIDAS PROFESIONALES

*María Luisa Hernández Ríos, Regina García Ramírez y Victoria Eugenia Chamorro
Martínez*

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Un mundo en pleno cambio y transformación social requiere trabajar y fijar la atención en las habilidades y competencias que capaciten a los egresados de la Educación Superior para su futuro laboral; exigencias para todas las titulaciones, que en el caso de los nuevos graduados universitarios de las carreras de Educación permitan una inserción laboral adecuada a las necesidades que se plantean en la sociedad del siglo XXI. Atendiendo a documentos básicos como la *Estrategia de la UNESCO para la Educación y Formación Técnica y Profesional (2016-2021)* (Unesco, 2016), que enfoca y pretende el fomento del empleo y el emprendimiento juveniles, hace que se conforme como una de las áreas prioritarias de los enfoques institucionales y de alcance mundial.

La realidad de una demanda de alta cualificación está en aumento y no obvia a los futuros profesionales de Educación Infantil y Primaria, de ahí la importancia de actuar en atención hacia las competencias básicas abordadas por numerosos investigadores

al ser temática prioritaria y que de manera sintética quedan definidas por Pérez Ferra (2015) como “la habilitación que han de adquirir los alumnos, a través del desarrollo de capacidades cognitivas, metacognitivas, afectivas, psicomotoras y de interacción social, en consonancia con los contenidos aprendidos” (p.35). Competencias, por otro lado, que ha de adquirir el alumnado en su periodo formativo, y que van a ser mutables en adaptación a nuevas exigencias al tiempo de proyectables en un mundo laboral diverso y cambiante. En la profesión docente, al margen de tener como fin la implicación del alumnado en sus aprendizajes y la comprensión de los contenidos proyectados en el aula, la atención se centra en diversos contextos educativos no formales, siendo este último escenario plural y en el que se requiere cada día con más significatividad, un aumento de competencias que les lleven a prácticas innovadoras, adaptadas a las nuevas políticas educativas y a las exigencias de una sociedad cada día más diversa, compleja, exigente y competitiva.

Con anterioridad a la fecha del proyecto estratégico de la Unesco referido y como ejercicio reflexivo esencial, el tema de las competencias ha sido un eje vertebrador que se lleva implementando paulatinamente en el tiempo. Ya el proyecto Tuning (Primera fase 2003) marcó un precedente como proyecto piloto con la pretensión de hacer entrar en sintonía a las diferentes estructuras educativas europeas constituyendo un documento de referencia para centrar las competencias requeridas en los títulos de grado de Magisterio tal y como consta en el documento de verificación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Dichas competencias centraron su atención en aquellas de carácter general que atendiendo a su clasificación instrumental, personal y sistémica, evidenciaban la necesidad de reforzar aspectos que son esenciales desde el ámbito formativo de la Educación Superior para la incorporación del alumnado egresado al mundo laboral. El *Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio* (ANECA, 2005) como documento base para el diseño de los grados de Bolonia y como resultado del trabajo desarrollado por diversas universidades españolas en adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, determinaría puntos de referencia para incidir en las competencias genéricas y las específicas de cada disciplina en una serie de ámbitos temáticos entre ellos y pertinente a nuestro enfoque, Ciencias de la Educación. En este sentido la evolución del proyecto desde sus inicios, dejó manifiesta la importancia de la relación con el sector empresarial y de los empleadores, aspecto que serviría en el futuro para ir definiendo los requerimientos que los nuevos tiempos y la cambiante sociedad impondrá para el desempeño del futuro profesional. Posteriormente diferentes enfoques han hecho de las

competencias el tema *estrella* (Villa: 2002; Perrenoud: 2004; Rajadel, Bordás y Oliver: 2004; Rivero: 2006; Vieites: 2009; Pagés: 2009...) alcanzando a análisis de evaluación y retos que han llevado al planteamiento de propuestas para evaluar las competencias profesionales siendo las dimensiones conceptual, de desarrollo-reconstructiva, estratégica y operativa las propuestas por Tejada y Ruiz (2016).

En este contexto, en el que las oportunidades que se presenten a los futuros maestros y maestras de Educación Infantil y Primaria y que deriven a otros escenarios diferentes al aula, tendrán una relación más directa con la Educación no formal en espacios plurales del Patrimonio Natural y Cultural, y requerirán un enfoque muy profesionalizador para hacer frente a un mercado cada día más competitivo y exigente (Hernández, 2017)

2. UN CONTEXTO PROPICIO PARA EMPRENDER EN E. PATRIMONIAL

El impulso necesario para facilitar el desarrollo y definición de competencias específicas necesarias para favorecer la inserción laboral del alumnado de los grados de EI y EP en el ámbito patrimonial adquiere sentido al abordar una de las disciplinas emergentes en el área de las Ciencias Sociales; nos referimos a la Educación Patrimonial, potencial disciplina formativa que va definiendo día a día numerosas actuaciones que hacen interactuar al Patrimonio Cultural y Natural con la Educación y sus diversos actores, y que a raíz de sus significativas acciones ven su reflejo en el *Plan Nacional de Educación y Patrimonio* (2013), convertido en un instrumento de gestión de bienes culturales caracterizado por un ejercicio colectivo de coordinación entre diferentes administraciones y gestoras públicas y privadas de programas educativos cuya finalidad esencial es la protección y transmisión en clave educativa del Patrimonio. Maestros en formación, egresados y sociedad receptora de los saberes y acciones tienen un papel esencial, siendo la cultura emprendedora una de las amplias posibilidades que se potenciará cada día más desde dicho PNEyP, a pesar de que son los profesionales de la gestión cultural y patrimonial, sobre los que tradicionalmente ha recaído la profesionalización del sector de la mediación entre la institución patrimonial y el colectivo docente (Carrión: 2015, p.34). La realidad y las necesidades que se ponen de manifiesto en muchos de los espacios museísticos y patrimoniales nos llevan a tener muy en consideración las competencias hacia las que hemos de dirigir las acciones formativas desde la Educación Superior ya

que cada día está más presente el reclamo hacia el profesional egresado en magisterio para formar parte de equipos educativos en museos, yacimientos arqueológicos o centros de interpretación del Patrimonio Cultural (Hernández y García: 2017, 109-114).

Como puede constatarse en los documentos de verificación de los títulos de Educación Infantil y Primaria, existe una presencia de contenidos diversos de Ciencias Sociales y con un especial protagonismo de las materias troncales y optativas relativas al Patrimonio Cultural, lo que se convierte en un indicador de la sensibilidad hacia el avance de la disciplina patrimonial en la formación de los maestros y maestras. La práctica a su vez y la concienciación de una Educación Patrimonial se convierte en clave para el colectivo de profesionales docentes, ya que serán los encargados de la transmisión de una conciencia de conservación, respeto y salvaguarda de un patrimonio material e inmaterial que será legado a las generaciones del mañana. La normativa vigente en materia educativa considera que el Patrimonio contribuye a la educación en valores de cohesión, igualdad y democracia, así como al desarrollo personal y social equitativo.

Por ello en los últimos diez años se han tendido puentes entre Patrimonio y Educación siendo muchas las instituciones y entidades culturales públicas y privadas que vienen favoreciendo las acciones educativas integradoras e inclusivas a través de sus planes de uso público y de sus programas educativos. Tanto es así que la Educación Patrimonial se reivindica en este momento como un campo específico dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales y se presenta como un ámbito de trabajo propicio no solo para el desarrollo de procesos de enseñanza y experiencias educativas, sino también para el emprendimiento cultural planteándose desde esta perspectiva como un binomio que se presta a la colaboración de las instituciones culturales, el empresariado y la comunidad educativa, existiendo en España y Europa experiencias relativamente recientes en que museos y monumentos se convierten en “escenarios” que invitan no sólo al análisis empírico, a la reflexión y al debate, sino también a la praxis educativa, desarrollada desde enfoques interdisciplinarios, y desde los que se privilegia la investigación y la enseñanza, pero también el emprendimiento cultural mediante la participación en proyectos desde los que poder rediseñar las ideas construidas en el ámbito del Patrimonio y trasladarlas bien al espacio escolar con una finalidad didáctica, o bien al alumnado que participa en proyectos impulsados desde los propios órganos de gestión de los monumentos o museos implicados en la Educación Patrimonial; ejemplos como los diseñados en la Alhambra y

Generalife, en las Médulas o en el Museo Thyssen, considerados desde hace más de una década como un referente en la materia, han sido impulsados por los órganos públicos o privados responsables de la gestión del monumento, sitio o museo, con la colaboración de industrias culturales o creativas (Chamorro y Díaz, 2011).

En este tipo de programas han encontrado cabida algunos egresados de los grados de Educación Infantil y de Educación Primaria, integrados en equipos de trabajo interdisciplinarios, pues la combinación de la visión sólida y realista del profesional del Patrimonio unida a la experiencia educativa del Maestro permite dar respuestas a los interrogantes que hoy se plantean sobre el Patrimonio y su gestión. De ahí la importancia de inducir la iniciativa emprendedora del alumnado que cursa estos grados desde los primeros años de su ciclo formativo, entendida ésta como una forma de pensar o una mentalidad que incluye la motivación y la capacidad del individuo, bien sea de forma independiente o dentro de una organización, para identificar una oportunidad y luchar por ella, produciendo así un nuevo valor económico y/o social tal como ya se hizo constar en *El espíritu empresarial en Europa, 2003*. Y este tipo de valor no únicamente para los emprendedores sino también para todos los grupos de interés vinculados con ellos tales como: la sociedad, sus empleados, sus clientes y proveedores, o el medio ambiente que les rodea (Urbano y Toledano: 2011).

Hablar de emprendimiento cultural nos hace considerar la importancia de las Industrias Culturales ya que se encuentran en la intersección entre la economía, la cultura, la educación y el derecho y tienen una doble naturaleza: económica, en tanto que generan riqueza y empleo, y educativa-cultural, en la medida en que contribuyen a la generación de valores y sentido de la identidad. Estas industrias, a diferencia de otras, incorporan la creatividad como componente central de la producción, producen bienes, servicios y actividades frecuentemente protegidas por la propiedad Intelectual, por el derecho de autor y otros derechos conexos; y su contenido puede ser educativo, cultural o patrimonial. Por regla general, las Industrias Culturales y Creativas introducen innovación y re-creación mediante el uso de las nuevas tecnologías; y trabajan con todos los públicos, incluidos los escolares de Infantil y Primaria (Unesco, 2019).

3. UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN IDENTIFICADORA DE LA CULTURA EMPRENDEDORA EN LA E. PATRIMONIAL

Nuestra propuesta plantea un proyecto de innovación que permita identificar y complementar una serie de competencias clave enfocadas en el ámbito patrimonial para el futuro profesional del alumnado egresado de las titulaciones de Educación Infantil y Educación Primaria en espacios de Educación no formal. Basándonos en las competencias, hemos de implementar medidas que partan de temáticas emergentes y necesarias de cara a la inserción laboral y que por medio de ellas podamos alcanzar nuestros objetivos específicos y que caminan en torno a:

- Poner de manifiesto la necesidad de una adaptación del sistema educativo para adecuarse a los nuevos requerimientos que se imponen para el futuro desempeño profesional del alumnado de los Grados de Educación Infantil y Primaria.
- Propiciar una conciencia emprendedora entre el alumnado de estos grados que originen propuestas de valor educativas y que sean asumibles en proyectos profesionales aumentando las posibilidades de empleabilidad.
- Potenciar la visualización de las buenas prácticas académicas que contribuyan a la divulgación en la sociedad y que generen recursos eficaces para la mediación en instituciones patrimoniales.

Los futuros maestros y maestras deberán de ser capaces de transmitir tanto conocimientos, valores como habilidades que ellos mismos habrán de experimentar y conocer. Como ya es sabido, las teorías actuales y los análisis sobre las capacidades para el desempeño profesional de los jóvenes egresados nos indican que para poder acceder al mercado laboral hay que implementar toda una serie de actitudes, capacidades, conocimientos y aptitudes, que permitan pasar de las ideas a las acciones; el profesorado no solo debe conocerlas sino también poseerlas y aplicarlas, partiendo de la idea de que las competencias emprendedoras solo pueden ser adquiridas o construidas mediante las experiencias de aprendizaje práctico (Hernández y García: 2017, 109-111). Propuestas de innovación como el *Portal ABIERTO UNES. Innovación educativa en el ámbito de las Ciencias Sociales en Educación Infantil y Primaria para la transferencia del conocimiento*; proyecto de metodologías y recursos educativos que pretende sumar en este contexto.

4. COMPETENCIAS TRANSFORMADORAS PARA UNA CULTURA EMPRENDEDORA

De la consulta de numerosas fuentes se han seleccionado aquellas que por su calidad, credibilidad y aportación a la innovación nos han sido más relevantes. Fuentes que responden a nuestros objetivos de tal modo que permitan vislumbrar cómo deberían ser las competencias adquiridas por el alumnado en su formación, así como el conjunto de recursos clave para el futuro de los egresados de Magisterio y con interés en focalizar como mediadores en espacios diversos del Patrimonio Cultural. La primera fuente consultada han sido las competencias genéricas esenciales en los documentos de verificación de los grados de Educación Primaria e Infantil que contemplan una clasificación instrumental, sistémica y personal (ANECA). Sintetizando y enfocando en el desarrollo de una cultura emprendedora que pueda adaptarse a la especificidad de la Educación Patrimonial dentro de la tipología instrumental podemos citar algunas como son el análisis y síntesis de información, la organización y planificación del trabajo, la identificación y formulación de problemas, la toma de decisiones, la comunicación oral y escrita (adquiriendo cada día más protagonismo e importancia hacerlo no sólo en la lengua propia sino en otras, dado que ello posibilita aumentar las posibilidades de proyección laboral en el entorno propio pero también en el espacio europeo o extracomunitario) o la tan necesaria competencia digital y tecnológica en este mundo de avances repletos de inmediatez. Dentro de las competencias personales destacan el trabajo en equipo y la comunicación en grupos disciplinares, la adquisición y desarrollo de habilidades interpersonales, la apreciación de la diversidad social y cultural en el marco del respeto de los Derechos Humanos y la cooperación internacional. El fomento de los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de la cultura de paz entre otros. En cuanto a la tipología sistémica las competencias quedan establecidas en torno a la investigación y aprendizaje autónomo, pero también en la capacidad para liderar equipos, diseñando y gestionando proyectos e iniciativas con la idea de implementar la innovación creativamente.

En un futuro incierto, los egresados han de estar listos y preparados en este sentido sobre todo ante un mundo que posiblemente planteará modelos tecnológicos que aún no se han inventado o trabajos que aún no se han creado, tal y como plantean Lam, Maire y Doecke (2017) cuyo planteamiento de habilidades clave del siglo XXI nos indican que es una labor desafiante y un auténtico reto identificarlas. Dentro de los marcos

internacionales y jurisdiccionales para el aprendizaje, se seleccionan aquellas que los investigadores y profesionales de la educación consideraron claves. El pensamiento crítico, la creatividad, la metacognición, la resolución de problemas, la motivación, la colaboración, la conciencia, la autosuficiencia y la perseverancia. Al mismo tiempo se reconoció como un problema común su evaluación y valoración. A diferencia de las medidas tradicionales, las habilidades clave no se pueden recoger adecuadamente por pruebas cognitivas y puntuaciones académicas. Actualmente existen tres formas para monitorear la adquisición de las mismas; la autoevaluación, la evaluación directa y el juicio del evaluador. Debido a las limitaciones de cada forma de evaluación la combinación de todas ellas proporciona una mejora en la medición de dichas habilidades. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), y la Unión Europea plantean que las instituciones educativas deben preparar a sus estudiantes para unos trabajos que aún no han sido diseñados, para tecnologías que no han sido inventadas, para resolver problemas que aún no se han creado. Será por tanto una responsabilidad compartida aprovechar las oportunidades y encontrar las soluciones. Para poder navegar a través de la incertidumbre; los estudiantes necesitan desarrollar curiosidad, imaginación, resiliencia y autorregulación; deberán respetar y apreciar las ideas, perspectivas y valores de los demás y necesitan lidiar con el fracaso, el rechazo y avanzar frente a la adversidad. Su motivación ha de ser mayor que el hecho de conseguir un buen trabajo y altos ingresos, pues a todo esto irá asociada la preocupación por el bienestar social y del planeta. Sobre la base de las competencias clave de la OCDE descritas, El proyecto *Educación 2030* ha identificado tres categorías de las denominadas “Competencias transformadoras”, que juntas abordan la creciente necesidad de que los jóvenes sean innovadores, responsables y conscientes (OECD: 2018, pp 5-6):

Creación de nuevos valores: Para prepararse para 2030, las personas deberían poder pensar creativamente, desarrollar nuevos productos y servicios, nuevos trabajos, nuevos procesos y métodos, nuevas formas de pensar y vivir, nuevas empresas, nuevos sectores, nuevos modelos de negocio y nuevos modelos sociales. Cada vez más, la innovación surge no de individuos que piensan y trabajan solos, sino a través de la cooperación y colaboración con otros para aprovechar el conocimiento existente para crear nuevo conocimiento. La base de la competencia incluye adaptabilidad, creatividad, curiosidad y mentalidad abierta.

Conciliación de tensiones y dilemas: En un mundo caracterizado por inequidades, el imperativo de conciliar diversas perspectivas e intereses requerirá que los jóvenes se vuelvan expertos en el manejo de tensiones, dilemas y compensaciones. Aprender a pensar y actuar de forma más integrada, teniendo en cuenta las interconexiones e interrelaciones entre ideas, lógicas y posiciones contradictorias o incompatibles, a corto y largo plazo.

Tomando responsabilidad: La tercera competencia transformadora es un prerequisite de las otras dos. Tratar con novedad, cambio, diversidad y ambigüedad supone que los individuos pueden pensar por sí mismos y trabajar con otros. Igualmente, creatividad y resolución de problemas requieren la capacidad de considerar las consecuencias futuras de las acciones de uno, evaluar el riesgo y la recompensa, aceptar la responsabilidad por los productos del trabajo. Esto sugiere un sentido de la moral e madurez intelectual, con la cual una persona puede reflexionar y evaluar sus acciones a la luz de sus experiencias; y objetivos personales y sociales.

Todas estas competencias son adaptables a la formación en Educación Patrimonial y de adaptación a las caracterizaciones del alumnado de los grados de E. Infantil y Primaria.

5. EVOLUCION DE LAS COMPETENCIAS EN LA EMPLEABILIDAD

El análisis de los documentos seleccionados y a los que hacemos referencia a lo largo de este texto evidencia que las competencias transformadoras (OECD: 2018) serán esenciales para el futuro profesional de los egresados en Educación Infantil y Primaria para su encaje en el rico ámbito laboral patrimonial. Debido al complejo contexto económico actual y su rápida evolución dará lugar a nuevos pensamientos que darán cabida a nuevas necesidades. No puede decirse que el resultado de este análisis sea inesperado pues han sido varios trabajos los que ponen de manifiesto que habilidades como el pensamiento crítico, la capacidad de decisión, el liderazgo, el espíritu de equipo, la innovación.. etc desempeñan una importante función en el desarrollo socioeconómico dotando a los jóvenes de herramientas y recursos para su progreso profesional. Precisamente el ámbito del patrimonio cultural y natural brinda salidas profesionales de futuro por su potencial creativo e identitario, por el marcado carácter social, y por contribuir a la generación de conciencia sobre las expresiones culturales del pasado y de su proyección en el presente y que potenciadoras de una visión holística, contribuye igualmente al desarrollo del

conocimiento, comprensión, identificación, respeto y difusión de los legados heredados (Hernández y García: 2017, 111-112). Por otro lado existe un progresivo desarrollo y un mayor alcance de las competencias que nos hacen ser más conscientes del entorno. Desde la inclusión de la cultura emprendedora relacionada con el mundo de la empleabilidad hasta el desarrollo de la clasificación de las competencias transformadoras ha habido una evolución evidente. Ya no solo queremos tener competencias instrumentales que definen el nivel de formación exigible, queremos generar valor y modelos de vida saludable y sostenible, siendo conscientes de la situación de vulnerabilidad que vive el planeta, el entorno cercano y los bienes culturales que conforman estos espacios y que son susceptibles de trabajar en estas líneas como un derecho de disfrute y herencia que nos corresponde a todos (Unesco, 2016). Es necesario generar sinergias entre los distintos agentes involucrados (Universidad, Administraciones Públicas y empresas....) para fomentar, en base a la experiencia, que profesores y alumnos contribuyan a generar nuevos procesos de enseñanza –aprendizaje; en los que se transformen las concepciones teóricas histórico–artísticas en contextos prácticos y reales que faciliten el emprendimiento cultural siendo necesario para ello manejar adecuadamente los procesos de obtención de información, de investigación y análisis desde una nueva visión didáctica del Patrimonio. Tampoco nos conformamos con unas competencias interpersonales, que miden las habilidades individuales de relación social y de inclusión en distintos colectivos con el propósito de integrar la riqueza de grupos multidisciplinares que en la práctica patrimonial es esencial, dado el cruce de saberes por la necesidad de los enfoques holísticos de la materia. Unas competencias sistémicas, que permiten al individuo percibir y analizar cómo las partes de un todo se relacionan donde prevalezca la autosuficiencia, la motivación y la perseverancia. Además las competencias transformadoras referidas son complejas y están interrelacionadas, enlazadas con las demás y caracterizadas por la responsabilidad y la ética. Mantienen una naturaleza evolutiva y aprendible mediante un proceso secuenciado. El Marco de aprendizaje de la OCDE 2030, por lo tanto, resume un concepto complejo: la movilización de conocimientos, habilidades, actitudes y valores a través de un proceso de reflexión, anticipación y acción, para desarrollar las competencias interrelacionadas necesarias para comprometerse con el mundo.

6. CONCLUSIÓN

Todo lo referenciado anteriormente implica un refuerzo de competencias y de habilidades profesionales en el periodo de formación del alumnado, de aquellas que tengan en cuenta la importancia de la cultura emprendedora, generada desde las propias aulas universitarias; propuestas como UGR Emprendedora, es ejemplo clave del impulso que se quiere dar a todas las titulaciones poniendo a disposición del alumnado y de los egresados toda una serie de herramientas que potencien dichas competencias.

En el contexto europeo se detectó la necesidad de instalación de una cultura emprendedora, instauradas de manera desigual en cada espacio, pero consciente de la importancia de transmitir estos conocimientos e inclusión en la educación de largo recorrido, desde los niveles iniciales a la formación superior. La importancia recae en implantar una cultura emprendedora y en un conocimiento de los distintos escenarios que la haga posible, y ello con una finalidad: la implantación de un paradigma que permita cambios en la mentalidad educativa para posibilitar una transformación de los planteamientos de proyección y búsqueda de nuevos empleos de cara a su futuro laboral, máxime cuando la presencia de la competencia emprendedora ha sido interpretada por su carácter mercantilista presente en la normativa educativa de la LOMCE, y que tanta crítica ha despertado desde diferentes sectores relacionados con la Educación. No hay duda de que los nuevos tiempos requieren nuevas dinámicas y en nuestro ámbito de conocimiento de la Didáctica de las Ciencias Sociales queremos concretar en la importancia y presencia que debe ir adquiriendo la Educación Patrimonial tanto en el contexto de la Educación Formal como No Formal (Fontal: 2016). Podemos hablar de un trabajo específico de refuerzo que contribuya a permitir la inserción laboral en espacios no planteados *a priori* como futuro profesional en la idea inicial del alumnado que se matricula en grados de Maestro de Educación Infantil o Educación Primaria, siendo el principal objetivo el poder ejercer el magisterio en el aula como gran identificador profesional de los futuros egresados universitarios, pero no podemos obviar el abanico de posibilidades que se presenta en los diversos ámbitos de la Educación no formal; los museos, sitios, ecomuseos y otros escenarios patrimoniales son una interesante oportunidad.

REFERENCIAS

- Aleman, L., Álvarez, C., Planellas, M. y Urbano, D. (2011). Libro blanco de la Iniciativa emprendedora de España. Barcelona: Fundación Príncipe de Girona.
- Carrión Gútiérrez, A. (coord.) (2015). Plan Nacional de Educación y Patrimonio. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. En línea: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15106%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/15106%20(2).pdf)
- Chamorro Martínez, V.E. y Díaz Guerrero (2011) Desarrollando nuevas miradas hacia nuestro patrimonio. La Alhambra Educa. Revista de Patrimonio Cultural de España, n.5. 223-241.
- Fontal Merillas, O. (2016). Educación del patrimonio: retrospectiva y pronóstico para la próxima década. Estudios pedagógicos (Valdivia), 42 (2), 415-436. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Hernández Ríos, M.L y García Ramírez, R. (2017). Emprendimiento en la formación de maestros de Educación Primaria: proyección en el ámbito del Patrimonio Cultural. En Cambil Hernández, M.E y Tudela Sancho, A. (coords.) Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Madrid: Pirámide, pp. 101-115.
- Hernández Ríos, M.L. (2017). Educación Patrimonial en contextos de educación no formal; un desafío para maestros en formación. En Cambil Hernández, M.E y Tudela Sancho, A. (coords.) Educación y Patrimonio Cultural. Fundamentos, contextos y estrategias didácticas. Madrid: Pirámide, pp. 101-115.
- Lamb, S., Maire, Q. y Doecke, E. (2017). Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review. Education: Future Frontiers [Analytical Report]. State of New South Wales. (Department of Education). Melbourne (Australia): Victoria University- CIRES. Libro Blanco del título de Grado en Magisterio (2005). Madrid: ANECA. En línea: http://educacion.uah.es/facultad/documentos/libroblanco_jun05_magisterio1.pdf (Recuperado 14 de noviembre, 2019).

- OECD (2018), The future of education and skills Education 2030. En línea:[https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (Recuperado 18 de noviembre de 2019).
- Pérez Ferra, M. (2015). Contenidos, objetivos y competencias en educación. En Domingo Segovia, J. y Pérez Ferra, M. (coords.) *Aprendiendo a enseñar. Manual práctico de Didáctica*. Madrid: Pirámide, pp. 35-46.
- Tejada Fernández, J. y Ruiz Bueno, C. (2016). Evaluación de competencias profesionales en Educación Superior: Retos e implicaciones. *Educación XXI*, 19 (1), 17-38, doi: 10.5944/educXXI.12175.
- Unesco (2016). Conferencia Virtual del Foro UNESCO-UNEVOC de la EFTP. En línea: https://unevoc.unesco.org/up/VC_YE_BN_es.pdf (Recuperado 15 de noviembre, 2019).
- Unión Europea (2003). El espíritu empresarial en Europa. Resolución del Parlamento Europeo sobre el espíritu empresarial en Europa — Libro Verde (COM(2003) 27 — 2003/2161(INI)). Diario Oficial de la Unión Europea. En línea: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003IP0463 &from =EN> (Recuperado 11 de noviembre 2019).
- Urbano Pulido D. y Toledano Garrido, N. (2011) *Invitación al Emprendimiento: una aproximación a la creación de empresas*. Barcelona: Editorial UOC, Editorial de la Universitat de Oberta de Catalunya.

40

APROXIMACIONES PEDAGÓGICAS A LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL MEDIANTE EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE INNOVACIÓN DOCENTE EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Antonio Javier Chica Núñez

Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La introducción sistemática en la docencia de conceptos como accesibilidad e inclusión para las personas con diversidad funcional dentro de la Educación Superior en España constituye un hito que afortunadamente viene cobrando una fuerza mayor en las últimas dos décadas en nuestro país.

Tal como plantean Verdugo & Schalock (2013), basados en un modelo socioecológico de la discapacidad que apuesta firmemente por fomentar el papel de los apoyos para la mejora de la vida de las personas:

[...] la mejor solución para quienes tienen una discapacidad no consiste en concentrarles en lugares especiales, que son segregados por su propia definición, sino favorecer su desarrollo, autonomía y bienestar en el medio más natural posible: con su familia, en su vecindario, en la escuela elegida por sus padres, en el empleo integrado en la comunidad y en la participación como cualquier otro ciudadano de la vida pública (Verdugo & Schalock, 2013: 13).

Específicamente, en lo relativo a la formación de las personas con discapacidad, la *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas* (2006) en su Artículo 24 obliga a los Estados Partes, entre ellos España, a asegurar “que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás”.

Pese a esta obligatoriedad, por lo general, los planes de estudios universitarios no vinculados con las Ciencias de la Educación no plantean en su definición ni siquiera un acercamiento mínimo a la accesibilidad, la inclusión, las capacidades diversas o el acceso al conocimiento para todas las personas. Es decir, con independencia de la materia o materias impartidas en los estudios superiores de las universidades españolas, la sensibilización entre los estudiantes sobre estas cuestiones de amplia repercusión social no se contempla como una necesidad de primer orden dentro de una sociedad avanzada que se califica como plural, inclusiva y favorable al progreso social.

No obstante, algunas disciplinas como la Traducción e Interpretación (TeI) vienen implementando durante las últimas dos décadas importantes acciones, planes y proyectos docentes sobre accesibilidad e inclusión. La accesibilidad implica la supresión de las barreras que impiden la movilidad, la comunicación o el conocimiento, además de posibilitar la utilización autónoma y segura de aquello que se requiere o se decide emplear (Jiménez, 2007). Este concepto, que nació en el marco del Modelo Social de la Discapacidad y que, en consecuencia, se asociaba únicamente con las personas discapacitadas, ha dejado paso, hoy en día, a la accesibilidad universal, que toma en consideración a la gran diversidad de receptores que pueden existir en función de sus necesidades y características (edad, cultura, origen socioeconómico) (Soler, 2012: 19). Por añadidura, la accesibilidad universal engloba el concepto de *diseño para todos*, que parte de la idea de que los productos, servicios o entornos han de hacerse accesibles desde el momento en el que se diseñan, de forma que cualquier individuo pueda hacer uso de ellos siempre que así lo desee (Alonso, 2007).

Este trabajo tiene como objetivo presentar varios de los Proyectos de Innovación Docente (PID) desarrollados en la última década por el grupo de investigación Traducción y Accesibilidad (TRACCE) del Departamento de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. Estos proyectos dan cuenta de la aplicación de metodologías

pedagógicas centradas en el alumnado de grado y máster en Traducción e Interpretación con el fin práctico de generar contenidos de accesibilidad universal multilingües destinados a su uso efectivo por parte de personas con diversidad funcional de distinto orden: visual, auditiva y cognitiva.

Tales proyectos se han convertido en herramientas didácticas de gran valía para que los profesores implicados consiguieran aplicar mediante el trabajo de los alumnos, situado cognitivamente (Barsalou, 2008) en espacios multimodales que trascienden el aula, conceptos traductológicos relevantes a través de encargos de traducción basados en la inclusión o la accesibilidad universal, todo ello dentro de itinerarios de Traducción e Interpretación cuyos planes de estudios no contemplan la formación en dichas cuestiones por norma general.

2. MÉTODO: APROXIMACIONES DOCENTES A LA ACCESIBILIDAD UNIVERSAL EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Los proyectos de innovación docente ejecutados por el grupo de investigación TRACCE se han caracterizado por reconocer que en una materia como la de Traducción, cuyo objetivo primordial es que el alumno adquiera un conocimiento no sólo conceptual, sino en mayor medida procedimental y actitudinal, que le permita desarrollar ciertas tareas de forma autónoma, sería un error impartir los contenidos teóricos como una serie de lecciones magistrales. Sin embargo, tampoco creemos que sea acertado desechar por completo un esquema de enseñanza que, con determinados cambios, puede resultar útil, por ejemplo, a la hora de facilitar y agilizar la comprensión de contenidos complejos. No obstante, como alternativa a este sistema tradicional, creemos que una opción mucho más productiva es la utilización del modelo socioconstructivista que aúna aspectos del aprendizaje por descubrimiento y por recepción significativa, este último de base expositiva. Por ello, nos decantamos en estos proyectos de innovación por introducir un tipo de aprendizaje en comunidad anclado en el Constructivismo Social aplicado a la formación de traductores-intérpretes (Kiraly, 2000; Hickey, 2010).

Pero queríamos ir un paso más allá e introducir una serie de innovaciones metodológicas relacionadas con la presentación de un contexto atrayente y novedoso que favoreciera el aprendizaje autónomo de los fundamentos del proceso traductor y el

desarrollo en el alumnado de competencias de toma de decisiones y trabajo en equipo: la accesibilidad universal en el espacio multimodal museográfico (museos de arte, de ciencias, de costumbres, etc.) y en el espacio multimodal patrimonial (monumentos, edificios históricos, edificios públicos, espacios naturales).

En este sentido, la TeI accesible atesora un gran valor didáctico para el aprendizaje de la epistemología de la traducción, ya que ayuda al alumno a tener en consideración los elementos que configuran el encargo de traducción; en este contexto conocer las necesidades específicas del destinatario o colectivo (personas con diversidad funcional sensorial) es especialmente importante.

Empleados como textos de trabajo en la formación de traductores, los textos multimodales ayudan a los estudiantes a comprender la importancia del proceso de análisis e interpretación de los mecanismos de construcción de significado del texto origen, pues deben integrar los distintos recursos semióticos presentes en la exposición o en el espacio patrimonial para acceder al discurso global. Por otro lado, utilizados como recursos documentales, los textos y eventos multimodales facilitan el acceso al conocimiento y refuerzan los procesos de aprendizaje gracias a su similitud con los procesos de percepción humanos.

A continuación, se describen de forma resumida las principales acciones ejecutadas dentro de los tres PID, para exponer más adelante los resultados de carácter docente más destacables de cada uno de ellos.

2.1. Traducción y Accesibilidad. Ciencia para Todos. TACTO (PID 09-105)

El proyecto que aquí se presenta, desarrollado a lo largo de los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011, consistió en una acción de innovación en la enseñanza-aprendizaje de la Traducción e Interpretación por medio de la utilización de la accesibilidad universal museística como recurso didáctico para la formación de traductores-intérpretes. Para ello, transformamos el pabellón Viaje al Cuerpo humano del Parque de las Ciencias de Granada en espacio de aprendizaje, fuente temática de los materiales docentes, fuente documental en el proceso traductor y texto origen (material directo de trabajo) en los encargos de traducción e interpretación de una serie de asignaturas de la extinta Licenciatura en Traducción e Interpretación y el Máster de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada. A partir de la labor docente, se desarrolló una de carácter investigador y

Aproximaciones pedagógicas a la accesibilidad universal mediante el desarrollo de proyectos de innovación docente aplicado cuyo resultado ha sido la producción de un prototipo de Guía Multimedia Accesible (GMA) para dicha exposición del museo.

El objetivo de este desarrollo fue el de ofrecer una muestra representativa de la aplicación de las modalidades de TeI denominadas *accesibles* en la implantación de un plan de accesibilidad universal museístico. El prototipo desarrollado incluyó los siguientes contenidos: audioguía para visitantes con diversidad funcional visual (adultos, niños, adolescentes-jóvenes, familias y expertos), signoguía y videoguía subtitulada para visitantes con diversidad funcional auditiva (adultos). Además, se han realizado versiones multilingües de algunos de estos recursos en inglés, francés, italiano, alemán, serbio, polaco y árabe.

En este proyecto participaron la Universidad de Granada –a través de los Departamentos de Traducción e Interpretación, Trabajo Social y Anatomía– el Parque de las Ciencias de Granada, empresas de accesibilidad a los medios de comunicación y tecnología social (Aristia Producciones y Espectáculos S.L. y Gizerbitek), asociaciones de personas con discapacidad sensorial (Dirección territorial de la ONCE de Granada y la FAAS (Federación Andaluza de Asociaciones de Sordos) y la titulación de Técnico Superior en Interpretación de la Lengua de Signos del I.E.S. Alhambra.

2.2. Desarrollo de Contenidos para Sistema de Accesibilidad Universal Multi-plataforma y de Bajo Coste de Descripción, Localización y Guiado de Edificios de la UGR. DESAM (PID 12-53)

El principal objetivo de este otro PID, que se gestó durante los cursos académicos 2012-2013 y 2013-2014, consistió en aplicar las distintas modalidades de traducción accesible a dos entornos arquitectónicos de la UGR como herramientas didácticas para la formación de estudiantes de TeI. En concreto, se hicieron accesibles dos edificios de dicha universidad: uno neoclásico, el Palacio de las Columnas (sede de la Facultad de Traducción e Interpretación), de marcado interés cultural y otro moderno, el edificio de la Escuela Superior de Informática.

La implementación de la accesibilidad de edificios y su descripción para personas con diversidad funcional sensorial en distintas lenguas y para diferentes funciones y objetivos configuraba un contexto ideal para que el alumnado trascendiera el aula y experimentara la epistemología del proceso traductor. Los alumnos desarrollaron un

encargo de traducción global consistente en la elaboración de contenidos para crear una plataforma digital en la que se alojan los materiales accesibles, a modo de producto final, y destinada a diferentes tipos de usuarios, entre los que destacan los que tienen diversas discapacidades sensoriales. Este proyecto adopta un enfoque interdisciplinar para tejer el entramado teórico que sustenta la investigación, del que destacan los estudios en Turismo Accesible, Accesibilidad Universal al Conocimiento, Discapacidad y la Teoría Socioconstructivista del Aprendizaje (Álvarez de Morales & Jiménez, 2016), en la misma línea en la que se venía trabajando en el PID anterior, TACTO.

En las asignaturas de Traducción, uno de los objetivos más importantes que se perseguía era que el alumno adquiriera no solo conocimientos conceptuales, sino que además obtuviera nociones procedimentales y actitudinales con el fin de que pudiera desarrollar ciertas tareas de forma autónoma, así como desarrollar competencias relativas a la toma de decisiones y al trabajo en equipo.

Los dos edificios de la UGR jugaron un papel fundamental por ser los facilitadores del espacio arquitectónico (el macrocontexto situacional) que alberga los diversos espacios interiores (los microtextos) y sus funcionalidades (el macrotexto). Estos edificios y sus interiores conforman las unidades textuales primarias de las que partía el flujo de trabajo. En términos traductológicos, constituían el texto origen y, en este caso, un texto origen de carácter multimodal e innovador. La inclusión del guiado por los edificios, posterior a la localización y la descripción facilitó la manipulación de diferentes entornos, incluidos los multimodales.

2.3. Cultura Inclusiva a través de la Traducción. CITRA (PID 15-56)

En el caso del proyecto CITRA, desarrollado durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017, se utilizó una metodología basada en los proyectos anteriores con el fin de potenciar, seleccionar y profundizar en las prácticas docentes más innovadoras en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y la traducción.

Desde el punto de vista de los contenidos, se utilizó el Museo Caja Granada como fuente de material de traducción, fuente documental y espacio de aprendizaje. Se implementaron un amplio inventario de recursos accesibles para usuarios con discapacidad sensorial, se crearon nuevas muestras de materiales docentes multimodales y se amplió la oferta de lenguas de trabajo y, por consiguiente, el número de asignaturas implicadas.



Figura 1. Espacio museográfico de la Sala 4 del Museo Caja Granada, en Granada.

Desde el punto de vista de las nuevas tecnologías, se replicaron y ampliaron los resultados del proyecto anterior, a través del desarrollo de una tecnología innovadora en el ámbito de las aplicaciones móviles multiplataforma, basada en el uso de códigos QR (UGRQR). Se amplió la base de datos existente, creada para el proyecto DESAM, con nuevos contenidos. Todo ello permitió extender el uso de esta la aplicación al entorno museístico del Museo Caja Granada, con un sistema accesible y multilingüe de audioguía, signoguía y subtítulo de los expositivos generados como resultado de los textos producidos por los estudiantes.

El método de trabajo del proyecto CITRA implicó un proceso colaborativo de aprendizaje que simulaba la gestión de un proyecto de traducción profesional. Esto requiere de la ejecución de varias fases que involucran a todos los miembros del equipo, así como la revisión continua de la producción y los resultados, tanto a nivel didáctico como a nivel de productos creados.

Gracias a la colaboración con las instituciones sociales (ONCE y FAAS) y culturales externas implicadas, como el Museo CAJAGRANADA Memoria de Andalucía (Sala 4), para la que se creó un plan de accesibilidad, los alumnos pudieron aprender a gestionar las relaciones con los potenciales clientes de su encargo profesional, las dificultades que

esto entraña, así como los beneficios institucionales y sociales de su labor en forma de productos que hacen posible la accesibilidad de elementos patrimoniales.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se describen los principales resultados docentes de los tres proyectos de innovación presentados en los epígrafes anteriores, así como su impacto para el aprendizaje de los estudiantes y para la mejora de las condiciones de accesibilidad de los espacios en los que actuaron. No es posible por las limitaciones de la publicación exponer los resultados de tipo investigador generados por los proyectos, no obstante, cabe mencionar someramente que los tres proyectos aplicaron procesos de evaluación externa con usuarios finales (principalmente personas con diversidad funcional sensorial) y que las valoraciones de estos resultaron altamente satisfactorias (Seibel y Carlucci, 2017).

3.1 . Resultados del proyecto TACTO

El principal resultado de este proyecto de innovación docente fue aplicar las distintas modalidades de traducción accesible en los museos como herramientas didácticas para la formación de estudiantes de Traducción e Interpretación. Se determinó que el pabellón “Viaje al Cuerpo Humano” del Parque de las Ciencias de Granada constituía un contexto ideal para que el alumnado trascendiera el aula y experimentara de primera mano la epistemología del proceso traductor. Los alumnos desarrollaron un encargo de traducción global consistente en la elaboración de una Guía Multimedia Accesible, a modo de producto final, destinada a usuarios que padecen diversas discapacidades sensoriales.

Consideramos que el proyecto alcanzó los objetivos propuestos satisfactoriamente y resultó doblemente beneficioso, tanto para la formación del alumnado como para la formación de los docentes implicados.

Entre los objetivos específicos que se consiguieron habría que destacar los siguientes:

1. Divulgación accesible de la ciencia, a través de la elaboración de un prototipo de guía multimedia accesible para el Pabellón Viaje al Cuerpo Humano del Parque de las Ciencias de Granada.
2. Formación en competencias desde la transversalidad y la interdisciplinariedad a través de una plataforma de autoaprendizaje en Traducción e Interpretación

que emule el mercado de trabajo, simule las estrategias de las empresas de traducción y potencie la tele-enseñanza y la enseñanza virtual. Se consiguió introducir al alumnado y al profesorado participante en prácticas docentes innovadoras basadas en el aprendizaje por destrezas y competencias.

3. Creación de material docente multimodal a partir de la elaboración de material docente multimedia para las asignaturas implicadas, así como la creación de una plataforma virtual de trabajo colaborativo donde alumnos, profesores, profesionales y usuarios puedan aprender, colaborar, evaluar y adecuar el material de trabajo.

El nivel de participación y el grado de motivación de los estudiantes fueron en todo momento elevados, debido, en parte, a lo novedoso y atractivo del tema. Todo ello llevó a una respuesta absolutamente sorprendente ante las diferentes tareas previstas en la unidad didáctica, así como a la consecución de todos los objetivos generales y específicos fijados en cada una de las unidades didácticas correspondientes a las asignaturas implicadas en el proyecto.

3.2 . Resultados del proyecto DESAM

En DESAM, los resultados relativos a los beneficios del proyecto para el aprendizaje los estudiantes y para la formación de los docentes van en una línea similar a la de proyecto TACTO.

En primer lugar, se fomentó el aprendizaje y divulgación de la accesibilidad universal en espacios públicos y patrimoniales, a partir de aprendizaje del uso y manipulación de las nuevas tecnologías: dispositivos móviles y códigos QR. Para ello, los profesores y alumnos del Departamento de Traducción e Interpretación crearon los contenidos multilingües (español, inglés, alemán, árabe, italiano y lengua de signos española), accesibles en cuanto a espacios, uso, localización, distribución, historia y otra información académica de los dos centros de la UGR en los que se actuó. Esta información se alojó en la aplicación móvil UGRQR mencionada en el epígrafe 2.3., que fue desarrollada por el Departamento de Lenguajes y Sistemas Informáticos para este PID.

Los estudiantes emularon encargos profesionales de traducción multimodal accesible y traducción interlingüística, generando textos finales multimedia y multilingües también accesibles para la diversidad funcional auditiva y visual.

Para la adaptación a los diferentes usuarios se elaboraron textos para visitantes con discapacidad visual y auditiva (usuarios y turistas), así como textos para usuarios y visitantes normo-videntes y normo-oyentes (turistas españoles) de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada y para la Escuela de Informática en calidad de usuarios. La creación, por tanto, de estos nuevos textos multimodales constituyó, sin duda, el resultado más innovador de este proyecto. Entre los textos multimodales podemos señalar: audiodescripciones en distintas lenguas, interpretaciones en lengua de signos, adaptaciones de textos artísticos a los diferentes perfiles de usuarios de los mismos, etc.

Este PID consiguió demostrar el modo en que espacios elegidos para la acción pedagógica (Facultad de Traducción e Interpretación y Escuela Técnica Superior de Informática) pueden transformarse en aulas de traducción y convertirse en un instrumento pedagógico fundamental a la hora de reforzar esta aplicación didáctica. En consecuencia, se creó un espacio educativo de carácter práctico para los alumnos de las asignaturas de TeI con el fin de incentivar su autoaprendizaje y facilitar la asimilación de las ideas desarrolladas en el aula.

3.3 . Resultados del proyecto CITRA

El proyecto de innovación docente CITRA cumplió todos sus objetivos docentes iniciales, e incluso obtuvo resultados que excedían lo planteado en su solicitud. De hecho, uno de estos resultados fue la inclusión en el plan de accesibilidad del museo Memoria de Andalucía de la adaptación de una selección de textos a la variedad lingüística de la lectura fácil o lenguaje simplificado gracias a una Beca de Colaboración obtenida por una de las alumnas implicadas en el proyecto.

En cuanto a los resultados relacionados con la innovación en la didáctica de la traducción profesional, se alcanzó un hito destacado: utilizar el museo de arte como recurso didáctico y fuente temática de los materiales docentes para el autoaprendizaje de las complejidades del proceso traductor interlingüístico. Además, el alumnado aprendió a gestionar entornos multimedia y a hacerlos accesibles, lo que supuso un aprendizaje profesional de los siguientes tipos de traducción multimodal: la audiodescripción, el subtítulo para sordos (SpS), y la Interpretación en Lengua de Signos española (ILSE). La incorporación de un proceso de evaluación formativa por parte de los usuarios finales constituyó otro hito para la regulación del autoaprendizaje por parte de los alumnos.

El contacto directo con los dos tipos de clientes, el Museo y el usuario con diversidad funcional, supuso un éxito formativo extraordinario

Otros de los resultados destacados del PID se halla en la inclusión de una modalidad de traducción novedosa, el audioguiado de espacios, para su posterior traducción a diferentes lenguas de trabajo. Mediante el audioguiado los visitantes ciegos y con baja visión pueden desplazarse de forma autónoma por el espacio visitable siguiendo la instrucciones proporcionadas por una audioguía.

El último resultado se refiere a la simulación profesional del encargo de traducción con todas sus fases, así como el trato con clientes con diversidad funcional y con capacidades y habilidades específicas, de cara a incluir nuevas materias tanto en el Grado en TeI, como en el Máster en Traducción Profesional. Esta estrategia de profesionalización produjo una interesante línea de colaboración entre los miembros del proyecto y diferentes empresas, asociaciones y entidades, así como el trabajo colaborativo con estudiantes de diferentes departamentos y grados. Consideramos que fue un logro situar al estudiante en el centro de la cadena de producción del proyecto; verse evaluados por las propias empresas del sector, así como por los usuarios de sus productos, supone para los alumnos un estímulo añadido e influye positivamente en su grado de motivación e implicación.

4. CONCLUSIONES

Los tres proyectos de innovación docente presentados en este capítulo se desarrollaron con el impulso crucial del grupo de investigación TRACCE (Grupo PAIDI HUM-770). Gracias a ello fue posible gestionar humana- y económicamente con éxito proyectos con objetivos que superaban las aspiraciones habituales de este tipo de trabajos, tanto en sus planteamientos docentes como en los de tipo investigador y de transferencia de resultados a la sociedad. Buena muestra de ello fue que los tres proyectos hubieron de implementarse a lo largo de dos cursos académicos.

Para su ejecución se realizó un enorme esfuerzo de coordinación entre alumnado y profesorado de varias facultades y departamentos de la UGR. No solo la experiencia didáctica y de autoaprendizaje resultó innovadora, sino que en todos los casos se crearon herramientas tecnológicas que permitían tener acceso a objetos museísticos o

patrimoniales de diversa índole y en diferentes lenguas y formatos. Tales herramientas posibilitaban a usuarios con distintas necesidades (turistas, usuarios habituales de espacios) y capacidades diversas (personas con diversidad funcional sensorial o cognitiva, niños, ancianos), el acceso a la información relevante sobre los contenidos científicos, artísticos y patrimoniales, y a la configuración física de los espacios en los que se ubicaban (museos de diversa índole, espacios públicos, edificios históricos, etc.), además de instrucciones para el desplazamiento autónomo con audioguiado en el caso de personas ciegas y con baja visión.

Otro rasgo común de los tres proyectos es que se basan en la teoría socioconstructivista del aprendizaje y su aplicación a la formación de traductores (Kiraly 2000). Esta teoría parte de la noción de que el aprendizaje es un proceso social activo que se desencadena por la interacción dinámica entre docente, estudiantes y la tarea asignada. En el desarrollo de los proyectos se ha demostrado ampliamente que para la construcción del aprendizaje y su asentamiento han de intervenir y entrelazarse tanto componentes y factores individuales, como sociales y relacionados con el contexto físico y cultural en que se desarrolla la vida del estudiante.

REFERENCIAS

- Alonso, F. (2007). Algo más que suprimir barreras: conceptos y argumentos para una accesibilidad universal. *Trans. Revista de traductología*, 11, 15-30.
- Álvarez de Morales, C. & Jiménez, C. (2016). *Patrimonio Cultural Para Todos: Investigación Aplicada en Traducción Accesible*. Granada: Tragacanto.
- Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59 (1), 617-645. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093639
- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Naciones Unidas (2006).
- Hickey, D. T. (1997). Motivation and contemporary socio-constructivist instructional perspectives. *Educational Psychologist*, 32(3), 175-193. doi:10.1207/s15326985ep3203_3

- Jiménez, C. (ed.). (2007). *Traducción y accesibilidad. Subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual*. Frankfurt: Peter Lang.
- Kiraly, D. (2000). *A Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome.
- Seibel, C. & Carlucci, L. (2017). Universidad y Museos juntos hacia la integración social. Presentación del Proyecto CITRA: cultura inclusiva a través de la traducción. En *Accesibilidad y museos: divulgación y transferencia de experiencias, retos y oportunidades de futuro* (pp. 157-164). Sevilla: Asociación de Museólogos y Museógrafos de Andalucía (AMMA).
- Soler, S. (2012). *Traducción y accesibilidad en el museo del siglo XXI. Traducción Accesible*. Granada: Tragacanto.
- UGRQR. Google Play Store. Retrieved from: https://play.google.com/store/apps/details?id=es.everywaretech.ugrqr&hl=es_419
- Verdugo, M. A. & Schalock, R. L. (2013). *Discapacidad e inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú.

TU VOZ PARA LA CULTURA SORDA: UN PROYECTO TRANSLINGÜÍSTICO DE VISIBILIZACIÓN E INCLUSIÓN

Giulia De Sarlo

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Desde 2006, la legislación española en general y andaluza en particular insisten de manera contundente en la importancia de transformar el aula en un espacio de inclusión: así, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, ya en I.1 se enumera como principio básico del sistema educativo español

La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la *inclusión educativa*, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (BOE-A-2006-7899, 14).

Sin embargo, a la hora de plantear el currículum académico de los futuros maestros y maestras, no siempre la Universidad sabe incorporar de manera constructiva estas indicaciones. A menudo la inclusión es identificada como una dinámica de aula necesaria en el caso de contar con la presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, y por eso se prepara a los docentes a enfrentarse a ella en asignaturas muy específicas que en su mayoría forman parte de la mención de Educación Especial. Falta una visión que

identifique en la inclusión un proceso cultural generalizado, que va mucho más allá de eventuales NEE y que atañe a todos y cada uno de los miembros de la comunidad escolar. Como anota Acedo,

We know that global disparities in educational provision, and differences in teacher education and teacher qualifications within and between countries, exacerbate inequality in educational opportunity. But while the form and structure of teacher education may vary from one country to another, some common issues and challenges in providing a good quality basic education for everyone remain largely unaddressed (2011: 301)

La superación del concepto de integración a partir del concepto de inclusión debería suponer un proceso de apertura del sistema hacia la diferencia, en pos de una evolución no solo de los individuos, sino del entorno, para que este pueda de verdad plasmarse y resemantizarse en función de sus miembros. En otras palabras, no son los individuos los que deberían ser puestos en condición de poderse sumar a una realidad escolar dada a priori, sino que es la propia realidad escolar la que debería abrirse a la diferencia, incluyéndola y construyéndose en función de ella.

La formación del futuro profesorado en pos de la inclusión del alumnado con déficit auditivo es un caso concreto del camino que todavía tenemos que andar como institución universitaria para proponer recorridos formativos y ejemplos reales de educación inclusiva a los maestros y maestras de mañana. A pesar de ser lengua oficial del estado español desde 2007 (Ley 27/2007, de 23 de octubre), la Lengua de Signos Española (en adelante, LSE) no recibe la más mínima atención en el currículum universitario obligatorio de los futuros maestros de Primaria, y lo mismo pasa con los conceptos fundamentales relativos a la cultura Sorda: y ¿cómo se puede pedir a un maestro, a una maestra, que incluya (no integre) en su aula, a un alumnado del que desconoce hasta los más básicos elementos culturales?

Para verificar esta necesidad formativa en el alumnado del grado de Educación Primaria de la Universidad de Sevilla y eventualmente paliar esta falta, durante el curso 2018/19 se ha propuesto a un grupo de la asignatura *Desarrollo de habilidades lingüísticas* un taller sobre cultura Sorda. El marco y la metodología según los que se desarrolló el taller se detallarán a continuación.

2. MÉTODO

La investigación que se propone consta de la descripción de los distintos pasos dados para la implementación del taller en el aula, taller en el que participaron 47 alumnos y alumnas y de un análisis de sus resultados según criterios exclusivamente cualitativos. Por un lado, se estudian los artefactos creados por el alumnado en la última parte del taller; por otro, se analizan las entradas relativas al taller incluidas por el alumnado en sus diarios individuales de aprendizaje, entregados a la profesora a finales del curso, y el diario de clase de la profesora.

El taller tuvo una duración total de 4 horas, repartidas como sigue:

- una primera sesión introductoria, de veinte minutos de duración, en la que el alumnado expuso libremente y de forma colectiva sus ideas previas sobre el mundo de la discapacidad auditiva
- una segunda sesión, de hora y veinte de duración, en la que el alumnado asistió a la charla interactiva de una experta, intérprete de LSE y con estudios oficiales de posgrado relativos a la neurolingüística aplicada a la LS
- una tercera sesión, siempre de la mano de la misma profesional, en la que el alumnado, dividido en grupos, planteó y realizó objetos lúdicos/artísticos cuya finalidad principal era sensibilizar al resto de la comunidad universitaria sobre las peculiaridades y necesidades de la comunidad Sorda y la urgencia de hacerlas visibles.

La creación de objetos artísticos se fraguó en el marco del Proyecto de Innovación Docente “La Investigación Basada en las Artes: una nueva metodología para la aprehensión del conocimiento en la formación inicial del profesorado”, concedido por el Plan Propio de la Universidad de Sevilla para ese curso y conectado con la actividad del grupo de trabajo interdepartamental SignificArte. El fundamento teórico del proyecto y del grupo SignificArte se encuentra en la Hoja de ruta para la educación artística de UNESCO (2006) y en las investigaciones de Acaso & Megías (2017) y Touriñán (2010) entre otros: en el documento de UNESCO se afirma que “cuando una persona en fase de aprendizaje, entra en contacto con procesos artísticos y recibe una enseñanza que incorpora elementos de su propia cultura, esto estimula su creatividad, su iniciativa, su imaginación, su inteligencia emocional y, además, le dota de una orientación moral” (2006). La finalidad del proyecto de innovación así como del grupo SignificArte es “la interrelación entre las asignaturas implicadas a través de un mismo y nuevo enfoque metodológico fundamentado en la

investigación basada en las artes (IBA), en el que los lenguajes artísticos se constituyen como un medio de conocimiento, comunicación y reflexión y crítica” (Galera-Núñez, 2017). El objetivo de la última actividad del taller era justamente ese: utilizar los lenguajes artísticos como medio de conocimiento, y al mismo tiempo permitir al alumnado vincular elementos de su propia cultura con la cultura Sorda a través de la expresión artística, para hacerse ellos mismos voz de esta minoría tan ignorada también en ámbito académico.

3. RESULTADOS

A continuación, se expondrán los resultados de la investigación analizando los productos de las distintas etapas del taller.

3.1. Sesión de ideas previas

El diario de la profesora es la fuente principal para recabar los datos relativos a esta primera parte del taller. La necesidad de empezar por revisar los conocimientos previos del alumnado se inserta obviamente en un marco constructivista de enseñanza/aprendizaje que no ve lógico ni productivo el proporcionar nuevos elementos de conocimiento sin haber antes verificado en qué contexto estos se van a insertar. Hay que destacar el panorama desolador proporcionado por la muestra de alumnos y alumnas que participaron en el taller, si bien es cierto que no se trataba de una excepción (resultados parecidos se obtuvieron el curso anterior y el sucesivo con alumnado de la misma asignatura y de otros grados, tanto de Educación Infantil como de Pedagogía). De los 47 alumnos participantes:

- ninguno identificó la expresión “sordomudo” como errónea
- 18 alumnos/as identificaron como correcta la expresión “lenguaje de signos”, a pesar de haber asistido a clases teóricas anteriores en las que se subrayaba la diferencia saussuriana entre lenguaje, lengua y habla. Esto probablemente se debe no tanto a una escasa atención a los contenidos expuestos en clase, como a una dificultad objetiva de poner estos contenidos en relación con pseudoconocimientos e ideas previas asociadas a la realidad extraacadémica
- la mayoría de alumnos/as no supo contestar en relación a la existencia de más de una lengua de signos a nivel español, y algunos plantearon dudas sobre si existía más de una lengua de signos a nivel mundial

Si consideramos el panorama por el que nos movemos (ciudadanos de un nivel cultural privilegiado al ser estudiantes universitarios, además de futuros maestros y maestras de Educación Primaria), es fácil darnos cuenta de que resulta urgente implementar conocimientos sobre la realidad no solo fisiológica, sino sobre todo cultural de las personas Sordas a nivel general, y en particular en el ámbito universitario relativo a las Ciencias de la Educación.

3.2. Charla interactiva

La segunda sesión del taller constó de una charla interactiva con Cristina Torres Méndez, profesional de la educación intérprete de LSE y especializada en neurolingüística aplicada a las LS por la Universidad de Gallaudet. La charla empezó con una presentación sobre temas de interés general conectados con las ideas previas que habían sido recogidas en la sesión anterior: presencia e impacto de las personas sordas en la sociedad, posibilidades comunicativas y lingüísticas de los colectivos sordos y sordociegos, nacimiento y consolidación de las LS en el mundo, pinceladas históricas sobre la inclusión (exclusión) de las personas sordas signantes del tejido social occidental a partir del Congreso de Milán (1880) hasta el reconocimiento de la LSE como lengua oficial en España (2007) y cultura Sorda. Rápidamente, sin embargo, la sesión fue adoptando el formato de seminario al desarrollarse en función de las preguntas y curiosidades de los asistentes. De los 80 minutos que duró la sesión, una hora se dedicó a contestar preguntas, que fueron de lo más variadas: desde anécdotas personales y profesionales de la ponente, hasta datos concretos sobre la situación local del colectivo sordo y sordociego. La atención de los asistentes se movió progresivamente de una sed cuantitativa enfocada en la resolución de posibles problemas concretos del aula, a un interés por la cultura de un colectivo al que poco a poco se reconocían características intrínsecas propias: del ansia profesional, se estaba pasando a la curiosidad personal por una cultura distinta. En este sentido, un paso significativo fue el reconocer la diferencia entre hablar de personas sordas y personas Sordas. Según la definición de Ladd (2003: 17)

The lowercase “deaf” refers to those for whom deafness is primarily an audiological experience. It is mainly used to describe those who lost some or all of their hearing in early or late life, and who do not usually wish to have contact with signing Deaf communities, preferring to try and retain their membership of the majority society in which they were socialised. “Deaf” refers to those born Deaf or deafened in early (sometimes late) childhood, for whom the sign languages, communities

and culture of the Deaf collective represents their primary experience as essentially akin to other language minorities (2003: 17).

Desmontar la idea previa, difundida en todo el alumnado, de la persona Sorda o Sordociega como sujeto necesitado con el que instaurar una relación unidireccional marcada por una relación de poder fuertemente descompensada, y sustituirla con el deseo de acercarse a este colectivo en igualdad, aprendiendo a la vez que se enseña, ha sido probablemente el resultado más significativo de este momento del taller, y el resorte para dar lugar al paso sucesivo.

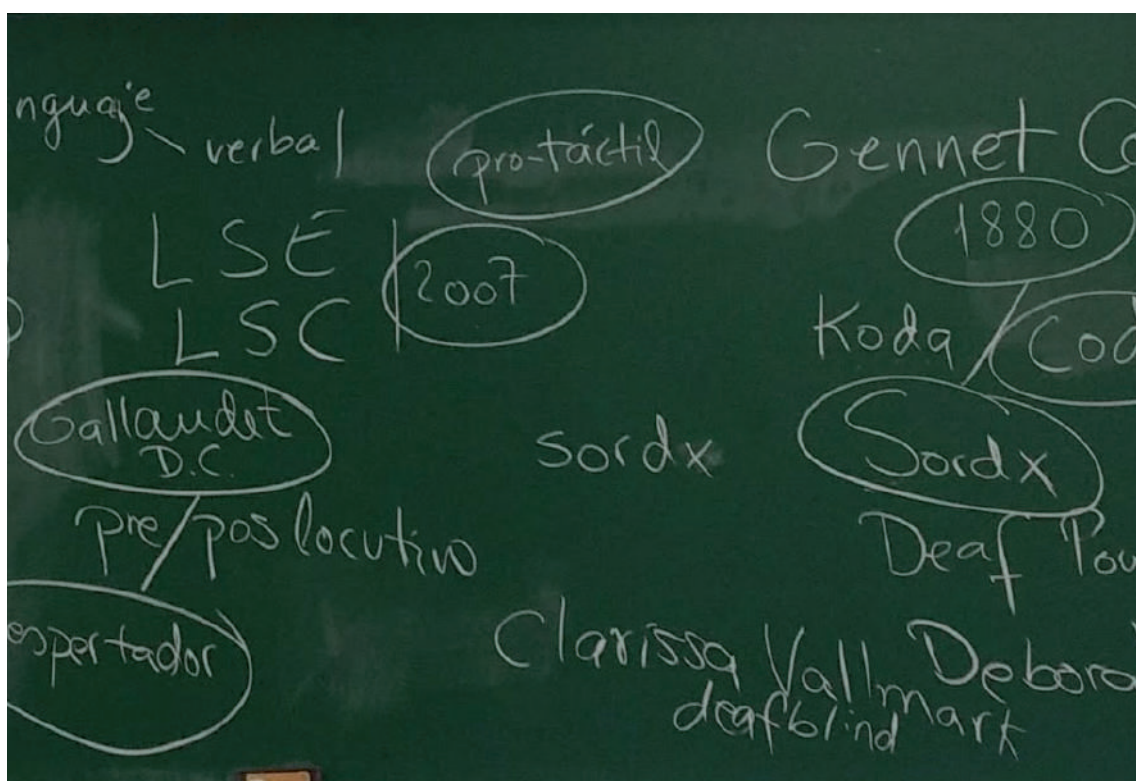


Figura 1. La pizarra el aula una vez concluida la sesión de charla interactiva.

2.3. Taller de visibilización y creación artística

La última sesión del taller, también de hora y veinte de duración, ha sido eminentemente práctica y ha tenido como objetivo la visibilización del colectivo Sordo de cara a la comunidad universitaria desde la perspectiva que había experimentado el alumnado durante la charla interactiva: una perspectiva de curiosidad e igualdad, la única que luego, en el contexto del aula, puede dar lugar a una verdadera inclusión.

El grupo se ha dividido en cuatro subgrupos de 15 y 16 alumnos/as cada uno, y ha planteado la creación de artefactos interactivos que pudieran confluir en la exposición de las II Jornadas SignificArte, programadas en distintos espacios de la Facultad de Ciencias de la Educación para el final del semestre. La base de los artefactos ha sido el alfabeto dactilológico, o sea aquellos signos utilizados para transliterar las palabras de la lengua oral que no tienen traducción a la LSE (nombres propios, por ejemplo): si bien no es un elemento fundamental de la LSE, el dactilológico constituye el enlace entre las LS y las lenguas orales, y por eso, en esta perspectiva de construcción de conexiones entre culturas, ha sido elegido como el elemento más adecuado.

Estos han sido los artefactos creados y finalmente expuestos:

- *Photocall dactilológico*: alrededor de una corona rectangular de poliestireno expandido, se han montado cilindros de cartón previamente pintados de colores llamativos, y encima de cada uno de ellos se ha pegado una letra del alfabeto dactilológico. Los alumnos/as han dibujado las manos en las configuraciones de las distintas letras, las han recortado y han construido este espacio interactivo de visibilización.

Aprendizaje del alumnado: revisión del alfabeto dactilológico

Visibilización: ubicando el photocall en el pasillo de la facultad dedicado al taller *Tu voz para la cultura Sorda* dentro de las II Jornadas SignificArte, el alumnado ha proporcionado a la comunidad universitaria un elemento reconocible conectado con la actualidad de las redes sociales y la exposición mediática (un cartel invitaba a los transeúntes a sacarse una foto y subirla a las redes sociales utilizando el hashtag #SignificArte), al mismo tiempo que les invitaba a acercarse al alfabeto dactilológico



Figura 2. Artefacto n°1: Photocall dactilológico.

- *Guirnalda de preguntas*: dos grupos han utilizado el alfabeto dactilológico para deletrear mensajes o palabras de reivindicación (“Aprende LSE” y “Signemos”): después de dibujar en folios las letras necesarias, las han recortado doblando el papel para que cada letra pudiera abrirse como un libro, y han escrito en cada una de ellas un *funfact* sobre cultura Sorda aprendido durante la charla interactiva de la sesión anterior. Después, han montado la frase/palabra en un hilo para formar una guirnalda, que se ha pegado en las cristaleras de la Facultad en el espacio dedicado de la exposición, a una altura suficiente para permitir la interacción de los transeúntes.

Aprendizaje del alumnado: revisión del alfabeto dactilológico; revisión y profundización de temas candentes de la cultura Sorda: la presencia de la facilitadora del taller en esta sesión fue crucial para poder garantizar al alumnado una referencia inmediata y para que además de su experiencia pudiera aconsejar lecturas, webgrafía y materiales complementarios

Visibilización: una vez más, la interacción del transeúnte con el artefacto expuesto es crucial para que la transformación de la percepción de la cultura Sorda en la comunidad universitaria y su normalización se lleve a cabo

- *Preguntas y respuestas*: en este caso, el alumnado creó un verdadero juego interactivo para que los asistentes a la exposición pudieran poner a prueba sus conocimientos. Organizado en tres niveles de dificultad, unos palitos de madera llevaban escritos por un lado las preguntas y por el otro las respuestas a una serie de cuestiones relativas a LS y cultura Sorda en general.

Aprendizaje del alumnado: en este caso no hubo revisión del alfabeto dactilológico, pero sí una profundización más consistente sobre cultura Sorda: la fase de selección y organización de los temas y las preguntas ocupó la mayoría del tiempo del taller.

Visibilización: en este caso también, el visitante es invitado a pararse y manipular el objeto expuesto. La dinámica del juego, además, permiten una visita en solitario, pero además contemplan la posibilidad de cimentarse con las preguntas/respuestas en grupo.



Figura 3. Artefacto n°3: Juego interactivo de preguntas y respuestas.

4. DISCUSIÓN

A partir del análisis de los diarios de aprendizaje de los alumnos/as, es posible plantear unas reflexiones ulteriores en relación con los resultados expuestos.

En primer lugar, cabe destacar cómo esta experiencia ha servido para que la mayoría del alumnado tomase conciencia de los límites de su preparación de cara a la posible labor de inclusión de la cultura Sorda en su aula (diario n°5 - de aquí en adelante, D5: “Me ha gustado mucho el taller. No conocía nada de la comunidad sorda y ahora me siento mucho mejor conmigo misma de poder conocer y comprender más la vida de estas personas”; y también D13: “Me he sentido una audista, es decir, me queda muchísimo que aprender de estas personas. A la vez, me he sentido frustrada (al igual que todos imagino) al no estar en nuestro plan de estudios nada que tenga que ver con estas personas. Es decir, si yo como futura docente tengo a un/a alumno/a sordo en mi aula, no sabría cómo actuar porque no me han enseñado absolutamente nada de este tema”). Al mismo tiempo, la experiencia parece haber motivado al alumnado a seguir formándose sobre el tema:

Si por mí hubiera sido, hubiese estado toda la tarde hablando con Cristina. Me surgían muchas dudas ante la comunidad Sorda y la LSE. Ella pudo resolver algunas preguntas y cuestiones bastantes interesantes en la práctica, ya que nosotros no sabemos cómo es el día a día de una persona sorda, muda [sic] o ciega. La propuesta de traer a esta chica a clase ha sido una de las mejores que se han podido realizar. Debería ser obligatorio el aprendizaje de la LSE dentro de la universidad, ya que está considerada como otro idioma cualquiera, y que muchas personas de nuestro alrededor son Sordas (D4).

El motor del interés, en parte, sigue siendo la visión misionera de poder ser útiles a una minoría: “Gracias a lo motivación que me ha transmitido esta charla, pretendo formarme más en este ámbito y enseñar a mis alumnos palabras y frases para que puedan ayudar a otros compañeros o personas que lo necesiten” (D7); “Durante esta clase práctica me sentí maravillosamente, como si yo mismo estuviera ayudando a personas sordas en ese momento, disfrutando de la actividad como un niño chico” (D17). Sin embargo, algunos alumnos sí parecen haber captado del todo la fuerza de la inclusión que se hace posible cuando se da espacio a una realidad otra y se le estudia desde el respeto: “Para mi futura labor docente, me quedo con la necesidad de que los alumnos sean conscientes y responsables con respecto a estas minorías, dándoles los instrumentos necesarios para que sean capaces de tratar con respeto y de una forma inclusiva a todas estas personas” (D10).

5. CONCLUSIONES

Desgraciadamente, talleres como el que hemos presentado siguen siendo una excepción en un panorama académico en el que la programación oficial de las asignaturas no suele contemplar acercamientos teórico-prácticos a la realidad de la inclusión en el aula. La inclusión, si se mira a los planes de estudios, parece ser todavía una cuestión específica de las menciones de Educación Especial: un sin sentido para una sociedad como la nuestra en la que la diversidad es a veces el único denominador común del alumnado que puebla las aulas de Educación Primaria. Como anotan Amaro Agudo, Martinez-Heredia & Gonzalez-Gijon,

Progresar hacia una escuela inclusiva conlleva un nuevo rol docente, donde el profesor es el elemento clave del proceso de atención a la diversidad, con el aula como espacio por excelencia donde el alumnado encuentra respuesta educativa a su manera de ser y aprender. (2019, p. 489)

Ojalá la respuesta tan positiva del alumnado a este tipo de acercamiento nos anime, como profesorado universitario, a proponer cada vez más un recorrido formativo moldeado en función de necesidades reales: las de nuestros estudiantes, pero sobre todo las de nuestra sociedad.

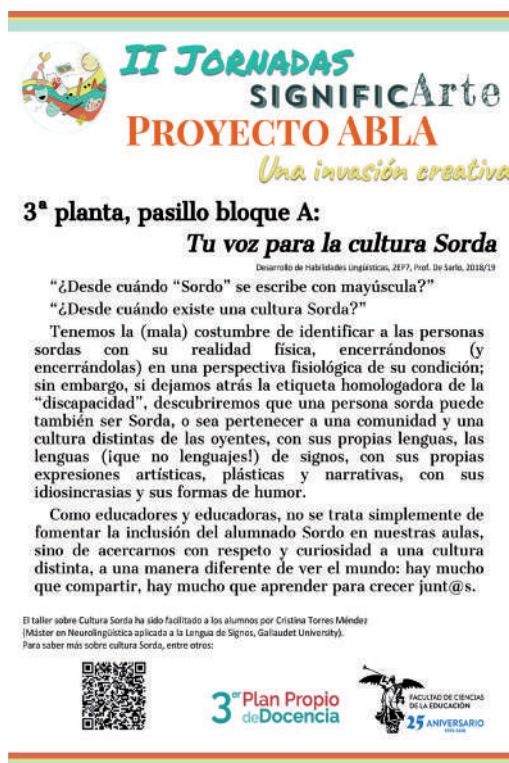


Figura 4. Panel introductorio a la sección “Tu voz para la cultura Sorda” en las II Jornadas SignificArte (Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 11-14 de septiembre de 2018).

REFERENCIAS

- Acaso, M. & Megías, C. (2017). *Art thinking*. Madrid: Paidós. ISBN: 9788449333705.
- Acedo, C. (2011). Preparing teachers for inclusive education. *Prospects*, 41, 301–302. doi: 10.1007/s11125-011-9198-2.
- Amaro Agudo, A., Martínez-Heredia, N. & González-Gijón, G. (2019). Analysis of Professional Competence in Inclusive Education of the Student of Final Year

- Infant and Primary Education Degree at University of Granada. *Interciencia*, 44(8), 489-494.
- Galera-Núñez, M. (2017). *La Investigación Basada en las Artes: una nueva metodología para la aprehensión del conocimiento en la formación inicial del profesorado*. Memoria presentada para la convocatoria de Proyectos de Innovación Docente, Universidad de Sevilla, 2018/19.
- Galera-Núñez, M., De Sarlo, G. & Guichot-Muñoz, E.. (2019). Proyecto ABLA (Aprendizaje Basado en los Lenguajes Artísticos): una experiencia de innovación docente. En Fernández Batanero, J.M. & López Martínez, A. (edd.). *Nuevos horizontes en Educación: Innovaciones y experiencias*, Barcelona: Octaedro, pp. 109-126. ISBN: 978-84-17667-88-7.
- Ladd, P. (2003). *Understanding Deaf Culture: In Search of Deafhood*. Clevedon, England; Buffalo: Multilingual Matters. ISBN: 1-280-82795-5.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE-A-2006-7899
- Touriñán López, J. M. (Ed.) (2010). *Artes y Educación. Fundamentos de Pedagogía mesoaxiológica*. La Coruña: Netbiblo. ISBN: 978-84-9745-451-3.
- Unesco. (2006). Hoja de ruta para la educación artística. En *Conferencia mundial sobre la educación artística: Construir capacidades creativas para el siglo XXI*. Lisboa.

LOS VIDEOJUEGOS COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA DEL TIEMPO Y EL ESPACIO: UNA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

María de la Encarnación Cambil Hernández, Daniel Camuñas García y Guadalupe

Romero Sánchez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Con la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Superior de Educación Europeo, se está llevando a cabo la implementación de la enseñanza por competencias, entendidas como la capacidad susceptible de ser medida y necesaria para realizar un trabajo de forma eficaz; dichas competencias no son otra cosa que un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica (performance), tomando como punto de referencia el perfil profesional. El aprendizaje por competencias supone, sin duda, una nueva forma de afrontar la enseñanza en la que la innovación metodológica debe estar presente.

La historia como materia de aprendizaje en el currículo del Grado de Educación Primaria se enmarca dentro de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Los futuros docentes deben abordar su aprendizaje como un conocimiento en construcción al que conviene enfrentarse desde la investigación, la innovación y la comprensión del método histórico;

teniendo en cuenta que la historia es una ciencia social que no solo está formada por un corpus de conocimiento transmitido a lo largo del tiempo por diferentes historiadores, sino que también facilita la construcción del conocimiento, y favorece el desarrollo de los diferentes procesos que nos llevan a formularnos las preguntas necesarias para llegar a comprender el pasado (Prats, 2000).

Como materia educativa presenta grandes posibilidades para lograr que los futuros maestros/as adquieran las competencias de pensamiento histórico y profesionales necesarias para que, en el ejercicio de su profesión, faciliten la enseñanza-aprendizaje del tiempo histórico a sus alumnos/as desde la innovación y la calidad educativa que requiere la sociedad del siglo XXI, con el objetivo de formar a su alumnado para que, situándose en el presente, comprenda su pasado y sea protagonista de la construcción de su futuro.

El objetivo de esta comunicación es mostrar las posibilidades educativas que tienen como recurso educativo en la formación del pensamiento histórico los videojuegos de temática histórica.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. La enseñanza-aprendizaje de la historia

La enseñanza-aprendizaje de la historia, tanto en la formación inicial de los maestros/as de Grado de Educación Primaria como en el ámbito escolar, debe entenderse como una aproximación a un conocimiento abierto y en continuo cambio, pues, por su propia naturaleza, el tiempo histórico es percibido de forma diferente por las distintas sociedades, en función del contexto cultural y de las necesidades y exigencias de los distintos grupos sociales, por lo que existen formas alternativas de entender la historia, según el espacio y el tiempo; para su estudio se han utilizado diferentes recursos y, a lo largo del tiempo, se le ha otorgado distintas funciones que han hecho que su aprendizaje haya estado marcado por sesgos de carácter ideológico, patriótico, propagandístico, etc.

Desde el punto de vista educativo, es importante la presencia de la historia en el currículo por su gran poder formativo. Como señalan Prats y Santacana (2011): la historia es una disciplina que posibilita la reflexión sobre las razones que existen detrás de los hechos y fenómenos históricos; capacita para comprender la complejidad de los

acontecimientos y fenómenos sociales tanto del pasado como del presente; es esencial en la formación del individuo y determinar su posición ante la sociedad, permitiendo desarrollar un criterio propio y tener una visión crítica del presente.

Como disciplina científica favorece la realización del análisis social, posibilita trabajar las habilidades intelectuales y favorece el desarrollo personal. Contribuyendo con su enseñanza-aprendizaje a que el alumnado adquiriera las *competencias sociales y cívicas*, *y conciencia y expresiones culturales*, capacitándolos para comprender los mecanismos de cambio y la complejidad de la causalidad histórica, para utilizar y analizar evidencias, formularse preguntas, sintetizar y comunicar la información, argumentar sus propios puntos de vista, teniendo en cuenta los de los demás, y valorar la diversidad cultural. Capacidades que forman parte de los valores que deben tener los ciudadanos en una sociedad democrática y puedan ser aplicadas en su vida diaria.

Igualmente, la enseñanza-aprendizaje de la historia contribuye a conservar la memoria, entendida como el presente del pasado (Ricoeur, 1999), reconociendo que los hechos y cambios históricos del pasado han sido entendidos e interpretados desde diferentes puntos de vista por las distintas sociedades, espacios culturales e ideologías (Jelin, 2002). Hechos históricos que sin más carecen de sentido y que hay que dotarlos de una interpretación la cual se lleva a cabo desde el presente, estableciendo causalidades e interdependencias y teniendo en cuenta y favoreciendo nuestra identidad cultural y social tanto individual como colectiva.

2.2. La formación del pensamiento histórico: dificultades y retos

La formación del pensamiento histórico en el alumnado en formación del Grado de Educación Primaria presenta dificultades por las siguientes cuestiones:

- Escaso interés que muestran por esta disciplina por la propia naturaleza de la historia como ciencia social, cuyo aprendizaje requiere tener conocimientos básicos de nociones espaciales y temporales, lo cual es difícil de lograr si no se dispone de unos sistemas conceptuales de referencia.
- La “metodología tradicional” utilizada en su enseñanza-aprendizaje a lo largo de las diferentes etapas educativas basada en fechas, datos, acontecimientos y personajes importantes con una gran presencia de la cronología, que hace que el alumnado considere sus contenidos alejados de su realidad y por tanto de su interés.

- El carácter abstracto del concepto de tiempo histórico, que hace difícil su comprensión, hecho que junto a la falta de interés por la materia les hace pensar que la historia es una materia alejada del interés de los niños y niñas y piensan que no es necesaria su enseñanza-aprendizaje, porque pueden disponer de cualquier dato, en el momento que lo necesiten a través de la red.
- La consideración, por parte del alumnado, de que la historia no es necesario entenderla, sino que basta con memorizarla.

A estas dificultades se unen la que presenta el profesorado, como:

- La utilización de una “metodología tradicional”, basada en datos, hechos y personajes relevantes, etc., muy presente aún en los libros de texto, cuyos contenidos se han visto mediatizados por los sesgos subjetivos de sus autores y por la orientación ideológica de los partidos dominantes en el poder.
- La falta de una reflexión epistemológica necesaria antes de abordar las diferentes cuestiones que afectan a la docencia de esta materia (Rozada, 1997).
- La necesidad de una formación continua que solucione las dificultades a las que debe enfrentarse para adaptar, a su práctica docente en la escuela, lo que han aprendido en la universidad.

El reto está en lograr desde la innovación metodológica una enseñanza de la historia que gire alrededor de los cambios sociales, de la temporalidad y de las fuentes, que permita al alumnado argumentar y plantearse preguntas sobre las causas y consecuencias de la historia.

2.3. La innovación en la práctica docente: la metodología *Flipped Classroom*

La experiencia de innovación docente que presentamos en este texto parte de la reflexión acerca de la necesidad de abordar desde la investigación e innovación nuevas metodologías en la enseñanza de la historia, pero también reflexionar sobre su epistemología, pues de nada sirve utilizar todas las posibilidades a nivel de recursos que nos ofrece el nuevo contexto digital, si no se tiene en cuenta desde qué posición historiográfica abordamos los contenidos, con el fin de que nuestro alumnado adquiera las competencias de pensamiento histórico que le permitan desplazarse mentalmente en el tiempo, tener consciencia de la temporalidad, y puedan construir una consciencia histórica que relacione el pasado con el presente y se dirija al futuro; sea capaz de representar la historia a través de la narración y explicación de las causas y consecuencias, y desarrollar

capacidades para la empatía y lograr un pensamiento crítico a partir del análisis histórico e interpretación de las fuentes (Santisteban, 1999, 2011).

Objetivos que presentan muchas dificultades por las razones anteriormente expresadas, a las que se suman, por un lado, la organización de las materias por semestres tras la implementación del Plan Bolonia (2010), tiempo realmente escaso para trabajar los contenidos de asignaturas como Didáctica de las Ciencias Sociales, en la que está incluida la didáctica de la historia. Y, por otro lado, las provocadas por la escasa presencia de contenidos disciplinares en el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria, hecho que lleva implícita una carencia en la formación de los futuros maestros/as, ya que no puede enseñarse lo que no se sabe. Carencias que el alumnado, de forma optativa, tiene posibilidad de completar a través de la Mención de Profundización en el Currículo Básico. En este contexto, se imparte la materia “El Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía”, cuyos contenidos están organizados en siete temas a través de los cuales se analiza la historia, la sociedad y la cultura andaluza, desde la prehistoria al mundo contemporáneo.

Tras dicha reflexión, en el curso 2018/2019, teniendo en cuenta los cambios a nivel de conceptos, organización, estructura y funcionamiento que impulsó la Declaración de Bolonia (1999), que consideraba la necesidad de utilizar en la formación universitaria métodos de enseñanza-aprendizaje activos que convirtieran al alumnado en protagonista de su aprendizaje, decidimos abordar la materia optativa “El Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía” a través de la metodología *Flipped Classroom*. Dicho método consiste en invertir el sistema tradicional de enseñanza. Es decir, las actividades teóricas que tradicionalmente se trabajan en el aula las realizará el alumnado fuera del aula, mientras que las prácticas para la aplicación didáctica de dichos contenidos, se trabajarán en el aula. Esta metodología favorece que el profesorado adquiera un nuevo rol como mediador o guía del aprendizaje, tanto en el procesamiento de la información, facilitando al alumnado una serie de recursos para trabajar los contenidos teóricos fuera del aula, como en las actividades prácticas, simulaciones, debates, etc., así como la discusión y puesta en común de los materiales entre el alumnado y los docentes. Interacción que permite al docente responder a las necesidades emocionales y de aprendizaje del alumnado con mayor información en tiempo real, de forma que se favorece la retroalimentación en el proceso de asimilación del conocimiento.

Para el diseño del planteamiento metodológico de cada uno de los temas de la asignatura mencionada se realizó una búsqueda y selección de materiales ya elaborados en la Red; la creación de materiales audiovisuales propios; la planificación de la acción docente; y la recogida de pruebas que evidenciaran el resultado de estas experiencias. Además, se buscaron y seleccionaron materiales diversos (vídeos de YouTube, artículos periodísticos, académicos o libros, etc.) para complementar e introducir al alumnado en la materia que se iba a desarrollar en el aula a través del trabajo de la metodología *Flipped Classroom*. En el tema quinto, “La Edad Moderna en Andalucía”, decidimos incluir, entre los materiales seleccionados para el aprendizaje, los videojuegos de temática histórica.

2.4. El valor educativo de los videojuegos

El potencial narrativo que ofrecen los videojuegos de temática histórica constituye una ventaja importante para favorecer la comprensión de los acontecimientos y los fenómenos históricos (Karsenti, 2019; Stieler-Hunt y Jones, 2017). Gracias a su interactividad, los videojuegos permiten aprender haciendo, en un proceso que requiere observación, manipulación, experimentación, reflexión y esfuerzo mental.

Los beneficios de utilizar videojuegos como recurso educativo están bien documentados. Boyle et al. (2016), tras el análisis de 143 estudios sobre el tema, consideraron que “son eficaces para la adquisición de conocimientos y habilidades y mejora de las conductas del alumnado” (p. 178). Hutton y Sundar (2010) subrayan que “jugar a ciertos videojuegos puede incrementar la creatividad” (p. 294). Sin embargo, hace falta más experimentación para poder determinar qué metodologías deberían ser utilizadas a la hora de aplicar videojuegos como recurso educativo.

A pesar de estos beneficios, existen obstáculos que han impedido una aplicación generalizada de prácticas educativas que involucren el uso de videojuegos. Stieler-Hunt y Jones (2019) consideran que los más importantes son los prejuicios negativos asociados a los videojuegos y la falta de formación específica y experiencia del profesorado en este ámbito. Respecto a lo primero, a pesar de la normalización de los videojuegos, todavía existen resistencias por parte de los docentes a implementarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Según algunos autores, esto se debe a que, aunque están socialmente normalizados, no siempre se observan sus posibilidades como medio cultural de primer orden (Muriel y Crawford, 2018). En cuanto a la segunda barrera, pone de

manifiesto la necesidad de actualizar los planes de estudios que definen la formación inicial docente. La formación recibida por el profesorado debe ser más incisiva en materia de videojuegos, comprendiendo no sólo contenidos relativos a su utilización como recurso educativo, sino también concienciando en su uso seguro, responsable y saludable.

En la última década, el sector del videojuego ha experimentado importantes avances que invitan a reconsiderar las posibles relaciones entre los videojuegos y su uso como recurso educativo. Uno de estos cambios es la consolidación de la industria internacional del desarrollo independiente de videojuegos (Crogan, 2018), lo cual ha hecho posible la aparición de videojuegos de enfoques y temáticas diferentes a las tradicionales. Dentro de este grupo de videojuegos independientes o de autor se encuentran muchos cuyo interés está orientado no sólo a entretener, sino que, igualmente, pretenden fomentar temas relacionados con problemáticas sociales. Ejemplos de esto serían *Valiant Hearts: The Great War* (2014), que trata de explicar las consecuencias de la Primera Guerra Mundial y de la posguerra desde el prisma de una familia francesa de ese tiempo; y *Papers, Please* (2013), que pone al jugador en el papel de un inspector de inmigración en un puesto fronterizo, teniendo que decidir qué inmigrantes deberían ser expulsados y a cuáles debe proporcionarse documentación para permanecer en el país ficticio de *Arstotzka*. Este tipo de videojuegos favorecen la reflexión y el pensamiento crítico y, al mismo tiempo, incitan la curiosidad para seguir aprendiendo. Por lo tanto, deberían ser más tenidos en cuenta a la hora de poner en práctica iniciativas que involucren el uso de videojuegos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Contexto y participantes

La experiencia de innovación docente que presentamos se llevó a cabo en el curso 2018/19 con el alumnado de 4º curso de Grado de Educación Primaria en el contexto de la materia optativa “El Entorno Social y Cultural y su Concreción en Andalucía”. Con el fin de favorecer el desarrollo del pensamiento histórico y el aprendizaje significativo del alumnado, decidimos abordar su docencia desde metodologías de aprendizaje activas basadas en la actividad del alumnado que les facilitará construir su conocimiento, integrando en el proceso diversas habilidades y conocimientos y que a la vez dotaran a los docentes de las capacidades necesarias para combinar diferentes metodologías

y gestionar los distintos ritmos de aprendizaje. Con este objetivo se implementó la metodología *Flipped Classroom* en los tres grupos donde se imparte esta asignatura, sin embargo la experiencia con videojuegos solo se llevó en el grupo A, tratándose por tanto de un muestreo incidental en el que los participantes fueron 48 de un total de 120.

3.2. Procedimiento didáctico y metodológico

Para el diseño de la práctica consideramos de interés partir de un tema de actualidad relacionado con la emigración, sus causas y consecuencias, con elementos personales y afectivos incluidos, centrándonos en un hecho que formaba parte de su realidad, el cual había provocado que muchas personas se vieran obligadas a dejar su país e iniciar de nuevo su vida en otro lugar: la Guerra de Siria y sus consecuencias con respecto a la emigración.

Planteamos el desarrollo de la práctica en tres sesiones. Previamente se paso un cuestionario en el que se incluían las siguientes preguntas:

- ¿Cuál era la situación en Siria antes de que estallara la guerra?
- ¿Cómo estalló la guerra civil?
- ¿Quién pelea contra quién?
- ¿Cómo se involucraron las potencias internacionales?
- ¿Por qué está durando tanto esta guerra?
- ¿Cuál ha sido el impacto de esta guerra?
- ¿Qué ha hecho la comunidad internacional para poner fin al conflicto?

La primera sesión tenía como objetivos: favorecer la alteridad, desarrollar la empatía, educar en valores y desarrollar una actitud crítica ante el conflicto sirio.

Para lograr dichos objetivos se utilizaron dos recursos: el vídeo de YouTube #WhySyria y el videojuego Entiérrame, mi amor (Bury me, my Love).

El primero utilizado fue el vídeo #WhySyria, primer vídeo de #WhyMaps, el canal de vídeos didácticos en YouTube creado por Sergio de Pazos y Bruno Teixidor. En este vídeo se explica, de forma clara para el alumnado, los episodios más importantes de la guerra civil en Siria, un conflicto que empezó en 2011 y todavía sigue. La utilización de mapas ilustrados y la explicación del conflicto desde una perspectiva histórica y

geográfica es una de las características de este proyecto, que facilita la comprensión de las causas y las etapas de este enfrentamiento interno y la participación internacional fuera de la realidad geopolítica y geoestratégica de Siria. Como dicen los autores del vídeo, “la crisis siria no se puede entender en diez minutos, pero sí puedes darle a la gente un mapa y una brújula con los que orientarse en medio de las noticias y el bombardeo de información” (Paniagua, 2016). Se recomendó visualizar este vídeo antes de comenzar a jugar al videojuego señalado con el objetivo de enriquecer la experiencia de aprendizaje.

El segundo utilizado fue el videojuego *Entiérrame, mi amor* (*Bury me, my Love*), instalado de forma gratuita en los teléfonos móviles del alumnado. Dicho videojuego, coproducido por el canal cultural ARTE France y The Pixel Hunt y Figs (empresas desarrolladoras de videojuegos), tiene como tema la crisis de los refugiados sirios y a través de él se realiza un relato de la historia de una refugiada siria de nombre Nour en su viaje hacia Europa. El relato frente a lo que se puede esperar no está elaborado como un discurso autobiográfico, sino que se hace a través de las conversaciones de carácter íntimo que tienen Nour y su marido Majd, quien ha sido obligado a permanecer en Siria. Estas conversaciones se producen a través de una aplicación de mensajería instantánea, la cual constituye el núcleo del juego. En este sentido, el videojuego pone al jugador en el papel de Majd que, además de marido de Nour, es también su “asesor”, debiendo aconsejarla sobre qué caminos tomar para llegar a Europa de la forma más segura posible. Para ello, el jugador deberá elegir entre varios cuadros de diálogo predefinidos y, según la elección que haga, el juego le llevará a un final u otro.

El juego (Figura 1) es una conversación en la que se suceden “asuntos triviales y cotidianos” con otras “situaciones críticas” como tiroteos o encuentros con mafias, ante los que el jugador sólo puede reaccionar mediante distintas opciones de mensajes y emoticonos. Esta dinámica pretende visibilizar “los contrastes en la realidad diaria de un emigrante moderno” cuya vida o intereses “pueden llegar a tener mucho en común” con el de un ciudadano de occidente (Jayemanne, 2017).

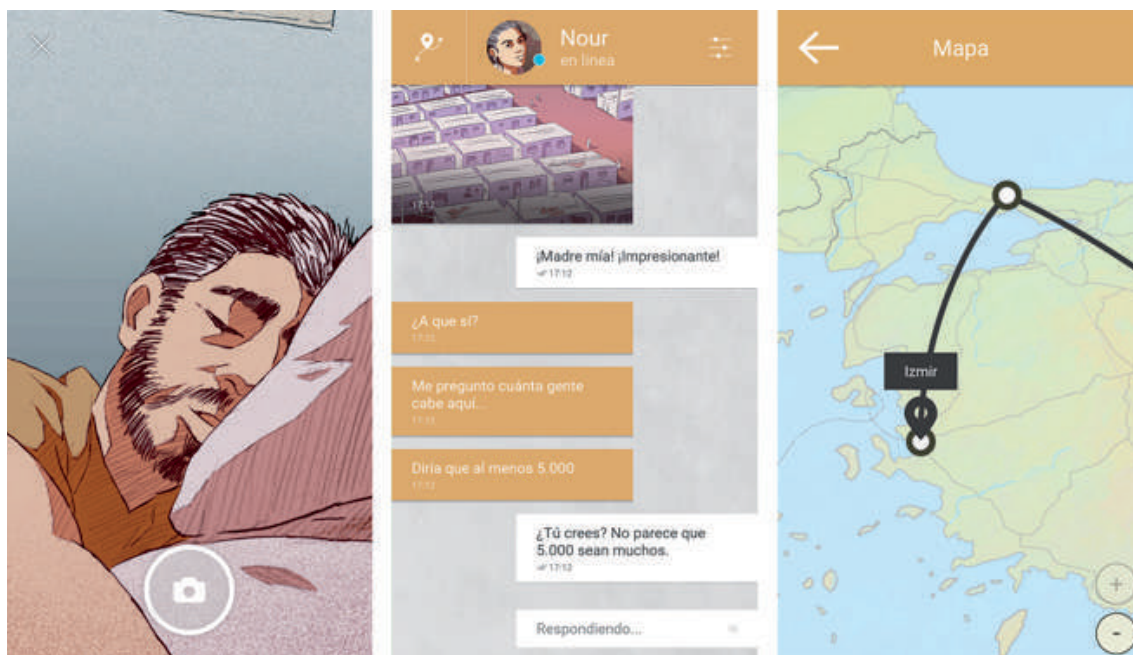


Figura 1. Capturas de pantalla del juego para móviles “Entiérrame, mi amor” (Playdius).

Para potenciar el realismo, el videojuego se esfuerza por parecerse lo más posible a una conversación por WhatsApp. De hecho, la conversación sucede en tiempo real, y las decisiones del jugador tienen un verdadero impacto en la historia. Asimismo, el jugador puede rastrear la posición de Nour a través de un mapa para ser consciente del recorrido que hacen los refugiados sirios para llegar a Europa. Pese a tratarse de una narrativa de ficción, el videojuego está basado “en un 90 %” en testimonios reales, a partir de “un trabajo de documentación basado en prensa, informes de ONGs, libros, documentales y entrevistas a refugiados” (Jayemanne, 2017). Una de las principales fuentes de inspiración fueron las vivencias de Dana, una mujer siria que en 2015 protagonizó un artículo publicado en el diario francés “Le Monde” (Soullier, 2015) y con la que los desarrolladores contactaron para incrementar el realismo.

Tras finalizar el juego, se preguntó al alumnado por su percepción de aprendizaje, su satisfacción con la actividad, y por dos aspectos de comportamiento: su grado de empatía experimentado con los refugiados sirios en Europa y su intención de utilizar el videojuego en su futura praxis educativa.

La segunda sesión tenía como objetivos:

- Favorecer la construcción del pensamiento histórico.

- Mostrar la importancia de la contextualización.
- Comprender las causas y consecuencias de un hecho histórico.

Con este fin propusimos al alumnado que investigara sobre la Guerra de las Alpujarras (1578), que tuvo como consecuencia la expulsión de los moriscos, y que analizará de forma crítica las consecuencias económicas que tuvo, centradas en la ciudad de Granada. Asimismo, el objetivo de la práctica también contemplaba que el alumnado reflexionase sobre las similitudes y contrastes de los acontecimientos históricos que se abordan en esta experiencia de innovación docente.

Finalmente, en la tercera sesión, con el fin de valorar si se habían logrado los objetivos planteados en las dos sesiones anteriores, el alumnado tuvo que realizar un análisis crítico de la situación futura para plantear alternativas o soluciones a las nuevas problemáticas: los flujos migratorios en el Mediterráneo, la integración e inclusión de los MENAS en la nueva sociedad a la que llegan, la cuestión de los refugiados ambientales movidos por los desastres naturales, etc.

La cronología de las sesiones propone proceder primero a un análisis del presente hacia el pasado y luego visualizar desde el presente hacia el futuro. Reflexionar acerca del tema de la emigración, sus causas y sus efectos, a través del tiempo pasado, presente y futuro.

4. RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia se basan en la autoevaluación docente y las valoraciones del alumnado ante esta nueva metodología en la enseñanza de la historia.

El alumnado mostró su satisfacción con la estructura metodológica llevada a cabo en la asignatura, así como, con el material trabajado durante la misma. El videojuego fue evaluado satisfactoriamente pues consideraron que “puede aumentar los conocimientos y es muy efectivo para el aprendizaje, debido a su interactividad en tiempo real, y sobre todo por su componente emocional, que facilita la empatía con los demás y con los colectivos más vulnerables”. Las actividades, en concreto la experiencia llevada a cabo con el juego “Entiérrame, mi amor”, fue consideradas “satisfactorias para alcanzar las competencias diseñadas y comprender el contenido de la asignatura”.

Por otra parte, en palabras del alumnado la metodología *Flipped Classroom* “nos ha ayudado a resolver los problemas no solo referidos a las clases, el contenido y las actividades, sino al trabajo en grupo, y a aprender a resolver los conflictos con otros compañeros y futuros profesionales”. Es fundamental que el alumnado aprenda a trabajar en equipo, ya que se incrementa la calidad del trabajo, se reduce la desidia social y se refuerzan valores como la colaboración, la responsabilidad y el respeto entre los iguales.

A lo largo de las diferentes sesiones el profesorado en su rol de mediador evaluó la implicación de cada grupo de alumnos y las capacidades y competencias de cada miembro; orientaba a cerca del contrato de equipo que el alumnado habían diseñado, a través del cual se comprometían a realizar una serie de acciones por cada equipo, normas de funcionamiento, roles, etc. Por último se resolvían dudas acerca de cómo contextualizar un acontecimiento histórico y se orientaba el trabajo grupal a partir de las competencias que debían adquirir al finalizar la asignatura.

Con respecto a la evaluación por parte del alumnado de la práctica, la metodología *Flipped Classroom*, fue valorada muy satisfactoriamente, ya que les había permitido implicarse desde el primer momento en la asignatura y que se sentían motivados al tomar conciencias conscientes de que “realmente se evaluaba” su trabajo diario, situación que les animaba a seguir implicados. Además, “las actividades de clase son amenas, participativas y nos ayudan a entender el contenido teórico de la asignatura y aprendemos haciendo, jugando, no sólo escuchando las exposiciones docentes”.

Destacaron también que había supuesto una innovación muy positiva al convertirse en una acción participativa y motivadora. Apuntaron que “en general han sido dinámicas, nada repetitivas y originales y habían sido consciente de la las potencialidades que tiene esta metodología en cualquier otro ámbito de trabajo dentro de la educación”.

Por último, consideraron esta experiencia muy enriquecedora tanto para el profesorado como para el alumnado, por ser una oportunidad de trabajar sobre la práctica, incorporando los medios y materiales más adecuados al nuevo contexto social y a las necesidades de los estudiantes y futuros profesionales del ámbito educativo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una vez expuestos los resultados de la experiencia de innovación docente, pasamos a enunciar las conclusiones obtenidas, las cuales nos han ayudado a alcanzar los objetivos propuestos:

1. La gran mayoría del alumnado carecía de experiencia en el método de la *Flipped Classroom* y lo desconocía como estrategia de enseñanza así como con el uso de los videojuegos como recurso educativo. De ahí la necesidad de seguir dando a conocer, trabajar y fomentar su uso entre los maestros/as en formación.
2. Los vídeos y materiales complementarios aportados a distancia por el profesorado para llevar a cabo las clases invertidas fueron valorados positivamente por todo el alumnado implicado, y la utilización del videojuego fue esencial para favorecer la empatía, lo que demuestra el acierto del equipo docente en la selección de recursos.
3. Las secciones prácticas llevada a cabo fueron bien valoradas por el alumnado.
4. El alumnado reconoce que la práctica llevada a cabo ha favorecido el desarrollo no solo de su pensamiento histórico sino también de sus competencias profesionales al permitirle poder tomar conciencia de la importancia de la *Flipped Classroom* como método educativo útil para el proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual otorga virtudes como el fomento de la autonomía en los estudiantes y el papel activo de estos.

REFERENCIAS

- Boyle, E. A., Hainey, T., Connolly, T. M., Gray, G., Earp, J., Ott, M., Lim, T., Ninaus, M., Ribeiro C., y Pereira, J. (2016). An update to the systematic literature review of empirical evidence of the impacts and outcomes of computer games and serious games. *Computers & Education*, (94), 178–192. doi: 10.1016/j.compedu.2015.11.003
- Crogan, P. (2018). Indie dreams: Video games, creative economy, and the hyperindustrial epoch. *Games and Culture*, 13(7), 671-689. doi: 10.1177/1555412018756708

- Hutton, E., y Sundar, S. S. (2010). Can video games enhance creativity? Effects of emotion generated by Dance Dance Revolution. *Creativity Research Journal*, 22(3), 294-303. doi: 10.1080/10400419.2010.503540
- Jayemanne, D. (2017). *Performativity in Art, Literature and Video Games*. New York, NY: Palgrave Macmillan
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI
- Karsenti, J. (2019). *Can students learn history by playing Assassin's Creed?*. Montreal, Canadá: CRIFPE
- Muriel, D., y Crawford, G. (2018). *Video games as culture: Considering the role and importance of video games in contemporary society*. Abingdon, RU: Routledge
- Paniagua, E. (2016). Los españoles que explican el mundo con mapas y arrasan en internet. *El Mundo*. Recuperado de <https://www.elmundo.es>
- Prats, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5(1), 71- 98.
- Prats, J., y Santacana, J. (2011). Por qué y para qué enseñar Historia. En J. Prats (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (pp. 13-29). Barcelona: GRAÓ
- Ricoeur, P. (1999). *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife
- Rozada, J. M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal
- Santiesteban, A. (1999). *Aprender el tiempo histórico: deconstruir para reconstruir*. *Historiar*, 1(1), 141-150.
- Santiesteban, A. (2011). La formación del pensamiento social y el desarrollo de las capacidades para pensar la sociedad. En A. Santiesteban y J. Pagès (coords.), *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural* (pp. 65-84). Madrid: Síntesis

- Soullier, L. (2015). Dans le téléphone d'une migrante syrienne. *Le Monde*. Recuperado de https://www.lemonde.fr/international/visuel/2015/12/18/dans-le-telephone-d-une-migrante-syrienne_4834834_3210.html
- Stieler-Hunt, C. J., y Jones, C. M. (2017). Feeling alienated – Teachers using immersive digital games in classrooms. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(4), 457-470. doi: 10.1080/1475939X.2017.1334227
- Stieler-Hunt, C. J., y Jones, C. M. (2019). A professional development model to facilitate teacher adoption of interactive, immersive digital games for classroom learning. *British Journal of Educational Technology*, 50(1), 264-279. doi:10.1111/bjet.12679

EL MOOC DE EDUCACIÓN Y PATRIMONIO CULTURAL, UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INTERCULTURAL

Carolina Alegre Benítez y Antonio Rafael Fernández Paradas

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años el fenómeno de los MOOC (Massive Open Online Courses) ha experimentado un crecimiento notable, entre sus principales atractivos se encuentran la capacidad para desarrollar novedosos ecosistemas digitales que favorecen la autogestión del conocimiento y la creación de redes colaborativas (Fernández Ferrer, 2019; Moral Pérez y Villalustre Martínez, 2015; Vázquez Cano y López Meneses, 2014). En la línea de los nuevos modelos de formación masiva, abierta y gratuita, 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). Fue implementado en la asignatura de Patrimonio Histórico y Cultural y su Didáctica del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada y en el Programa de Pós-graduação em História

Ibérica de la Universidad Federal de Alfenas. Además, el carácter abierto y masivo del curso en línea ha permitido la participación de un amplio número de personas provenientes de diversas partes del mundo.

El MOOC Educación y Patrimonio Cultural parte de la investigación docente sobre Educación Patrimonial llevada a cabo en el Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Granada (Cambil Hernández y Tudela Sancho, 2017). El diseño y desarrollo del MOOC adopta el enfoque patrimonial expresado en el Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEyP) (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013): a) Educación con el Patrimonio: esta relación implica el uso de los bienes culturales muebles, inmuebles e inmateriales como recursos didácticos; b) Educación del Patrimonio: el uso de la conjunción “del” en este caso supone la concepción de una enseñanza de contenidos relacionados con elementos o bienes patrimoniales integrada exclusivamente en materias escolares o en otros contenidos disciplinares; c) Educación para el Patrimonio: se orienta a la consecución de una enseñanza-aprendizaje de contenidos relacionados con el Patrimonio como objetivo propio del proceso educativo; d) Educación desde y hacia el Patrimonio: plantea el proceso educativo conceptualizado desde la propia idea de Patrimonio y orientado hacia la educación patrimonial como principal finalidad.

El curso abierto masivo en línea se inscribe en el modelo didáctico de Educación Patrimonial propuesto desde el PNEyP, que centra la atención en la conexión entre los bienes culturales y las personas, facilitando de esta manera el conocimiento crítico y reflexivo del Patrimonio y promocionando los valores relacionados con la defensa de la diversidad cultural, la biodiversidad y la geodiversidad. Desde el campo de la Educación Patrimonial se pone de manifiesto la necesidad de establecer relaciones entre patrimonio, identidades, territorios e inteligencia emocional como elementos clave para el desarrollo de una ciudadanía plural. En esta dirección, la experiencia pedagógica del MOOC Educación y Patrimonio Cultural, realizada con el rigor que exige la calidad de la enseñanza virtual, apuesta por un modelo innovador de enseñanza que permite a los estudiantes involucrarse de forma activa en su proceso de aprendizaje, en un entorno virtual que fomenta el trabajo colaborativo y la toma de decisiones, estimulando el pensamiento crítico y reflexivo.

2. MATERIAL O MÉTODO

El objetivo del presente trabajo es analizar el MOOC de Educación y Patrimonio Cultural desde un enfoque holístico (Sánchez Ambriz, 2014). Nos interesa poner de manifiesto la propia naturaleza educativa del curso, así como sus vertientes organizativas y de gestión. También profundizaremos en la dinamización del mismo en las redes sociales. El proyecto analizado se desarrolló entre el 22 de abril de 2019 y el 20 de mayo de 2019. Con respecto a la delimitación del objeto de estudio, las afirmaciones aquí vertidas corresponden al periodo de duración del curso anteriormente mencionado. A la hora de realizar la investigación, se han tenido en cuenta la propia plataforma digital que ha dado soporte al MOOC, en lo que respecta a sus contenidos, organización, dinamización y participación y foros y las comunidades virtuales paralelas en Twitter y Facebook.

3. ORGANIZACIÓN Y ESTRUCTURA DEL MOOC

El MOOC Educación y Patrimonio Cultural es el resultado de un trabajo en equipo coordinado por la profesora María de la Encarnación Cambil Hernández, Directora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Directora del Grupo de Investigación UNES. Universidad, escuela y sociedad (HUM-985). El equipo de apoyo y dinamización del curso está compuesto por M^a Belén Rojas Medina (Coordinadora), Antonio Rafael Fernández Paradas y Carolina Alegre Benítez.

El MOOC se plantea 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 a través de sus cuatro módulos. Está dirigido a profesionales de la educación, alumnado de postgrado, alumnados en formación de los Grados de Maestro en Educación Primaria, Educación Infantil, Historia, Geografía e Historia del Arte. Asimismo se encuentra abierto a cualquier persona interesada en la temática. De acuerdo con los datos proporcionados por la plataforma virtual que ha dado soporte al curso el total de inscritos fue de 590 personas, mientras que el número de personas que finalizaron con éxito el curso ascendió a 265 participantes. Acerca del análisis de los datos estadísticos del MOOC, hay que resaltar al menos dos aspectos: en primer lugar, el alto porcentaje de finalización del curso que alcanzó un 45%, frente al 10% habitual en otros cursos masivos abiertos en línea; en segundo lugar, el carácter intercultural como

marca distintiva del curso debido al origen diverso de los participantes provenientes de países como Brasil, México, Argentina, Perú, Portugal y España.

3.1. Organización

Los objetivos generales del curso son los siguientes: a) analizar el valor educativo del Patrimonio Cultural; b) valorar la Educación Patrimonial; c) favorecer la didáctica del Patrimonio. De igual manera, se establecen los siguientes objetivos específicos: a) conocer las diferentes metodologías y estrategias didácticas para la enseñanza y aprendizaje del patrimonio, b) crear propuestas didácticas innovadoras, c) orientar en la selección de contenidos adecuados para la enseñanza del Patrimonio, d) mostrar las dificultades que presenta su enseñanza – aprendizaje.

Acerca del sistema de certificación, en la plataforma del curso se especifica la posibilidad de conseguir un certificado digital como reconocimiento del aprendizaje desarrollado mediante la realización de las diferentes actividades propuestas y que se podrá almacenar en la mochila digital. En el caso de los estudiantes de enseñanzas oficiales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, la superación del MOOC contempla el reconocimiento de 2 créditos ECTS de libre disposición.

3.2. Estructura

El curso está organizado en cuatro módulos, distribuidos de la siguiente manera:

MÓDULO 1: La enseñanza y aprendizaje del Patrimonio.

1. El concepto actual de Patrimonio Cultural y su valor educativo
2. Marco legal y clasificación del Patrimonio Cultural
3. La normativa educativa y Plan Nacional de Educación y Patrimonio
4. Metodologías para educar en Patrimonio
5. Patrimonio y cultura emprendedora

MÓDULO 2: Referentes disciplinares.

1. Patrimonio y paisaje
2. La ciudad en la memoria

3. El Patrimonio Arqueológico y su didáctica
4. El Patrimonio Musical y sus posibilidades didácticas

MÓDULO 3: Realidades Vivas del Patrimonio Cultural.

1. El Patrimonio Inmaterial: definición y características
2. La Educación Patrimonial
3. Marco legal del Patrimonio Inmaterial
4. Patrimonio inmaterial español reconocido por la UNESCO

MÓDULO 4: El patrimonio cultural hoy.

1. El Patrimonio Cultural en el ámbito de la educación no formal
2. Los museos y las colecciones universitarias de patrimonio histórico educativo
3. Género y Patrimonio: una relación identitaria
4. Patrimonio y cultura: el hecho religioso
5. La enseñanza y aprendizaje del patrimonio en el nuevo contexto digital

Cabe destacar que cada uno de los módulos, 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. Conviene tener en cuenta que en el caso de las actividades y tareas encomendadas por módulo se adoptó el conocido como sistema de evaluación entre pares o iguales, en el que la plataforma virtual se ocupa de asignar de forma aleatoria el trabajo elaborado por un participante del curso. Esta estrategia de evaluación, especialmente útil en las enseñanzas online, permite que los participantes se involucren de manera activa en los procesos de aprendizaje y favorece el desarrollo de estrategias interpersonales (Ibarra, Rodríguez y Gómez, 2012).

3.3. El foro de discusión

Entre los aspectos más interesantes de la estructura y organización del MOOC se encuentra el foro de discusión alojado en la plataforma virtual del curso, ya que

ha suscitado numerosos e interesantes intercambios entre los participantes. El foro de discusión se estructura en los siguientes apartados: “Bienvenida y presentación”, “General y dudas”, “Módulo 1 La enseñanza y aprendizaje del Patrimonio”, “Módulo 2 Referentes disciplinares y didácticos”, “Módulo 3 Realidades vivas del Patrimonio cultural” y “Módulo 4 El Patrimonio cultural hoy”.

A lo largo del desarrollo del curso, los dinamizadores fueron generando espacios de discusión mediante la publicación diaria de noticias de periódicos, artículos científicos, documentos oficiales y lecturas sobre temas controvertidos vinculados al patrimonio. En total se registraron 496 mensajes en el foro, la mayoría de los cuales corresponden a las interacciones enmarcadas en los apartados correspondientes a los cuatro módulos. Por ejemplo, en el caso del “Módulo 1” los temas que generaron mayor porcentaje de interacción fueron los relacionados con el patrimonio inmaterial gastronómico y con el patrimonio y los comercios históricos. Acerca del “Módulo 2” tuvo una respuesta positiva una propuesta concreta de los dinamizadores que consistió en subir al foro fotografías de “paisajes vividos” por los participantes. En el caso del “Módulo 3” el hilo propuesto en el que se invitaba a los participantes a compartir sobre las fiestas y tradiciones del entorno cercano fue el que obtuvo un mayor número de interacciones. Finalmente en el “Módulo 4” el debate abierto sobre la aplicación de las nuevas tecnologías al patrimonio fue el que suscitó mayor interés.

4. EL MOOC EN LAS REDES SOCIALES: DINAMIZACIÓN DE UN PROYECTO

Analizadas anteriormente las estructuras, características del MOOC (Bravo Reyes, 2015) y las dinámicas generadas en la propia plataforma virtual que le ha dado soporte, cabe exponer a continuación la gestión paralela que se realizó en dos redes sociales diferentes, Facebook y Twitter. Tanto la plataforma virtual como las redes sociales, fueron alimentadas y dinamizadas por tres personas, una de ellas aportando especialmente soporte técnico, y las otras dos dinamizando la interacción con los usuarios de las redes sociales. Las tres personas fueron las mismas que las trabajaron con la plataforma virtual del curso. Desde el punto de vista de las redes sociales, hay que tener en cuenta que tanto Facebook y el Twitter del MOOC se concibieron como lugares abiertos al público en general, esto

es, cualquier persona podía participar en el grupo de Facebook o en el hashtag de Twitter. Por su parte, la plataforma virtual del curso, requería una inscripción previa en el mismo (Cabero Almenara, 2015). De esta manera, el MOOC de Educación y Patrimonio Cultural contó con tres comunidades virtuales diferentes, que evolucionaron de manera distinta y dispar. No todos los miembros inscritos oficialmente en el curso participaron en el grupo de Facebook o en Twitter. En las redes sociales participaron multitud de personas interesadas en materia de patrimonio y educación, generándose interesantes dinámicas entre los alumnos-as inscritos en el curso y los usuarios de las redes sociales, lo que conllevó un aumento considerable de las interacciones y del potencial educativo.

4.1. El grupo de Facebook

El grupo de Facebook del MOOC de Educación y Patrimonio Cultural recibió el nombre “Educación y patrimonio”. Como hemos mencionado anteriormente, el mismo tenía un carácter abierto, por lo que los participantes eran diferentes a los de la plataforma virtual (desde la dinamización del MOOC se animó continuamente a que los estudiantes inscritos de manera oficial participarán en las redes sociales, promoviendo hilos relacionadas con las temáticas de los foros). Aunque el grupo era abierto a todos los públicos, era necesario solicitar su admisión en el mismo. En la propia página de Facebook, se definía el ideal del grupo de la siguiente manera: “Grupo en Facebook del MOOC “Enseñanza y aprendizaje del Patrimonio”, organizado por el grupo UNES de la Universidad de Granada. En el ámbito educativo, el patrimonio hoy en día ha pasado de ser considerado un recurso a ser una fuente primaria para la enseñanza y aprendizaje de conceptos espaciales y temporales. Su didáctica se ha integrado en los diferentes niveles educativos, como puede apreciarse en los contenidos patrimoniales de los currículos de Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. Este MOOC es un instrumento para dar a conocer al profesorado tanto aspectos relacionados con el concepto de patrimonio, como herramientas y estrategias didácticas para su enseñanza. Te animamos a participar y a unirte a esta experiencia”.

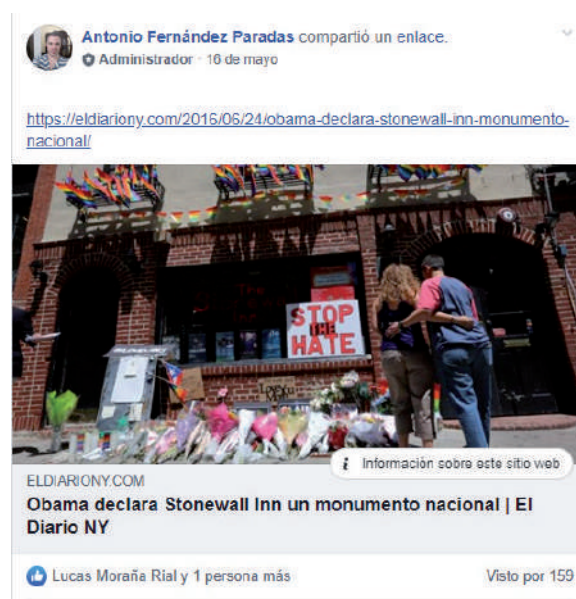


Figura 1. Los hilos relacionados con el patrimonio LGTB, tuvieron una importante repercusión en las interacciones de los usuarios.



Figura 2. Los temas relacionados con la gastronomía se encuentran entre los más comentados tanto en la plataforma como en el grupo de Facebook.

Entre el 22 de abril de 2019 y 20 de mayo de 2019, participaron un total de 187 miembros en el grupo, de diferentes nacionalidades, destacando brasileños (el curso se realizó en colaboración con la Universidad Federal de Alfenas de Brasil, por lo que muchos de los miembros inscritos y participantes en el grupo eran de allí), mexicanos, ecuatoriales, peruanos, españoles, etc.

Desde el punto de vista de las dinámicas, el grupo de Facebook aunó los hilos propuestos por los dinamizadores, en multitud de formatos diferentes, tales como noticias, videos, problemáticas, conflictos, textos, libros, audios, etc., y aquellos que se iban produciendo por la comunidad, por lo que el grupo se convirtió en un sistema dinámico, provocando multitud de interacciones dirigidas o espontáneas.

Las propuestas de los dinamizadores se pueden clasificar en dos grandes grupos, por un lado, aquellas que reflejaban temas o noticias de actualidad y, por otro, publicaciones que se elaboraron de manera premeditada en consonancia con los temas que se trabajaban en el curso dentro del temario oficial, siguiendo el orden de estos, teniendo en cuenta también las propias dinámicas que se iban desarrollando en los foros de la plataforma. Por ejemplo, en relación al módulo 2, “Referentes disciplinares didácticos (paisaje, ciudad, arqueología y música)”, se realizaron publicaciones en las redes sociales que trabajaban continuamente esos temas.

A lo largo del mes que duró el MOOC oficialmente, se generaron multitud de hilos en el grupo de Facebook, dirigidos o espontáneos, entre lo que podríamos destacar educación patrimonial, patrimonio LGTB (Fig. 1) y género, gastronomía (Fig.2), programas educativos, formales e informales, intervenciones en monumentos y patrimonios, conservación de bienes patrimoniales y fiestas y tradiciones (Lapeña y Ortuño, 2016). Los productos “estrellas” fueron la gastronomía, el género y el patrimonio LGTB. Las únicas interacciones negativas que se registraron en el grupo tuvieron que ver con diferencias sobre la ideología del género y los colectivos LGTB.

Desde el punto de vista de los datos, las estadísticas del grupo en Facebook, se sintetizan en 188 publicaciones, 183 comentarios y 1.245 reacciones. Los datos, con algunos picos en momentos concretos, se mantuvieron constantes a lo largo del curso. Los mayores números de interacciones se producían a comienzos de semana, los lunes y los martes, días en los que los dinamizadores generaban sistemáticamente nuevo contenido.



Figura 3. Estadísticas del grupo en Facebook. Fuente: <https://www.facebook.com/groups/771413436557995/insights/?section=members>



Figura 4. Estadísticas de días y horas con más actividad. Fuente: <https://www.facebook.com/groups/771413436557995/insights/?section=membersc>

4.2. El MOOC en Twitter

En paralelo al desarrollo del grupo de Facebook, se creó un hashtag en Twitter #PATRIMONIOMOOC. Aunque fue alimentado de manera regular por parte de los dinamizadores, las interacciones producidas en Twitter fueron mínimas en comparación con las continuas publicaciones e intervenciones que se produjeron en el grupo de Facebook. Ante esta situación, cabe plantearse diversas causas. En primer lugar la propia sobre explotación del espacio virtual social, ya que a los alumnos inscritos oficialmente, se LES animaba a que participarán continuamente en las redes sociales, además de en los

foros de la plataforma, por lo que tener que hacerlo en tres sitios diferentes (plataforma, Facebook y Twitter), pudo suponer un exceso de trabajo. Por otro lado, desconocemos si hubiese sido más beneficioso abrir una cuenta propia del MOOC en Twitter que utilizar el hilo del hashtag (Silva López, 2016). Si el proyecto hubiese tenido una cuenta propia, podríamos haber enlazado ambas cuentas, y posiblemente hubiese tenido una mayor optimización. Finalmente, hemos podido constatar que la mayoría de las personas que participaban en el grupo del Facebook, no volvían a hacerlo en el hashtag.

5. CONCLUSIONES

El MOOC Educación y Patrimonio Cultural como enseñanza abierta masiva y en línea ha facilitado la enseñanza del patrimonio, su accesibilidad, la transferencia del conocimiento y la creación de comunidad de aprendizaje. Su puesta en marcha, desarrollo y resultados quedan recogidos en las evidencias que señalaremos en lo que sigue. En primer lugar, la innovación que ha supuesto abordar en la enseñanza del patrimonio desde la educación patrimonial en el ámbito de la educación formal, no formal e informal. En segundo lugar, la creación de contenidos por parte de los participantes como resultado de su proceso de aprendizaje, así como la posibilidad de visibilizar los resultados de investigación de los miembros del Grupo UNES (Hum-985). En tercer lugar, la colaboración a nivel de gestión de la Universidad de Granada (Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales y Facultad de Ciencias de la educación) con el tejido empresarial a través de la colaboración de la Spin-off Conecta13 Educación y Desarrollo Profesional S. L.

En cuarto lugar, la colaboración a nivel internacional con la Universidad Federal de Alfenas (Brasil), en el que han cooperado estrechamente en el diseño, producción y desarrollo del MOOC profesorado especializado de ambas instituciones educativas. En quinto lugar, el impacto y utilidad para la comunidad universitaria y para el entorno socioeconómico de la Universidad de Granada, especialmente a nivel de internacionalización y difusión ya el MOOC ha tenido un gran impacto en redes sociales y su perfil continúa activo.

Desde el punto de vista de la interacción con los usuarios, el MOOC de Educación y Patrimonio Cultural, estableció 4 vías de comunicación con los estudiantes, correo

electrónico, vía foro en plataforma interna, en un grupo de Facebook y un hashtag de Twitter.

Desde la perspectiva de las redes sociales se han encontrado notables diferencias con respecto a la aceptación y participación en las mismas. En este sentido, el grupo en Facebook, fue la herramienta más utilizada por los miembros del grupo (que no eran exactamente los mismos que estaban inscritos en el curso). Se han registrado multitud de publicaciones de temática diferentes y una gran diversidad de comentarios especializados, lo que ha provocado un notable efecto educativo, ya que la comunidad ha sido crítica, constata y múltiple. Desde el punto de vista de las temáticas, se encontraban aquellas relacionadas con el discurrir de los bloques de contenidos y aquellas propuestas por los miembros, especialmente temas de actualidad que se comentaban desde diferentes ópticas. Mientras que el grupo de Facebook, se mostró activo y constante, el hashtag de Twitter, a pesar de ser alimentado, prácticamente no presentó interacciones.

REFERENCIAS

- Bravo Reyes, C. (2015). Desarrollo de un Mooc en Facebook *Apertura: Revista de Innovación Educativa*, 7(1), 8-21.
- Cabero Almenara, J. (2015). Visiones educativas sobre los MOOC. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 18(2), 39-60.
- Cambil Hernández, M. E. y Tudela Sancho, A. (Coords.) (2017). *Educación y patrimonio cultural: Fundamentos, contextos y estrategias didácticas*. Madrid: Pirámide.
- Del Moral Pérez, M. y Villalustre Martínez, L. (2015). MOOC: Ecosistemas digitales para la construcción de PLE en la educación superior. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 18(2), 87-117.
- 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.

- Ibarra Sáiz, M., Rodríguez Gómez, G. y Gómez Ruiz, M. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación*, 359, 206-231. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-092
- Lapeña Gallego, G. y Ortuño Mengual, P. (2016). Creación de espacios colaborativos en la edición de e impartición de un MOOC sobre intervenciones artísticas en el espacio urbano. *DOCREA*, (5), 67-80.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Sánchez Ambriz, M. (2014). Diseño y producción de cursos MOOC como estrategia de aprendizaje en un ambiente e educación a distancia. *Revista DIM: Didáctica, innovación y Multimedia*, (28), 1-12.
- Silva López, A. da. (2016). Enseñanza a través de Internet en museos y centros de arte contemporáneo: Situación actual y perspectivas futuras. *AACADigital: Revista de la Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, (36), 1-15.
- Vázquez Cano, E. y López Meneses, E. (2014). Los MOOC y la educación superior: la expansión del conocimiento. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1). 3-12.

MUSEOS VIRTUALES Y MEMORIA HISTÓRICA: RETOS Y OPORTUNIDADES EN EDUCACIÓN

Juan Miguel Martínez Martínez y Carolina Alegre Benítez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La introducción de la memoria histórica en las aulas, en las instituciones educativas, no siempre ha resultado una tarea fácil, no solamente por el revuelo que en ocasiones el concepto provoca en alguna parte de la sociedad, sino, también, por la dificultad que presenta el tratamiento de cuestiones relacionadas con las violaciones de Derechos Humanos con los alumnos y las alumnas. Los museos han sido una profusa herramienta para abordar estos temas fuera de las instituciones educativas, y han servido como apoyo para la labor docente. Con la aparición de la tecnología, de internet, son numerosos los museos que han digitalizado parte del contenido que albergan, dando paso a una suerte de museos virtuales que permiten la entrada de esos contenidos en las aulas sin la necesidad de abandonar el centro educativo. Esto, por supuesto, genera distintos interrogantes sobre las posibilidades educativas.

Este trabajo pretende reflexionar acerca de los retos y las oportunidades que los museos virtuales brindan a los educadores en relación con la consecución de una nueva historia

escolar que incorpore los relatos de la memoria histórica. Y de esta forma, aproximarnos a una respuesta de las siguientes preguntas: ¿En qué medida pueden contribuir los museos virtuales de la memoria en esta tarea? ¿Es posible la innovación en la enseñanza de la historia? Nuestro propósito es generar más preguntas que respuestas sobre el tema y así abrir el debate y la reflexión.

2. HISTORIA, MEMORIA HISTÓRICA Y EDUCACIÓN

La introducción de la historia como objeto de enseñanza independiente, dentro de los currículos educativos, es un hecho relativamente reciente que se produce a partir del siglo XIX. Esta educación histórica se ha caracterizado por ser fuertemente conservadora, una suerte de combinación entre lo que Nietzsche (1874) denominó historia monumental e historia anticuaria, es decir: la enseñanza de una «historia oficial» caracterizada, en gran medida, por una veneración de la grandeza del pasado y por un apego a las raíces identitarias. Desde entonces, la enseñanza y el aprendizaje de la historia, de forma general, no ha mostrado grandes transformaciones.

Asimismo, esta historia escolar ha estado atravesada por un «código disciplinar» que ha otorgado una serie de características específicas a la historia que se enseña en las escuelas. Este código se puede definir como:

El conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso o tácito) que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y modos de hacer determinantes de la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar. (Cuesta, 2002, p. 29).

Maestro (2002), plantea que esta historia escolar ha estado influenciada por las Historias Generales, esto es: un nacionalismo historiográfico centrado en los orígenes y la evolución a lo largo del tiempo de la nación. Este hecho ha contribuido a:

a) Configurar un modelo determinado de currículo de Historia, afectando, por supuesto, a los contenidos, pero también a su distribución, su secuencia, la metodología didáctica, etc.

b) Establecer una imagen de la historia y de la nación fuerte y duradera en el imaginario colectivo.

c) Amparar una concepción de qué es la historia, como forma de conocimiento, y cuáles son sus categorías fundamentales (De Amézola, 2008).

Así pues, la historia escolar desde su nacimiento en el siglo XIX ha estado al servicio de los estados con el propósito de crear una conciencia nacional. Esta historia escolar se ha caracterizado también, más allá de lo mencionado anteriormente, sobre la idea de consenso, siguiendo la idea tradicional de la historia. Esta idea de consenso ha impedido que existan fisuras, contradicciones, incongruencias, cuestionamientos, crítica en los relatos históricos de la escuela.

Entonces, ¿cómo afrontar una nueva enseñanza de la historia alejada de estas posiciones? ¿Es posible la innovación en la enseñanza de la historia? Nuestra propuesta es recuperar los relatos de la memoria histórica como elemento crítico para *otra* educación posible.

2.1. «Historia con memoria»

Después de la Segunda Guerra Mundial y del horror del Holocausto, fueron algunos intelectuales, historiados, entre otros, los que comenzaron a reclamar una nueva educación que incorporase la dimensión ética dentro la enseñanza de la Historia (López-Facal, 2016). Uno de los más reconocidos fue Theodor Adorno con sus textos —la edición en español de la editorial Morata se titula *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)* (Adorno, 1998)— sobre la educación después de Auschwitz. ¿Es posible una nueva educación para no repetir los errores del pasado? Surge así la necesidad de incluir la memoria histórica en la educación como una «vacuna» contra el horror, pero también como una forma de redimir a los condenados al olvido por la historia.

Antes de continuar es necesario hacer una aclaración conceptual sobre dos nociones clave en este punto: historia y memoria histórica. Walter Benjamin (1989) dedica parte de su obra a derribar la idea tradicional de la historia, a saber: una historia lineal, que es concebida como la narración de los acontecimientos del pasado; una idea de la historia como el acercamiento objetivo a esos hechos pasados; y a una historia que se le supone un

sentido teleológico. Un error que cometen aquellos que se aferran a esta idea de la historia es el de creer que la memoria histórica se rige bajo las mismas premisas. La memoria histórica se aleja, por naturaleza, de esto.

Para aclarar este concepto presentaremos algunos rasgos que definen a la memoria histórica. Los dos primeros los presenta Maurice Halbwachs (2004) en su libro sobre la memoria colectiva. Así, el primer rasgo de la memoria que señala es que está viva. Esto significa que el relato de la memoria se elabora desde el presente y está integrado en las reclamaciones y las luchas de los colectivos por la memoria. La segunda condición es que es múltiple, y a la vez colectiva. Existen tantas memorias como asociaciones, grupos, víctimas, etc. En este sentido, no existe una única memoria portadora de la verdad objetiva, la memoria responde a procesos subjetivos. Además, esta construcción del pasado, aunque pueda aflorar de vivencias personales, se inserta dentro de un espacio que es colectivo y que configura determinantemente la aproximación hacia ese pasado. El último aspecto que caracteriza a la memoria histórica es la necesidad de cambio. Lazzarato (2006) plantea que rememorar algo no significa ir a buscar un recuerdo en la memoria, sino la actualización de un virtual. Así pues, la memoria deviene como una construcción en el presente del pasado con el propósito de encarar al futuro. Esto es, la superación del pasado.

Estos son algunos de los rasgos que nos parecen más relevantes señalar con la idea de aclarar el concepto. Sin duda, los trabajos de Jelin (2002) son una valiosa aportación para entender qué significa la memoria histórica. La socióloga argentina la define como el juego entre lo que se olvida y lo que se recuerda en un determinado momento histórico dentro de un contexto social; o el sentido que se le otorga a ciertos hechos del pasado con la intención de construir un futuro.

Nuestra propuesta educativa para una nueva enseñanza de la historia trae a colación estos relatos de la memoria histórica como una forma de introducir la crítica y la reflexión en la historia escolar, una *historia con memoria* (Cuesta, 2011). Es necesario señalar dos aspectos que deben estar latentes en esta historia con memoria: la idea de una historia crítica como principio, siguiendo a Nietzsche, que ajusticie el pasado y saque de la oscuridad a los vencidos; y el conflicto como eje vertebrador de la práctica docente. Así, entender la historia, esta vez siguiendo los planteamientos de Walter Benjamin (1989), como una acumulación de barbarie en vez de como una suma de progreso.

De esta manera, la didáctica de esta historia debe desarrollar y trabajar sobre cuatro elementos. En primer lugar, la problematización del presente. Es decir, el estudio de la historia a través de los problemas de la actualidad. Un ejemplo es la problemática actual en Chile con las revueltas tras la subida del precio del metro. Solamente se puede comprender el problema analizando las condiciones de vida que la dictadura de Pinochet impuso tras el golpe de estado del año 1973. En segundo lugar, el desarrollo del pensamiento histórico a través de dimensiones como continuidad/cambio, tiempo/espacio, pasado/presente. Como tercer elemento, las competencias cívicas y ciudadanas para alcanzar la máxima de «nunca más» y de no repetición. Por último, la puesta en marcha de proyectos de mayor tamaño que sobrepasen los límites de las aulas y las asignaturas. Esto significa utilizar todos los recursos disponibles en la sociedad, como son, por ejemplo, los museos o los sitios de la memoria, entre otros.

3. MUSEOS VIRTUALES Y EDUCACIÓN

En la actualidad, las tecnologías de la información y comunicación constituyen una herramienta habitual no solamente en el ámbito académico sino también en la vida cotidiana. La evolución imparable de las llamadas nuevas tecnologías sin duda ha cambiado la forma de relacionarnos y de acceder a todo tipo de información y datos, un proceso de transformación mundial que ha dado lugar a la sociedad de la información y el conocimiento. Esta sociedad de la información se encuentra vinculada a un conjunto de tecnologías que facilitan el acceso a los contenidos de una manera rápida y sencilla (Cambil Hernández y Romero Sánchez, 2016).

Delimitar las características de un museo virtual resulta una tarea compleja, en este sentido, Deloche (2001, p. 188) plantea lo siguiente: «[...] el museo virtual no tiene nada que ver con un prodigio tecnológico como sería por el contrario una prolongación virtual del museo actual, tal como se lo imaginan con más o menos pánico algunos de los protagonistas del debate contemporáneo». Por su parte, Gabaldón Peñaranda (2011) explica que el museo virtual no se refiere solamente al museo que puede alojarse en internet, conocido como museo digital, en todo caso, el museo virtual se refiere a toda una configuración social y cultural unida a una concepción filosófica basada en las nociones de museo-texto y museo-red.

El Consejo Internacional de Museos (ICOM, 2010, p. 55) define museo virtual como: «el conjunto de museos imaginables, o bien como el conjunto de posibles soluciones aplicadas a las problemáticas a las que responde en especial un museo clásico [...]». El museo virtual constituye un conjunto de soluciones susceptibles de ser aportadas al problema del museo que incluyen naturalmente al cibermuseo, pero no se limitan sólo a él. Actualmente la distinción entre museos virtuales y museos digitales genera desacuerdos y no goza de un consenso general; los primeros se caracterizan por existir solamente en la red y por contener colecciones de artefactos y recursos electrónicos susceptibles de ser digitalizados y guardados en un servidor, mientras que los segundos ofrecen en línea los recursos y materiales educativos que brindan los museos físicos tradicionales (Elisondo y Melgar, 2015). En el marco del presente trabajo empleamos la noción de museos virtuales para referirnos a ambos conceptos.

En los últimos años, los denominados museos virtuales han experimentado un crecimiento exponencial (Gómez, Mont, 2013). Con niveles de innovación cada vez más sofisticados en aspectos como la digitalización de archivos, el tratamiento de las imágenes y el desarrollo de modelos interactivos dispuestos en las plataformas digitales, los museos virtuales se presentan hoy como una herramienta didáctica innovadora para el aprendizaje de diversos contenidos curriculares, especialmente aquellos asociados al área de Historia y Ciencias Sociales (Serrat Antolí, 2001).

Además, las tecnologías de la información y comunicación han permitido que los muros de los museos físicos tradicionales se difuminen, ampliando el ámbito de difusión de estos y sobre todo generando nuevos entornos de aprendizaje y una variedad de formas de interacción y actividades adaptadas a las necesidades e intereses particulares de cada visitante (Santibáñez Velilla, 2006). Este carácter interactivo de los museos y plataformas virtuales fomentan el aprendizaje colaborativo y se presentan como un complemento útil a los materiales didácticos tradicionales como los manuales escolares.

4. MUSEOS VIRTUALES DE LA MEMORIA

En el marco de este trabajo, resulta interesante el planteamiento de Fernández Macías (2019) que analiza cómo las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ofrecen la oportunidad de crear nuevas formas de recuperación, representación y difusión de la

memoria histórica. La autora emplea la noción de «nuevos lugares de memoria virtuales o digitales», que se configuran como alternativa a los espacios de memoria oficiales relacionados a instituciones públicas, al tiempo que otorga voz a nuevos actores y los habilita a crear espacios de memoria en la red. Entre los lugares de memoria virtuales se encontrarían los repositorios de memorias personales, las plataformas destinadas a la búsqueda de información sobre personas desaparecidas, páginas web de asociaciones y de proyectos del ámbito académico, blogs y museos virtuales y digitales.

Por lo general, los museos de la memoria se han albergado en «sitios testimoniales», esto es, en lugares donde se llevaron a cabo violaciones de los Derechos Humanos o genocidios. En América Latina existen varios ejemplos: Villa Grimaldi en Chile o la ESMA en Argentina. Sin embargo, también hay ejemplos de museos de la memoria creados *ad hoc* que sirven para contar y dar voz a las memorias, como por ejemplo el Museo de la memoria y los Derechos Humanos de Santiago de Chile

Más allá de esto, tales museos —o estos sitios testimoniales— han virtualizado parte de sus contenidos creando una suerte de museos virtuales o museos digitales. No obstante, también existe el caso de museos creados exclusivamente en el espacio virtual.

A continuación mostraremos, sucintamente, algunos ejemplos de museos virtuales de la memoria en Latinoamérica.

4.1. Museo Virtual de la Memoria y los Derechos Humanos de Magallanes

El Museo Virtual de la Memoria y los Derechos Humanos de Magallanes, en Chile, es una iniciativa sin ánimo de lucro que pretende recuperar la memoria histórica de la región de Magallanes, localizada al sur del país.

Se trata de un espacio colaborativo, en permanente construcción, elaborado, primeramente, a partir de un trabajo de recopilación de diversas fuentes, que aspira a futuro a verse enriquecido por los aportes o colaboraciones que puedan realizar las propias víctimas, familiares y /o agrupaciones de Derechos Humanos. («Museo Virtual de la Memoria y los Derechos Humanos de Magallanes – Bienvenidos al Museo Digital de la Memoria», s.f.)

En el proyecto participan distintas entidades públicas chilenas como: la Secretaría Regional Ministerial de Justicia y Derechos Humanos Región de Magallanes y Antártica Chilena; y la Dirección Regional del Consejo de la Cultura y las Artes.



Figura 1. Imagen de presentación del Museo Virtual de la Memoria y los Derechos Humanos de Magallanes.

A lo largo de las distintas secciones del museo virtual encontramos información sobre los hechos acontecidos entre el 11 de septiembre de 1973, fecha del golpe de estado, y octubre de 1988, fecha del plebiscito que dio paso al periodo democrático en Chile, así como sobre las violaciones de Derechos Humanos ocurridas durante ese espacio de tiempo en la región de Magallanes.

Así, encontramos los siguientes bloques: presentación, represión, Fátima, Isla Dawson, 11 de septiembre, centros de detención, entrevistas, plebiscito, resistencia, Puntarenazo, historia de vida, y colabora. Cada sección contiene a su vez relatos, fotografías, vídeos, documentos, etc. Son especialmente relevantes los apartados dedicados a los hechos acontecidos en la región de Magallanes: a través de los movimientos de resistencia, los centros de detención o las historias de vida de víctimas locales.

4.2. MEVES, Memoria y Verdad sobre el Stronismo

El museo virtual MEVES, Memoria y Verdad sobre el Stronismo es un espacio que pretende impulsar los valores democráticos mediante la difusión del Informe de la Comisión Verdad y Justicia de Paraguay. Así, el museo MEVES divulga las conclusiones del informe de la Comisión Verdad y Justicia, a través de la implantación de un sistema

multimedia en internet que recoge y facilita el conocimiento sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas durante 35 años por la dictadura stronista.



Figura 2. Portada de la web del museo virtual MEVES.

El museo virtual es cofinanciado por la Unión Europea y cuenta con el respaldo de la Dirección General de Verdad y Justicia y Reparación, dependiente de la Defensoría del Pueblo.

El museo virtual cuenta con tres grandes áreas: en primer lugar los recorridos temáticos, que muestran el periodo de la dictadura en Paraguay; en segundo lugar la sección de noticias, destinada a distintas informaciones sobre temas relacionados con los Derechos Humanos; en tercer lugar, el Aula Virtual, espacio didáctico basado en la Dignidad, los Derechos Humanos y la Democracia.

Asimismo, MEVES también ofrece una línea de tiempo que realiza un recorrido histórico entre los años 1951 y 1989, periodo que abarca la última dictadura sufrida por el Paraguay en su historia reciente.



Figura 3. Imagen de la sección del Aula Virtual del museo virtual MEVES.

5. CONCLUSIONES

El propósito de este trabajo es abordar la reflexión sobre los retos y oportunidades que los museos virtuales presentan en la concesión de una historia escolar diferente. Como hemos anunciado antes, al sacudir el tema se plantean más interrogantes que respuestas debido a la complejidad social y educativa en que estos temas concurren.

Los museos, especialmente los sitios testimoniales, representan una eficaz herramienta didáctica para la enseñanza de la memoria debido a distintas razones como, por ejemplo: la formación específica en Derechos Humanos del personal que allí trabaja, los recursos didácticos, los materiales de trabajo, etc. Pero ¿y los museos virtuales? Sin duda representan un espacio accesible y condensador de la memoria que mejora su difusión y su tratamiento. Por ejemplo, un profesor podría abordar el tema sin abandonar el centro escolar y podría trabajar con distintos materiales que el museo virtual pone a su disposición. Esto es una ventaja puesto que no siempre existe un museo de la memoria cerca. En este sentido, supone un mejoramiento sustancial.

No obstante, surge una pregunta, ¿Puede un museo virtual sustituir a un museo convencional o a un sitio de la memoria? Desde nuestra posición creemos que no, o por lo menos no en todos los casos. La concepción de que la virtualidad representa de suyo una mayor visibilidad no es acertada. Tras la virtualidad, la memoria se difumina, es decir, la difusión de la memoria en la red virtual provoca un menor claridad. Esto tiene que ver principalmente con las experiencias asociadas a los espacios físicos. Al visitar el espacio de la memoria, el cuerpo se presta a una experiencia que resulta imposible en la exterioridad de lo virtual. El cuerpo forma parte de la performance, del lugar, y del relato de la memoria. «Los monumentos necesitan ser activados, «experimentados internamente», para evitar que se vuelvan «formas exteriorizadas» y vacías de significación» (Lazzara, 2007, p. 204). Esta experimentación interna se vuelve intrínseca en la visita al espacio memorialista. Los espacios de la memoria deben ser narrados constantemente para que tengan sentido, y así evitar que estos espacios se conviertan en contenedores de la memoria, donde no existe el diálogo (Lazzara, 2007). Esta narración resulta difícil en el espacio virtual.

También detrás existe un juego político. Lazzara (2007) utiliza el concepto de «políticas de la dinamitación» para referirse a la destrucción, en algunos casos simbólica, de los sitios de la memoria. La virtualidad de los museos de la memoria, a veces, también responden a estas políticas de ocultación. Por ejemplo, el Museo Virtual de la Memoria y los Derechos Humanos de Magallanes es un proyecto exclusivamente virtual, por ende, no tiene un espacio físico donde anclar la memoria. Las autoridades políticas responsables «despachan» el tema de la memoria a través de una web financiada pobremente y no establecen sitios de la memoria físicos.

El museo virtual puede ser un acertado complemento para abordar el tema de la memoria histórica en las aulas, pero no puede contemplarse como un sustituto de los sitios de la memoria o los museos convencionales. En este sentido, resultan pertinentes las reflexiones de Alain Renaud (2002) acerca de las prácticas de memoria en la era digital al plantear que así como el libro no será sustituido por la pantalla informática, el museo físico no será reemplazado ni suplantado por el museo virtual. Parafraseando al filósofo francés, el pedagogo no debería replegarse a las competencias y el espacio que hasta ahora conformaban su autoridad, pero tampoco eliminarnos con el fin de sustituirlos

por una postura «virtualista», sino emplear de forma hábil (didáctica) la diferencia de los planos que proponen los registros del museo físico y el museo virtual:

Dès lors, confrontée durablement à l'augmentation exponentielle de pouvoirs et de faits quelconques, la pensée devra se demander quelle forme donner à un tel monde, comment instituer en culture, c'est-à-dire en pensée, le nouvel état informationnel des choses. Les projets culturels de savoir, de mémoire, de création et d'éducation sont aujourd'hui à ce prix fort (Renaud, 2002, p. 17).

REFERENCIAS

- Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*.
- Benjamin, W. (1989). *Discursos interrumpidos I: filosofía del arte y de la historia*. Buenos Aires: Taurus.
- Cambil Hernández, M. E. y Romero Sánchez, G. (2016). Las TIC, las TAC y Redes 3.0 para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Liceras Ruiz y G. Romero Sánchez (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Fundamentos, contextos y propuestas* (271-295). Madrid: Pirámide.
- Consejo Internacional de Museos (2010). *Conceptos clave de museología*. Bajo la dirección de Bajo la dirección de A. Desvallées y F. Mairesse. París: Armand Colin.
- Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza. *Encounters on education = Encuentros sobre educación = Recontres sur l'éducation*, (3), 27-41.
- Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (15), 15-30.
- De Amézola, G. (2008). *Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Deloche, B. (2001). *El museo virtual*. Gijón: Trea.
- Elisondo, R. y Melgar, M. (2015). Museos y la Internet: contextos para la innovación. *Innovación Educativa*, 15(68), 17-32.

- Fernández Macías, E. (2019). Lugares de memoria en la Red: nuevas formas de recuperar, representar y divulgar la memoria histórica (España, 1939-1975). *Amnis*, 18. doi: 10.4000/amnis.4658
- Gabaldón Peñaranda, E. (2013). El museo virtual como paradigma del museo-texto y del museo-red. *RdM. Revista de Museología: Publicación científica al servicio de la comunidad museológica*, 57, 14-20.
- Gómez Mont, C. (2013). Los museos virtuales como espacios para el aprendizaje. *Virtualis*, 4(8), 35-43.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Lazzara, M. J. (2007). *Prismas de la memoria: narración y trauma en la transición chilena*. Editorial Cuarto Propio.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- López-Facal, R. (2016). La «historia con memoria» como herramienta de futuro. *Conciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, (20), 151-155.
- Maestro, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (16), 3-33. <https://doi.org/10.7203/dces..2906>
- Museo Virtual de la Memoria y los Derechos Humanos de Magallanes – Bienvenidos al Museo Digital de la Memoria. (s.f.). Recuperado 30 de octubre de 2019, de <https://memoriamagallanes.cl/>
- Nietzsche, F. (1874). *Unzeitgemässe Betrachtungen: Vom Nutzen und Nachtheil der Historie für das Leben*. Fritzsche.

- Renaud, A. (2002). La mémoire et le digital: quelques pistes philosophiques pour penser de nouvelles pratiques de mémoire à l'ère informationnelle. *Museum International*, 215, 8-18.
- Santibáñez Velilla, J. (2006). Los museos virtuales como recursos de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar*, 27, 155-162.
- Serrat Antolí, N. (2001). Museos virtuales para el área de Ciencias Sociales. ***Íber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia***, 27, 105-112.

PEER-BLOGGING AS A TUTORING TECHNIQUE AT HIGHER EDUCATION

María Ángeles Jiménez-Jiménez y Beatriz Cortina-Pérez

Universidad de Granada

1. INTRODUCTION

In the last decades we have seen numerous changes in Higher Education brought about by the now consolidated Bologna Process and its subsequent creation of the European Higher Education Area (EHEA). Particularly in Spain, Bologna has meant a revolution both in the structure of university degrees and in the pedagogical closeness that underlies them. The change from a paradigm centred on the teacher to another where the student is the centre of learning was necessary. As stated by the 47 Education Ministers gathered together in Bucharest in 2012: “We reiterate our commitment to promote student-centred learning in higher education, characterised by innovative methods of teaching that involve students as active participants in their own learning” (EHEA Ministerial Conference, 2012, p. 2). In this new EHEA the emphasis is placed on the importance of self-evaluation and constructive learning that allows the student to deal with the challenges that the labour market of the 21st Century presents. In this sense there is no doubt that society requires citizens who are technologically competent and able to work in a team. In the technological field and in education, Information and Communication Technologies (ICT) has gained a priority position, thanks to the fact that today’s young people belong

to the “dot com generation”, so that internet, social networks, blogs, podcasts etc. form a part of their daily routine (Palfrey & Gasser, 2008). However, in education we still have to advance in cooperative methodologies that encourage group work and reflective learning, as well as the self-critical spirit and the ability for self-improvement.

Finally, universities have the challenge of not remaining on a theoretical level and knowing how to advance in practical terms so that, through a guided introduction to the working world, the university students complete their university training and achieve a practical application of their knowledge. In the case that concerns us, teacher training, it is indisputable that teaching practices are an essential element but, at the same time, they remain one of the main challenges when combining theory and practice in a real teaching context (Hsu, 2005; Rodríguez et al., 2011). Some of the problems that future teachers experience during their placements have been outlined by Wang and Odell (2002), among which we will highlight emotional and psychological stress, lack of support and the conceptual conflict over teaching and learning.

2. PROBLEM OF RESEARCH

The practical component in teacher training has a special relevance and complexity when difficult situations have to be dealt with while a group of students puts their expectations on the future teacher. The situation is still more complex if you have to use a language that is not your own in order to communicate in the classroom. In this sense, tutoring plays a hugely important role. During a learning period of 10 weeks students on placement had, among other tasks, the weekly submission of a journal that includes the description of the tasks carried out in the classroom along with a reflection on them. Our previous experience indicated that this journal was not as effective as it was believed because supervisors could not give immediate responses to the problems students reflected on, and because one hour was not enough to solve all their doubts.

In order to solve the problem, and at the same time adapt to the European directives on interactive learning through ICT, it was decided to carry out action research that would test the peer tutoring technique coupled with new technologies in a way that would update and solve the problems encountered with the traditional reflective journal.

3. METHODOLOGY OF RESEARCH

Being the main purpose of our project to change the way in which our students had to reflect on their teaching practice, action research was considered as the most suitable paradigm. According to Wallace (1998, p.17), “Action research is conducted by teachers and for teachers. It is small scale, contextualized, localized, and aimed at discovering, developing, or monitoring changes to practice”. This methodology allows the teacher-researcher to reflect on problems found in their classes with the reliability of a research paradigm. The different phases in our research design are summarised in the Figure 1:

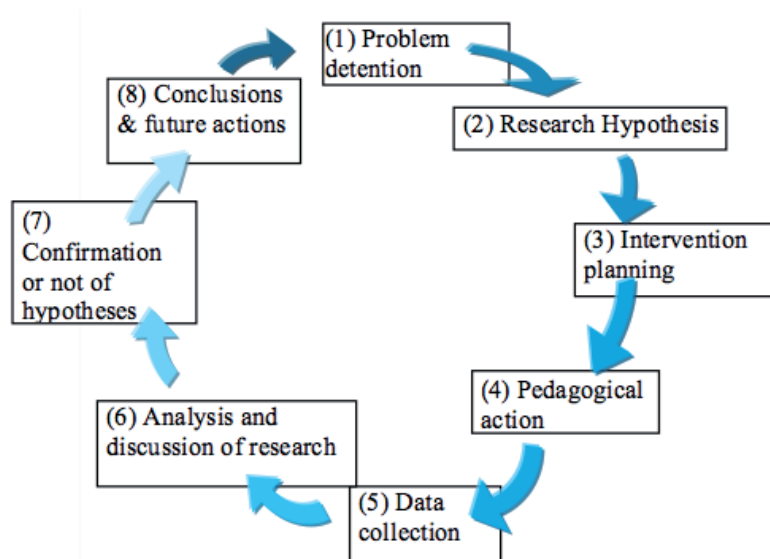


Figure 1. Action research cycle.

The research design is based on the “before and after” experimental methodology using the spiral structure, hence, giving the chance of reshaping the intervention and acting again after a first set of conclusions. It is a flexible methodology that can be adapted in the process as the research action develops (Wallace, 1998).

3.1. RESEARCH HYPOTHESES AND OBJECTIVES

The research hypotheses were the following:

- The use of the peer-blogging technique presents greater benefits for students than the traditional reflective journal, promoting a deeper, more reflective and more active learning.

- Interaction and feedback are greater with the peer-blogging technique, promoting the exchange of ideas, and experiences; and establishing a real community of learning, thanks to technology-mediated communication.
- The peer-blogging technique in pairs generates closer collaborative ties than among a larger group.

Based on these hypotheses, the following research objectives were set:

- To determine the level of student satisfaction of the peer-blogging experience in their teaching practices.
- To assess the role of this experience for the improvement of the communicative competence in English.
- To describe the types of interactions that occur with this methodology.
- To analyse the differences, if any, between small group and large group peer-blogging.

3.2. PARTICIPANTS

The research was conducted with a total of 17 final year students specialising in Teaching English as a Foreign Language (TEFL), while they did their teaching practices. It took two academic years; during the first, nine participants grouped together in pairs, and one group of three, were involved in this study; the number of participants in the following academic year was 8 and they all made up a single community of learning. The sample's characteristics can be seen in Table 1. It should be pointed out that the majority of the participants in both years were female. They all have experience as English language students as part of their compulsory studies and, in regard to teaching experience, it is significant in the second academic year.

With respect to previous experience on a technological level, there is an inverted imbalance between both groups. The technological evolution between one group and the other is interesting, perhaps motivated by a lower average age in the second, confirming what many authors continue to affirm about native digitals (Palfrey & Gasser, 2008).

Table 1

Description of the participants

		YEAR 2016-2017	YEAR 2017-2018	TOTAL PARTICIPANTS
Gender	Woman	77.7% (n=7)	75% (n=6)	76.5% (n=13)
	Man	22.3% (n=2)	25% (n=2)	23.5% (n=4)
Average age		26.3	22.5	24.4
Average number of years studying English		10.1	14.1	12
Previous teaching experience	Yes	33.4% (n=3)	75% (n=6)	53% (n=9)
	No	66.6% (n=6)	25% (n=2)	47% (n=8)
Prior knowledge about blogs	Yes	66.6% (n=6)	75% (n=6)	70.6% (n=12)
	No	33.4% (n=3)	25% (n=2)	29.4% (n=5)
Creation of a blog	Yes	11.1% (n=1)	75% (n=6)	41.1% (n=7)
	No	88.9% (n=8)	25% (n=2)	58.9% (n=10)
Blog participation	Yes	22.3% (n=2)	87.5% (n=7)	53% (n=9)
	No	77.7% (n=7)	12.5% (n=1)	47% (n=8)

3.3. INSTRUMENT AND PROCEDURES

To know the participants' degree of satisfaction with the experience, a survey was conducted at the end of the module. It was an adhoc questionnaire distributed via the internet using the Likert-type scale of closed questions from 1 (min.) to 4 (max.). The areas in the questionnaire are: a) personal information, b) benefits derived from the experience, c) the purpose of peers' posts, and d) global scores for the experience.

The main idea was to work on peer tutoring through blogs, with the intention of breaking down obstacles to time and space, increasing interaction and feedback for students on placement and, therefore, promoting reflective and cooperative learning.

During the year 2016-2017 the participants worked in pairs according to the educational level at which they did their practices at schools, while in the year 2017-2018 it was decided that the whole group would have access to each other's blogs, creating a single learning community.

In both years, each participating student started a private blog, which was accessible to their peers. Every day, they had to publish a reflection in English about their experience at school, request opinions about something related to their learning process or their plan schedule and, at the same time, they had to read whatever their peers had published and comment on it. At the beginning, the supervisors would also include notes on their students' blogs in order to promote communication, but just as the experience continued, the supervisors stopped intervening in order not to inhibit them.

In the majority of cases, the students shared the materials they were developing and published videos they had recorded in class, with the appropriate permission, which allowed their classmates to see how a given activity worked. The peers would add comments and suggest new ideas for accompaniments or for better educational development. Once they were familiar with the technique, they started to ask for help from their peers who they teamed up with when the situation demanded it. Sometimes they would find a joint solution collaborating in the creation of materials, sharing techniques, and activities among other things. Peer interaction also included messages of encouragement and advice in the face of difficult situations.

3.4. DATA ANALYSIS

Being the nature of the analysis to know the participants' opinion about the experience, a descriptive statistical analysis was used. Descriptive analysis includes the basic measures of central tendency and dispersion with all the dependent and independent variables. All inferential work has been done on the basis of non-parametric statistics due to the small number of participants in each group, therefore, not assuming normality in the data. The test used to analyse the effect of the independent variable "academic year" on the dependent variables is the Man Whitney U test for two independent groups. This test was only carried out with those variables where some difference was found between the two groups. All statistical analysis was carried out with the software SPSS 17 for Windows. Results from both descriptive and inferential analysis have been organized according to the independent variables: benefits, types of posts and global marks.

4. RESULTS

Results are organized according to the three set of independent variables.

4.1. BENEFITS DERIVED FROM THE EXPERIENCE

The first area of the questionnaire focused on the possible benefits derived from the experience. The results of the descriptive analysis are compiled in Table 2.

Table 2

Benefits derived from the experience (1= Completely disagree - 4= Completely agree)

No	The experience...		N	Min.	Max.	Mean	Mode	SD
1	[it has allowed me to broaden my knowledge of English language teaching.]	2016/2017	9	2	4	3.67	4	.707
		2017/2018	8	3	4	3.38	3	.518
2	[it has helped me reduce my anxiety when coming face to face with the classes.]	2016/2017	9	2	4	2.56	2	.726
		2017/2018	8	2	4	3.00	3	.756
3	[it has helped me be more proactive in my own learning process.]	2016/2017	9	3	4	3.67	4	.500
		2017/2018	8	3	4	3.88	4	.354
4	[it has helped me innovate in my classes.]	2016/2017	9	3	4	3.67	4	.500
		2017/2018	8	3	4	3.75	4	.463
5	[it has helped me rethink my planning.]	2016/2017	9	1	4	2.67	3	1.118
		2017/2018	8	3	4	3.88	4	.354

6	[it has helped me rethink my way of doing classes.]	2016/2017	9	3	4	3.78	4	.441
		2017/2018	8	1	4	2.88	3	.835
7	[it has helped me improve my teaching practice.]	2016/2017	9	3	4	3.78	4	.441
		2017/2018	8	3	4	3.25	3	.463
8	[it has helped me develop my technological competence.]	2016/2017	9	2	4	3.56	4	.726
		2017/2018	8	3	4	3.63	4	.518
9	[it has helped me develop my communicative competence in English.]	2016/2017	9	2	4	3.11	3	.601
		2017/2018	8	2	4	3.75	4	.707

It can be seen that most of the participants consider that they have gained many benefits from this experience, there not being a single average score below 2 (out of 4) and the majority of the averages being between the values 3 and 4. There are minimal differences between the results of both groups. Nevertheless, the corresponding non-parametric test was conducted to corroborate these differences in those variables that presented, approximately, a difference of one point between the two academic years (variables 5 and 6).

Table 3

The Mann-Whitney U non-parametric test results^(b)

	Degree of agreement [it has helped me rethink my planning]	Degree of agreement [it has helped me rethink my way of doing classes.]
Mann-Whitney U	11.000	11.500
Wilcoxon W	56.000	47.500
Z	-2.645	-2.646

Asymptotic significance (bilateral)	.008	.008
Exact sig. [2*(Sig. unilateral)]	.015(a)	.015(a)

(a) Not corrected for ties.

(b) Grouping variable: academic year.

4.2. Type of posts

A section of questions was designed to determine the purpose of the entries that had been posted on the blogs and to analyse the type of interactions that occur. Results have been summarised in Table 4.

Table 4

Results by type of post by peer (1=Never - 4=Always)

No.	The peers' posts were aiming to...		N	Min.	Max.	Mean	Mode	SD
1	[provide solutions to problems.]	2016/2017	9	2	4	2.89	3	.782
		2017/2018	8	1	4	2.75	2	1.165
2	[give ideas about materials and resources.]	2016/2017	9	1	4	2.44	2	.882
		2017/2018	8	1	4	3.13	4	1.126
3	[explain a technique or methodology.]	2016/2017	9	1	2	1.78	2	.441
		2017/2018	8	2	3	2.88	3	.354
4	[give encouragement.]	2016/2017	9	2	4	2.89	2	.928
		2017/2018	8	3	4	3.50	3	.535
5	[correct a linguistic error.]	2016/2017	9	1	3	1.89	2	.601
		2017/2018	8	1	2	1.38	1	.518
6	[describe their daily performance at school.]	2016/2017	9	3	4	3.67	4	.500
		2017/2018	8	3	4	3.63	4	.518

The majority of the groups in which the posts have been categorised have received a moderate frequency with averages between 2 (sometimes) and 3 (often). As in the previous section, few differences between both groups have been found. However, we proceeded to conduct the Man-Whitney U inferential test on those dependent variables that present a difference of at least one point, obtaining positive results in significance.

Table 5

The Mann-Whitney U non-parametric test results^(b)

	Posts from peers [to explain a technique or methodology].
Mann-Whitney U	3.500
Wilcoxon W	48.500
Z	-3.438
Asymtotic significance (bilateral)	.001
Exact sig. [2*(Sig. unilateral)]	.001(a)

(a) Not corrected for ties.

(b) Grouping variable: academic year.

4.3. Global scores

Finally, the global scores for the experience were obtained taking the two variables for the global score into account: one about the peers and the other about the experience.

Table 6

Results of the overall scores

		YEAR 2016-2017	YEAR 2017-2018
The score for peer performance.	Mean	6.89	6.88
	Medium	7.00	7.00
	SD	2.619	1.808
	Minimum	4	5
	Maximum	10	10
Global score.	Mean	9.00	9.13
	Medium	9.00	9.00
	SD	1.000	.641

Minimum	7	8
Maximum	10	10

5. DISCUSSION

The initial hypothesis made reference to the possible advantages that this experience could have tackling those problems that have been documented by several authors (Hsu, 2005; Wang & Odell, 2002). The global scores given by students to the experience demonstrate that for both it was very satisfactory, being the scores 9 and 9.13 (out of 10) respectively. Additionally, with respect to the benefits of this experience, scores between 3 and 4 can be found in almost all items of the questionnaire. These results endorse recent research that highlights the benefits of peer-tutoring through digital resources like those carried out by Al-Hebaishi (2012) and Deng and Yuen (2011) among others.

Some noteworthy data are: a) the highest scores are those that lead to the improvement of their English teaching profile, b) it is considered very relevant that this active methodology has helped students to truly feel part of their own learning, and c) the participants have also noticed an improvement in both their technological competence and their communicative competence in English. This aspect is especially important as future language teaching professionals must develop autonomous learning strategies that will allow continuous learning of the language, and d) it should be highlighted that the lowest average is in variable 2, reduction of anxiety in class thanks to the peer-blogging experience. Three averages close to 3 can be found, but this fact could indicate that the transference of the benefits of this experience to the classroom is harder to find.

According to these results, the first hypothesis of our research can be confirmed.

The second hypothesis stated that interaction and feedback were greater and more consistent with the peer-blogging technique, and consolidated a real community of learning. In both groups the usual type of intervention was the description of the daily performance at school despite stressing the importance of the reflections about the teaching experience. As it was said, supervisors did not want to intervene in the process, perhaps it would be a case of proposing a group leader (Ladyshevsky & Gardner, 2008) who would help to moderate and encourage other types of contributions in such a way that the balances would lean more towards reflection. At the opposite end of the scale, there were fewer

interventions to correct any linguistic errors with a mean lower than 2 and a mode, in the case of group 2, of 1. This fact in particular suggests that some steps should be taken to improve not only the students' written fluency, but also linguistic correction. Being aware that the students did not want to correct their peers' errors, perhaps a system of individual linguistic correction should be attempted by supervisor through private messages that would not disturb the good group dynamics.

Nevertheless, the participants affirm that they have shared ideas and materials; given solutions to any problems outlined; and encouraged their peers quite frequently. So this interaction is considered much greater and richer than what usually exists between supervisor and student using the traditional journal. A community of learning was generated (Killeavy & Moloney, 2010).

The average score that the participants awarded their peers should not be underestimated: it was close to 7 in both groups. It is necessary, in this case, to analyse the sample dispersion since a very high standard deviation was observed. It seems that not all group members agreed with their peers' performance and this intensifies in group 1. It is very interesting that group 2 has an average of 3.50 for the frequency of posts related to emotional support for their peers, constituting psychological support for the participants. This brings us to the following hypothesis.

Regarding the final hypothesis, that a group of two would establish closer ties as peers and therefore a more intimate community of learning capable of reaching deeper reflections, the results do not seem to corroborate this hypothesis. While it is true that not too many differences between the two groups were noticed, there are quite varied scores between group 1 and group 2 in variable 5 (a difference of 1.21 points between the averages) and variable 6 (a difference of 0.9 points between the averages), differences that were corroborated with the non-parametric tests for independent samples. Both are related to the possibility that the experience would produce changes in the classroom situation. In the case of variable 5 quite a broad standard deviation was noticed ($SD=1.118$) so it can be considered that there are some extreme concrete scores that have produced that low average. However, in the case of variable 6, the scores are more homogeneous and the standard deviation does not stand out. Participants in group 2 consider that the experience has not had much influence on their way of teaching. In this sense, studies like those of Hou, Chang and Sung (2009) can be pointed out. After extensive research with more

than 470 teachers working with reflective blogs as part of their continuous training, they concluded that although these tools are useful to outline ideas and share experiences, the deep level of reflection that would improve teaching practice was hard to reach. The previous teaching experience of the group which was much greater than that of the year before should be pointed out as a possible justification. It is usually more complicated for those teachers with a very noticeable teaching style to modify their way of teaching, even more so if the suggestions come from a peer. However, more detailed research on these aspects would be necessary to be able to arrive at more accurate conclusions.

On the other hand, and delving into the differences between the two models of peer-tutoring that have been put in place, differences of 1.1 points have been found in variable 3 for the type of interventions. According to the participants, few posts were given to explain teaching techniques or strategies in group 1, while group 2 consider that their peers contributed many posts of this type. The results of the inferential Mann-Whitney U test (Table 5) statistically corroborate this significance. It can be assumed that in the larger group there was greater interaction and feedback principally due to the number of people who participated. This, along with the results that were analysed about the differences between both groups in regard to benefits received, could indicate that a larger group would benefit from a higher number of interactions, establishing a more compact and dynamic community of learning. Equally, this seems to have an effect on the need for the groups to be larger so that possible disagreements with peers do not affect the group of two and destroy the experience. In this sense, our findings support those presented by Ladyshevsky and Gardner (2008) about the suitability of the groups between 7 and 10 students in order to carry out peer tutoring techniques.

6. CONCLUSIONS

The peer-blogging experience has been highly satisfactory for the students, encouraging the exchange of ideas, materials, and reflections, and constructing an educational community thanks to the effectiveness of technology-mediated communication and peer-tutoring technique. It can also be considered that having constant interaction with a peer facilitates communication, reducing the inhibitions that students usually have when facing an academic tutor. This peer to peer relationship, already highlighted by Bruffee (1993), has been one of the keys to the experience's success. The students felt very comfortable

sharing their knowledge and problems with other peers who were in similar situations; they enjoyed showing the material that they were creating and their self-esteem increased when their peers and teachers praised their work. All of this reduced the effects of the traditional problems during the field practices (Wang & Odell, 2002) such as isolation, and the lack of resources and ideas.

An essential piece to achieving that dynamism and interaction in this experience has been found in the form of the 2.0 tools, especially the blogs. Their function has been decisive for the improvement of the students' competence in English and in their technological skills. Results also confirm that this type of active methodology increases the role of the student in their own learning in addition to consolidating and putting what is known as a community of learning into operation, as in real life situations.

In regard to the development of communicative competence in English, the participants claim to have improved significantly thanks to the cooperative writing that the experience brought with it. However, few corrections were produced, making it impossible to confirm that these contributions in English have gone from a level of fluency to a level of correct discourse. A discourse analysis of the students and the introduction of techniques that would allow corrections without interrupting the secure space that the peer-blogging technique supposes could be future lines of research.

Regarding the differences between peer-tutoring in pairs or in a larger group, we have not been able to confirm that the participants of the first experience have achieved deeper reflections. However, a greater richness in the contributions of the larger group has been noticed, so we consider that this larger community of learning is more beneficial than a pair.

We do not want to conclude without drawing attention to the limitations of this study. However, the main objective of this experiment has been achieved since solutions to the problems arising in our teaching situation have been found. It is hoped that these contributions can be useful for the creation of new teaching practices programmes in the Education Degree specialising in a modern language (English).

REFERENCES

- Al-Hebaishi, S. M. (2012). Pre-service teachers' perceptions towards academic blogging. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 37(2), 279–288
- Bruffee, K. (1993). *Collaborative learning*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Deng, L., & Yuen, A. H. K. (2011). Towards a framework for educational affordances of blogs. *Computers & Education*, 56(2), 441–451.
- EHEA Ministerial Conference (2012). *Making the most of our potential. Consolidating the European Higher Education Area*. Bucharest, Romania. Retrieved from: <https://enqa.eu/wp-content/uploads/2013/03/Bucharest-Communique-20121.pdf>
- Hou, H. T., Chang, K. E., & Sung, Y. T. (2009). Using blogs as a professional development tool for teachers: analysis of interaction behavioural patterns. *Interactive Learning Environments*, 17(4), 325-340.
- Hsu, S. (2005). Help-seeking Behaviour of Student Teachers. *Educational Research*, 47(3), 307-318.
- Killeavy, M., & Moloney, A. (2010). Reflection in a social space: Can blogging support reflective practice for beginning teachers? *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1070-1076.
- Ladyshevsky, R. K. & Gardner, P. (2008). Peer assisted learning and blogging: A strategy to promote reflective practice during clinical fieldwork. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(3), 241-257.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). *Born Digital: understanding the First Generation of Digital Natives*. New York: Basic Books.
- Rodríguez, A., Esteban, R.M., Aranda, R., Blanchard, M., Domínguez, C., González, P., Romero, P., Sanz, E., Mampaso, A., Vitón, M.J. & Messina, C. (2011). Coaching reflexivo entre iguales en el Practicum de la formación de maestros. *Revista de educación*, 355, 355-379.
- Wallace, M.J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wang, J. & Odell, S.J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Education Research*, 72(3), 481-546.

LA LENGUA MATERNA EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA: PROS Y CONTRAS DEL TRANSLenguAJE

Ana M. Rico-Martín y M. Ángeles Jiménez-Jiménez

Universidad de Granada

1. ¿QUÉ ES EL TRANSLenguAJE?

Si partimos de la distinción tradicional de los tipos de bilingüismo individual según el estatus sociocultural de las lenguas, entre los que se encuentran el sustractivo (implica la sustitución de la primera lengua [L1] del bilingüe por la segunda [L2]) y el aditivo (conlleva el mantenimiento de la L1 junto a las otras que se vayan adquiriendo), con el devenir de la enseñanza bilingüe, del plurilingüismo cada vez más manifiesto y de las investigaciones que sobre ambos fenómenos se van realizando, las dos últimas formas añadidas son el bilingüismo recursivo (supone la revitalización de las lenguas propias de una cultura minoritaria en situaciones específicas mientras se va adquiriendo una nueva lengua) y el dinámico, término empleado por García (2009) para referirse a la complejidad de los discursos multilingües y multimodales que abundan en este siglo XXI y a la falta de linealidad en la adquisición de la competencia bilingüe. El objeto de estudio de estas páginas se enmarca en este último tipo de bilingüismo, cuyos defensores cuestionan la perspectiva tradicional que considera de forma separada las lenguas que

están en contacto en una mente bilingüe y la enseñanza de ambas. De esta forma, los objetivos de este trabajo de revisión bibliográfica son conceptualizar el fenómeno del translenguaje, descubrir su importancia como estrategia y recurso docente, y analizar los pros y los contras de la mano de entendidos en la enseñanza de lenguas extranjeras, bien porque son profesionales de esta, bien porque han dedicado tiempo a su estudio.

De la misma manera que se han replanteado las formas bilingües antes mencionadas, los usos lingüísticos en el bilingüismo también lo han hecho. Así, si anteriormente se hacía referencia a la *alternancia de códigos* (*code switching*) como una de las características del habla del bilingüe, quien cambia sin esfuerzo de una lengua a otra dependiendo de la situación comunicativa del momento, ahora se prefiere el término *translenguaje* (*translanguaging*), originalmente en galés *trawsieithu* (Williams, 1994, cit. en Lewis, Jones & Baker, 2012), empleado para el proceso del estudiante bilingüe cuando usa para comunicarse las lenguas que conoce como un único repertorio lingüístico y semiótico (García, 2009; García, & Wei, 2014).

Ambos términos, *alternancia de códigos* y *translenguaje*, no pueden referirse al mismo fenómeno. Son dos concepciones teóricas y analíticas muy diferentes, con orígenes también muy distintos, como señala Wei (2018), quien, además, comenta el abuso que se está haciendo en la actualidad del término *translenguaje*. Este autor lo considera una teoría experiencial del lenguaje —en tanto que incluye prácticas lingüísticas dinámicas y creativas— que refleja el uso flexible de las lenguas. De hecho, insiste en que no es un fenómeno estructural susceptible de describir y analizar, sino que es una práctica que implica el uso dinámico e integrado de varios idiomas; pero, lo más importante es que se trata de un proceso de construcción de conocimiento que va más allá de las lenguas, pues, según Thibault (2017), supone la interacción de procesos neuronales, corporales, situacionales, sociales y culturales.

Si bien la alternancia de códigos conlleva una visión externa del lenguaje, ya que el bilingüe conoce dos lengua y emplea dos sistemas lingüísticos diferentes de forma alternativa, cruzándolos según sus necesidades (Grosjean, 2016), el translenguaje no se interpreta como dos sistemas independientes, sino como un único repertorio semiótico integrado por diferentes características léxicas, morfológicas y gramaticales, junto a prácticas sociales (Vogel, & García, 2017), que permiten un proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas abiertamente inclusivo e integrador. Para García (Grosjean,

2016), este lenguaje multilingüe parte de una perspectiva interna del hablante bilingüe cuya gramática mental se ha desarrollado en la interacción con otros iguales. La profesora cubana lo ejemplariza como una práctica muy importante de los niños de lenguas minoritarias que sirven de traductores a sus propios padres ante situaciones de comunicación en la lengua mayoritaria, desconocida por ellos (García, 2009). Esta práctica continua conlleva el desarrollo de una serie de competencias lingüístico-comunicativas en las dos lenguas de estos niños bilingües imposible de ver en monolingües.

2. EL TRANSLenguaje COMO ESTRATEGIA DOCENTE

Considerando que el translenguaje se originó en un contexto educativo en el que se empleaban el inglés y el galés para objetivos y actividades diferentes en una única sesión de clase, su uso en este ámbito ha suscitado mucho interés y, al mismo tiempo, no poca controversia entre los estudiosos del fenómeno bilingüe sobre la adquisición y la enseñanza de las lenguas, como señalan Littlewood y Yu (2011). Vogel y García (2017) aseguran que los más conservadores temen que esta perspectiva, que une los dos sistemas lingüísticos en un mismo repertorio semiótico, haga peligrar el desarrollo de cada una de las lenguas del bilingüe y entorpezca la separación de ambos códigos, consideran que los que son de esa percepción más tradicional aún siguen anclados en la distinción bilingüismo aditivo/sustractivo y en la concepción estática de las competencias lingüísticas, por la que una persona bilingüe se comportaría como un doble monolingüe en las dos lenguas que conoce; de este modo el aprendizaje de una L2 o una lengua extranjera (LE), en un contexto en el que no tenga lugar la L1, llevaría al desarrollo de la competencia de esa nueva lengua y evitaría la aparición de interferencias desde la L1. De esta forma, en las aulas prevalecía el principio de *target-language only*, por el que la enseñanza de las lenguas se desempeña como inmersión monolingüe para conseguir una competencia comunicativa similar a la de un hablante nativo. Este principio subyacía en métodos de enseñanza de idiomas como los ya superados métodos directo y audiolingüe; y predominaba hace pocos años en las políticas educativas de territorios y países como Hong Kong, Reino Unido, China o, incluso, Corea del Sur, país este último donde anteriormente se recurría con frecuencia a la L1 en el aula de idiomas (Littlewood, & Yu, 2011). Además, argumentos que apoyan este principio monolingüe se encuentran en los trabajos de Krashen (1985), Hawkins (1987) o de Turnbull (2001) y en los más recientes de Murphy (2014), Haznedar (2015)

o Fleta (2018), entre otros, de los que los dos primeros aseguran la importancia y la necesidad que tienen los alumnos de una exposición máxima en la LE, y la tercera autora defiende el empleo único de esta LE para acelerar su aprendizaje en edades tempranas.

No obstante, cada vez cobra más fuerza la tendencia actual que defiende la existencia en la persona bilingüe de un sistema lingüístico dual dentro del cual transfiere competencias entre ambas lenguas, la L1 y la L2/LE (García, & Kleyn, 2016). Para Escamilla *et al.* (2013) “los estudiantes no solo transfieren sus destrezas y estrategias, sino también a ellos mismos, sus personas, sus realidades sociales y su conocimiento del mundo” (p. 77).

Según Hult (2018), las investigaciones realizadas sobre la interacción de estas lenguas en el aula de lenguas extranjeras demuestran los beneficios pedagógicos de estas prácticas multilingües (Butzkamm, & Caldwell, 2009; Cenoz, & Gorter, 2015; García, & Kleyn, 2016; Littlewood, & Yu, 2011; MacSwan, 2017), además de darle mayor responsabilidad a los docentes para decidir sobre qué lenguas se usan en sus aulas, de qué modo y con qué normas. En opinión de Butzkamm y Caldwell (2009) los dos idiomas deben usarse de forma eficiente, pero el empleo de la L1 siempre debe estar justificado y con un propósito claro. De hecho, Pennington (1995) señala que de ella se pueden hacer dos usos distintos: un uso compensatorio ante un problema percibido en el aula y un uso estratégico, es decir, con una intención pedagógica concreta.

Por otra parte, la globalización imperante en el panorama actual y el movimiento de personas entre sociedades con lenguas y culturas diferentes favorece el empleo del translenguaje en las aulas de todo el mundo. Estas cuentan con un número importante de alumnos bilingües de origen, más allá de los que se puedan formar como tales en las escuelas al enseñar lenguas extranjeras. Este hecho, más el desarrollo del plurilingüismo fomentado por la Unión Europea (Council of Europe, 2006), representan un caldo de cultivo para la práctica multilingüe que nos ocupa en estas páginas.

En otras palabras, el empleo del translenguaje en el aula supone un aprendizaje más profundo de cualquier materia en tanto que se discute en una lengua y se escribe en otra, se procesa más eficientemente la información, y se mejora y enriquece la comunicación. Esta práctica favorece el empleo de la traducción en el aula y centrarse, por ello, más en estrategias discursivas reales que en las puramente gramaticales. Aunque, en el caso de lenguas muy diferentes, Cook (2001) defiende el uso de la L1 para las explicaciones

gramaticales complejas, que en la lengua adicional podrían no tener sentido para el alumnado y dejaría de realizarse aprendizaje. Además, este autor critica que solo se emplee la lengua adicional para la comunicación en el aula, ya que considera una incongruencia hablar un único idioma cuando hay varios disponibles. Otros usos que otorga Cook (2001) a la L1 en el aula de idiomas están en los elogios y reprimendas que tienen lugar durante la interacción docente-alumno, lo que proporciona cercanía y espontaneidad a esa relación interpersonal.

Para Vogel y García (2017) la pedagogía del translenguaje privilegia las actuaciones bilingües del alumno y aprovecha su fluidez “in a horizontal continua as part of the learners’ linguistic repertoire, rather than as separate compartments in a hierarchical relationship” (p. 12).

Entre los defensores de la flexibilidad de lenguas en el aula y la introducción de la lengua materna en las sesiones de L2/LE, Cummins (2007) asegura que, de esta forma, el alumno desarrolla procesos cognitivos como la concienciación metacognitiva y croslingüística. Por esta razón, autores como Schwartz y Alsi (2014) señalan una serie de estrategias docentes que emanan de este enfoque, como son:

1. Recursos bilingües: empleo de la traducción, de estructuras oracionales y vocabulario clave en las lenguas del aula, uso de versiones paralelas de poemas y cuentos en L1 y L2 para facilitar la comprensión y comparaciones de significados, o diseño de materiales multimedia con alternancia de lenguas.
2. Estrategias metalingüísticas: reflexión sobre las diferencias estructurales de ambas lenguas, o sobre los cognados y asociaciones de palabras, que favorecen la comprensión de la lengua meta cuando ambos idiomas tienen parentesco filogenético.
3. Recursos paralingüísticos: por ejemplo, señalando referentes físicos o usando gestos convencionales o icónicos en las distintas lenguas. El lenguaje no verbal es un recurso muy efectivo como complemento de las palabras, tiene una influencia positiva en el aprendizaje que aprovechan los docentes para facilitar la comprensión de la LE. Los más frecuentes son gestos señaladores hacia el referente, gestos convencionales con un significado universal y gestos icónicos, por ejemplo, para indicar diferentes tamaños con el empleo de las manos y brazos.
4. Translenguaje: alternancia de códigos inter-oración e intra-oración, recurriendo en paralelo a las dos lenguas, de la misma forma como se originó

esta metodología, por ejemplo, leyendo en una lengua y escribiendo en otra en la misma sesión de clase.

Por otra parte, Littlewood y Yu (2011) establecen otras estrategias didácticas con el uso de la L1 según se empleen en la fase inicial de un aprendizaje concreto, en una fase más práctica o en una tercera etapa de producción lingüística:

1. Etapa de presentación: para facilitar la asimilación de los significados de palabras o estructuras se debe recurrir a una metodología activa en la que se mezclen las L1 y la LE con la “técnica del sándwich”, por ejemplo, mediante la alternancia de estas lenguas en diálogos, donde se presente la nueva estructura y se compare en las dos lenguas del aula.
2. Etapa de práctica: en ella se propone una actividad de traducción en la que lo importante no es la equivalencia del término en la otra lengua sino la interpretación de significados complejos, ejercicio que, por su dificultad, el alumno tiende a evitar cuando se exige algo parecido en actividades comunicativas.
3. Etapa de producción: incluye actividades que parten de la seguridad que puede encontrar el alumno en su propia L1 para llegar a elaborar un texto en la LE. Entre las sugeridas se encuentra la de entrevistar a personas cercanas empleando la L1 y redactar seguidamente un retrato de ellas dirigido a posibles lectores de la LE.

Para Canagarajah (2011) el uso del translenguaje fomenta la participación interactiva entre el alumnado, reproduciéndose una realidad heteroglósica en el aula tal como puede existir fuera de ella, lo que ha llevado a considerarlo no solo un avance educativo, sino también un logro social.

3. ESTUDIOS PRECEDENTES SOBRE EL TRANSLenguaje EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Vistos los beneficios que para el alumno bilingüe tiene la práctica del translenguaje y la frecuencia con que se recurre a ella, son muchas las experiencias y los estudios realizados en distintos países, entre los que predominan los referidos al uso de lenguas minoritarias junto a las mayoritarias, permitiendo la pervivencia de la L1 dentro y fuera del aula. Es una forma de usar el translenguaje para reivindicar un lugar visible de la lengua minoritaria en la educación de sus hablantes.

Los estudios más influyentes quizás sean los que han tenido lugar en los Estados Unidos, sobre todo con alumnos bilingües español-inglés y en diferentes etapas educativas; es el caso de las experiencias presentadas por García (2011) o Gort (2019) en el aula de Infantil, donde los niños reciben instrucción bien en inglés bien en español en la misma proporción y muy controlados por los docentes, aunque los pequeños rompen las normas en múltiples ocasiones. En el estudio de García (2011) el translenguaje entre maestros y alumnos se emplea de cuatro maneras: para favorecer la comprensión entre alumnos, para construir el significado con un lenguaje que no se emplea en la instrucción, para ser incluyente y receptor del mensaje del compañero o lo contrario, ser excluyente respecto a otros alumnos en una interacción, y para mostrar conocimiento. La investigación llevada a cabo por Littlewood y Yu (2011) concluye de forma similar: el uso de la L1 en el aula permitía interaccionar de forma constructiva, facilitar la comprensión de significados complejos y mantener el control del aula. La obra de Gort (2019) incluye planteamientos educativos en distintos programas estadounidenses dirigidos a niños bilingües emergentes y de lenguas maternas minoritarias, se describen interacciones dinámicas entre alumnos y docente-alumno, además de relatar las prácticas discursivas que realizan en comunidades sociolingüísticas multilingües en el país, más allá de las enmarcadas en entornos académicos.

Otras investigaciones en países nórdicos, entre otros, son descritas por Paulsrud, Rosén, Straszer y Wedin (2017), quienes abarcan desde la Educación infantil a la de adultos y ofrecen útiles recursos para llevar el translenguaje a las aulas y planificar el uso de dos o más lenguas en el contexto educativo diverso que caracteriza a nuestra sociedad. En un estudio en Sudáfrica, Krause y Prinsloo (2016) demuestran que el lenguaje empleado por los maestros de una escuela mezcla recursos de lenguas diferentes de forma muy creativa; bien se combinan lenguas sin llegar a traducirlas (*complementary translanguaging*), bien aportan información en un código lingüístico para repetirla, después, en otro (*reproductional translanguaging*); se trabaja contradiciendo las normas monolingües de la institución, convencidos de las ventajas didácticas que tiene su forma de actuar. En el caso de la enseñanza del quechua en Perú presentado por Zavala (2015), la situación es similar, se trata de negociar las políticas lingüísticas oficiales y transgredirlas en la práctica diaria del aula para introducir la lengua materna de gran parte del alumnado, el quechua.

Estos casos descritos pertenecen a la primera línea de trabajo que recurre al translenguaje en la enseñanza de lenguas (minoritarias y mayoritarias), pero visto lo exitoso de la experiencia –aunque tomado este éxito con mucha precaución, como señala (Canagarajah, 2011), quien ve aún muchas lagunas en la evaluación de este método–, los docentes de lenguas extranjeras también pretenden trabajar este único repertorio dual en sus aulas. No obstante, las investigaciones en este contexto son mucho más limitadas.

Inbar-Lourie (2010), por ejemplo, analiza los patrones lingüísticos de los docentes que emplean el translenguaje en sus aulas de inglés-LE con alumnos de 6 a 8 años con hebreo o árabe como L1 y sus diferencias con los empleados con estudiantes mayores, atribuyendo estas distinciones a las creencias personales de los docentes y a la importancia que tiene esta práctica en el aprendizaje inicial de una lengua extranjera. De la misma forma opina Turnbull (2016), convencido de la importancia de la L1 en esa primera etapa para crear verdaderas personas bilingües, aunque se vaya perdiendo a medida que el alumno se afianza más en la lengua extranjera. Los docentes participantes en el estudio de Lasagabaster (2017) reflejaron un uso arbitrario del translenguaje en sus clases de CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), movidos igualmente por principios personales surgidos de sus creencias, su intuición y su experiencia docente.

En España Leonet, Cenoz y Gorter (2017) aúnan una y otra línea (L1/L2 y L1/LE), y describen una intervención pedagógica con alumnos de Primaria en las aulas trilingües de una escuela vasca, donde coexisten las lenguas vasca, española e inglesa, con el objetivo de desarrollar la conciencia lingüística, la metalingüística, y competencias comunicativas y académicas en las tres lenguas, favoreciendo, así, una competencia multilingüe final. Las actividades realizadas estaban planificadas y secuenciadas de forma que se combinaran dos o tres lenguas entre las que se destacan sus similitudes y diferencias, con una exposición similar en cada una de las lenguas, pero con recursos multilingües. En Cataluña Corcoll (2013) realizó un estudio de alumnos bilingües de Educación Primaria con español-L1, catalán-L2 e inglés-LE, pero sus resultados se centraron en factores emocionales, destacando el aumento de la motivación y la autoestima de los participantes, y la mejora del ambiente del aula. En la misma línea está la investigación con alumnos de Educación Infantil de Portolés y Martí (2017), en esta ocasión, con el valenciano como L1, las autoras señalan cómo el translenguaje fue útil, en orden decreciente, para la comprensión del mensaje, para incluir o excluir a los otros alumnos, para demostrar

conocimiento y para construir significados, en la línea de los logros mencionados antes por García (2011).

Un estudio muy reciente, aún no publicado, es el de Cortina-Pérez, Jiménez-Jiménez, Rico-Martín y Andúgar Soto (2019), en el que participaron varias docentes de Inglés-LE de Educación Infantil de centros de la Ciudad Autónoma de Melilla, que reflejaron una visión restrictiva del bilingüismo, por la que el translenguaje se limita a momentos puntuales para gestionar la interacción en el aula y, en algunas ocasiones, para facilitar la comprensión de contenidos, dada la actitud positiva de los alumnos hacia la nueva lengua y el interés de las docentes por llegar a una exposición máxima a la lengua meta, primando, así, el principio de *target-language only*.

4. CONCLUSIÓN

Dejando a un lado el origen del translenguaje y la fuerza con la que surgió como reivindicación social e identitaria en el contexto de las lenguas minoritarias y mayoritarias, las situaciones descritas por los autores mencionados reflejan el interés de los docentes por favorecer unas prácticas lingüísticas dinámicas que enriquezcan la competencia comunicativa de sus alumnos en diferentes tipos de alfabetizaciones y de materias académicas en las lenguas que conocen. Por medio del translenguaje se desarrolla la conciencia metalingüística, se crean vínculos socioemocionales entre ellos y se salvan desigualdades del lenguaje (Gort, & Sembiante, 2015), rompiendo reglas lingüísticas y sociales, pero, como se ha podido leer, el contexto personal de cada docente es muy influyente en estas prácticas: sus principios, creencias y opiniones surgidas del día a día en las aulas. De hecho, la defensa más frecuente que hacen los docentes respecto al uso de la L1 en el aula de lenguas extranjeras se basa en su utilidad para maximizar oportunidades de aprendizaje al emplearla en la gestión de la situación del aula, como medio natural para la comunicación, y fuente de seguridad y apoyo para el alumnado en situaciones específicas.

Sin embargo, aún existe cierto recelo por parte de muchos hacia la efectividad del translenguaje en tanto que quita oportunidad de uso de la lengua meta; más acuerdos hay en torno a su presencia en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera, pero en cuanto el alumno posee ya una competencia lingüística y comunicativa suficiente, surge de nuevo el interés docente por el manejo único de la lengua meta en el aula.

REFERENCIAS

- Butzkamm, W., & Caldwell, J.A.W. (2009). *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Canagarajah, S. (2011). Translanguaging in the classroom: emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1-28.
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2015). *Multilingual education: Between language learning and translanguaging*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the classroom. *The Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402-423.
- Corcoll, C. (2013). Developing children's language awareness: switching codes in the language classroom. *International Journal of Multilingualism*, 10(1), 27-45. doi: 10.1080/14790718.2011.628023
- Cortina-Pérez, B., Jiménez-Jiménez, M.A., Rico-Martín, A.M. y Andúgar Soto, A. (octubre, 2019). *Translenguaje ¿sí o no? El uso de las estrategias de la lengua materna en la clase de Inglés en Educación Infantil*. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB), Granada.
- Council of Europe (2006). *Plurilingual Education in Europe. 50 Years of international co-operation*. Strasbourg: Language Policy Division.
- Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10, 221-240.
- Escamilla, K., Hopewell, S., Butvilofsky, S., Sparrow, W., Soltero-González, L., Ruiz-Figueroa, O., & Escamilla, M. (2013). *Biliteracy from the Start. Literacy Squared in Action*. Philadelphia: Caslon Publishing.
- Fleta, M.T. (2018). Scaffolding Discourse Skills in Pre-primary L2 Classroom. En M. Schwartz (Ed.), *Preschool Bilingual Education. Agency in Interactions Between Children, Teachers, and Parents* (pp. 283-309). Suiza: Springer.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. Chichester West Sussex, U.K.: Wiley-Blackwell.
- García, O. (con Makar, C., Starcevic, M., & Terry, A.). (2011). Translanguaging of Latino kindergarteners. In K. Potowski & J. Rothman (Eds.), *Bilingual youth: Spanish in English speaking societies* (pp. 33-55). Amsterdam: John Benjamins.

- García, O., & Kleyn, T. (Eds.). (2016). *Translanguaging with multilingual students*. New York: Routledge.
- García, O., & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Gort, M. (Ed.). (2019). *The complex and dynamic languaging practices of emergent bilinguals*. New York: Routledge.
- Gort, M., & Sembiante, S.F. (2015). Navigating hybridized language learning spaces through translanguaging pedagogy: Dual language preschool teachers' languaging practices in support of emergent bilingual children's performance of academic discourse. *International Multilingual Research Journal*, 9(1), 7–25.
- Grosjean, F. (2 de marzo de 2016). What is Translanguaging? An interview with Ofelia García. *Psychology Today*. Recuperado de <https://www.psychologytoday.com/us/blog/life-bilingual/201603/what-is-translanguaging>
- Hawkins, E.W. (1987). *Modern languages in the curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haznedar, B. (2015). Cognitive and linguistics aspects of learning a second language in the early years. En S. Mourão, & M. Lourenço (Eds.), *Early years second language education* (pp.15-28). Oxon: Routledge.
- Hult, F.M. (2018). Foreign language education policy on the horizon. *Foreign Language Annals*, 51(1), 35-45. Doi: 10.1111/flan.12315
- Inbar-Lourie, O. (2010). English only? The linguistic choices of teachers of young EFL learners. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 351-367. doi: 10.1177/1367006910367849
- Krashen, S.D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Krause L.S., & Prinsloo, M. (2016). Translanguaging in a township primary school: Policy and practice. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 34(4), 347–357.
- Lasagabaster, D. (2017). “I always speak English in my classes”: Reflections on the use of the L1/L2 in English-medium instruction. In A. Llinares, & T. Morton. (Eds.), *Applied Linguistics Perspectives on CLIL* (pp. 251-267). Amsterdam: John Benjamins. doi: 10.1075/llt.47.15las

- Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country. *Journal of Language, Identity and Education*, 16(4), 216-227.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Origins and development from school to street and beyond. *Educational Research and Evaluation*. 18(7), 641-654. doi: 10.1080/13803611.2012.718488
- Littlewood, W., & Yu, B. (2011). First language and target language in the foreign language classroom. *Language Teaching*, 44(1), 64-77. doi: <https://doi.org/10.1017/S0261444809990310>
- MacSwan, J. (2017). A multilingual perspective on translanguaging. *American Educational Research Journal*, 54, 167–201.
- Murphy, V.A. (2014). *Second language learning in the early school years: Trends and contexts*. Oxford: Oxford University Press.
- Paulsrud, B.A., Rosén, J., Straszer, B., & Wedin, A. (Eds.). (2017). *New perspectives on translanguaging and education*. Bristol, U.K.: Multilingual Matters.
- Pennington, M.C. (1995). Pattern and Variation in Use of Two languages in the Hong Kong Secondary English Class. *RELC Journal*, 26(2), 80-105. doi: <https://doi.org/10.1177/003368829502600205>
- Portolés, L., & Martí, O (2017). Translanguaging as a teaching resource in early language learning of English as an additional language (EAL). *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 1(10), 61-77.
- Schwartz, M., & Asli, A. (2014). Bilingual teachers language strategies: The case of an Arabic-Hebrew Kindergarten in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 38, 22-32.
- Thibault, P.J. (2017). The reflexivity of human languaging and Nigel Love's two orders of language. *Language Sciences*, 61, 74-85.
- Turnbull, B. (2016). Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 1041-1048. doi: 10.1080/13670050.2016.1238866
- Turnbull, M. (2001). There is a role for the L1 in second and foreign language teaching, but . . . *Canadian Modern Language Review*, 57(4), 531–540. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.4.531>

- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. In G.W. Noblit & L. Moll (Eds.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (pp. 1-21). Oxford: Oxford University Press. doi: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.181
- Wei, L. (2018). Translanguaging as a Practical Theory of Language. *Applied Linguistics*, 39(1), 9–30. doi: 10.1093/applin/amx039
- Zavala, V. (2015). “It will emerge if they grow fond of it”: Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16–26.

LAS IMÁGENES EN LOS MANUALES DE ESPAÑOL: USO Y FUNCIONES

Dimitrinka G. Nikleva y Ana M. Rico-Martín

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El currículo de Lengua castellana y Literatura contempla el estudio de la comunicación no verbal como parte de la competencia comunicativa en general y, por tanto, del código visual como uno de los códigos semióticos no verbales presentes en la comunicación. El código visual y la alfabetización visual son objeto de estudio en muchas investigaciones desde diversos ámbitos del conocimiento.

Las imágenes presentan muchas posibilidades de uso didáctico en el aula por aumentar la motivación y facilitar el aprendizaje, la memoria y la comprensión, además de ser una fuente de información con una gran capacidad para transmitir ideas y sentimientos. Fomentan también la creatividad y la imaginación.

En este estudio, desde el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, se plantea investigar la presencia y el uso de las imágenes en los libros de texto de Lengua castellana y Literatura en la etapa de Educación Primaria y Secundaria, y en español como lengua extranjera (ELE), además de la opinión de alumnos y profesores.

La primera dificultad para este trabajo consiste en la escasez de estudios previos sobre el tema concreto de esta investigación: apenas se han localizado estudios sobre las imágenes en manuales de Lengua (Níklea, 2017) o en el ámbito de ELE (Ávila y Foncubierta, 2015; González Boluda, 2015). Existen estudios sobre las imágenes en los libros de texto de otras materias, además de sobre alfabetización visual (Tabos y Rey, 2011; López-Manjón y Postigo, 2016; Silva y Jiménez, 2017, entre muchos otros), que han servido de base teórica y en el diseño de esta investigación.

Además, la efectos positivos de la alfabetización visual han sido investigados y defendidos en todas las etapas educativas: en el campo de idiomas extranjeros el uso de las imágenes resulta ser una estrategia muy útil y eficaz, especialmente en el caso de alumnos adultos no alfabetizados y neolectores (Llorente, 2014); en el contexto universitario junto con la alfabetización informacional (Pasadas, 2010); o en el currículo de diferentes áreas señaladas en el párrafo anterior.

La alfabetización visual, a pesar de ser un tema ampliamente estudiado, aún reclama la atención de los investigadores por su continua renovación e implicación en diferentes ámbitos. En el educativo, por ejemplo, la imagen se concibe como transmisor de currículo oculto por lo que su lectura se convierte en una tarea que hay que enseñar y aprender (Aristizábal, Lasarte y Tresserras, 2015; Ávila y Foncubierta, 2015; Silva y Jiménez, 2017).

El efecto de un mensaje icónico pasa por una equiparación mensaje-realidad, manifiesto sobre todo en la fotografía, sin embargo, se trata de una aparente objetividad, un “truco de la realidad” (Pericot, 1987) que provoca que muchos contenidos subyacentes en las imágenes se incorporen al cerebro sin pasar antes por la conciencia (Caja, Berrocal y González Ramos, 2002; Medrano, 2005), sin reflexionar sobre las ideas ni cuestionar los posibles estereotipos que reproduzcan; de ahí que sea necesario adoptar una actitud crítica con las imágenes en los manuales escolares y con el currículo oculto que transmiten (Tabos y Rey, 2011).

Además, Llorente (2014), y en la misma línea Ávila y Foncubierta (2015), señala que la “gran capacidad de seducción e impacto emocional” de las imágenes (p. 375) les proporciona un potencial importante para el aprendizaje de valores y contenidos específicos en el ámbito educativo. Por ello, tienen cabida en todas las áreas y están

presentes en todos los libros de texto. No obstante, no se han actualizado suficientemente para responder a la demanda de la actual generación digital, ni reciben el uso ni el aprovechamiento didáctico adecuado como estrategia de aprendizaje indiscutible por la pluralidad de información, actitudes, valores, ideología, estética, contenidos culturales, etc. que pueden aportar.

Algunos autores, como Valls (2001) o Gómez Carrasco (2014), han destacado la mayor presencia de las imágenes en los manuales escolares actuales, incluso muchos libros de textos recurren a la multimedialidad, complementado entre sí los códigos verbal, icónico y audiovisual. De ahí que sea necesario insistir en que el tratamiento de la imagen como texto y como símbolo requiere una competencia lectora o alfabetización visual por parte del receptor para poder descodificar el mensaje correctamente, de acuerdo con sus características de realismo (iconicidad), polisemia y retórica (Gómez Díaz y Agustín Lacruz, 2010).

En este estudio se hace referencia a la imagen como texto visual y como símbolo. La imagen se puede explicar con las teorías de la iconicidad y con el estudio analítico de sus connotaciones expresivas, culturalmente condicionadas (Níkleva y Pejovic, 2015), por lo que se necesitan claves culturales para su lectura e interpretación.

Las imágenes se conciben como signos icónicos, pero también como productos sociales o “textos o discursos sociales en circulación” (Zecchetto, 2002, p. 178) presentes en todos los medios de comunicación.

Se ha de destacar también otra característica fundamental en la lectura de las imágenes: su relación con el concepto de “intertextualidad” como un componente de la competencia textual, que abarca distintos aspectos interculturales y la multiplicidad de códigos semióticos que interactúan en la codificación y la descodificación de un texto que puede ser cualquier mensaje o unidad comunicativa (Níkleva, 2013). Esta característica permite un tratamiento didáctico interdisciplinar con mucho potencial y beneficios para el desarrollo de las inteligencias múltiples de los estudiantes y para el desarrollo de estrategias socio-afectivas (Dosal y Foncubierta, 2013).

Tras esta fundamentación teórica, para la presente investigación se han formulado los siguientes objetivos:

- 1) Comparar el uso de imágenes en libros de texto de Lengua castellana y Literatura en tres grupos: Educación Primaria, Educación Secundaria y manuales de ELE.
- 2) Comparar libros de texto del español como lengua materna y como lengua extranjera.
- 3) Conocer la opinión de los alumnos y profesores sobre el uso de imágenes en clase.

En este trabajo interesa, sobre todo, conocer el uso que se les da a las imágenes en la clase de Lengua castellana y Literatura, y en ELE. Por tanto, con este estudio se pretende responder a las siguientes preguntas sobre las imágenes en los libros de texto: 1) ¿Cómo y en qué medida se utilizan las imágenes de los libros de texto? 2) ¿Qué función de las imágenes prevalece en cada etapa? Y 3) ¿Qué tipo de imagen predomina en cada etapa?

2. MÉTODO

La investigación siguió un diseño multimétodo o mixto, conciliando los procesos cualitativo y cuantitativo. Se llevó a cabo durante dos cursos consecutivos y en tres fases. En la primera fase se realizó un estudio piloto para seleccionar las editoriales y la muestra de manuales, formular y codificar las categorías de análisis oyendo la opinión de 67 estudiantes universitarios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada y 36 profesores de Educación Primaria, Secundaria y de ELE, y para elaborar la ficha de análisis de la imagen. Con este estudio piloto se confirmó la adecuación de los instrumentos al objeto de estudio.

En una segunda fase, mediante un muestreo aleatorio simple, se seleccionaron 50 imágenes que fueron codificadas por cinco observadores (profesores de distintas etapas educativas). Se confirmó la fiabilidad del instrumento con el coeficiente del *alfa de Cronbach* ($\alpha = ,76$) y se aseguró la comprensión y el uso de los códigos, además de reducir la subjetividad en la codificación de las imágenes.

La tercera fase fue el estudio propiamente dicho con la muestra total de imágenes y dos cuestionarios para conocer la opinión de alumnos y profesores sobre su uso en los libros de textos, así se consiguió la triangulación de las fuentes de información.

2.1. Muestra de manuales

El objetivo de la investigación no ha sido el de analizar todas las imágenes de un libro de texto, sino comparar distintas etapas educativas. Por eso, de cada manual se han seleccionado 40 imágenes al azar y, de esta manera, entre varios cursos sumaban un número considerable de imágenes por etapa: Primaria (1.º, 3.º y 6.º), Secundaria (1º. ESO, 3.º ESO y 1.º de Bachillerato) y ELE (nivel A1 y C1).

La muestra total está formada por 320 imágenes, incluidas en ocho libros de texto de siete editoriales diferentes (Anaya, Bruño, Casals, Edinumen, Oxford, Santillana, SM), publicados entre los años 2011 y 2016.

2.2. Participantes en el estudio

Entre los alumnos se ha contado con 150 participantes: 64 de Educación Primaria, 48 de Educación Secundaria y 38 de ELE. Su edad oscila entre 6 y 43 años. En cuanto al sexo, predominan las mujeres (61,3%) frente a los hombres (38,7%). El número de profesores participantes es de 75 (25 de cada etapa).

2.3. Método de análisis y técnicas estadísticas

El tratamiento de los datos se realizó con el paquete estadístico SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versión 24. Se aplicaron varias técnicas estadísticas para el análisis descriptivo, el análisis inferencial (*chi-cuadrado de Pearson*, *U de Mann-Whitney*, *K de Kruskal Wallis*) y la correlación de *Spearman*. El nivel de significación considerado es de $p < ,05$.

2.4. Instrumento de la investigación y variables

Además de la muestra de manuales, se han diseñado dos cuestionarios *ad hoc*, donde predominan las variables politómicas frente a las dicotómicas y entre ellas, las variables cualitativas y las ordinales de tipo escala *Likert*.

El cuestionario de los alumnos está compuesto por 25 ítems y el de profesores, por 22 ítems. La fiabilidad del cuestionario de los estudiantes se confirma con el estadístico *alfa de Cronbach*, $\alpha = ,74$, y la validez, con la prueba de *Kaiser-Meyer-Olkin*, $KMO = ,71$ y la prueba de esfericidad de *Bartlett* de $p = ,000$. Los mismos valores para el cuestionario

de los profesores son: fiabilidad de $\alpha = ,73$; validez de $KMO = ,68$ y $p = ,002$ para el test de *Bartlett*.

3. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se presentan solo los resultados más relevantes por cuestiones de espacio sin aplicar todas las técnicas a los tres instrumentos de investigación.

3.3. Análisis descriptivo y discusión

Se realiza el análisis descriptivo univariable (de frecuencia) y bivariable cuando se establecen medidas de asociación entre diferentes variables o categorías.

Respecto a la información obtenida de los cuestionarios de los alumnos y de los profesores, se detallan las respuestas de dos ítems, sobre la frecuencia de uso de las imágenes en clase y sobre las preferencias de los participantes. En cuanto a la primera cuestión, la Tabla 1 refleja la variedad de respuestas dadas. Entre las contestaciones de los alumnos, destaca como más señalada la respuesta “pocas veces al año, menos de 5” (26,7%) frente a la menos usual (exceptuando la de otra frecuencia) que es el uso “en cada clase” (4,0%). Las respuestas de los profesores difieren, pero no mucho: el 22,7% afirma que no usa “nunca” las imágenes del libro de texto, sin embargo, el 25,3% las emplea “en cada clase”.

Tabla 1

Frecuencia de uso de las imágenes en clase según alumnos y profesores (%)

Frecuencia	Alumnos	Profesores
En cada clase	4,0	25,3
Una vez por semana	12,7	12,0
Una vez al mes	13,3	1,3
Pocas veces al año (menos de 5)	26,7	17,3
Nunca	20,0	22,7
A menudo	20,0	20,0
Otro	3,3	1,3

¿Qué tipo de imágenes prefieren los alumnos? Las imágenes más preferidas por los alumnos son las fotografías (54%), seguidas por las ilustraciones y los dibujos (31,3%) y, en tercer lugar, el cómic (11,3%). Un 3,3% del alumnado (de Bachillerato y de ELE) prefiere más explicaciones gramaticales y no imágenes.

Los dos cuestionarios contenían un bloque con preguntas de tipo escala *Likert*, donde se les pidió a los alumnos y profesores que valoraran su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones presentadas (1= *totalmente en desacuerdo* a 5= *totalmente de acuerdo*). Muchas de las preguntas coincidían en los dos cuestionarios.

Como resultados más relevantes se destaca que a los alumnos (87,4%) y a los profesores (54,6%) les gusta la presencia de imágenes en los libros de texto y las consideran útiles para el aprendizaje, la memoria y la comprensión, utilidad que también mencionan Llorente (2014), respecto a la enseñanzas de lenguas extranjeras, y Pasadas (2010), en el ámbito universitario general. El 86% de los alumnos y el 100% de los profesores opinan que el aprendizaje con imágenes es más divertido (motivador), más atractivo, según Medrano (2005), si estas imágenes se relacionasen con la televisión y sus contenidos audiovisuales, o seductor, siguiendo a Llorente (2014), en cuanto a la huella que dejan.

Sin embargo, al 28,7% de los alumnos no les gustan las imágenes en su libro de Lengua; al 29,4% de los profesores, tampoco. Un alto porcentaje de los alumnos (40,7%, sumado de *totalmente en desacuerdo* y *en desacuerdo*) afirma que no las usa en clase. Un dato que parece preocupante es que el 22,7% de los alumnos y el 70,6% de los profesores opinan que las imágenes no tienen relación con el tema de la unidad didáctica. El 32,7% de los alumnos y el 49,4% de los profesores afirman que en el libro de texto no se proporcionan tareas y actividades relacionadas con las imágenes. Al 75,6% de los alumnos y al 73,3% de los docentes les gustaría usar más imágenes de la red que del manual, en la línea de lo señalado por Medrano (2005).

En cuanto al análisis descriptivo de los manuales, en el estudio piloto se contemplaba la variable del uso de estereotipos en las imágenes, pero fue descartada posteriormente del análisis por la ausencia en el 100% de las imágenes analizadas.

Se destaca también que normalmente no se indica el autor de las imágenes (90,9%) frente a solo un 9,1% cuando sí se señala (en el caso de obras de bellas artes).

Por otra parte, si se relacionan las imágenes con distintos ámbitos a los que pertenecen, los resultados indican que el 11,6% corresponden a la literatura. Sigue el cine con un 6,3%, las bellas artes (3,8%), la música (3,4%) y el teatro (2,5%). La gran mayoría (72,5%) corresponden a otros ámbitos difícilmente agrupables en una categoría, habida cuenta de los múltiples espacios y códigos semióticos con los que se relacionan (Níkleva, 2013; Zecchetto, 2002). Este hecho se vincula con la función predominante en el uso de las imágenes que por orden descendente son las siguientes: referencial/representativa/identificativa (43,1%), decorativa (20%), estético-motivadora (genera motivación e interés) (16,9%), explicativa (facilita la comprensión) (9,1%), emotiva (5,6%) y descriptiva (2,2%).

Cabe destacar también que el 91,9% de las imágenes son modernas y no antiguas.

Quizás el dato más importante para los objetivos de este estudio consista en que el análisis descriptivo de los manuales indica que el 37,2% de las imágenes no reciben ningún uso en el manual. En este sentido, destaca que solo uno de los ocho manuales analizados contiene una sección específica dedicada a las imágenes en el manual de 6.º de Primaria (editorial Anaya): en una sección de expresión escrita (páginas 54-55) se contempla “escribir pies de fotografías” a los ejemplos propuestos a partir de la información aportada por una imagen.

3.4. Análisis inferencial y discusión

En el análisis inferencial de la muestra de imágenes (manuales), el estadístico *chi-cuadrado de Pearson* señaló que existe dependencia significativa entre el curso y el uso en actividades de las imágenes: $\chi^2(18) = 167,699, p < ,05$. La fuerza de asociación, según el coeficiente *V* de *Cramer*, indicó una dependencia alta ($V = ,724$).

De la Tabla 2 se observa que los manuales donde hay actividades diseñadas para el 100% de las imágenes analizadas son los de 1.º curso de Primaria y los manuales de ELE. Los alumnos de ELE son mayores de 18 años, es decir, la edad no es la única razón que explique la disminución de planificación de actividades en el resto de cursos de Primaria y Secundaria. En el nivel C1 los alumnos de ELE tienen un nivel alto, así que tampoco es equiparable a 1.º de Primaria por aprender una lengua en etapas iniciales. En opinión de las autoras de este estudio, se trata de un modo muy distinto de trabajar y de diseñar

manuales en la comparación entre lengua materna y lengua extranjera a favor del ámbito de los idiomas extranjeros.

Tabla 2

Uso de las imágenes en actividades del manual (%)

Curso	Uso en actividades	
	Sí	No
1.º Primaria	100,0	-
3.º Primaria	75,0	25,0
6.º Primaria	15,0	85,0
1.º ESO	65,0	35,0
3.º ESO	32,5	67,5
1.º Bachillerato	15,0	85,0
ELE A1	100,0	-
ELE C1	100,0	-

Se comprobó también que existe dependencia significativa entre el curso y el tipo de imagen: $\chi^2(35) = 247,371$, $p < ,05$. La fuerza de asociación, según el coeficiente V de Cramer, indicó una dependencia media ($V = ,393$).

En 1.º curso de Primaria la totalidad de las imágenes (100%) es del tipo ilustración gráfica/dibujo. Las fotografías predominan en los niveles A1 y C1 de ELE, y 3.º ESO, cuando adquiere una fuerza mayor la relación mensaje-realidad, sea objetiva, como señalan Tabos y Rey (2011), sea de apariencia trucada, según Pericot (1987). El manual que destaca por la pintura clásica es el de 1.º Bachillerato por incluir la literatura hasta el Barroco, aunque predominan las fotografías. El cómic ocupa el 20% de las imágenes en 3.º ESO y 1.º Bachillerato, pero predominan también las fotografías. En el manual de ELE, nivel A1, encontramos mapas (2,5%) y gráficos o esquemas, tablas, diagramas (2,5%).

Atendiendo a la función de cada imagen analizada, se establece una relación de dependencia con el curso. Se recogen los resultados en la Tabla 3. Estos indican que el 100% de las imágenes en 1.º Primaria tienen la función referencial/representativa/identificativa que se relaciona con el significado denotativo, muy útil para el aprendizaje del alfabeto y para la memorización de vocabulario en ELE. Aparece, por ejemplo, el dibujo de un pulpo para elegir la palabra *pulpo*. No hay ninguna foto. Recuérdese que

en las obras infantiles las ilustraciones no son un mero adorno, sino más bien un nuevo texto que permite al niño elegir los detalles y recrearse en ellos al ritmo que necesite (Aristizábal, Lasarte y Tresserras, 2015). Las imágenes participan en la formación de su sensibilidad y de su personalidad. Por ello, es conveniente aumentar las ilustraciones con algunas funciones distintas de la representativa.

En 3.º de Primaria la función referencial comparte el primer puesto con la decorativa (30%). En 6.º de Primaria la función decorativa aumenta al 75%. En el resto de cursos prima la función referencial.

El uso de la función emotiva de las imágenes predomina en los manuales de ELE. Por ejemplo, en el nivel A1 (pp. 56-57) encontramos 10 fotos de gatos y perros con texto debajo del tipo: *Está dormido. Está alegre. Está triste*, etc.

En el nivel C1 la función emotiva se ejemplifica en la p. 79 del manual con fotos para recordar la boda o la infancia.

Tabla 3

Funciones de las imágenes (%)

Curso	Función de la imagen						
	Referencial/ representativa/ identificativa	Explicativa (facilitar la comprensión)	Estético- motivadora	Decorativa	Descriptiva (mapas)	Emotiva	Otra
1.º Primaria	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3.º Primaria	30,0	7,5	25,0	30,0	0,0	7,5	0,0
6.º Primaria	12,5	5,0	5,0	75,0	0,0	0,0	2,5
1.º ESO	57,5	2,5	22,5	10,0	0,0	0,0	7,5
3.º ESO	57,5	2,5	30,0	7,5	0,0	0,0	2,5
1.º Bachillerato	57,5	0,0	25,0	5,0	0,0	0,0	12,5
ELE, nivel A1	27,5	22,5	0,0	20,0	7,5	22,5	0,0
ELE, nivel C1	2,5	32,5	27,5	12,5	10,0	15,0	0,0

Respecto al análisis inferencial de los cuestionarios de los alumnos y profesores, en cuanto al del alumnado, se confirmó la relación de dependencia entre la etapa educativa y la preferencia por un determinado tipo de imagen: $\chi^2(6) = 19,278, p < ,05$. La fuerza de asociación es de dependencia baja ($V = ,253$), según el coeficiente V de *Cramer*. Los alumnos de Secundaria y de ELE prefieren las fotografías y los de Primaria, la ilustración gráfica.

El sexo también influye en la preferencia del tipo de imagen: $\chi^2(3) = 10,167, p < ,05$. El V de *Cramer* señaló una dependencia de grado medio-bajo ($V = ,260$). Las mujeres se inclinan por las fotografías (64,1%) y los hombres, por las ilustraciones (43,1%).

Otra relación de dependencia, en este caso medio-alta ($V = ,477$), se observó entre la etapa educativa y la frecuencia de uso de las imágenes en clase: $\chi^2(12) = 68,158, p < ,05$. El mayor porcentaje de uso “en cada clase” se produce en ELE (66,7%), seguido de Primaria (33,3%) frente a un 0% para Secundaria. El porcentaje más alto de “nunca” se da en Secundaria (70%), seguido por Primaria (30%).

En lo que concierne al profesorado, los resultados son parecidos a los anteriores. Se confirmó una relación de dependencia significativa entre la etapa educativa y la frecuencia de uso de las imágenes en clase: $\chi^2(12) = 73,637, p < ,05$, con una fuerza de asociación de dependencia muy alta ($V = ,701$), según el índice de *Cramer*.

A diferencia de los alumnos, ni la etapa educativa ni el sexo determinan la preferencia por un determinado tipo de imagen.

Los resultados del estudio indican que los profesores de ELE son los que hacen mayor uso de las imágenes en comparación con los de Primaria y Secundaria, pero prefieren buscarlas en la red y no usar las del manual, en consonancia con el argumento de Medrano (2005), aludido anteriormente. Esto significa que conocen su potencial como herramienta didáctica, pero no les satisface del todo el manual del que disponen en cuanto a la utilidad de las imágenes incluidas.

Respecto al análisis de las variables ordinales de los cuestionarios, considerado el contraste de U de *Mann-Whitney*, se encontraron diferencias significativas ($p < ,05$) en las valoraciones de los profesores y los alumnos respecto a: la importancia de la presencia de imágenes en los libros de texto; la mejora del aprendizaje, la memoria y la comprensión

con el uso de imágenes; la preferencia de usar más las imágenes; la preferencia de usar más las imágenes de la red; la preferencia de que las imágenes estén acompañadas de texto escrito; la opinión sobre la relación de las imágenes con el tema de la unidad didáctica (lección); la adecuación de las imágenes a la edad de los alumnos; la presencia de tareas y actividades relacionadas con las imágenes.

Por otra parte, aplicado a la muestra de imágenes de los manuales, el contraste *K* de *Kruskall-Wallis* mostró diferencias significativas entre la etapa educativa (Primaria, Secundaria y ELE) y todas las variables ordinales. Las más relevantes se hallan entre la etapa educativa y la relación al tema de la unidad didáctica ($\chi^2(2, n=320) = 50,227, p = ,000$) y en cuanto a la adecuación de la imagen al tema de la unidad didáctica ($\chi^2(2, n=320) = 54,211, p = ,000$).

Continuando con el análisis correlacional para la predicción de resultados de las variables ordinales, destaca que el coeficiente de *Spearman* ($r_s = -,176, p = ,032$) confirma que existe relación inversa (negativa) entre el uso de las imágenes en tareas y actividades, y la preferencia de los alumnos de usar imágenes de la red y no del libro de texto, es decir, a menor uso de las imágenes del libro, mayor preferencia por las imágenes de Internet.

En el cuestionario de profesores se confirma que existe una relación directa entre la aprobación de las imágenes en el libro, y la presencia de tareas y actividades relacionadas con las imágenes ($r_s = ,659, p = ,000$). Lo mismo ocurre entre la aprobación de las imágenes en el libro y la opinión sobre la necesidad de usarlas en clase.

4. CONCLUSIONES Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones apuntan a que las imágenes tienen una presencia considerable en los libros de texto, pero con frecuencia pasan desapercibidas: no se explican, no se interpretan, no se usan en actividades o no tienen relación alguna con el tema de la unidad didáctica. Se subordinan al texto: lo ilustran, aumentan la estética del libro de texto y de esta manera se reducen a elementos puramente decorativos. Por tanto, se desaprovecha su potencial didáctico. Puede ocurrir que la planificación de las clases y la temporalización de las sesiones por unidad didáctica no permitan un uso más consciente y reflexivo de las imágenes en clase. El uso escaso por parte de los profesores quizá demuestre que sean

críticos con los recursos que tienen a su disposición en el libro de texto y no solo por no haber sido consultados ni por no haber contribuido a su elaboración, sino porque el ritmo vertiginoso de la vida moderna convierte en anticuadas para los alumnos las imágenes de ayer. La inmediatez es una característica en la vida de los jóvenes que difícilmente suscitaría mucho interés por imágenes que no se tienen en el móvil, por ejemplo. También es cierto que en muchos centros públicos el uso de la tableta y la pizarra digital supera el uso del clásico libro de texto y facilita el acceso a imágenes de la red.

Los alumnos y los profesores valoran la imagen como recurso didáctico con el que aumenta la retención de lo aprendido, y favorece la comprensión y la motivación en el aprendizaje.

Los resultados del estudio indican que predomina la función referencial (43,1%) y que un porcentaje alto (37,3%) de las imágenes no recibe ningún uso en las actividades de los manuales. El 22,7% de los alumnos y el 70,6% de los profesores opinan que las imágenes no tienen relación con el tema de la unidad didáctica, un hecho que no debería pasar desapercibido.

Es necesario concienciar sobre la importancia del código visual incluido en los manuales, puesto que provoca una admisión no reflexiva de ideas, pensamientos y valores. Las imágenes siguen siendo un recurso poderoso por su función informativa, emotiva, simbólica, etc., por tanto, no deben ser minusvaloradas en el aula. Por todo ello, las autoras de esta investigación se posicionan a favor de la alfabetización visual que contempla enseñar el lenguaje icónico, pero con la necesaria planificación didáctica, evitando el uso casual o meramente estético.

En general, todas las editoriales (exceptuando las de ELE) dan prioridad a la decoración del libro de texto en detrimento de un uso más didáctico de la imagen que mejore el aprendizaje de los alumnos. Hay que ir más allá de la función estético-motivadora y decorativa. Por eso, con este estudio se pretende fomentar el uso reflexivo de las imágenes como una estrategia didáctica.

REFERENCIAS

Aristizábal, P., Lasarte, G. y Tresserras, A. (2015). Jugar con las imágenes: alfabetización audiovisual en la Educación Infantil. *Revista de Investigación en Educación*,

- 13(2), 243-255. Recuperado de <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/232/260>
- Ávila, J. y Foncubierta, J. M. (2015). *Imagen mental, alfabetización visual y estrategias afectivas [Monográfico Didáctica de la emoción: de la investigación al aula de ELE]. Marcoele, 21, 76-94.* Recuperado de <https://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf>
- Caja, J., Berrocal, M. y González Ramos, J. M. (2002). Un mundo lleno de imágenes. *Aula de Innovación Educativa, XI*(116), 10-13.
- Dosal, A. y Foncubierta, J. M. (2013). Alfabetización visual, visualización y desarrollo de estrategias socio-afectivas. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Serra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 370-375). Gerona: ASELE.
- Gómez Carrasco, C. J. (2014). Pensamiento histórico y contenidos disciplinares en los libros de texto. Un análisis exploratorio de la Edad Moderna en 2.º de la ESO. *Ensayos, 29*(1), 131-158.
- Gómez Díaz, R. y Agustín Lacruz, M. C. (Eds.). (2010). *Polisemias visuales. Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- González Boluda, M. (2015). Hacia una perspectiva intercultural en los manuales de español lengua extranjera (ELE). *Zona próxima, 22*, 216-225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658015>
- López-Manjón, A. y Postigo, Y. (2016). ¿Qué libro de texto elegir? La competencia visual en las actividades con imágenes. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, 13*(1), 84-101.
- Llorente, M. J. (2014). La imagen en el proceso constructivista del aprendizaje de español como L2 para neolectores. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del Español como LE/l2 en el siglo XXI* (pp. 363-372). Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

- Medrano, C. (2005). ¿Se puede favorecer el aprendizaje de valores a través de las narraciones televisivas? *Revista de Educación*, 338, 240-265.
- Níkleva, D. G. (2013). La intertextualidad entre lengua y artes en la enseñanza de idiomas. *Onomázein*, 27, 107-120.
- Níkleva, D. G. (2017). Las imágenes en los libros de texto de español: opinión de alumnos y profesores. En R. Vega Baeza y P. Requejo Rey (Eds.), *La Universidad y nuevos horizontes del conocimiento* (pp. 309-318). Madrid: Tecnos.
- Níkleva, D. G. y Pejovic, A. (2015). El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos. *Onomázein*, 32, 275-287.
- Pasadas, C. (2010). Multialfabetización y redes sociales en la universidad. *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 7(2), 17-27.
- Pericot, J. (1987). *Servirse de la imagen: un análisis pragmático de la imagen*. Barcelona: Ariel.
- Silva Arias, L. A. y Jiménez Pérez, R. (2017). Las imágenes en los libros de texto: un análisis en el ámbito del ecosistema. *Investigación en la Escuela*, 93, 58-75. Recuperado de <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R93/R93-5>
- Tabos, M. I. y Rey, A. (2011). Las imágenes en los libros de texto de Educación Física de la ESO: modelos corporales y actividad física. *Revista de Educación*, 354, 293-322.
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 15, 23-36.
- Zecchetto, V. (2002). *La danza de los signos. Nociones de semiótica general*. Quito, Ecuador: Abya-Yala.

LA GAMIFICACIÓN EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LENGUA INGLESA: REVISIÓN DE LA LITERATURA

Silvia Corral-Robles y Laura Tortosa Pérez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación según Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011) se trata del uso de juegos en contextos no lúdicos con el objetivo de incentivar un cambio de actitud para acercarse a un objetivo concreto. En relación a este concepto, tanto el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, como la Orden ECD/686/2014 a nivel autonómico ponen de relieve la relevancia del juego sobre todo en los primeros años con el fin de asentar las bases de la adquisición de la lengua extranjera, además de convertirse en una herramienta de socialización.

La gamificación es, por tanto, una valiosa metodología o herramienta didáctica que si se utiliza de forma adecuada puede incrementar la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera, en este caso, la lengua inglesa. La gamificación está vinculada al uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) que tal y como confirma Morillas (2016), estos recursos tecnológicos sirven de apoyo para romper con la tradición y las limitaciones derivadas de metodologías ancladas en el pasado.

Esta metodología ha tomado un papel muy importante no solo en el ámbito educativo y se encuentra cada vez más expandida, pues a través de numerosos estudios se han comprobado sus múltiples beneficios. Por este motivo, en este estudio se pretende realizar una revisión bibliográfica sobre la aplicación metodológica de la Gamificación en el área de las Lenguas Extranjeras, en concreto, la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria a través de un análisis DAFO, para que de este modo se puedan detectar las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades que esta metodología nos brinda en este ámbito. Otro objetivo implícito en el anterior es el de intentar ayudar a los docentes de lengua extranjera a conocer tanto la cara positiva como la negativa de la gamificación.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

Los objetivos del presente estudio se detallan a continuación:

2.1.1. Objetivo principal

Realizar una revisión bibliográfica sobre la aplicación metodológica de la Gamificación en el área de las Lenguas Extranjeras, en concreto, la lengua inglesa en la etapa de Educación Primaria a través de un análisis DAFO.

2.1.2. Objetivos específicos

Para abordar las categorías del análisis DAFO, se consideraron los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las *fortalezas* atribuidas a esta metodología en el contexto de aprendizaje de la lengua inglesa.
2. Analizar las *debilidades* que puede presentar la aplicación de esta metodología en el contexto de aprendizaje de la lengua inglesa.
3. Detectar las *oportunidades* que la gamificación puede ofrecer en dicho contexto.
4. Examinar las posibles *amenazas* que puede suponer la aplicación de dicha metodología en el contexto de aprendizaje de la lengua inglesa.

2.2. Diseño de la investigación

El enfoque metodológico es de carácter cualitativo, en concreto, se emplea el análisis de contenido como técnica de análisis de la información. Este tipo de análisis conforma un conjunto de técnicas que permiten descubrir tendencias en el contenido de la comunicación, en este caso, el contenido de las obras consultadas (Díaz y Navarro, 1998).

2.3. Procedimiento de búsqueda de información

El procedimiento de búsqueda de información ha estado sujeto a diferentes criterios. En primer lugar, la búsqueda se acotó entre las obras publicadas desde 2010 hasta 2019 con el fin de obtener una perspectiva actualizada de la temática bajo estudio. Las palabras clave que se utilizaron fueron las siguientes: gamificación, educación primaria, aprendizaje, lengua inglesa, beneficios, desventajas, amenazas y oportunidades. Estas palabras clave también se utilizaron en inglés para realizar una búsqueda más completa. Además, con la ayuda de los operadores de búsqueda u operados de booleanos (AND, OR, NOT y NEAR) se pudieron combinar dichas palabras con el fin de refinar la búsqueda.

En cuanto a las fuentes de datos se utilizaron fuentes tanto primarias (artículos científicos, tesis doctorales, libros, libros electrónicos, trabajos fin de grado, trabajos fin de máster) como secundarias (diccionarios, diccionarios electrónicos). Entre las bases de datos consultadas para la búsqueda se utilizaron: WOS (Web of Science), Dialnet, Google Scholar, ERIC, SCOPUS, Teseo, Proquest. EBSCOhost.

Por tanto, para la selección de las obras consultadas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de exclusión e inclusión:

1. Criterios de exclusión

- Documentos anteriores a 2010.
- Documentos de páginas webs, blogs y Wikipedia.
- Documentos no relativos al contexto educativo.

2. Criterios de inclusión

- Documentos que daten del 2010 al 2019.

- Documentos pertenecientes a bases de datos citadas anteriormente.
- Documentos relativos al ámbito educativo y, en concreto, a la materia de inglés

En un primer barrido de la información se encontraron un total de 42 obras relacionadas con la temática bajo estudio. En las siguientes tablas se encuentran clasificadas en cuanto a los tipos de documentos y a las bases de datos consultadas.

Tabla 1

Clasificación por documentos

TFG	TFM	Tesis Doctorales		Artículos Científicos	Libros	Libros Electrónicos
6	4	3	18	8	3	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2

Clasificación de categorías por bases de datos

WOS	SCOPUS	Google Scholar	Proquest	Teseo	Dialnet	ERIC	EBSCOhost
3	5	14	1	4	6	8	1

Fuente: Elaboración propia.

Sin embargo, tras la aplicación de los diferentes criterios establecidos anteriormente junto con una evaluación minuciosa de los diferentes documentos, el total de las obras para este estudio se redujeron a 19. En la siguiente tabla se puede encontrar la tipología del documento, los títulos, nombres de autores y el año de publicación de dicha selección:

Tabla 3

Clasificación de los documentos seleccionados

Tipología	Título	Autores	Año
TFG	<i>Gamification in English teaching in Primary Education</i>	Ardoiz, L.	2017

TFG	<i>La gamificación en la enseñanza de inglés en Educación Primaria</i>	Casado, M.	2016
TFG	<i>La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria</i>	González, D	2017
TFG	<i>La gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria: revisión de estudios y propuestas.</i>	Mangado, P.	2016
TFG	<i>Gamificación en educación primaria: introducción a la cultura inglesa.</i>	Martínez, M.	2018
TFM	<i>Gamificación. Hagamos que aprender sea divertido</i>	González, M.	2017
TFM	<i>Revisión bibliográfica del paradigma digital Game Based Learning.</i>	Guerra, J.	2015
TFM	<i>Gamification and Game-based Learning as Methods to Motivate Students learn English Vocabulary</i>	Herrera, T.	2018
Tesis	<i>Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional</i>	Morillas, C.	2016
Tesis	<i>E-learning y gamificación como apoyo al aprendizaje de programación</i>	Beltrán, J.	2017
Tesis	<i>Aprendizaje basado en juegos serios como herramienta de la educación para todos</i>	García, M	2016
Artículo	<i>Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje</i>	Aguilera, A., Fúquene, C. y Ríos, W.	2014
Artículo	<i>De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados</i>	Area, M y González, S	2017
Artículo	<i>Using Gamification to Enhance Second Language Learning</i>	Figueroa, J.	2015
Artículo	<i>La Gamificación como Recurso para la Mejora del Aprendizaje del inglés en Educación Primaria.</i>	García, F., García, O. y Martín, M.	2018

Artículo	<i>Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión.</i>	Ortíz, M., Jordán, J. y Agredal, M.	2018
Libro online	<i>Experiencias de gamificación en las aulas</i>	Contreras, S. y Eguia, L.	2017
Libro	<i>Gamificación: como motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula</i>	Rodríguez, F. y Santiago, R.	2015
Libro online	<i>La Gamificación Como Metodología Didáctica: Una Experiencia Real En El Aula</i>	Montes, A.J	2018

Fuente: Elaboración propia.

2.4. Proceso de análisis de datos

Una vez la búsqueda de la información estaba acotada atendiendo a los criterios mencionados anteriormente, se pasó al tratamiento de los datos. Este se llevó a cabo a través del análisis de contenido, el cual es se lleva a cabo a través de un procedimiento sistemático y objetivo de descubrimiento, codificación y transformación de los datos. Este proceso permite, de este modo, la elaboración de un sistema de categorías, el cual se ha llevado a cabo a través de un proceso de construcción de carácter deductivo-inductivo. Tras este acercamiento deductivo, y partiendo de las principales categorías que se crean a priori, se procede, de forma inductiva, a la creación de categorías y subcategorías emergentes a partir de los datos de las obras consultadas (Trigueros-Cervantes, Rivera-García, y Rivera-Trigueros, 2018).

Para la codificación de los datos, se ha utilizado el programa informático de análisis cualitativo N-vivo en su versión 12 atendiendo a los criterios de coherencia, pertinencia, claridad y relevancia y avalando, por tanto, la credibilidad del proceso de análisis. Por tanto, en la siguiente tabla se puede observar el sistema de categorías definitivo:

Tabla 4

Categorías y subcategorías asociadas a la aplicación de la gamificación.

Categorías	Subcategorías
Fortalezas	Aspectos cognitivos Aspectos motivacionales Aspectos lingüísticos Colaboración Competitividad
Debilidades	Exceso de competitividad Exceso de trabajo Falta de adecuación lingüística Injusticias
Oportunidades	Aprendizaje continuado y significativo Autoevaluación continuada Ambientes ‘libres’ Uso de entornos virtuales
Amenazas	Motivación extrínseca Falta de implicación Excesiva libertad

Fuente: Elaboración propia.

3. RESULTADOS

Este tipo de análisis nos permite observar con claridad las categorías y subcategorías que han emergido y que responden a los objetivos específicos planteados en el presente estudio. A través de la codificación de la información y la categorización de los diferentes temas emergentes en nodos o subcategorías, se han podido detectar el número de referencias que los autores realizan de los cuatro componentes bajo estudio: fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas.

En relación a la categoría “fortalezas”, podemos indicar que ha sido la temática con mayor peso en las obras consultadas, con un total de 36 referencias. Tal y como se puede observar en la tabla anterior, son siete los nodos emergentes en esta categoría.

La subcategoría más mencionada por los autores ha sido en relación a los *aspectos motivacionales* que se generan tras la aplicación de esta metodología alternativa en clase de inglés. Autores como Ardoiz (2017) y Rios, Lozano y Aguilera (2014) señalan la existencia de un fuerte vínculo entre el proceso de aprendizaje a través de la gamificación y la motivación de los estudiantes para aprender. El hecho de que un contexto educativo se convierta en un contexto lúdico hace que el proceso de aprendizaje sea significativo y motivador para los estudiantes.

Siguiendo este mismo hilo discursivo, se ha podido ver reflejado como autores como Casado (2016) y Beltrán (2017) destacan la mejora de *aspectos cognitivos* como la atención, la imaginación, la flexibilidad cognitiva y la creatividad tras la implementación de la gamificación en el aula de inglés. Los estudiantes se sienten atraídos por el modo de trabajar los contenidos a través de la utilización de puntos, insignias y recompensas. Según Marín, Ramos, Montes, Hernández y López (2011) no solo los atrae, sino que también les hace participar en el aprendizaje y reorientan su atención e interés hacia el idioma. Esta nueva implementación puede hacer que estén muy concentrados y que se sientan más involucrados en lo que están haciendo.

Además, la creación de un buen ambiente de trabajo y un sentimiento de relajación hace que los *aspectos lingüísticos* mejoren (Herrera, 2018 y Martínez, 2018). Estos factores favorecen la mejora de la comunicación e interacción entre los estudiantes y les permite practicar las diferentes habilidades lingüísticas sin ser conscientes de ello. Los autores indican que se divierten y mejoran su competencia lingüística y, por tanto, su rendimiento académico.

Otro de los beneficios que Torres-Toukoumidis y Romero-Rodríguez (2018) y Ortiz, Jordán y Agredal (2018) destacan es el sentimiento *colaborativo* que los estudiantes desarrollan pues deben resolver problemas a través del diálogo consensuado y alcanzar un objetivo común.

Por otra parte, encontramos la subcategoría de *competitividad* discutida por Area y González (2015). Estos autores llegan a la conclusión de que “los juegos y los elementos del aprendizaje basado en el juego, están íntimamente relacionados con el deseo natural del ser humano para la competencia” (p.25) y además les permite aprender de sus errores sin ser penalizados en la vida real.

En contraposición, podemos encontrar referencias a las “debilidades” que los autores destacan de la gamificación. En total se han detectado 24 referencias a esta categoría y entre los temas más emergentes en el análisis de las obras consultadas están: el exceso de competitividad, el exceso de trabajo, la falta de adecuación lingüística y señalan también las injusticias.

En relación con el *exceso de competitividad*, Barata, Gama, Jorge y Goncalves (2013) aseveran que incentivar la competición en exceso entre los estudiantes puede provocar que no quieran ayudarse entre ellos con el fin de tener más posibilidades para ganar dicha competición. Por tanto, estos autores aseguran que se debe actuar con cautela con este aspecto de la gamificación. Por otro lado, encontramos como Area y González (2015) afirman que el hecho de integrar premios e insignias en el proceso de evaluación puede provocar que se cometan potenciales *injusticias* al valorar la cantidad por encima de la calidad del trabajo. Del mismo modo, Area y González (2015) y Contreras y Eguia (2017) mencionan el *exceso de trabajo* que puede suponer para el profesorado, puesto que gamificar una asignatura conjugando todos los elementos para que se imparta con éxito, no es fácil.

No obstante, una de las debilidades que han denotado García, García, y Martín (2018) es que en ocasiones se produce una falta de *adecuación lingüística*, pues al trabajar de manera colaborativa con estudiantes que presentan diferentes niveles lingüísticos (pese a estar en una misma clase) puede derivar en que los estudiantes con menor nivel sientan que no controlan en su totalidad el desempeño de las pruebas o tareas presentadas en el juego.

La categoría “oportunidades” representa 19 referencias del total y se refiere a las oportunidades que se crean a partir del uso de la gamificación en el aprendizaje de la lengua inglesa. Entre dichas oportunidades, en el análisis de la información de las obras consultadas, se han podido identificar cuatro oportunidades que corresponden a las cuatro subcategorías de nuestro árbol de nodos: *aprendizaje continuado y significativo*, *autoevaluación continuada*, *ambientes “libres”* y *uso de entornos virtuales*.

En relación a las tres primeras subcategorías mencionadas anteriormente, los autores García, García, y Martín (2018) así como González (2017) afirman que un ambiente lúdico hace que los estudiantes sientan curiosidad por seguir aprendiendo y les permite

la total libertad para adquirir conocimientos de forma casi autodidáctica y continuada, así como de evaluar su propio conocimiento a través de la experimentación. Los autores subrayan que los juegos y los materiales didácticos lúdicos permiten a los alumnos expresarse sin miedo, timidez ni repercusiones negativas. Esta atmósfera de aprendizaje elimina cualquier discriminación social y, consecuentemente, los estudiantes se sienten más cómodos para aprender libremente, lo que mejora su compromiso y rendimiento (García, García, y Martín, 2018).

Del mismo modo, Gavarrí (2016) señalaba la mejora de la competencia en lengua inglesa a través del uso de las TIC como material de aprendizaje. Como bien menciona Guerra (2015), los recursos tecnológicos ayudan a crear contextos de juego y a implementar la gamificación en el aula. Esto les permite mejorar su capacidad para gestionar información, resolver los problemas y trabajar el pensamiento crítico (Morillas, 2016). Según estos autores, varios materiales educativos actuales, como el videoprojector, la pizarra, la tiza, etc., deberían ser sustituidos por equipos o programas informáticos más inteligentes que facilite la gamificación de las clases. Entre los recursos más citados para llevar a cabo la gamificación de la clase de inglés encontramos Brainscape, Cerebriti, Classdojo, Edmodo y kahoot (Figuerola, 2015, Carrión 2018, Martínez, 2018 y Corchuelo-Rodríguez, 2018). Todos ellos son recursos que favorecen la motivación del estudiante y promueven la colaboración entre ellos.

Por último, la categoría “amenazas”, con 8 referencias identificadas en las obras consultadas, alude a aquellos riesgos que pueden surgir en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa mediante la gamificación. Entre ellos, autores como Rodríguez y Santiago (2015) destacaron el papel de la motivación extrínseca, la falta de implicación y la excesiva libertad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Area y González (2015) destacaron el riesgo que puede suponer el excesivo uso de materiales didácticos lúdicos, pues los estudiantes pueden llegar a ser dependientes de la recompensa o feedback que se les dé a través de ese juego y que, por tanto, la *motivación* sea meramente *extrínseca*. Ligado a este aspecto, se encuentra otra amenaza detectada como es la *falta de implicación*, ese ambiente lúdico que mencionábamos anteriormente, aunque muy beneficioso para propiciar el aprendizaje de un idioma, también puede suponer un arma de doble filo donde el estudiante se relaje demasiado y su implicación sea baja o muy baja. Del mismo modo, Contreras y Eguía (2017) señalan la necesidad de

no caer en dejar a los estudiantes en un *entorno de excesiva libertad*, pues puede llegar a ser difícil gestionar un aula fuera de control y donde los estudiantes no sienten que hay un agente que controle la situación y esto puede llevarlos a no alcanzar el objetivo principal del juego.

En resumen, se puede destacar que, según los resultados obtenidos, la presencia de las *fortalezas* atribuidas al uso de la gamificación en el contexto de aprendizaje de la lengua inglesa se identificó en un 42% de las obras consultadas. En cambio, las *debilidades* fueron mencionadas en un 27% de las obras analizadas, seguidas de las oportunidades con un 21,8%. En este sentido, el porcentaje más bajo se atribuye a las amenazas o riesgos que pueden surgir de la aplicación de dicha metodología en el contexto de aprendizaje de la lengua inglesa, en total un 9,2%. Esto es indicativo de que un gran número de estudios han mostrado los beneficios y las oportunidades que surgen al implementar esta metodología alternativa en contextos educativos y es, por tanto, uno de los posibles caminos que contribuyen a un aprendizaje atractivo y efectivo en la enseñanza de la lengua inglesa en Educación Primaria. Sin embargo, los resultados también nos indican que es muy importante saber qué aspectos debemos cuidar para no convertir dichos beneficios en debilidades o riesgos que aleje tanto a los estudiantes como al docente del objetivo inicial: aprender y enseñar un segundo idioma.

4. CONCLUSIONES

La gamificación se presenta como una metodología alternativa a las tradicionales y, sin duda, está ocupando un lugar cada vez más importante en educación, entre otros ámbitos. Pese a ser una temática que se encuentra actualmente en boga y que ha generado numerosos estudios, pocas han sido las revisiones literarias de naturaleza exploratoria que identifiquen los beneficios y oportunidades, las debilidades y amenazas o riesgos de la implementación de la gamificación. Los temas identificados en este estudio también proporcionan un punto de partida para comprender mejor los factores que influyen en la utilización de la gamificación en la enseñanza del inglés.

Con el fin de arrojar algo de luz a este tema, el objetivo principal de este estudio era realizar una revisión bibliográfica sobre la aplicación metodológica de la gamificación en el área de las lenguas extranjeras, en concreto, la lengua inglesa en la etapa de Educación

Primaria a través de un análisis DAFO. La pretensión de este estudio no es más que proporcionar una visión actualizada sobre el uso de esta metodología alternativa en el aula de idiomas, aportando no solo los aspectos positivos como son las fortalezas y oportunidades que surgen en su aplicación sino también las debilidades y los riesgos o amenazas que puedan suponer su aplicación.

Para ello, a través de un enfoque metodológico de carácter cualitativo donde se empleó, como técnica de análisis de la información, el análisis de contenido fue posible descubrir las tendencias emergentes en el contenido de las obras consultadas (Díaz y Navarro, 1998). Con el fin de que este estudio se ajustara a la realidad de las aulas en la actualidad, se establecieron unos criterios de inclusión y de exclusión. Estos criterios nos permitieron reducir el número de obras consultadas de cuarenta y dos a diecinueve. Estas diecinueve obras, expuestas anteriormente, fueron las elegidas para someter a estudio. Para ello, se llevó a cabo un análisis de contenido y se elaboró un sistema de categorías donde emergieron distintas subcategorías relativas a las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la implementación de la gamificación en el aula de inglés en la etapa de Educación Primaria.

En cuanto a las *fortalezas* atribuidas a la gamificación en clase de inglés diferentes autores como Casado (2016) y Beltrán (2017) destacaron el incremento de la atención, la imaginación, la flexibilidad cognitiva, la creatividad, la motivación intrínseca, el espíritu cooperativo y competidor. Del mismo modo, se subrayaron los múltiples beneficios en relación a la competencia lingüística del inglés, pues el juego y los diferentes elementos que caracterizan la gamificación favorecen la mejora de la comunicación e interacción entre los estudiantes. Entre las *oportunidades* destacadas por los autores García, García, y Martín (2018) así como González (2017) encontramos como esta metodología favorece el aprendizaje y la autoevaluación continuada, la creación de entornos libres para explorar los contenidos por ellos mismos y el uso de entornos virtuales. Por otro lado, con respecto a las *debilidades* encontradas en los estudios de autores como Barata, Gama, Jorge y Goncalves (2013), destacan el exceso de competitividad, exceso de trabajo por parte del docente y la falta de adecuación entre los estudiantes de distintos niveles. Finalmente, Rodríguez y Santiago (2015) subrayan que las *amenazas o riesgos más dados a que ocurran son el incremento de la motivación extrínseca y la excesiva libertad o falta de control por parte de los docentes*.

Este estudio, además de ser un recopilatorio de los estudios y experiencias de la implementación de la gamificación en los últimos diez años en la clase de lengua inglesa de Educación Primaria, puede ser de ayuda para otros docentes que pretendan implementarlo en sus clases y necesiten conocer las diferentes caras de una metodología hoy en día en boga con el fin de utilizarla con éxito en la enseñanza de segundas lenguas.

No podemos finalizar este estudio sin mencionar las limitaciones de este estudio, pues al ser una revisión bibliográfica, no todas las bases de datos tienen acceso libre y evidentemente por las características que presentan también se encuentran, en muchas ocasiones, sesgadas por las publicaciones que alojan. Como futura línea de investigación, sería de gran interés conocer la relación entre el rendimiento académico en la asignatura de inglés y el uso de la gamificación tras llevar a cabo una experiencia. Sin embargo, no hay duda de que esta es un área de investigación floreciente y aún quedan muchos aspectos que deben ser investigados.

REFERENCIAS

- Aguilera, A., Fúquene, C. y Ríos, W. (2014). Aprende jugando: el uso de técnicas de gamificación en entornos de aprendizaje. *IM-Pertinente*, 2 (1), 125-143
- Ardoiz, L. (2017). *Gamification in English teaching in Primary Education* (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, España.
- Area, M. y González, C.S. (2015). De la enseñanza con libros de texto al aprendizaje en espacios online gamificados. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 15-38. doi: 10.6018/j/240791
- Barata, G., Gama, S., Jorge, J., Goncalves, D. (2013). Engaging Engineering Students with Gamification. *5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications (VS-GAMES)*, 1-8. IEEE.
- Beltrán, J. (2017). *E-learning y gamificación como apoyo al aprendizaje de programación* (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura, España.

- Carrión, E. (2018). El uso de la Gamificación y los recursos digitales en el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Superior. *Revista Didáctica, Innovación y Multimedia*, (36), 1-14.
- Casado, M. (2016). La gamificación en la enseñanza de inglés en Educación Primaria (Trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid, España.
- Contreras, R.S. y Eguia, J.L. (eds.) (2017). *Experiencias de gamificación en las aulas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/llibres/2018/188188/ebook15.pdf>
- Corchuelo-Rodríguez, C.A. (2018). Gamificación en Educación Superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (63), 29-41. doi: 10.21556/edutec.2018.63.927
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15.
- Díaz, C. y Navarro, P. (1998). Análisis de contenido. En: *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Segunda reimpresión. Madrid, Editorial Síntesis, SA: Madrid.
- Figuerola, J. F. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, (27), 32-54
- García, F., García, O. y Martín, M. (2018). La Gamificación como Recurso para la Mejora del Aprendizaje del inglés en Educación Primaria. *Red de Investigación sobre Liderazgo y Educación*, 466-468.
- García, M. (2016). *Aprendizaje basado en juegos serios como herramienta de la educación para todos* (Tesis doctoral). Universidad de Salamanca, España.
- Gavarri, S. (2016). El aprendizaje de lenguas extranjeras mediado por las TIC: Aprender inglés con Duolingo. *El Toldo de Astier*, 7(12), 56-65. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.7199/pr.7199.pdf

- González Alonso, D. (2017). *La gamificación como elemento motivador en la enseñanza de una segunda lengua en educación primaria (Trabajo fin de grado)*. Universidad de Burgos, España.
- González, M. (2017) *Gamificación. Hagamos que sea divertido* (trabajo fin de máster). Universidad Pública de Navarra, España.
- Guerra, J. (2015). *Revisión bibliográfica del paradigma digital Game Based Learning* (trabajo fin de máster). Universidad de Extremadura, España.
- Herrera, T. (2018). Gamification and Game-based learning as methods to motivate students learn English vocabulary (Trabajo fin de Máster). Universidad de la Laguna, España.
- Mangado, P. (2016). La gamificación en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Educación Primaria: revisión de estudios y propuestas (Trabajo fin de grado). Universidad de La Rioja, España.
- Marín, Y., Ramos, A.M., Montes, J.O., Hernández, H.E. y López, J.M. (2011). Juego didáctico, una herramienta educativa para el autoaprendizaje en la ingeniería industrial. *Revista Educación en Ingeniería*, (12), 61-68.
- Martínez Soria, M. (2018). *Gamificación en educación primaria: introducción a la cultura inglesa (Trabajo fin de grado)*. Universidad de Valladolid.
- Montes, A. (2018). *La gamificación como metodología didáctica: una experiencia real en el aula*. Amazon.
- Morillas, B. C. (2016). *Gamificación de las aulas mediante las TIC: un cambio de paradigma en la enseñanza presencial frente a la docencia tradicional* (Tesis doctoral). Universidad Miguel Hernández, España.
- Orden, ECD (2014). 686/2014, de 23 de abril, por la que se establece el currículo de la Educación Primaria para el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, Cultura y deporte y se regula su implantación, así como la evaluación y determinados aspectos organizativos de la etapa. *Boletín Oficial del Estado*, 106.

- Ortiz-Colón, A.M., Jordán, J. y Agredal, M. (2018). *Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión*. *Revista Educación Pesqui.*, São Paulo, 44.
- Real Decreto (2014). 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52.
- Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015). *Gamificación: como motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Grupo Océano: Madrid.
- Torres-Toukoumidis, Á., Romero-Rodríguez (2018). *Gamificación en Iberoamérica. Experiencias desde la Comunicación y la Educación*. Editorial Universitaria Abya-Yala: Quito-Ecuador
- Trigueros-Cervantes, C., Rivera-García, E., y Rivera-Trigueros, I. (2018). The Use of NVivo in the Different Stages of Qualitative Research. En A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. de Souza, y A. Moreira (Eds.), *Computer Supported Qualitative Research*. 381–392. Cham: Springer International Publishing.

EL MÉTODO PHONICS COMO PROPUESTA INNOVADORA PARA EL APRENDIZAJE DE INGLÉS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Ana Andúgar-Soto¹ y Beatriz Cortina-Pérez²

¹Universidad Católica de Murcia

²Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La búsqueda del método más adecuado para la enseñanza de un idioma extranjera es el ‘Santo Grial’ de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras. A lo largo de las décadas, se han ido sucediendo metodologías muy variopintas que han ido enriqueciendo el área ansiando el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes. Esta polémica respecto a qué método es más apropiado para la enseñanza de LE es una cuestión que persiste a lo largo del tiempo. Richards y Rogers (1991) ya afirmaban “Today’s controversies reflect contemporary responses to questions that have been asked often throughout the history of language teaching” (p.1). La querella de los métodos, aunque pueda parecer coetánea a nuestros días, es algo que se arrastra desde que surgieron como tales los primeros métodos; además, como sostiene Blair (1991), no hay método ni profesor que pueda satisfacer a todos los aprendices todo el tiempo.

Existe la creencia generalizada de que todos los métodos tradicionales son similares y anticuados, y que las nuevas tecnologías pueden solucionar todos los problemas metodológicos, pero lo que es cierto es que la elección de un método es una decisión compleja que va a afectar y definir el grado de competencia de los estudiantes en la LE o L2. En esta compleja elección hay diversas circunstancias y factores que debemos considerar, aunque una buena fundamentación teórica es esencial para ser capaz de sacar el máximo provecho a cada método según el contexto de aprendizaje (Tejada, Pérez-Cañado y Luque, 2005, p.157). Por otro lado, como afirman González-Cascos (2010)

all methods are presented in their beginnings as revolutionary and are considered as the most adequate for the teaching and learning of a L2. But in practice, the rejection of the positive aspects of the previous approach makes the new approach incomplete (p. 109).

Concluimos, por tanto, que todos los métodos en su esencia son incompletos y que debemos optar por una metodología más ecléctica que sume, más que reste, los principios metodológicos de las diversas aproximaciones.

Esta dificultad se agudiza aún más en la etapa educativa en la que este estudio se centra: la Educación Infantil, la cual presenta unas características muy peculiares que la diferencian del resto de períodos dada la corta edad de sus aprendices; por tanto, será necesario conocer en profundidad el método con la intención de averiguar si se ajusta a las necesidades de estos jóvenes aprendices. Es por ello que en este capítulo vamos a hacer una revisión de unos de los métodos que más aceptación está teniendo hoy en día en la enseñanza del inglés en la etapa de la Educación Infantil en el contexto español: el método *Phonics*.

2. EL MÉTODO PHONICS

Cada vez son más las experiencias que encontramos en escuelas españolas relacionadas con la metodología *Phonics*, las cuales tienen su origen en los métodos de lectoescritura anglosajones. Dentro de *Phonics*, se incluyen dos modalidades: Synthetic Phonics y Analytic Phonics.

2.1. Synthetic phonics

El método conocido como *Synthetic Phonics* se utiliza en países angloparlantes para la enseñanza de la lectoescritura, teniendo como punto clave la conciencia fonológica y aprendiendo, en primer lugar, el sonido de las letras para luego aprender cómo unir los sonidos y formar palabras, en contraposición a los métodos analíticos, por lo que inicialmente

Phonics programs often begin by teaching the single letters of the alphabet as sounds (for example, ‘kicking k’ rather than the letter name ‘kay’), later moving on to more complex digraphs and, finally, the irregular spellings of the English language, which do not follow phonic rules. (House of Commons Education and Skills Committee, 2005, p.12-13).

Partiendo de la idea elemental de la habilidad para decodificar palabras es básica para el posterior éxito en el proceso de lectura, el *Synthetic Phonics* enseña los sonidos para después formar palabras a partir de estos, por ejemplo, la palabra *street* se dividiría en s-t-r-ee-t; esta fase se denomina *blending*.

Grapheme/phoneme (letter/sound) correspondences (the alphabetic principle) in a clearly defined, incremental sequence; to apply the highly important skill of blending (synthesizing) phonemes, in order, all through a word to read it; to apply the skills of segmenting words into their constituent phonemes to spell; and that blending and segmenting are reversible processes. (Department for Education, 2010, p.3).

Por lo tanto, se considera que es un método conveniente para la enseñanza de la lectoescritura en niños de Infantil angloparlantes, ya que la investigación ha demostrado que cuando *Phonics* se enseña de forma estructurada, comenzando por los sonidos más sencillos hasta los más complejos, obtiene resultados satisfactorios, especialmente con niños de entre cinco y siete años (Department for Education, 2013).

Un estudio longitudinal llevado a cabo en Reino Unido entre 2010 y 2013 (Grant, 2014) como parte de la iniciativa del gobierno para mejorar el nivel estándar de lectura, en el que evaluaron a niños después de su primer, segundo y tercer año de escolarización obtuvo buenos resultados terminando la etapa de Primaria (11 años) con una adecuada lectoescritura. En una encuesta llevada a cabo por el gobierno (Walker, Bartlett, Betts, Sainsbury y Worth, 2014) entre profesores de Primaria, el 72% estaba de acuerdo en que

Phonics es adecuado para identificar a los niños que tienen problemas con la lectura, aunque solo el 60% afirmaron utilizar este método en primer lugar, no considerando que debía utilizarse de forma exclusiva, sino que podía combinarse con otros. Un ejemplo en el que el método se usa en países no anglo-parlantes sería el llevado a cabo por Valbuena (2014) en 25 niños de 6-7 años en Colombia con el objetivo de que adquirieran la conciencia fonológica en inglés, en el que obtuvo unos resultados muy positivos. En el contexto español son cada vez más las experiencias e investigaciones que avalan su idoneidad. Recientes estudios como el de Navarro, Coyle y Roca de Larios (2016), donde investigan la efectividad de *Phonics* para enseñar los fonemas sibilantes a niños de cuatro y cinco años dentro del sistema educativo español, concluyen que la enseñanza de la fonética a estas edades es recomendable y que los fonemas deberían enseñarse como parte del aprendizaje del inglés como LE.

En definitiva, parece existir un consenso generalizado, no exclusivo de países angloparlantes, sobre las ventajas que aporta el uso de *Systematic Synthetic Phonics* como método válido para la enseñanza de la lectoescritura del inglés, dada su focalización en los aspectos fonológicos de la lengua, uno de los grandes caballos de batalla en las aulas de inglés por la falta de correspondencia grafema-fonema.

Dentro de esta modalidad del método *Phonics*, una de las propuestas comerciales más extendidas y conocidas tanto en el Reino Unido, como fuera de él, es *Jolly Phonics*. Este se puso en práctica de forma experimental en la década de los 80 en *Woods Loke Primary School*, donde se usaba un método de lectoescritura basado en el aprendizaje de palabras completas. El uso de *Jolly Phonics* condujo a solventar los problemas que algunos niños presentaban en la lectura, residiendo su principal ventaja en que enseña a los aprendices a reconocer todos los sonidos en una fase inicial, para posteriormente enseñarles la relación entre los sonidos y los símbolos, para terminar entendiendo el uso del código alfabético en la lectoescritura (Wernham y Lloyd, 2010). Este método está diseñado y recomendado especialmente para aprendices tempranos, incluso para la etapa de Infantil.

Como afirma uno de sus creadores, Chris Jolly, los niños bajo esta metodología llevan un ritmo muy superior (un año) a sus compañeros (Evans, 2013). *Jolly Phonics*, se centra en la enseñanza de los sonidos de la lengua inglesa y su relación con las letras o grupo de letras, es decir de los 42 posibles sonidos y cómo se escriben, para posteriormente unir los sonidos para formar palabras y aprender, al mismo tiempo, a identificar los sonidos en

las palabras, aprendiendo que en inglés un fonema puede representarse de varias formas, e introduciendo de media un sonido al día. Los principales estadios del método pueden resumirse como sigue:

- *Learning the letter sounds* (enseñanza de los sonidos de las palabras para en breve período de tiempo ser capaces de formarlas).
- *Learning letter formation* (formar y escribir las letras)
- *Blending* (combinar sonidos y formar palabras)
- *Identifying the sounds in words* (proceso contrario, identificar los sonidos en las palabras)
- *Tricky words* (aprendizaje palabras con ortografía irregular)

Normalmente, las cuatro primeras destrezas se trabajan de forma conjunta, postergando las *tricky words* para unas semanas después del comienzo.

2.2. Analytic phonics

Dentro de los métodos fonéticos de alfabetización, no solo se encuentran los de tipo sintético (*Synthetics*), sino también los analíticos (*Analytic Phonics*). Este método tiene gran tradición en Escocia, donde ha estado presente en el sistema educativo durante muchos años. Su principal característica reside en enseñar, en primer lugar, palabras completas, de forma opuesta al método sintético. Se suele acompañar del empleo de libros, mediante el “*look and say approach*”. Las premisas que sigue este tipo de *Phonics* se puede resumir como sigue (Johnston y Watson, 2003):

- Se enseña el nombre y sonido de las letras (uno a la semana).
- Se muestran series de imágenes y palabras que comienzan por ese sonido (por ejemplo, *Carl, cat, candle, cake, castle, caterpillar*).
- Una vez que ya se conocen los sonidos de las 26 letras iniciales, se introducen los posibles sonidos centrales (*cat, bag, rag*), y los finales (*nap, cup, pip*). Este estadio se suele completar al final del primer ciclo de Educación Primaria.
- En este momento se enseña cómo pronunciar y unir sonidos de forma consecutiva de palabras desconocidas y pronunciarlas (*cuh-ah-tuh* para producir *cat*). Seguidamente, se aprenden a unir sonidos consonánticos en posición inicial (*bl, cr, sp*) seguidos de los sonidos en posición final (*nt, ng, st*), vo-

cales, *diagraphs* (*ee, oo, ch, sh*) y la “e” silenciosa (*blue*). Esta enseñanza concluye al final de Primaria 3 (nueve-10 años).

Si comparamos este método con el sintético, se observan grandes diferencias, que se resumen en la Tabla 1 y que parten de la filosofía de cada versión del método fonético, ya que el sintético es mucho más rápido y enseña todos los sonidos partiendo de unidades mínimas; mientras que el analítico parte de las palabras completas para ir descomponiéndolas.

Tabla 1

Diferencias entre los métodos de lectoescritura Syntethic y Analytic Phonics

	Synthetic Phonics	Analytic Phonics
Principios clave	• Síntesis o <i>blending</i> de un sonido para formar una palabra	• Reconocimiento de una palabra y su análisis para reconocer sus patrones
Ventajas	• Rapidez (en una semana los niños) • pueden construir y leer palabras) • En dos trimestres pueden deletrear cualquier palabra • Unión de la lectura con el deletreo • Válido para palabras de cualquier longitud o complejidad	• Gran atractivo visual • Los niños buscan los patrones en las palabras • Supone un refuerzo y apoyo en cuanto al deletreo por analogía

Inconvenientes	• Niños con problemas de audición pueden presentar problemas en el aprendizaje	• Pausado (se enseña un sonido por semana) • Memoria visual • Fomenta el adivinar, las palabras deben identificarse antes de comenzar su análisis • No aborda las diferentes formas de escribir un mismo sonido • Solo se trabajan palabras cortas

Nota: Adaptado de Ruttle (2015).

En un estudio (Johnston, McGeown y Watson, 2012) que comparaba niños de 10 años que habían aprendido a leer mediante *Analytic* o *Synthetic Phonics* llegaron a la conclusión que los niños enseñados a leer mediante *Synthetic Phonics*, obtuvieron mejores resultados en cuanto a lectura, deletreo y comprensión lectora. Además, *Synthetic Phonics* reporta mayor beneficio a largo plazo, ya que el enseñarles el proceso de *blending*, se proporciona a los niños la herramienta que pueden poner en práctica ante cualquier palabra desconocida (Johnston y Watson, 2003).

Así pues, dentro de los métodos basados dentro del espectro de tipo fonético, se puede afirmar que podrían adaptarse a Infantil, si bien es cierto que en origen han sido diseñados y se utilizan para la enseñanza de la lectoescritura a niños cuya L1 es en inglés, y que la enseñanza de la LE en Infantil debe centrarse, principalmente, en los aspectos orales del lenguaje, por lo que habría que realizar una adaptación del mismo.

3. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos abordado las nuevas tendencias metodológicas para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en edades tempranas. En este sentido hemos resaltado el método *Phonics* el cual, a pesar de ser un método extendido como en el Reino

Unido para enseñar a los nativos anglo-parlantes para iniciarse en la lectoescritura, está tomando especial relevancia en el contexto español como método para la enseñanza del inglés como lengua extranjera en Educación Infantil o primer ciclo de Primaria. Hemos analizado cómo este método tiene entre sus principales ventajas aproximarse al idioma desde la sonoridad y, por tanto, soslayando el tradicional escoyo de la falta de correspondencia fonema-grafema, siendo quizás esta una de las principales justificaciones para su buena aceptación en el contexto español. Además cabe recordar que esta metodología se adapta perfectamente a las pautas consensuadas para la enseñanza de idiomas en Educación Infantil por Andúgar (2017) y Andúgar, Cortina-Pérez y Tornel (2020), principalmente en lo que se refiere a la primacía de la oralidad y el aprendizaje lúdico.

Como conclusión, parece que, respetando la preponderancia de las destrezas orales en este momento educativo, el método podría llevarse a la práctica, siempre que se tengan en consideración las características de los alumnos (3-6 años) y se trabajen las fases iniciales del método donde se aprenden los fonemas de la lengua inglesa, relegando el proceso lectoescritor a la etapa de Primaria.

REFERENCIAS

- Andúgar, A. (2017). *Enseñanza de la lengua extranjera (inglés) en Educación Infantil (3-6 años). Estudio Delphi para la búsqueda de pautas didácticas consensuadas*. (Tesis Doctoral). UCAM, Murcia, España.
- Andúgar, A., Cortina-Pérez, B. & Tornel, M. (2020). Pautas para la enseñanza del inglés en Educación Infantil . *RESLA. Revista Española de Lingüística Aplicada*.
- Blair, R. (1991). Innovatives approaches. En M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 23-45). Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Department for Education (2010). Phonics teaching materials: core criteria and the self-assessment process. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/298420/phonics_core_criteria_and_the_self-assessment_process.pdf
- Department for Education (2013). Learning to read through phonics. Recuperado de https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/194057/phonics_check_leaflet_2013_.pdf

- Evans, A. (19 de agosto de 2013). Jolly Phonics teaches children to read English by using synthetic phonics. *South China Morning Post*. Recuperado de <http://www.scmp.com/lifestyle/family-education/article/1297189/jolly-phonics-teaches-children-read-english-using>
- González-Cascos, E. (2010). Different tendencies of applied linguistics to the teaching of English as a foreign language. En Durán, R. y S. Sánchez-Reyes (Eds.), *Linguistic tools for teachers of English: Towards a bilingual education* (pp. 97-114). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Grant, M. (2014). *Longitudinal Study from Reception to Year 2 (2010-2013) and Summary of an earlier Longitudinal Study from Reception to Year 6 (1997-2004)* Recuperado de <http://rrf.org.uk/pdf/Grant%20Follow-Up%20Studies%20-%20May%202014.pdf>
- House of Commons, Education and Skills Committee (2005). *Teaching children to read. Eighth Report of session 2004-2005*. Recuperado de <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmmeduski/121/121.pdf><http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200405/cmselect/cmmeduski/121/121.pdf>
- Johnston, R.S., y Watson, J.E. (2003). *Accelerating reading and spelling with synthetic phonics: A five year follow up*. Edimburgo: Research, Economic and Corporate Strategy Unit, Scottish Executive Education Department.
- Navarro, A., Coyle, Y. y Roca de Larios, J. (2016). Pre-school children's production of sibilant phonemes in English: developing phonemic awareness through multi-sensory teaching. En V. Murphy y M. Evangelou (eds.), *Early Childhood Education in English for Speakers of Other Languages* (pp. 241-252). Londres: British Council.
- Richards, J.C. y Rogers, T.S. (1991). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruttle, K. (marzo, 2015). *Managing inclusion*. Comunicación presentada en el Congreso Education Show, Birmingham.
- Tejada, G., Pérez-Cañado, M.L. y Luque, G. (2005). Current approaches and teaching methods. En D. Madrid y N. McLaren (eds.), *TEFL in Secondary Education* (pp.156-208). Granada: Universidad de Granada.
- Valbuena, C. (2014). Tucker Signing as a Phonics Instruction Tool to Develop Phonemic Awareness in Children. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 8, 66-82.
- Walker, M., Bartlett, S., Betts, H., Sainsbury, M. y Worth, J. (2014). *Phonics screening check evaluation. Research Report*. Londres: National Foundation for Educational Research.
- Wernham, S. y Lloyd, S. (2010). *Jolly Phonics teacher's book*. Essex: Jolly Learning.

LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS ESTACIONES DE TRABAJO PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EL AULA DE PRIMARIA

Silvia Corral Robles

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

A comienzos del siglo pasado y de la mano de pedagogos tan conocidos como María Montessori o Célestin Freinet la implementación de las estaciones de aprendizaje comienza a cobrar mayor importancia. Estos tomaron esta idea con el fin de crear espacios nuevos y más motivadores, diseñar materiales de autoaprendizaje e incluso romper con las metodologías donde el protagonista fuese el docente y, de este modo, dar relevancia al papel del estudiante en su proceso de aprendizaje (Espiñeira, 2005).

Con el fin de conocer los pilares en los que se basa esta metodología, vamos a detallar seis de sus principios teóricos. El primer principio teórico gira en torno a la atención de los diferentes estilos de aprendizaje. A través de las distintas estaciones, los estudiantes tienen la posibilidad de aprender los contenidos con actividades multivariadas adaptadas a las necesidades de cada uno de los estudiantes. En relación al segundo principio, según Horn y Staker (2011) a través de las estaciones se fomenta la autonomía

del estudiante y a saber gestionar su tiempo y a autoevaluarse. Del mismo modo, esta metodología promueve el respeto al ritmo de cada estudiante.

Otro aspecto a destacar se trata de la libertad que tienen los estudiantes para utilizar el material que necesitan para llevar a cabo las actividades de las diferentes estaciones, esto les hace ser más responsables. La colaboración es uno de los puntos más fuertes además del aprendizaje diferenciador (Vaughan, 2004). El hecho de poder compartir ideas con sus compañeros, colaborar entre ellos para efectuar con éxito una tarea les hace ser más conscientes de la importancia de sumar fuerzas. Otro principio a tener en cuenta de esta metodología es la creación de nuevos espacios que rompen con lo tradicional y permite a los estudiantes a estar más motivados movidos por la curiosidad.

Esta metodología tan enriquecedora y necesaria para los tiempos en los que vivimos donde las necesidades de los estudiantes son cada vez más individualizadas debería estar entre las opciones metodológicas de los maestros de Primaria. En concreto, para los maestros de la especialidad de enseñanza de segundas lenguas, este modo de trabajar con los alumnos permite llevar a cabo numerosas actividades que cubren las diferentes destrezas.

Debido a todo lo anterior, en este trabajo pretendemos dar a conocer una metodología que pese a todos los aspectos positivos que presenta existe una brecha literaria sobre esta estrategia de enseñanza y su modo de implementación en el aula de segundas lenguas. Para ello, se va a presentar tanto la definición como sus características, se expondrán, del mismo modo, los pasos a seguir para implementar dicha metodología en clase. Se ponen de manifiesto los beneficios y las limitaciones de esta con el fin de dar una visión lo más amplia posible y finalmente se incluye una parte más práctica a través de la presentación de una propuesta de diferentes estaciones de aprendizaje donde se trabajan las cuatro destrezas que conforman la competencia lingüística, en este caso, para trabajar la lengua inglesa.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este trabajo es el siguiente:

1. Dar a conocer la metodología de las estaciones de trabajo y su implementación en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa.

Por tanto, con el fin de alcanzar este objetivo, se presentan los siguientes objetivos específicos:

1. Definir y describir las características de las estaciones de trabajo.
2. Mostrar las diferentes fases de implementación de dicha estrategia de enseñanza.
3. Presentar los beneficios y limitaciones de esta metodología en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Presentar una propuesta de estaciones de aprendizaje para inglés en Educación Primaria.

3. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

La enseñanza a través de estaciones de aprendizaje o también conocidas como estaciones de rotación (en inglés *work stations* o *station rotation*) requiere el diseño de al menos tres estaciones de trabajo o centros de aprendizaje donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos (Maxwell y White, 2017). Cada una de las estaciones está orientada a la realización de una parte de la unidad didáctica, de este modo los estudiantes tienen a su disposición una amplia gama de actividades relativas a las diferentes partes de la unidad. Esta forma de trabajar permite a los docentes adaptar todo tipo de actividades a las características de los estudiantes en función de sus necesidades, en lugar de trabajar dichos contenidos de forma gradual y a nivel general donde es complicado tener en cuenta dichas necesidades (Vaughan, 2004).

Como se puede ver en la figura 1, cada estación es un lugar físico. Los estudiantes rotan entre las distintas estaciones diseñadas y administradas por los docentes responsables. Además de la explicación y el seguimiento del profesor, cada estación de trabajo está acompañada de unas instrucciones que garanticen el cumplimiento de los objetivos establecidos para dicha actividad. El reloj del profesor anuncia que ha llegado la hora de rotar y todos cambian a la siguiente estación (Suprabha y Subramonian, 2014).



Figura 1. Estaciones de Aprendizaje o estaciones de rotación. Fuente: Maxwell y White (2017).

Como comentábamos anteriormente, este tipo de enseñanza ofrece mayores oportunidades para un aprendizaje más integrado, en lugar de centrarse en habilidades generales para el grupo en conjunto. Esto se debe a las características propias de cada una de las estaciones que se crean. En general, hay tres estaciones que definen esta metodología:

1. Estación del docente

Esta estación se enfoca principalmente a aquellos estudiantes con menor rendimiento, esto les permite a los maestros a usar el tiempo para trabajar las debilidades de cada uno de los estudiantes de manera más individualizada y cercana. Esto también permite a los estudiantes con mayor rendimiento, y que no necesiten un seguimiento tan cercano, trabajar de manera autónoma.

2. Estación tecnológica

Esta estación está enfocada al uso individual o colectivo de las nuevas tecnologías para fomentar aspectos enfocados desde diferentes perspectivas, pues cada alumno tiene diferentes estilos de aprendizaje. Por ejemplo, si los estudiantes están aprendiendo el vocabulario sobre el tiempo atmosférico, una parte de los estudiantes lo aprenderán escuchando las palabras desde el diccionario online “howjsay” y repitiéndolas, otros leyendo el libro de “Come on, Rain” desde la Tablet, otros escuchando la canción “How’s

the weather song” en YouTube, etc. Existen numerosos recursos digitales que permiten al maestro conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes en tiempo real y así saber dónde necesitan más apoyo (Walne, 2012).

3. Estación colaborativa

Esta estación está enfocada hacia el trabajo colaborativo entre los estudiantes, es debido a esto que se trata de una estación más manipulativa, kinestésica y lúdica donde todos los estudiantes pueden aprender unos de otros.

En definitiva, las características principales de las estaciones de trabajo se resumen en lo siguiente: aprendizaje centrado en el alumno, colaborativo, kinestésico y diferenciador. Del mismo modo, ayudan a mejorar las relaciones entre pares y presentan un método rápido y fácil de evaluar (Diller, 2003).

4. FASES DE IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA DE PRIMARIA

Desde el punto de vista organizativo existen cuatro fases que permiten la implementación de las estaciones de trabajo en el aula de primaria: fase de planificación, fase de presentación, fase de desarrollo y fase de evaluación.

4.1. Fase de planificación

Para llevar a cabo este tipo de enseñanza donde existen grupos mixtos con distintas necesidades en un mismo espacio físico, el ingrediente estrella para conseguir un ambiente colaborativo es el tiempo que se dedica para su planificación (Friend y Cook, 2007). Según Maxwell y White (2017), la planificación es, sin duda, uno de los puntos fuertes de esta metodología, pues se debe ser muy cuidadoso ante las posibles dificultades que se puedan presentar.

Esta fase implica un proceso de reflexión para poder llevar a cabo la secuenciación de los contenidos. Kumi-Yeboah y Smith (2014) proponen seis pasos para conseguir una planificación exitosa.

Tabla 1

Pasos para la planificación de las estaciones de trabajo

Paso 1. Elección y estructuración del tema. Establecer los objetivos de forma preliminar.
Paso 2. Elección de recursos y materiales.
Paso 3: Determinar los intereses y necesidades de los alumnos de forma individualizada.
Paso 4. Reformular los objetivos
Paso 5. Planificar el número de estaciones, diseñar las actividades y los instrumentos de evaluación y autoevaluación.
Paso 6. Creación de las estaciones y todos sus elementos.

Fuente: Adaptación de Kumi-Yeboah y Smith (2014).

Una vez completada la fase de reflexión, recomendamos utilizar una plantilla para poder ver de una forma simple la planificación que se ha realizado. Esta plantilla puede ser un ejemplo de ello:

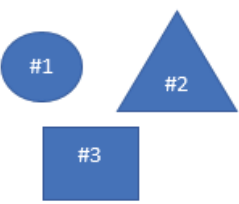
Nombre del maestro/a _____	Clase: _____	Fecha: _____
Metodología/s elegida _____ _____ _____	Contenidos: _____ _____ _____	Recursos digitales: _____ _____ _____
Disposición de las estaciones  #1 Estación: grupo colaborativo #2 Estación: maestro #3 Estación: recursos digitales		Estándares de aprendizaje _____ _____ _____ _____

Figura 2. Plantilla de planificación de las estaciones de trabajo. Fuente: Elaboración propia.

4.2. Fase de presentación

Esta fase se refiere a la presentación de los contenidos a tratar y para ello, se debe explicar a los estudiantes la dinámica y la ruta a seguir para cubrir las diferentes estaciones de trabajo. En esta fase es una de las más motivadoras, pues el maestro debe generar la motivación necesaria para que los estudiantes quieran implicarse en la temática presentada. Además de la explicación oral se suele proveer a cada estudiante con su *hoja de instrucciones* personalizada para realizar su propia ruta de acuerdo con sus necesidades. Del mismo modo, se suele proponer a los estudiantes una *hoja de participación*, en esta hoja apuntan si han realizado o no la actividad permitiendo a otros compañeros comprobar, en caso de duda, si alguno de sus compañeros lo ha realizado para poder pedirles ayuda. Con este tipo de acciones, estarían poniendo en práctica el concepto de zona de desarrollo próximo (ZDP) de Vygotski referido a la resolución de problemas con ayuda, pues el nivel próximo donde el niño es ayudado se convertirá en nivel de desarrollo real (Rivera, 2015).

4.3. Fase de desarrollo

Esta se refiere al proceso en el que los estudiantes llevan a cabo la realización de las actividades propuestas en cada una de las estaciones. El paso por cada una de las estaciones se puede establecer de forma obligatoria u opcional, o incluso de aplicación mixta, es decir, crear algunas estaciones obligatorias y otras opcionales. Esta libertad para trabajar a ritmos individualizados y autogestionados genera en ellos confianza y convierten en verdaderos partícipes de su aprendizaje. Es por estos motivos que autores como Suprabha y Subramonian (2014) abogan que este tipo de metodologías respetan los diferentes procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues existe una diferenciación en la instrucción y en el andamiaje.

4.4. Fase de evaluación

Finalmente, la fase de evaluación es donde se valora el trabajo realizado por los estudiantes. En esta se debe tener en cuenta que no todos los estudiantes son capaces de terminar todas las actividades diseñadas para ellos, pero es precisamente donde radica la característica propia de esta metodología, pues se debe respetar el ritmo del proceso de aprendizaje de cada uno de los estudiantes.

Con respecto a la evaluación de dichas actividades, Staker y Horn (2012). recomiendan realizar mayormente observación directa, no obstante, también existen otras opciones como puede ser rúbricas, check lists o incluso se puede realizar a través de una estación de evaluación a la que se le puede dedicar los últimos diez minutos para realizar una valoración del trabajo realizado o incluso que sean ellos mismos que se autoevalúen.

5. BENEFICIOS Y LIMITACIONES

Entre los beneficios de las estaciones de aprendizaje subrayamos la capacidad de diferenciación que disponen los docentes cuando las ponen en práctica. Vadasy y Sanders (2011) y confirman que las estaciones de trabajo permiten enseñar a través de un enfoque individualizado y flexible. El hecho de que el docente cree diferentes hojas de ruta y una adaptación de actividades personalizada para cada uno de los estudiantes proporciona un gran apoyo no solo para los estudiantes con mayores necesidades, sino que es beneficioso para todo el grupo. De hecho, el grupo más avanzado puede trabajar de forma más autónoma mientras que el grupo con mayores necesidades puede trabajar en la estación del maestro durante un mayor periodo de tiempo (Bagby, 2014; Ololube, 2011 y Walne, 2012).

Otra de las ventajas ligada a esta última es la utilización de las nuevas tecnologías, pues el uso de diferentes recursos de forma adaptada a cada una de las necesidades de los alumnos reitera el efecto beneficioso de esta metodología en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. A estos beneficios le podemos sumar que el formato de enseñanza de las estaciones les da la oportunidad de ayudarse unos a otros a través de discusiones y/o actividades relacionadas con las sesiones, complementando así su aprendizaje con el conocimiento de los demás y consiguiendo, por tanto, un aprendizaje más profundo.

Otro de los puntos fuertes de esta metodología es que estas estaciones de aprendizaje también se pueden llevar a cabo a través de co-teaching o co-enseñanza (Villa, Thousand y Nevin, 2009). Los docentes pueden coordinarse y hacer que esta práctica sea aún más efectiva con la ayuda de otro maestro en el aula. Esto amplía las posibilidades de creación de estaciones y de enseñanza individualizada.

Del mismo modo, encontramos la posibilidad de poder aplicar numerosos formatos diferentes en relación al número de estaciones o la forma de combinarlas como aparece en la siguiente figura:

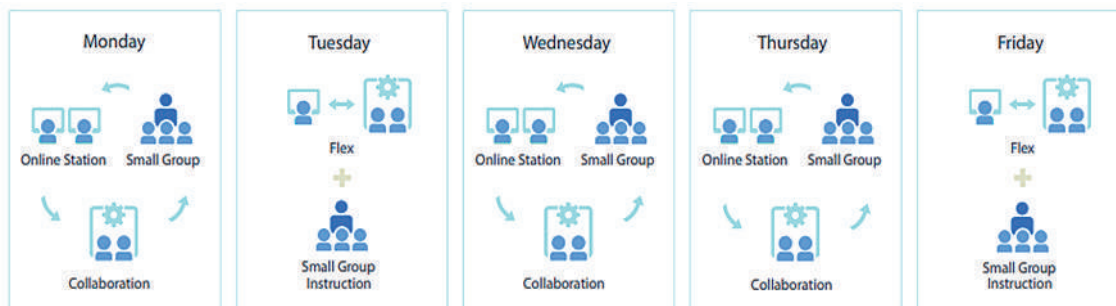


Figura 3. Diferentes combinaciones de estaciones de aprendizaje. Fuente: Maxwell y White (2017).

En cuanto a las limitaciones que las estaciones de aprendizaje presentan, podemos considerar tres principales dificultades. La primera está relacionada con la tecnología, pues para poder llevar a cabo una implementación correcta de las estaciones, las clases deben disponer de suficientes recursos digitales ya sean ordenadores, tablets y otros dispositivos para que los alumnos puedan hacer uso de ellos de forma individual (Kumi-Yeboah y Smith, 2014). Asimismo, otra de las limitaciones es la falta de espacio para organizar las distintas estaciones (Staker y Horn, 2012; Walne, 2012).

Para finalizar, otra dificultad que se debe poner de relieve es que algunos estudiantes no están acostumbrados a trabajar de forma independiente y esto puede resultar un desafío para ellos. Para ello, tanto maestros como estudiantes necesitan desarrollar nuevos hábitos y entender que para conseguir una enseñanza personalizada se deben realizar cambios estructurales con respecto a las metodologías tradicionales (Truitt, 2016).

6. PROPUESTA DIDÁCTICA EN EL AULA DE INGLÉS

La enseñanza de idiomas a través de una metodología novedosa como son las estaciones de aprendizaje permite al estudiante aumentar su rendimiento debido a factores como la motivación, una enseñanza más personalizada, el uso de nuevas tecnologías,

entre otros (Suprabha y Subramonian, 2014). Las posibilidades pedagógicas de estas son ilimitadas, es por ello que en este trabajo se pretende realizar una pequeña propuesta de posibles actividades relacionadas con la enseñanza de las cuatro destrezas en inglés en Educación Primaria. Esta propuesta didáctica se compone de cinco estaciones con diversas actividades que atienden a las cuatro habilidades relacionadas con la competencia comunicativa: Speaking, Reading, Writing, Listening y así mismo se ha incluido una parte dedicada a la evaluación que puede realizarse tanto al final de la clase como al comienzo de la próxima. Dichas actividades son fácilmente adaptables con el fin de responder a las necesidades de todos los estudiantes.

Estaciones	Desarrollo de la actividad
Estación online 	Habilidad: Listening Nombre de la actividad: Listen and draw Descripción de la actividad: En la página web de <i>storynory.com</i> escuchan una historia y a medida que la están escuchando deben dibujar las diferentes escenas. Esto se puede hacer individualmente o en pequeños grupos. Una vez terminen pueden comparar con sus compañeros los dibujos realizados y saber si han entendido o no la historia contada.
Grupo con el maestro 	Habilidad: Speaking Nombre de la actividad: Elevator pitch Descripción de la actividad: Elevator pitch es una técnica que se utiliza sobre todo en el ámbito de la economía. Pero esta técnica puede ser muy útil para practicar la conversación. Se trata de dar una breve descripción de una idea o un producto de tal manera que cualquier oyente pueda entenderlo en un corto período de tiempo. Un ejemplo de esta actividad sería: “A screenwriter has 60 seconds with a Hollywood producer to convince him that he should make a script of his film”. El resto tiene que realizar preguntas sobre el discurso que el estudiante haya hecho. En esta estación el profesor puede mediar y dar feedback sobre el trabajo realizado.

Trabajo
individual

Habilidad: Writing

Nombre de la actividad: Escritura creativa – “It represents me”

Descripción de la actividad:

En esta estación cada estudiante de forma individual debe escribir aquello que le represente en torno a las siguientes categorías: 1. Objeto, 2. Bebida, 3. Videojuego, 4. Flor, 5. Estación del año, 6. Villano, 7. Animal, y 8. Comida. Por ejemplo, los estudiantes pueden escribir lo siguiente y describir el porqué de sus elecciones: 1. Airplane, 2. Coffee, 3. Crash Bandicoot, 4. Dandelion flower, 5. Summer, 6. Jafar – Aladdin, 7. Dolphin, 8. Pizza

Trabajo
colaborativo

Habilidad: Reading

Nombre de la actividad: Running dictation

Descripción de la actividad:



Los estudiantes trabajan en parejas, un escritor y un corredor.

- El profesor cuelga copias del texto en varios puntos de la sala/área.

- Los estudiantes se sientan en el medio del espacio, los corredores deben correr hacia el texto, leerlo y volver a correr hacia el escritor con el mensaje.

- Los escritores anotan la información que el corredor les da.

- El juego finaliza cuando termina la primera pareja o se establece un período específico de tiempo para completarlo.

- Intercambian sus piezas escritas, corrigen el trabajo de otra pareja

Grupo
completo

Feedback & Autoevaluación

Descripción de la actividad:



En esta parte de la sesión se puede hacer una lluvia de ideas para conocer las dificultades que los estudiantes han tenido en las diferentes estaciones. Del mismo modo, el maestro les proporcionaría con el feedback necesario a cada uno de ellos gracias a la observación directa realizada por parte del maestro en ocasiones puntuales de la sesión. Para finalizar, los estudiantes pueden rellenar una ficha de autoevaluación y así conocer sus puntos fuertes y débiles del desarrollo de la sesión.

Figura 4. Propuesta de estaciones de aprendizaje relacionadas con la enseñanza de la competencia lingüística de la lengua inglesa. Fuente: Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha pretendido dar una amplia visión sobre la metodología de las estaciones de aprendizaje. Para ello, se ha realizado una revisión en profundidad sobre sus orígenes, concepto, sus características, los pasos a seguir para realizar una implementación con éxito en el aula de lenguas extranjeras, sus beneficios y limitaciones y, finalmente se ha llevado a cabo la presentación de una parte más práctica, una propuesta de actividades para el aula de inglés. Tras dicha revisión se ha podido comprobar que esta metodología novedosa sobre las estaciones de aprendizaje armoniza a la perfección con la enseñanza de las lenguas extranjeras, pues además del aprendizaje del contenido lingüístico, esta conlleva aspectos relacionados con la motivación, el movimiento, la colaboración, la autonomía, la autoevaluación, el uso de nuevas tecnologías y la atención a diferentes estilos de aprendizaje, entre otros. Todo ello conjuga a la perfección con la rotación entre las diferentes estaciones de aprendizaje para trabajar cada una de las cuatro destrezas lingüísticas. En definitiva, podemos alegar que es un método muy completo y esperamos que con este trabajo se haya podido dar a conocer en mayor medida y se encuentre entre una de las posibles metodologías a utilizar por parte de los docentes de lenguas extranjeras en la etapa de educación primaria, pues por su idiosincrasia se adapta perfectamente a las necesidades del alumnado entre 6 y 12 años.

REFERENCIAS

- Bagby, M. (2014). The flipped approach: Past research, practical applications, and experiences in K-12 science and math classrooms. En L. Kyei-Blankson y E. Ntuli (Eds.), *Practical applications and experiences in k-20 blended learning environments*, (pp. 91-104). Hershey, PA: Information Science Reference. doi: 10.4018/978-1-4666-4912-5.ch007
- Begeny, J., Ross, S., Greene, D., Mitchell, R., y Whitehouse, M. (2012). *Effects of the helping early literacy with practice strategies (HELPS) reading fluency program with Latino English language learners: A preliminary evaluation*. Journal of Behavioral Education, 21(2), 134–149.
- Diller, Debbie. (2003). *Literacy work stations: Making centers work*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Espiñeira, S. (2005). *Una aplicación de la enseñanza afectiva: las estaciones de aprendizaje*. Comunicación presentada en las Actas XVI del Congreso ASELE La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad

Antonio de Nebrija.

- Friend, M. y Cook, L. (2010). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed.). Columbus, OH: Merrill.
- Kumi-Yeboah, A., y Smith, P. (2014). Trends of blended learning in k-12 schools: Challenges and possibilities. En L. Kyei-Blankson & E. Ntuli (Eds.), *Practical applications and experiences in k-20 blended learning environments* (pp. 1-17). Hershey, PA: Information Science Reference. doi: 10.4018/978-1-4666-4912- 5.ch001
- Maxwell, C. y White, J. (2017). *Blended (R)evolution: How 5 Teachers Are Modifying the Station Rotation to Fit Students' Needs*. En Chirstensen Institute. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED586382.pdf>
- Ololube, N. P. (2011). Blended learning in Nigeria: Determining students' readiness and faculty role in advancing technology in a globalized educational development. En A. Kitchenham (Ed.), *Blended learning across disciplines: Models for implementation* (pp. 190-207). Hershey, PA: Information Science Reference. doi: 10.4018/978-1-60960-479-0.ch011
- Rivera, S. (2015). *Das stationenlernen: una metodología alemana y su aplicación práctica en el aula de primaria* (Trabajo fin de grado). Universidad de Salamanca, España.
- Staker, H., y Horn, M. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute.
- Suprabha, k. y Subramonian, g. (2014). How does station teaching effect language learning?. *Journal on English Language Teaching*, 4(3), 21-25.
- Truitt, A. (2016). *A Case Study of the Station Rotation Blended Learning Model in a Third Grade Classroom* (Tesis doctoral). University of Nothern Colorado, Estados Unidos.
- Vadasy, P., y Sanders, E. (2011). Efficacy of supplemental phonics-based instruction for low-skilled first graders: How language minority status and pretest characteristics moderate treatment response. *Scientific Studies of Reading*, 15(6), 471–497.
- Vaughan, N. (2014). Student engagement and blended learning: Making the assessment connection. *Education Sciences*, 4, 247–264.
- Villa, R., Thousand, J., y Nevin, A. (2009). *A guide to co-teaching*. Thousand OAKS, CA: Corwin Press.
- Walne, M. B. (2012). *Emerging blended-learning models and school profiles*. En G. H. C. Foundation (Ed.). Houston: Community Foundation.

EL BLOG COMO HERRAMIENTA TIC PARA DINAMIZAR LA ESCRITURA EN EL AULA DE LENGUA Y LITERATURA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA INNOVADORA

Cristina del Moral-Barrigüete y Elisabeth Melguizo-Moreno

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Es impredecible lo que en un futuro será la tecnología educativa emergente, pero lo que es indudable hoy es el avance de las TIC y sus aplicaciones al entorno educativo, en constante evolución y desarrollo. Las tecnologías se han introducido en el aula para adaptarse a las necesidades de la sociedad. Gutiérrez (2002) reitera la necesidad de que la escuela esté al servicio de la sociedad y no aislada de ella. Ahora bien, son las TIC las que deben adaptarse a las exigencias del sistema educativo y no al revés.

Por otro lado, Area & Adell (2009) afirman que los estudiantes del siglo XXI prefieren: acceso rápido y abierto a la información, conectarse y comunicarse con muchas personas, herramientas digitales multimedia, aprendizaje, “al minuto”, relevante y útil, además del uso de recursos donde expresar su creatividad. Ha surgido toda una generación de “nativos digitales” (Prensky, 2001), que han nacido ya inmersos en las tecnologías y han creado una lengua digital para juegos, ordenadores o Internet. Para ellos estas herramientas son imprescindibles, de ahí que su forma de procesar la información sea también diferente. Los

jóvenes, ahora, aprenden de forma distinta, experiencial y activa, interactiva y mediante el trabajo colaborativo, caracterizándose este por la inmediatez y la conectividad (Skiba & Barton, 2006). La idea de que el conocimiento solamente se encuentra en la escuela o en la cabeza del profesor está desapareciendo, ya que, gracias a los avances tecnológicos, se pueden crear redes de aprendizaje entre estudiantes, por ejemplo, poniendo al alcance de un clic todo el saber de la Humanidad.

La educación, por tanto, vive un momento de cambio, que obliga a la sociedad a estar preparada y alerta (Trujillo, 2012). El autor referido, en su libro, *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*, somete a una mirada crítica y proactiva muchas de las grandes cuestiones de la escuela contemporánea y propone líneas de actuación concretas, que debemos tener en cuenta en la formación de los futuros docentes, a través de una colección de textos sobre la escuela inclusiva, las competencias básicas, la interculturalidad, la enseñanza de lenguas o el uso de las TIC.

Desde hace unos años, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han introducido poco a poco en los centros escolares, propiciando un aprendizaje más autónomo por parte de los alumnos, aunque todavía queda un largo camino por recorrer.

Para llevar a cabo esta forma de educación en expansión, existen plataformas de aprendizaje como Webs 2.0, así como otras emergentes como los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje), que generan mayor dinamismo y colaboración al aprendizaje; si bien se encuentran en auge otros como los *digital storytelling*, *podcast* y el *m-learning* o aprendizaje mediante dispositivos móviles, con las polémicas que surgen entre profesores sobre su uso en las aulas de la educación obligatoria.

También es cierto que no todos los avances pueden ser aplicados a cualquiera de las áreas de conocimiento de las Ciencias Sociales, pero está claro que no pueden quedar al margen del desarrollo actual de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC). Es más, las competencias digitales han impulsado cambios significativos en los procedimientos de aprendizaje y enseñanza.

En un contexto educativo como el que enmarca esta propuesta, es pertinente aclarar con exactitud qué es un artefacto digital. Trujillo (2014) lo define como “un producto generado por medio de dispositivos electrónicos dentro del marco de un proyecto de

aprendizaje; ya sea por los estudiantes o por el docente, como resultado de un proceso de tratamiento de la información para la construcción de conocimiento” (p. 28). En este sentido, este autor concluye que tanto una *webquest*, una «caza del tesoro», como una presentación digital son herramientas o artefactos digitales.

En el caso que nos ocupa, el blog se podría definir como “un sitio para la comunicación e intercambio entre docentes, o simplemente un lugar donde los alumnos de una clase pueden publicar sus tareas bajo la tutela de un profesor. Un *edublog*, en consecuencia, es un sitio web abierto a cualquier persona interesada en la educación” (Area & Adell, 2009, p. 71). Por su parte, Martí (2015) considera que un blog educativo es un “texto escrito de forma cronológica [...] un espacio para expresar ideas y recibir [...] (p. 2). Una bitácora, por tanto, es un sitio web que muestra contenidos de interés para el autor (docentes y alumnos), que son actualizados con frecuencia y que pueden contar con comentarios de los lectores (los propios compañeros de aula). Entre sus características más destacadas se encuentran: su interactividad, su facilidad de uso y la posibilidad de clasificar las entradas en categorías. Es preciso recordar que las publicaciones en los blogs suelen aparecer en orden cronológico inverso.

Finalmente, el blog de aula se puede caracterizar por una serie de rasgos fundamentales (Gutiérrez de la Concepción, 2017): entorno de aprendizaje virtual, creación rápida y sencilla, autoría individual (docente) o compartida (docente y alumnos), materiales interactivos diversos, objetivos didácticos, actualización frecuente, posibilidad continua de corrección, etc.

2. HIPÓTESIS DE PARTIDA Y OBJETIVOS

La hipótesis de este trabajo se sustenta, por un lado, en el necesario desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa en múltiples contextos, incluido el contexto digital, que los alumnos de cualquier etapa han de dominar al finalizar sus estudios; por otro lado, se ampara en la escasa motivación que presenta el alumnado de ESO para realizar tareas de escritura en el aula. Se trata de adolescentes que, por su condición de “nativos digitales” (Prensky, 2001), precisan de una presentación de los contenidos del área de forma innovadora. Se ha advertido que el blog, como artefacto digital y como herramienta educativa para trabajar la escritura en ESO, suscita interés entre ellos, ya que

conecta con sus aficiones, a la vez que aprenden y comparten contenidos de la materia, convirtiéndose este en un espacio más de aprendizaje (Torrego, 2012).

Se presenta una propuesta didáctica innovadora y fundamentada en las hipótesis anteriores, que consiste en la elaboración de un blog de aula para la asignatura de Lengua castellana o de Literatura. Este trabajo será llevado a cabo por los alumnos de *Innovación docente e investigación educativa en Filología* del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas y Bachillerato de la Universidad de Granada.

Como objetivos específicos de esta propuesta se plantean: a) desarrollar la resolución de problemas (de tipo ortotipográfico y de redacción) a través de recursos tecnológicos, desde una perspectiva colectiva, participativa y activa; y b) introducir la gamificación como estrategia de enseñanza, potenciando la motivación, el trabajo en equipo y el desarrollo de valores éticos.

3. METODOLOGÍA

3.1. Justificación curricular y legislativa de la propuesta

Antes de explicar la metodología desarrollada en la propuesta didáctica de este trabajo, conviene repasar los principios que presiden los nuevos currículos de Primaria y Secundaria (LOMCE, 2013), así como sus innovaciones con respecto a las TIC (competencia digital) y su relación con el desarrollo de las competencias básicas.

En el sistema educativo español se concibe la competencia digital como la tercera competencia clave que se ha de adquirir por el alumnado al finalizar la escolaridad obligatoria. Tal y como se refleja en la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato*:

La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las TIC para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad. Esta competencia supone, además de la adecuación

a los cambios que introducen las nuevas tecnologías en la alfabetización, la lectura y la escritura, un conjunto nuevo de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser competente en un entorno digital (p. 10).

Por otra parte, queda establecido en el Artículo 18 (LOMCE, 2013) que las Tecnologías de la Información y la Comunicación se trabajarán de manera transversal en todas las áreas (asignaturas) de Primaria y Secundaria. Precisamente, en el Preámbulo de la Ley podemos leer cómo uno de los principios que la rige es precisamente la incorporación de las tecnologías como medio para el cambio metodológico que exigen nuestras sociedades y el nuevo perfil de alumno. Las TIC, para la LOMCE, permitirán la accesibilidad universal a la educación y la personalización, adaptándonos a las necesidades y al ritmo de cada estudiante. También se utilizarán como refuerzo y apoyo en los casos de bajo rendimiento y permitirán la expansión, sin limitaciones, de los conocimientos transmitidos en el aula. El alumnado con motivación podrá así acceder, de acuerdo con su capacidad, a los recursos educativos que ofrecen ya muchas instituciones en los planos nacional e internacional.

Además, estos recursos serán una herramienta clave para la formación del profesorado a lo largo de la vida y para el desarrollo de una adecuada gestión de los procesos de aula. En este sentido, debemos recordar las competencias del estudiante del Máster de Profesorado de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de idiomas en la asignatura de *Innovación Docente e Investigación Educativa en Filología* que ofrece la Universidad de Granada (CG3, CE37 y CE42):

CG3. Buscar, obtener, procesar y comunicar información (oral, impresa, audiovisual, digital o multimedia), transformarla en conocimiento y aplicarla en los procesos de enseñanza y aprendizaje en las materias propias de la especialización cursada.

CE37. Integrar la formación en comunicación audiovisual y multimedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CE42. Conocer y aplicar metodologías y técnicas básicas de investigación y evaluación educativas y ser capaz de diseñar y desarrollar proyectos de investigación, innovación y evaluación.

3.2. Instrumento

Se propone el uso de plataformas como *Wordpress* (<https://es.wordpress.com/>) o *Blogger*, como servicio de Blog y *Hosting* de Google más popular y uno de los primeros del mundo. Esta plataforma es una de las más fáciles de utilizar, ya que su interfaz es

sencilla, presentando al usuario un lugar en el que escribir de manera práctica y cómoda (https://www.blogger.com/about/?r=1-null_user).

Sin embargo, también son conocidos en el ámbito de la educación 3.0 otras plataformas como *Tumblr* (<https://www.tumblr.com/>), que puede servir para crear un canal en el que compartir las vivencias de una clase o *Site123* (<https://www.site123.com/>), ya que tiene una interfaz sencilla de usar y se puede incluir todo tipo de contenidos (texto, imágenes, vídeo,...).

En cuanto a los usos educativos que podemos darle a un blog de aula se encuentran: compartir contenido con los alumnos, publicar enlaces a lecturas interesantes u obligatorias, publicar el material utilizado en el aula, anunciar los temas de las siguientes clases, siguiendo la metodología *Flipped Classroom*, el trabajo colaborativo, la creación de microrrelatos, los fotoblogs, el diario de clase, la elaboración de proyectos, publicar un calendario para que los alumnos suban sus propios trabajos y realizar un *feedback* constructivo del trabajo realizado, mediante la resolución de dudas, conflictos, etc.

3.3. Orientaciones o estrategias metodológicas

En cuanto a las orientaciones o estrategias metodológicas de esta propuesta se siguen las claves que ofrecen autores como Lara, Zayas, Alonso & Larequi (2009) o Pérez-Escoda, Castro-Zubizarreta & Fandos-Igado (2016). Se propone que el papel del docente en el aula sea más bien el de dinamizador y supervisor y no tanto de un mero transmisor de información, es decir, que oriente el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado correspondiente a la “Generación Z” con la que se encuentra la escuela actualmente. Entre estas claves o estrategias metodológicas, adaptadas a la propuesta que aquí se sustenta para los alumnos del Máster de Profesorado, se encuentran las siguientes:

- Plantear tareas que supongan que el alumnado aplique técnicas y estrategias de acceso a la información (búsquedas, manejo de archivos, bases de datos, sindicación de contenidos mediante RSS, es decir, suscripciones a noticias, etc.) para la decodificación y construcción de nuevos mensajes de forma ética y crítica, que favorezcan el desarrollo de la navegación transmediática y la habilidad para seguir el flujo de información mediática.
- Organizar tareas y actividades que impliquen la utilización de la tecnología de forma colaborativa, incorporando el trabajo en la Red: taller de escritura, individual o colectivo, sobre temas libres o sugeridos por los docentes; y

gestión de proyectos de grupo, ya sea para profesorado o para alumnado, a modo de diario de trabajo, que además guarda el rastro del proceso y la evolución del proyecto.

- Organizar actividades que supongan el desarrollo del pensamiento crítico para evaluar la fiabilidad y veracidad de las fuentes de información a las que se accede: por ejemplo, crear una guía de navegación con comentarios críticos y opiniones personales, bien argumentadas, de sitios de interés que ellos mismos aconsejan, proponen y presentan al resto de sus compañeros; esta guía se complementa además con otras aportaciones realizadas por el propio grupo-clase.

En esta propuesta también se han de tener en cuenta las indicaciones generales que la RAE expone en su *Libro de estilo de la lengua española* (2018, pp. 271-312), referidas a la comunicación digital. Para la elaboración del blog, delimitado como un tipo de escritura en un entorno público, profesional y académico, destacamos los siguientes aspectos: la importancia de la legibilidad y naturalidad del mensaje; el orden, la coherencia y la cohesión; los recursos para facilitar su lectura en internet (títulos, negritas, listas, tablas, enumeraciones), las referencias temporales (fechas, consulta de diferentes versiones, etc.); el uso específico de determinados símbolos para otros fines a los habituales (la arroba, la almohadilla, el subrayado); el hipertexto, como elemento caracterizador de la comunicación digital, etc.

Finalmente, como medida de redacción y auto-corrección del blog, los alumnos tomarán en consideración, las siguientes recomendaciones recogidas en el manual citado (RAE, 2018, pp.300-301): títulos, breves y sencillos, para las entradas o artículos del blog, organizados de forma cronológica; distribución del texto en párrafos cortos, sin que nunca falte un párrafo introductorio; clasificación de las entradas por categorías para su agrupación automática; la inclusión de etiquetas para su recuperación posterior y localización en buscadores (siempre respetando las normas ortográficas) y la utilización de recursos lingüísticos, estilísticos o tipográficos para mejorar el posicionamiento, siempre y cuando estas estrategias no pongan en peligro la corrección del texto, como pueda ser la excesiva repetición de una palabra o expresión.

4. RESULTADOS ESPERABLES

La propuesta presentada en este trabajo, así como las estrategias metodológicas, mencionadas en el epígrafe anterior, tienden a depositar expectativas muy elevadas en torno a la resolución de problemas a través de recursos tecnológicos y a desarrollar un aprendizaje independiente y autodidacta. Este enfoque puede facilitar una inclusión real y eficaz de la competencia digital en el currículum de la educación obligatoria y también en la formación del profesorado de esta etapa.

Además, estas estrategias deberían favorecer el desarrollo de una escuela 3.0, a través de propuestas creativas y motivadoras que fomenten el trabajo en equipo, como es la elaboración de un blog de aula.

Esta propuesta respondería con calidad y eficacia a la necesidad de alfabetización digital y mediática de un alumnado que está expuesto a los medios y que debe adquirir competencias digitales para utilizar las tecnologías de manera crítica y efectiva (Ferrés et al., 2011).

5. CONCLUSIONES

Es una realidad que las nuevas tecnologías están presentes cada día más en nuestras vidas y, por ende, en el sistema educativo. Desde la educación deben proponerse, otorgarse y utilizarse herramientas para su correcto uso, como en este caso, ha sido la creación de un blog de aula para dinamizar la escritura en clase de lengua y literatura durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Su correcto uso permitirá, entre otras claves, hacer un aprendizaje innovador, más constructivista y colaborativo y, además, mejorar la calidad tanto metodológica como pedagógica, en la que estamos involucrados todos los docentes, presentes y futuros.

Otra idea clave que hemos de considerar en la educación actual con TIC es el de la llamada «Técnica de Puzzle» o de aprendizaje cooperativo que desarrolla el blog de aula, pues puede aumentar el rendimiento académico, favorecer el aprendizaje significativo y auto-dirigido, fomentar habilidades sociales para relacionarse con el grupo y exponer de forma asertiva el propio punto de vista. Con esta técnica, se podría atender la diversidad

de intereses, valores, motivaciones y capacidades del alumnado que convergen hoy en la escuela y ayudaría a promover un mayor grado de autonomía en el aprendizaje.

Finalmente, para ser competentes o estar alfabetizados digitalmente en la escuela, hemos de tener una visión multidimensional que conjugue la conciencia, la actitud y la capacidad de los individuos para la utilización de herramientas y fuentes digitales. Esta perspectiva ayuda a reconocer, acceder, gestionar, evaluar, analizar y sintetizar recursos digitales para la construcción de conocimiento, la creación de contenido multimedia, la comunicación con otros y la capacidad crítica en contextos virtuales y, con ello, establecer acciones sociales constructivas (Martin, 2008; Thomson et al., 2014).

REFERENCIAS

- Area, M. & Adell, J. (2009). E-Learning: Enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet* (pp.391-424). Málaga: Aljibe.
- Ferrés, J., García-Matilla, A., Aguaded, I., Fernández, J. Figueras, M., & Blanes, M. (2011). *Competencia mediática. Investigación sobre el grado de competencia de la ciudadanía en España*. Madrid: Instituto de Tecnología Educativa. Recuperado de <http://goo.gl/ZRfeHm>
- Gutiérrez de la Concepción, M^a L. (2017). *El blog como herramienta educativa para Educación Secundaria. Su uso en la materia de Música*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10016/25560>
- Gutiérrez, A. (2002). El discurso tecnológico de los nuevos medios: implicaciones educativas. *Comunicar*, 18, 90-95. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1003/b11907575.pdf?sequence=1>
- Lara, T., Zayas, F., Alonso, N. & Larequi, E. (2009). *La competencia digital en el área de lengua*. Barcelona: Octaedro.
- Martí, J. (2015). *Los blogs educativos como necesidad de expresión docente, colaboración en FEAE-Aragón* [Entrada de blog]. Xarxa TIC. Recuperado de <https://xarxatic.com/los-blogs-educativos-como-necesidad-de-expresion-docente-colaboracion-en-feae-aragon/>

- Martin, A. (2008). Digital Literacy and the Digital Society. In C. Lankshear, & M. Knobel, (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp.151-176). New York: Peter Lang.
- MEC (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 97858-97921.
- MEC (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 29 de enero de 2015, núm. 25, pp. 6986-7003.
- Pérez-Escoda, A., Castro-Zubizarreta, A. & Fandos-Igado, M. (2016). La competencia digital de la Generación Z: claves para su introducción curricular en la Educación Primaria. *Revista Comunicar*, 49, 71-80. doi: 10.3916/C49-2016-07
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de <https://cutt.ly/Mek8hL1>
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2018). *Libro de estilo de la lengua española según la norma panhispánica*. Madrid: Espasa.
- Skiba, D. & Barton, A. (2006). Adapting your Teaching to Accommodate the Next Generation of Learners. *OJIN: The Online Journal of Issues in Nursing*, 11 (2), Manuscript 4. doi: 10.3912/OJIN.Vol11No02Man04
- Thompson, K. M., Jaeger, P. T., Taylor, N. G., Subramaniam, M., & Bertot, J. C. (2014). *Digital literacy and digital inclusion: Information policy and the public library*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Torrego González, A. (2012). La utilización de los blogs como recurso educativo en el área de Lengua Castellana y Literatura. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15 (4), 127-137. Recuperado de <https://revistas.um.es/reifop/article/view/174881>
- Trujillo Sáez, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Madrid: Catarata. Colección Educación Activa.
- Trujillo Sáez, F. (Coord.) (2014). *Artefactos digitales. Una escuela digital para la educación de hoy*. Barcelona: Graó.

**LA TECNOLOGÍA AL SERVICIO DE LOS NUEVOS
CONTEXTOS DE ENSEÑANZA: RECOMENDACIONES
EN BASES DE DATOS ACADÉMICAS SOBRE CHILD
LANGUAGE BROKERING**

Coral Ivy Hunt-Gómez

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La investigación en un área de conocimiento particular genera un impacto en la producción científica, ya que el interés de los investigadores por un asunto en concreto se traduce en la publicación de documentos en los que recogen sus hallazgos. Los autores, los grupos de investigación y los editores cada vez conceden un mayor valor al impacto de las publicaciones, por lo que los estudios bibliométricos son fundamentales para darles visibilidad tanto a los temas como a los autores dentro de un ámbito específico (Delgado-Vázquez, Vázquez-Cano, Belando-Montoro y López-Meneses, 2019: 147).

Aunque la práctica de la interpretación entre lenguas y culturas sea muy antigua, ya que existen documentos que recogen el modo de regularla que datan de la época de Carlos V (1529); la investigación sobre *language brokering* es relativamente reciente. Se define como la comunicación mediada que se da entre miembros de las comunidades de inmigrantes que no dominan la lengua mayoritaria y la administración. La investigación

sostiene que los hijos de emigrantes suelen aprender la lengua de la cultura meta más rápido que sus padres, lo que conlleva distintos niveles de aculturización en comunidad inmigrantes, con uno mayor en el caso de los jóvenes que actúan como *language brokers*. Si los mediadores lingüísticos y culturales son niños o adolescentes esta práctica se denomina *child language brokering*.

Debido a la globalización y a las migraciones, este fenómeno es cada vez más frecuente. Passel (2011) sostiene que, dentro de 30 años, una de cada tres personas en Estados Unidos será hija de inmigrante, por lo que es probable que actúen como *language brokers* (Mier-Chairez, Arellano, Tucker, Márquez & Hooper, 2019: 841). En Europa se dan dos escenarios; mientras que países como el Reino Unido, con una gran tradición migratoria, cuentan con servicios de traducción e interpretación asentados; en los países del sur, la intervención de un traductor o intérprete cualificado y formado en muchas ocasiones se suple con la práctica del *child language brokering* (Peña-Díaz, 2019: 270).

El *language brokering* ha sido estudiado desde multitud de perspectivas e interesa a varios campos de conocimiento. En este trabajo se presenta un análisis de la producción científica sobre *language brokering* incluido en una de las bases de datos con mayor impacto en la comunidad científica. Una vez realizado ese análisis para tener una visión tanto del impacto que este asunto genera en la comunidad científica y como de su evolución, se pasa a categorizar las recomendaciones sobre *child language brokering* del corpus rescatado para extraer directrices validadas por la investigación a la hora de implementar estrategias y medidas que ayuden a la consecución de una escuela integradora en el siglo XXI.

2. METODOLOGÍA

En noviembre de 2019, se desarrolla un análisis bibliométrico de los resultados sobre *language brokering* en Scopus (Elsevier). Scopus es una base de datos que contiene más de 21 000 títulos de 5000 editores internacionales, con cobertura desde 1996 y cuenta con la métrica del factor de impacto Scimago Journal Rank, considerada como índice de calidad por muchas instituciones (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2019).

En el campo de búsqueda se incluye el término *language brokering* para título como en el resumen o las palabras clave y se ha limitado la búsqueda a los artículos, los libros y los capítulos de libros. No se aplicó límite temporal ni en lo relativo a la lengua de publicación. En una segunda búsqueda se filtraron los artículos de acuerdo con el área de estudio a la que pertenecían reduciéndolo solo a aquellas publicaciones relativas a los campos de las Ciencias Sociales, la Psicología, las Artes y Humanidades, la Medicina y la Enfermería.

Tabla 1

Procedimientos empleados para la búsqueda de documentos en Scopus

Búsqueda	Ecuación de búsqueda	Resultados
1	TITLE-ABS-KEY (language AND brokering) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “ch”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “bk”))	229
2	TITLE-ABS-KEY (language AND brokering) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE , “ar”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “ch”) OR LIMIT-TO (DOCTYPE , “bk”)) AND (LIMIT-TO (SUBJAREA , “SOCI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “PSYC”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “ARTS”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “HEAL”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “MEDI”) OR LIMIT-TO (SUBJAREA , “NEUR”))	187

Una vez limitado el número de publicaciones a las que hacían referencia a *language brokering* con las ecuaciones de búsqueda que aparecen en la Tabla 1, se pasa a hacer una selección manual para descartar publicaciones que no guardan relación con el tema de estudio. Como resultado se obtienen 138 documentos, que se almacenan en una lista creada *ex profeso* y cuyos datos se analizan en el siguiente apartado.

3. RESULTADOS

De los 138 resultados obtenidos, los documentos se distribuyeron en tres categorías: artículos (N= 112 / 81,2%), capítulos de libros (N= 23/ 16,7%) y libros (N= 3/ 2,2%).

Existe una prevalencia clara de las publicaciones en forma de artículos, aunque los capítulos de libro también tienen un peso considerable.

Otro de los aspectos que resulta interesante en cuanto a la producción científica es su distribución temporal, ya que permite entender la importancia que se le va adjudicando al objeto de estudio y cómo evoluciona a lo largo del tiempo. En la Figura 1 se observa cómo ha ido evolucionando *language brokering* desde 1995 con un claro ascenso a partir de 2007. El año que alcanzó una mayor producción fue 2017 con 29 documentos, seguido de 2014 con 17 y de 2019 con 15. Desde el año 2010 se han publicado 107 documentos, lo que evidencia el aumento de interés por parte de la comunidad científica en esta última.

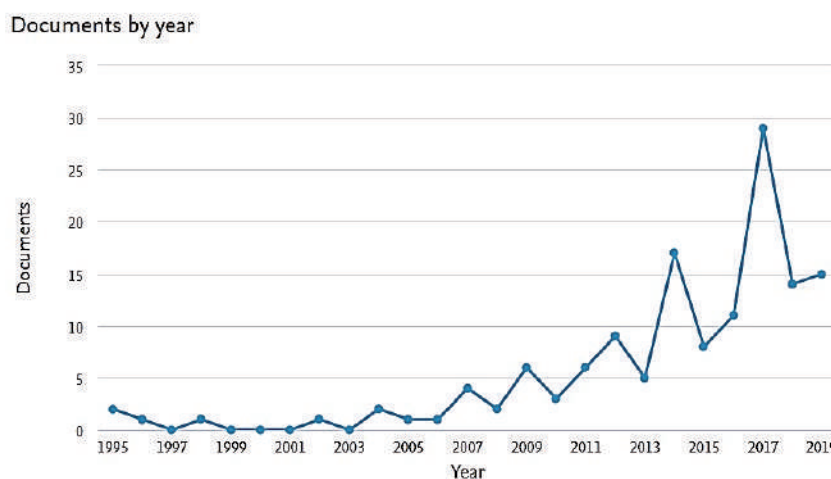


Figura 1. Distribución de los documentos sobre LANGUAGE BROKERING contenidos en la base de datos Scopus de acuerdo con su fecha de publicación (Scopus).

En cuanto al estudio de la productividad científica y su impacto destaca la filiación de sus autores. Estados Unidos, quizás debido a que cuenta con un número considerable de inmigrantes entre su población, es con diferencia el país que cuenta con un mayor volumen de publicaciones (N= 97). Tampoco resulta desdeñable la producción del Reino Unido (N= 12), un país que cuenta con una larga historia de inmigración. En tercer puesto aparece Alemania (N=7).

Igualmente interesante es comprobar cuáles son las universidades o los centros de investigación que cuentan con una mayor productividad científica en cuanto al *language brokering*. También en esta ocasión destacan las instituciones situadas en la frontera

entre México y Estados Unidos con un total de 68 publicaciones. Las que cuentan con mayor volumen son las siguientes: University of Texas at Austin (N=16), University of California, Los Angeles (N=12), University of California, Santa Barbara (N=9), California State University, Monterey Bay (N=7) y Texas State (N=6).

Otro aspecto muy relevante dentro de un análisis bibliométrico es el número de citas que reciben las publicaciones sobre la materia. A continuación, en la Tabla 3, se recogen las publicaciones que cuentan un número de citas superior a 100.

Tabla 3

Publicaciones sobre language brokering con un número de citas superior a 100 recogidas en Scopus

Citas	Año	Autores	Publicación	Título
196	1998	Buriel, R., Perez, W., De Ment, T.L., Chavez, D.V. y Moran, V.R.	Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 20 (3), 283-297	The relationship of language brokering to academic performance, biculturalism, and self-efficacy among Latino adolescents
162	2010	Massey, D.S y Magaly, S. D	Libro	Brokered boundaries: Creating immigrant identity in anti-immigrant times
139	2009	Weisskirch, R.S. y Alva, S.A	Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 24(3), 369-378	Language brokering and the acculturation of Latino children

138	1995	Tse, L.	Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 17(2), 180-193	Language Brokering among Latino Adolescents: Prevalence, Attitudes, and School Performance
124	1995	McQuillan, J., y Tse, L.	Language and Education 9(3), 195-215	Child language brokering in linguistic minority communities: Effects on cultural interaction, cognition, and literacy

El segundo propósito de este trabajo, y quizás más valioso, consiste en analizar las publicaciones seleccionadas como corpus documental y en extraer de ellas las principales recomendaciones sobre *child language brokering*. Para ello, en primer lugar, se realiza una ecuación de búsqueda en la que únicamente aparecen las publicaciones que dentro de sus palabras clave hacen referencia a niños, infancia, adultos jóvenes, adolescentes, relaciones entre la familia, estudiantes, resultados académicos o que pertenecen a campos semánticos parecidos. Tras esta búsqueda, los resultados se restringen a 65 artículos que forman el corpus de análisis final. Dentro de este corpus definitivo, se seleccionan de manera tradicional las recomendaciones para la correcta puesta en marcha del *child language brokering*. Tras su lectura, síntesis y análisis, las recomendaciones se categorizaron en los siguientes bloques: escuela, familia, academia y aspectos sobre la práctica.

4. DISCUSIÓN

Este apartado de discusión recoge un resumen de las principales medidas y recomendaciones encontradas en el corpus creado sobre *child language brokering* en la base de datos Scopus en varios bloques de acuerdo con su temática.

4.1. Escuela

Las actividades que resultan más estresantes para los *language brokers* adolescentes son las relacionadas con la escuela (Villanueva & Burriel, 2010: 197). A esto se le añade que los psicólogos en los colegios deben valorar los posibles efectos del *language brokering* sobre el bienestar de los hijos de inmigrantes o sobre su desempeño, tanto en casa como en el colegio; por lo que se les insta a centrar sus esfuerzos en que se preserve la cultura

de herencia y en que se cree un fuerte sentido de familia, ya que son moderadores de los posibles efectos adversos del *language brokering* (Wu & Kim, 2009: 716).

En la misma línea, se sugiere familiarizar a padres y a los miembros de la comunidad de la lengua mayoritaria con el *language brokering* para que su apoyo beneficie la creación de la identidad de los menores (Pines, Kam & Bernhold, 2019: 509). En definitiva, se busca el establecimiento de programas socioeducativos para concienciar sobre *language brokering* y cómo evitar sus efectos negativos (Hua & Costigan, 2012).

Por tanto, se busca que desde las instituciones educativas se reconozca el valor positivo de la multiculturalidad en las aulas (Covarrubias, Valle, Laiduc & Azmita, 2019: 405). La intención es que las aulas pasen de ser espacios reductivos de aculturación hacia lo mayoritario a ser espacios revolucionarios para la enseñanza del siglo XXI (Malsbary, 2014: 1312). Así pues, es imprescindible aportar financiación y aumentar el número de escuelas que ofrecen medidas para favorecer la integración de inmigrantes, ya que la escuela es fundamental para modelar las actitudes sobre una sociedad multicultural (Peña-Díaz, 2019: 380).

4.2. Familia

El segundo gran bloque de sugerencias y recomendaciones se centra en las relaciones con la familia y cómo afectan a la identidad y la autoestima de los menores que actúan como *language brokers*. Conceder la importancia debida a la función que los *language brokers* en la integración de sus familias en la sociedad de acogida es fundamental (Antonini, 2016).

Dentro de las relaciones familiares, uno de los aspectos sobre los que la literatura parece haber alcanzado un acuerdo es la necesidad de hacer que los menores que actúan como *language brokers* tengan un buen concepto de la función de desarrollan. Para lograr esta imagen positiva, se prescribe que las situaciones en la que actúen se den en un ambiente agradable y perciban el apoyo de las familias en general (Guntzviller & Wang, 2019: 240; Guan & Shen, 2015: 1334; Oznobishin & Kurman, 2009: 405) y, en particular el de las madres, que resulta fundamental para mejorar la autopercepción (Sim, Kim, Zhang & Shen, 2019: 510).

Para que los *languages brokers* puedan alcanzar un nivel de dominio lingüístico y cultural adecuado, es necesario que las familias permitan a los menores explorar sus dos identidades a través de experiencias culturales (Rainey, Flores-Lamb, Gjorgieva & Speed, 2019: 17). Las familias también deben mejorar su relación con la cultura de origen para que la experiencia de *language brokering* resulte placentera al menor y pueda obtener mayores beneficios de su práctica (Zhang, Kim, Hou & Shen, 2019).

Además de adecuar sus expectativas al nivel de sus hijos, los padres de los *language brokers* deben controlar el estrés que las situaciones de mediación generan en sus hijos, evitar avergonzarlos, y, en caso de que sea necesario, buscar a otra persona que actúe como intérprete (Hua & Costigan, 2012).

Otros investigadores consideran que la práctica del *language brokering* no recae exclusivamente en el menor, ya que se fundamenta en el trabajo conjunto de padres e hijos para la construcción del conocimiento (Guntzviller, Jensen & Carreno, 2017: 159) y, por tanto, es una experiencia compartida (Corona et al, 2012: 788). Eksner & Orellana (2012: 215) puntualizan que los padres no dejan a sus hijos solos cuando actúan como mediadores porque siempre cuentan con el apoyo de sus familias en las situaciones en las que actúan como *language brokers*.

4.3. Academia

El tercer bloque consiste en una serie de recomendaciones generales sobre lo que se debe hacer desde el ámbito de la investigación para que el conocimiento teórico y la práctica cotidiana del *language brokering* mejoren.

Una de las recomendaciones más valientes es la de reconsiderar el papel de los niños y los adolescentes en la sociedad y de reflexionar sobre los modelos que las sociedades occidentales aplican para definirlo (Esner & Orellana, 2012: 214). Para ello, habría que reconocer y valorar la compleja labor que los menores realizan como *language brokers*, que requiere altas capacidades y madurez y que se realiza muchas veces en situaciones de estrés y que debería ser reconocida por las escuelas y recibir ayudas de las instituciones (Hall & Sham, 2007: 28).

4.4. Aspectos prácticos

El corpus analizado incluye consideraciones prácticas como que es preferible que medie el propio menor a que lo haga alguien de su comunidad por razones de confidencialidad (Peña-Díaz, 2019: 379) o que los *child language brokers* deben mantener la privacidad entre sus familias y la escuela (Crafter, Cline & Prokopiou, 2017).

Igualmente, se indican factores que se deben tener en cuenta a la hora de seleccionar a la persona que vaya a actuar como mediador y que son muy útiles a la hora de preparar las situaciones en las que vaya a actuar un *language broker*. Uno de ellos es el nivel de bilingüismo, puesto que se asocia un alto conocimiento de ambas lenguas y culturas de trabajo con la eficacia y la falta de ansiedad (Shen, Kim & Benner 2019: 167). Esto es coherente con las investigaciones desarrolladas por Schulz, Titzmann & Michel (2013: 161), en las que se afirma que los adolescentes jóvenes que no desempeñan adecuadamente su responsabilidad de traducir probablemente no cuenten con las habilidades sociales y cognitivas necesarias para desarrollar esa tarea tan exigente. Si se hace una selección de los *language brokers* para que cuenten con el nivel adecuado de bilingüismos se evitará que tengan experiencias negativas que, según Kim et al. (2018: 1644), ponen en riesgo su rendimiento académico.

Dentro de los aspectos relacionados con la práctica se enlistan los efectos positivos y negativos que derivan de actuar como *child language brokers*.

Otro posible efecto negativo es que la falta de capacidad de los menores afecte la calidad de la interpretación (Russell, Morales & Ravert, 2015: 132). Además, en ocasiones, los niños se ven expuestos a problemas financieros o legales y esto, junto con factores propios de la cultura de herencia, les hace experimentar un sentimiento de no ser adecuados socialmente (Kown, 2014).

También se señala una mayor tendencia por parte de los menores inmigrantes que actúan como *language brokers* a sufrir aislamiento puesto que la actividad los estigmatiza y les quita tiempo de socialización (Benner, 2011: 564). De igual manera, se relaciona con un mayor estrés emocional y conflictos familiares (Jones, Trickett & Birdman, 2012: 182); y se identifica como un potenciador de riesgo de desarrollar problemas mentales (Kouider, Koglin & Perterman, 2015: 1240). Y, aunque en ocasiones la práctica del *language brokering* ha servido para empoderar a mujeres jóvenes, sus efectos se han

visto limitados por las restricciones impuestas por los padres y han derivado en un mayor número de conflictos intergeneracionales (Koh, Liangputtong & Walker, 2013: 297).

Entre los efectos positivos del *language brokering* destacan el desarrollo de la empatía (Guan, Greenfield & Orellana, 2014) y de herramientas psicológicas de ayuda a los adolescentes que provienen de familias inmigrantes (Weisskirch et al., 2011: 43), el aumento de la autoestima (Weisskirch, 2006: 322), las ventajas de hablar dos lenguas y el sentimiento de satisfacción por poder ayudar a sus familias (Corona et al., 2012: 788).

5. CONCLUSIONES

En la primera parte del capítulo se expone un estudio bibliométrico sobre *language brokering* en la base de datos Scopus. Se parte de un total de 229 documentos localizados a través de ecuaciones de búsqueda. Su análisis ha permitido comprobar que es un tema que despierta el interés de la comunidad científica de manera notable en las últimas décadas y cuyas primeras publicaciones datan de mitad de los años noventa. También se observa claramente que es un ámbito de estudio con mayor incidencia en instituciones de Estados Unidos, concretamente las que se encuentran en estados con un gran número de hablantes de otras lenguas y se han podido las publicaciones más citadas. Igualmente, a través de una ecuación en la que se limitan los resultados de la búsqueda empleando palabras clave, se obtiene un corpus de publicaciones relacionadas con la práctica del *child language brokering*.

El corpus analizado resulta en 65 documentos que se estudian de manera tradicional y de los que se extraen recomendaciones que hacen referencia a cinco aspectos concretos de la mediación lingüística llevada a cabo por menores: escuela, familia, instituciones, academia y aspectos sobre la práctica. El análisis bibliométrico ha permitido llegar a un conocimiento panorámico del impacto de *language brokering* en la comunidad científica y también ha propiciado la creación de un corpus de documentos relevantes de los que se han podido extraer recomendaciones contrastadas en las aulas multiculturales.

REFERENCIAS

- Antonini, R. (2016). Caught in the middle: child language brokering as a form of unrecognised language service. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 710-725. doi: 10.1080/01434632.2015.1127931.
- Benner, A.D. (2011). Latino Adolescents' Loneliness, Academic Performance, and the Buffering Nature of Friendships. *Journal of Youth & Adolescence*, 40, 556-567. doi: 10.1007/s10964-010-9561-2 564.
- Corona, R., Stevens, L. F., Halfond, R.W., Shaffer, C.M., Reid-Quiñones, K. & Gonzalez, T. (2012). A Qualitative Analysis of What Latino Parents and Adolescents Think and Feel About Language Brokering. *Journal of Child and Family Studies*, 21, 788–798. doi: 10.1007/s10826-011-9536-2.
- Covarrubias, R., Valle, I., Laiduc, G. & Azmita, M. (2019). You Never Become Fully Independent: Family Roles and Independence in First-Generation College Students. *Journal of Adolescent Research*, 34(4), 381–410. doi: 10.1177/0743558418788402.
- Crafter, S., Cline, T. & Prokopiou, E. (2017). “Young Adult Language Brokers’ and Teachers’ views of the Advantages and Disadvantages of Brokering in School. En R. Weisskirch, R. (Ed.), *Language Brokering in Immigrant Families* (pp. 224-245). Nueva York: Routledge.
- Delgado-Vázquez, A., **Vázquez-Cano, E.**, Belando-Montoro, M.R. y López-Meneses, E. (2019). Análisis bibliométrico del impacto de la investigación educativa en diversidad funcional y competencia digital: Web of Science y Scopus. *Aula Abierta*, 48 (2), 147-156. doi.: 107811.rifie.48.2.2019.147-156.
- Eksner, J. & Orellana, M.F. (2012). Shifting in the Zone: Latina/o Child Language Brokers and the Co-construction of Knowledge. *Journal of the Society for Psychology and Anthropology*, 40 (2), 196-220. doi: 10.1111/j.1548-1352.2012.01246.x.
- Guan, S.S. y Shen, J. (2015). Language Brokering and Parental Praise and Criticism Among Young Adults from Immigrant Families. *Journal of Child and Family Studies*, 24,1334–1342. doi: 10.1007/s10826-014-9940-5.

- Guan, S.S., Greenfield, P. & Orellana, M.F. (2014). Translating into Understanding: Language Brokering and Prosocial Development in Emerging Adults from Immigrant Families. *Journal of Adolescent Research*, 29(3), 331-355. doi: 10.1177/0743558413520223.
- Guntzviller, L.M & Wang, N. (2019). Mother-Adolescent Communication in Low-Income, Latino Families during Language Brokering: Examining the Theory of Resilience and Relational Load. *Journal of Family Communication*, 19 (3), 228-242. doi: 10.1080/15267431.2019.1628764.
- Guntzviller, L.M., Jensen, J.D. & Carreno, L.M. (2017). Latino children's ability to interpret in health settings: A parent-child dyadic perspective on child health literacy. *Communication Monographs*, 84(2), 143-163, doi: 10.1080/03637751.2016.1214871.
- Hall, N. & Sham, S. (2007). Language Brokering as Young People's Work: Evidence from Chinese Adolescents in England. *Language and Education*, 21 (1), 16-30, doi:10.2167/le645.0.
- Hua, J.M. & Costigan, C.L. (2012). The Familial Context of Adolescent Language Brokering Within Immigrant Chinese Families in Canada. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 894-906. doi: 10.1007/s10964-011-9682-2.
- Jones, C.J., Trickett, E.J. & Birdman, D. (2012). Determinants and Consequences of Child Culture Brokering in Families from the Former Soviet Union. *American Journal of Community Psychology*, 50, 182-196. doi 10.1007/s10464-012-9488-8.
- Kim, Y.K., Hou, Y., Song, J., Schwartz, S.J., Chen, S., Zhang, M., Perreira, K.M. & Parra-Medina, D. (2018). Profiles of Language Brokering Experiences and Contextual Stressors: Implications for Adolescent Outcomes in Mexican Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*, 47. 1629-1648. doi:10.1007/s10964-018-0851-4.
- Koh, L.C., Liamputtong, P. & Walker, R. (2013). Burmese refugee young women navigating parental expectations and resettlement. *Journal of Family Studies*, 19(3), 297-305. doi:10.5172/jfs.2013.19.3.297.

- Kouider, B., Koglin, U. & Pertermann, F. (2015). Emotional and Behavioral Problems in Migrant Children and Adolescents in American Countries: A Systematic Review. *Journal of Immigrants Minorities Health*, 17(4), 1240-1258. doi: 10.1007/s10903-014-0039-2.
- Malsbary, C.B. (2014). 'It's not just learning English, it's learning other cultures': belonging, power, and possibility in an immigrant contact zone. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(10), 1312-1336. doi: 10.1080/09518398.2013.837210.
- Mier-Chairez, J., Arellano, B., Tucker, S. E., Márquez E. & Hooper L. M. (2019). Theoretical, empirical, and practice literature on language brokering: Family, academic, and psychological outcomes. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 29(7), 840-860. doi: 10.1080/10911359.2019.1621791.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *FECYT. Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología*. Recuperado de <https://www.fecyt.es/es/recurso/scopus>
- Oznobishin, O. & Kurman, J. (2009). Parent-child role reversal and psychological adjustment among immigrant youth in Israel. *Journal of Family Psychology*, 23(3), 405-415. doi:10.1037/a0015811.
- Passel, J. S. (2011). Demography of immigrant youth: Past, present, and future. *The Future of Children*, 21, 19-41. doi:10.2307/41229010.
- Peña-Díaz, C. (2019). Child Language brokering: challenges in Spanish intercultural Education. *Intercultural Education*, 30(4), 368-382. doi:1080/14675986.2018.1540107.
- Pines, R. L., Kam, J.A. & Bernhold, Q. (2019). Understanding Latino/a language brokers' identity goals in association with parent-child relational quality. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(2), 490-513.
- Rainey, V.R., Flores-Lamb, V., Gjorgieva, E. & Speed, E. A. (2019). Language brokering and psychological adjustments in emerging adulthood: exploring cultural values

- as moderators. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 2-16. doi :10.1080/01434632.2019.1630416.
- Russell, B. R., Morales, A. & Ravert, R.D. (2015). Using children as informal interpreters in pediatric consultations. *International Journal of Human Rights in Healthcare*, 8(3), 132-143. doi:/10.1108/IJHRH-07-2013-0009.
- Schulz, S., Titzmann, P.T. & Michel, A. (2013). Language Brokering in russischen Migrantenfamilien in Deutschland. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psych*, 45, 161-171. doi:10.1026/0049-8637/a000087.
- Shen, Y., Kim, S.Y. & Benner, A. D. (2019). Burdened or Efficacious? Subgroups of Chinese American Language Brokers, Predictors, and Long-Term Outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 154-169. doi: 10.1007/s10964-018-0916-4.
- Sim, L., Kim, S.Y., Zhang, M. & Shen, Y. (2019). Parenting and Centrality. The Roles of Life Meaning as a Mediator for Parenting and Language Broker Role Identity. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(3),510-526. doi: 10.1007/s10964-018-0963-x.
- Villanueva, C.M. & Burriel, R. (2010). Speaking on Behalf of Others: A Qualitative Study of the Perceptions and Feelings of Adolescent Latina Language Brokers. *Journal of Social Issues*, 66(1). 197-210. doi: 10.1111/j.1540-4560.2009.01640.x
- Weisskirch, R.S. (2006) Emotional Aspects of Language Brokering among Mexican American Adults. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(4). 332-343. doi: 10.2167/jmmd421.1.
- Weisskirch, R.S., Kim, S.Y., Zamboanga, B.L., Schwartz, S.J., Bersamin, M.& Umaña-Taylor, A.J. (2011). Cultural Influences for College Student Language Brokers. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 43-51. doi: 10.1037/a0021665.
- Wu, N. H., & Kim, S. Y. (2009). Chinese American adolescents' perceptions of the language brokering experience as a sense of burden and sense of efficacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 703–718. doi 10.1007/s10964-008-9379-3.

Zhang, M., Kim, S.Y., Hou, Y. & Shen, Y. (2019). Parent-Adolescent Acculturation Profiles and Adolescent Language Brokering Experiences in Mexican Immigrant Families. *Journal of Youth and Adolescence*. doi:10.1007/s10964-019-01064-5.

TECNOLOGÍAS ACTIVAS Y GAMIFICACIÓN EN EL AULA DE LENGUA ALEMANA PARA FINES ESPECÍFICOS: ¿PUEDEN LOS ESTUDIANTES DISEÑAR SUS MATERIALES DIDÁCTICOS?

Christina Holgado-Sáez

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La convergencia europea supuso reestructurar el proceso de aprendizaje y de enseñanza, abriendo la puerta a metodologías activas, al desarrollo de competencias y a las capacidades de aprendizaje. Un punto sólido que suma más incondicionales en cuanto a su implantación es la metodología colaborativa entre iguales (Rodríguez-Garcí, López y Rodríguez, 2019). Además es preciso apuntar la incorporación progresiva de las TIC en forma de metodologías formativas online o semipresenciales (*blended learning*), así como la apuesta de una pluralidad de plataformas docentes en el contexto universitario. Por otro lado, el progreso e incremento vertiginoso e imparable de la tecnología móvil (incluyendo las apps de casi cualquier plataforma, programa o herramienta online) facilita la ubicuidad de la información en todo momento y en cualquier lugar.

En las páginas siguientes nos ocuparemos del concepto de gamificación o *game-based learning* (su acrónimo y en adelante, GBL), así como de los requisitos imprescindibles

en los juegos serios. *Grosso modo*, se habla de GBL como una estrategia didáctica cuyo objetivo reside en trasladar la mecánica de los juegos al contexto educativo y, por ende, al proceso de enseñanza-aprendizaje según Aznar, Raso-Sánchez, Hinojo-Lucena y Romero (2017). El propósito fundamental de la gamificación educativa persigue lograr mejores resultados por medio de un aprendizaje motivador y basado en el juego, características que han convertido a esta metodología en el foco de atención de numerosos docentes por cuanto se han investigado los beneficios obtenidos en el alumnado en su proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en la estrella principal gracias al avance dinámico de la tecnología digital y de las innovaciones en el campo de la gamificación (Baillie y Fitzgerald, 2000; Casañ-Pitarch, 2017a; Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt y Wenderoth, 2014; Huber, 2008). Del mismo modo, para obtener la implicación activa del alumnado en la utilización de las herramientas virtuales, resulta imprescindible su empleo adecuado con la finalidad de despertar tanto la curiosidad, la solución de problemas como la mejora del aprendizaje (Casañ-Pitarch, 2017b). En cuanto a la motivación del estudiante, Dörnyei y Ushioda (2013) afirman que los alumnos aprenden mejor cuando están motivados, ya de forma intrínseca como extrínseca.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR GAMIFICACIÓN?

Desde 2008 numerosos investigadores han intentado fijar una definición específica para gamificación, así como establecer algunas características comunes. Karimi y Nickpayam (2017) afirman que dicho término se acuñó en 2008, alcanzando su popularidad en 2010. Para estos autores un concepto general sería que la gamificación es una tecnología persuasiva que intenta influir en el comportamiento del usuario para activar la motivación individual por medio de elementos de diseño de juegos (p. 35). Por su parte, Kiryakova, Angelova y Yordanova (2014: 1) la describen como la integración de los elementos del juego y del pensamiento en actividades que no son lúdicas. Kapp (2012) define la gamificación como una estrategia que emplea la mecánica basa en el juego, la estética y el pensamiento del juego para involucrar a los individuos, promover el aprendizaje y generar motivación en contextos ajenos al juego. Deterding, Dixon, Khaled y Nacke (2011: 2) exponen que la GBL se basa en la utilización del juego en contextos no lúdicos; para ellos la mejor manera de entender el concepto es analizarlo palabra por palabra, dado que cubre la variedad de conceptos de gamificación. En definitiva, diversos

autores con diversas definiciones que contienen la misma idea. A este respecto, Kiryakova *et al.* (2014: 1) aluden a tres conceptos que poseen similitudes con la gamificación, a saber: (i) juegos serios (*serious games*), juegos diseñados para un propósito particular, no solo para diversión; su objetivo persigue lograr un objetivo concreto desde el inicio del juego, (ii) simulación (*simulation*), contiene idénticas similitudes con los juegos serios pero estimulando el mundo real, y (iii) juego (*game*), coincide en sus características con el juego serio y la simulación, no obstante, su diseño está orientado al entretenimiento, exclusivamente.

2.1. Los imprescindibles en la gamificación

Figueroa (2015: 39) establece tres elementos esenciales para que la gamificación ocurra:

- 1) los elementos del juego: aquellos componentes que diseñan el juego y sin los cuales no existiría el contexto lúdico:

- *usuario(s): participantes,

- *puntos: acumulación numérica como resultado de la ejecución de las tareas,

- *insignias: representación visual de las recompensas por completar las acciones,

- *ranking de usuarios: ranking de jugadores,

- *barras de progreso/progression: muestra el estado de los jugadores,

- *gráfico de rendimiento: refleja el rendimiento de los jugadores,

- *desafíos/tareas/invitados: retos que los participantes realizan y hacia los cuales avanzan,

- *niveles: secciones del juego,

- *avatares: representación visual de los jugadores,

- *elementos sociales: relación con otros usuarios del juego, y

*sistema de recompense/recompensas: medio para motivar a los jugadores que logran una misión.

- 2) el diseño del juego: la originalidad juega un rol fundamental en el propio diseño del juego, de ella dependerá su influencia en la experiencia y la motivación de los jugadores. Los juegos se diseñan de forma sistemática y artística con el propósito del entretenimiento, sin embargo requieren creatividad.
- 3) un contexto no relacionado con el juego: Werbach y Hunter (2015) manifiestan que los objetivos de la gamificación no implican centrarse únicamente en tener diversión o en disfrutar, debido a que dichos objetivos siguen una visión de contexto no lúdico, la cual crea un ambiente interesante y gratificante para los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

3. LA GAMIFICACIÓN EN LENGUAS MODERNAS

La gamificación ha sido objeto de investigación, discusión y aplicación en la adquisición de lenguas modernas desde que dicho término se incluye en la literatura, esto es, desde dicho momento ha existido un gran interés en la inmersión de la enseñanza de la L2 gracias a tecnologías innovadoras y originales. Kiryakova *et al.* (2015) manifiestan que los problemas esenciales de la educación actual están relacionados con los siguientes aspectos: la falta de participación, el compromiso y la motivación de los estudiantes, así como la falta de estrategias para despertar interés y captar la atención por parte de los profesores y de los propios estudiantes (Tejedor y García-Valcárcel, 2007). Como resultado, el profesorado intenta desmontar este tipo de barreras mediante la inclusión de nuevos métodos de enseñanza, tales como la gamificación que fortalece la experiencia del aprendizaje, proporciona recursos didácticos, además de permitir a los estudiantes ser participantes activos de su propio proceso de aprendizaje. Con la finalidad de poner en marcha la gamificación en el proceso educativo resultan imprescindibles 5 condiciones, que se recogen en el Modelo de Cinco Pasos de la Gamificación Educativa (Figueroa, 2015): (1) entender al público al que se dirige y su contexto, (2) definir los objetivos del aprendizaje, (3) estructurar la experiencia, (4) identificar los recursos, y (5) añadir los elementos del juego y su mecánica.

Por último, pero no por ello menos importante, Furdu, Tomozei y Köse (2017) establecen que la gamificación presenta una serie de beneficios así como inconvenientes

en el proceso de instrucción. Por un lado, los beneficios que aporta son los siguientes: (i) hace que el usuario se implique más en aquello que se pide en un momento dado (objetivo de aprendizaje), (ii) proporciona el ejercicio de la actividad mental (o física), (iii) permite estar en contacto con otras personas, cooperar y trabajar de manera colaborativa, (iv) permite el afrontamiento a retos y la mejora de habilidades para la resolución de problemas y, en cierto modo, da posibilidad de independencia, (v) posibilita, en definitiva, alcanzar un objetivo de forma lúdica que de otra forma quizás hubiese sido más difícil de conseguir. De este modo, el alumno se convierte en agente activo, que se interesa por su aprendizaje, que desarrolla una serie de habilidades que le permiten actuar de manera autónoma en búsqueda de un proceso formativo que crece progresivamente al mismo tiempo que lo hace él, (v) la experiencia del aprendizaje obtenida por los estudiantes es mejor porque se combina con la “diversión”, (vi) la retroalimentación instantánea, de tal forma que los discentes son conscientes desde el primer momento de lo que saben o de lo que deberían reforzar, (vii) un óptimo entorno de aprendizaje, proporcionando una experiencia personalizada en la que la evolución se adapta a su propio ritmo, (iv) es una estrategia versátil porque satisface muchas necesidades de aprendizaje. Por otro lado, los inconvenientes comprenderían: (i) hacer obligatorio el juego, (ii) los estudiantes deben aprender a observar el fracaso como una oportunidad en lugar de sentirse temerosos o desmotivados cuando no reciban una recompensa, (iii) el diseño de las actividades y el contenido deben ser cuidadosamente vigilados para evitar que no parezcan triviales y tediosos, (iv) la falta de tiempo, (v) la falta de capacitación y (vi) la introducción de elementos motivadores como tablas de clasificación o puntos pueden disminuir la motivación en circunstancias particulares.

4. KAHOOT!: UNA HERRAMIENTA PERFECTA PARA GAMIFICAR

Fomentar la autonomía entre mi alumnado y el desarrollo y puesta en práctica de sus estrategias de aprendizaje se ha convertido en una parte importante en mi docencia. Para ello y en consonancia con la convergencia europea en cuanto al fomento de metodologías activas (el protagonista principal es el alumno y lo sitúa como centro de su propio aprendizaje), de desarrollo de competencias y de capacidades de aprendizaje, he apostado por la gamificación, una estrategia didáctica cuyo objetivo reside en trasladar la mecánica de los juegos al ámbito educativo y, por ende, al proceso de enseñanza-aprendizaje. Su finalidad principal consiste en conseguir mejores resultados (retención del conocimiento, adquisición de nuevas destrezas o mayor afianzamiento de las ya tenidas, recompensar

acciones, entre otras) a través de un aprendizaje lúdico y especialmente motivador (numerosos estudios demuestran la predisposición positiva de una persona hacia el juego).

Kahoot! (Figura 1) es una herramienta gratuita que permite la creación de cuestionarios de evaluación (disponible en app o versión web).



Figura 1. Juego serio: Kahoot!

El profesor crea concursos en el aula para aprender o reforzar el aprendizaje y los estudiantes juegan el rol del concursante. Cada alumno inventa su alias (que se visibilizará en la pantalla de juego) y contestan a una serie de preguntas por medio de un dispositivo móvil (tableta o teléfono) (Figura 2).

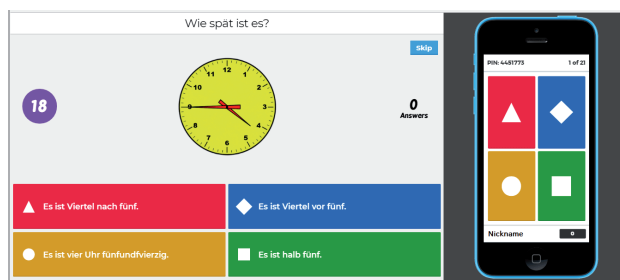


Figura 2. Pantalla de pregunta y tarjetas de respuesta en el móvil.

Existen dos modos de juego: en grupo o individual. Las partidas de preguntas, una vez creadas, son accesibles por todos los usuarios de manera que pueden ser reutilizadas e incluso modificadas para garantizar el aprendizaje. El tiempo de cuenta atrás para cada respuesta se puede modificar, así como las posibles respuestas. Igualmente Kahoot! permite añadir fotos o vídeos. Finalmente gana quien obtiene más puntuación, ya sea en grupo o de forma individual. Kahoot! se responden desde los diferentes dispositivos móviles, mientras que las preguntas y sus posibles respuestas se muestran en la pantalla de juego (Figura 3).

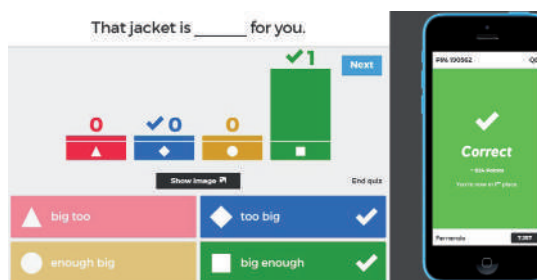


Figura 3. Resultados de la pregunta y respuestas correctas. *Feedback* instantáneo en el móvil.

Jugar a Kahoot! es muy sencillo: cuando se crea el cuestionario, el propio programa proporciona a los jugadores un código PIN para acceder al juego al que llegarán desde sus dispositivos móviles, posteriormente se proyectan en el aula las preguntas y los alumnos contestan la opción que crean correcta con sus tabletas o móviles, que se convierten en un control remoto con el cual pueden responder, mientras que en la pantalla se muestra la pregunta y quién va ganando. Al finalizar, cada alumno puede conocer su puntuación (Figura 4) y se establece un ranking (Figura 5), que dependerá de la cantidad de respuestas correctas, y también de la velocidad de respuesta. El rol del profesor pasa a un segundo plano, los alumnos se convierten en protagonistas del proceso educativo. Las funciones del docente se reducen a ser un mero presentador del juego, mostrar y aclarar el funcionamiento del mismo; así como motivar las respuestas en caso de aclarar posibles dudas. Kahoot! posibilita exportar los resultados a Excel o incluirlos en Google Drive, así el profesor podrá administrarlos para el proceso de evaluación. Cabe destacar que el profesorado dispone de un repositorio de cuestionarios creados y publicados en la web por otros usuarios relacionados con multitud de áreas de conocimiento.

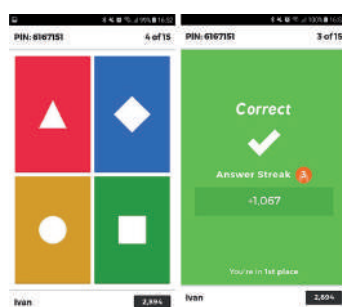


Figura 4. Modo dispositivo móvil y resultado de la pregunta. Imagen procedente de <http://bit.ly/2phxCjy>

Cuando se han completado todas las preguntas, un podio premia a aquellos que han conseguido la mayor puntuación.

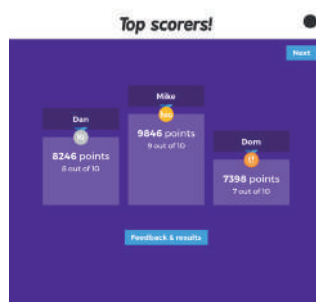


Figura 5. Pantalla del resultado de los mejores concursantes. Imagen procedente de <http://bit.ly/33NDUGx>

4. METODOLOGÍA

La asignatura de “Alemán I” del Grado en Turismo se imparte en la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales y su docencia pertenece al Departamento de Filologías Inglesa y Alemana (Facultad de Filosofía y Letras) de la Universidad de Granada. La materia cuenta con una carga lectiva de 6 créditos, pertenece al primer cuatrimestre y es de carácter obligatorio. “Alemán I” supone alcanzar una competencia elemental en el uso del alemán, esto es, el nivel A1.1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

Desde el curso académico 2018/2019 el alumnado de “Alemán I” participa en el proyecto de innovación con Kahoot! (<http://kahoot.com>). Desde mi papel como coordinadora del proyecto me encargo de distribuir las tareas que cada grupo de alumnos tiene que concluir en un plazo de un semestre, bajo tutela académica de dos días una vez se ha finalizado cada lección del manual, un total de cuatro temas. Por mi experiencia en el curso pasado, debo reconocer que el alumnado logra manejar a la perfección el diseño de materiales didácticos online para otros compañeros, así como buscar recursos en la web para insertarlos en sus Kahoots!, desde vídeos a imágenes nítidas que no perjudiquen la comprensión del propio Kahoot! Del mismo modo, se trata de una actividad que fomenta la motivación, el trabajo en equipo y obliga a superarse en cuanto a las tareas recibidas, así como poner en práctica los conocimientos adquiridos en el transcurso del cuatrimestre.

En el curso académico 2008/2009 participaron un total de 32 estudiantes, en el curso académico 2019/2020 son 23 estudiantes los que se encuentran participando en el diseño de actividades con esta herramienta.

Para que el alumnado pueda acceder a la página web en donde se diseñan los diferentes cuestionarios, el día de la presentación de la asignatura (así con el Trello) se entrega

el usuario y contraseña del grupo, en particular el grupo A del Grado en Turismo, se organizan los grupos de trabajo y el tipo de las actividades, igualmente la explicación de las tareas y cómo diseñarlas. Los grupos de trabajo para el diseño de Kahoot! comprenden los siguientes temas:

- 1) Vocabulario y su traducción al inglés.
- 2) Preguntas y respuestas correctas.
- 3) Detección de errores en palabras o frases.
- 4) Unir preguntas con respuestas.
- 5) Identificar imágenes con su significado en palabras.
- 6) Completar frases y/o preguntas incompletas.

En pleno la docente aclara el uso y la elección de imágenes sin derechos de autor. Al alumnado se le proporciona en Trello un listado de páginas web que ofrecen imágenes sin *copyright* (Pixabay, Pexels, Picography, Unsplash, Flickr, etc.); asimismo, aprenderán a realizar búsquedas de imágenes con “Google”, que permite configurar la selección de las imágenes, según tamaño (número de píxeles), color, fecha, derechos de uso, tipo de imagen (fotografía, cara, animada, dibujo lineal o imagen prediseñada), etc.

Con la finalidad de poder identificar el trabajo de cada grupo para su posterior evaluación, los estudiantes reciben una serie de indicaciones en cuanto a cómo denominar sus materiales. Cada grupo indicará su nombre en abreviatura, seguido de un guión bajo “_”, el número del tema del manual correspondiente, seguido de un guión bajo “_” y las dos últimas cifras del año académico en curso. Por ejemplo: KMK_1_19.

A continuación se muestran capturas de pantalla (Figuras 6 y 7) del tema 1 (*Ankunft der Gäste*), correspondientes al grupo cuya tarea consiste en identificar imágenes con su significado en lengua alemana.

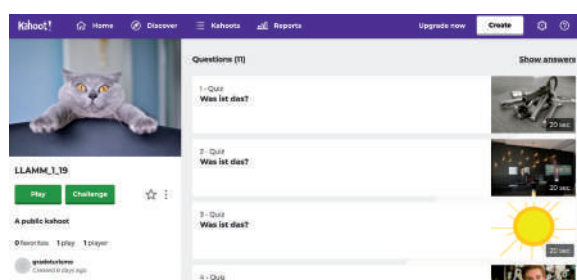


Figura 6. Pantalla del grupo LLAMM_1_19.

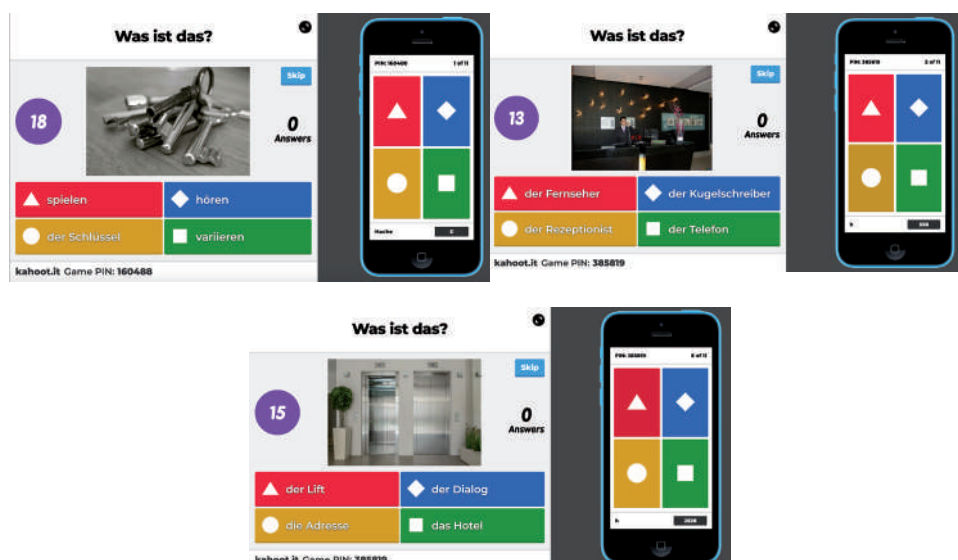


Figura 7. Preguntas de Kahoot! nº 1, 2 y 8 (Lección 1).

5. CONCLUSIONES

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) plantea un objetivo concreto que es la mejora de la calidad de la enseñanza en las universidades. Queda implícita la transformación de las metodologías docentes, entre las que la gamificación es una herramienta utilizable en esa dirección, en concreto, la propuesta de gamificación dentro del context del aula es el uso de un juego (Kahoot!). Esta herramienta consigue la transmission de conocimiento, permite feedback inmediato y evaluación con un diseño atractivo, donde el docente inspira y motiva a los alumnos. El objetivo de esta herramienta es cambiar la actitud tanto del docente como del alumno, buscando un cambio positive hacia el aprendizaje y la autonomía personal. Esta herramienta tiene como objetivo despertar interés y captar la atención.

El desarrollo de las herramientas 2.0 ha sido enorme en los últimos años, lo que ha provocado cambios sociales y tecnológicos. Una asignatura bien programada con una trama convincente y atractiva para los alumnos desencadena este tipo de motivación. En base a esto, se ha desarrollado este proyecto de innovación que sirve para reforzar los contenidos en lengua alemana, desde vocabulario, estructura oracional, gramática, detección de errores, entre otros, mediante un modelo basado en una plataforma de carácter gratuito que permite la creación de cuestionarios de evaluación.

Las ventajas que presenta para los estudiantes son claras: aumento de la motivación y favorece la preparación de los contenidos de la asignatura de manera natural. La implementación de la gamificación en las aulas presenta también inconvenientes, ya que requiere por parte del docente predisposición a las innovaciones tecnológicas y a las metodologías activas, además de esfuerzo, ya que se tiene que utilizar una metodología nueva e incluye el uso de un nuevo soporte digital y comprobación regular de los materiales diseñados por los diferentes grupos, pues el docente debe identificar errores fosilizados, también aquellos relacionados con las competencias lingüísticas y de selección de imágenes.

En resumen, se trata de un concepto novedoso en el contexto de las lenguas modernas que puede revolucionar un ámbito estricto como es la recepción de contenidos por parte de los estudiantes, dejando paso a que ellos mismos diseñen sus materiales de aprendizaje, haciéndose responsables de todos los detalles en el juego serio y de su forma de aprender, y sin lugar a dudas, favoreciendo su implicación.

REFERENCIAS

- Amorós, L. (2013). Inclusión digital en la enseñanza no formal: una experiencia. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa (EDUTEC)*, 45, 1-14.
- Aznar, I., Raso-Sánchez, F., Hinojo-Lucena, M.A. y Romero, J.J. (2017). Percepciones de los futuros docentes respecto al potencial de la ludificación y la inclusión de los videojuegos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Educación*, 53(1), 11-28.
- Baillie, C. y Fitzgerald, G. (2000). Motivation and attrition in engineering students. *European Journal of Engineering Education*, 25(2), 145-155. doi: 10.1080/030437900308544
- Bueno i Torrens, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Casañ-Pitarch, R.C. (2018). An Approach to Digital Game-based Learning: Video-games Principles and Applications in Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1147-1159.

- (2017a). Videojuegos en la enseñanza de lenguas extranjeras: actividades y recursos para el aprendizaje. *Tonos Digital*, 33(1), 1-28.
- (2017b). Gamifying Content and Language Integrated Learning with Serious Videogames. *Journal of Language and Education*, 3(3), 107-114. doi: 10.17323/2411-7390-2017-3-3-107-114
- Dellos, R. (2015). Kahoot! A Digital Game Resource for Learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12, 49-52.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 1-4). Vancouver, BC: Canada.
- Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation*. New York, NY: Routledge.
- Figuerola-Flores, J.F. (2015). Using gamification to enhance second language learning. *Digital Education Review*, 27, 32-54.
- Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H. Y Wenderoth, M.P. (2014). *Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics*. Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS), 111(23), 8410-8415. Recuperado de <http://bit.ly/32O9Jhj>
- Furdu, I., Tomozei, C. y Köse, U. (2017). Pros and cons gamification and gaming in classroom. *Brain: Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 8(2), 56-62.
- Hsin-Yuan Huang, W. y Sooman, D. (2013). *Gamification of Education*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Huber, G. (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 59-81. Recuperado de <http://bit.ly/2OfVHzB>
- Kahoot. *Aplicación móvil y web*. Recuperado de <https://kahoot.com>

- Kapp, K.M., Blair, L. y Mesch, R. (2014). *The Gamification of Learning and Instruction. Ideas into Practice*. San Francisco, USA: John Wiley & Sons.
- Karimi, K. y Nickpayam, J. (2017). Gamification from the point of view of motivational theory. *Italian Journal of Science and Engineering*, 1(1), 34-42.
- Kiryakova, G., Angelova, N. y Yordanova, L. (2014). Gamification in education. 9th *International Balkan Education and Science Conference* (pp. 1-5). Edirne, Turkey.
- Robson, K., Plangger, K. Kietzmann, J.H., McCarthy, I. y Pitt, L. (2015). Is it all a game? Understanding the principles of gamification. *Business Horizons*, 58(4), 411-420.
- Rodríguez-García, A.M., López Belmonte, J. y Rodríguez Jiménez, C. (2019). La gamificación como estrategia didáctica para el aula del siglo XXI. En J.A. Marín Marín, S. Alonso García y J.M. Romero Rodríguez (2019) (Eds.). *Metodologías activas con recursos tecnológicos. Perspectivas y enfoques docentes* (pp. 113-126). Granada: Editorial Técnica AVICAM.
- Tejedor, F.J. y García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de los profesores y alumnos). Propuestas de mejoras en el marco del EES. *Revista de Educación*, 51, 87-105.
- Vergara, D., Rubio, M.P. y Prieto, F. (2014). Nueva herramienta virtual para la enseñanza de la caracterización mecánica de materiales. *Revista de Educación en Ingeniería*, 9(17), 98-107. Recuperado de <http://bit.ly/2Xm6ZGY>
- Vergara, D., Rubio, M.P. y Prieto, F. (2013). Diseño de nuevas herramientas virtuales para la enseñanza de la radiología industrial. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación (TE&ET)*, 11, 76-82. Recuperado de <http://bit.ly/2OaFITH>
- Vergara Rodríguez, D. y Mezquita Mezquita, J.M^a. (2016). Diseño de juegos serios para reforzar conocimientos: una experiencia educativa en secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 20(2), 238-254.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Philadelphia, USA: Wharton Digital Press.

LENGUA Y TECNOLOGÍA: UNA PLATAFORMA COLABORATIVA PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE VARIEDADES DEL ESPAÑOL

Rocío Díaz Bravo, Silvia Acid Carrillo y Juan Manuel Fernández Luna

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe un gran interés por las diversas variedades o dialectos del español, motivado, entre otras razones, por la política lingüística panhispánica promovida por la Real Academia de la Lengua Española y por la Asociación de Academias de la Lengua Española. Según la postura de estas instituciones, el español es una lengua policéntrica o plurinormativa, ya que no existe un dialecto superior a otro, aunque existen divergencias entre la teoría y la práctica (cf. Company Company, 2019). Por otra parte, existen diferentes modelos lingüísticos para la enseñanza del español en los que se tienen en cuenta la variación lingüística (Moreno Fernández, 2007, 2010; Andión Herrero, 2007, entre otros). El presente trabajo tiene como objetivo presentar una plataforma digital de acceso abierto y de carácter colaborativo centrada en la enseñanza-aprendizaje de variedades de nuestro idioma. Dicha plataforma está especialmente dirigida a cualquier

persona interesada en la diversidad dialectal y, especialmente, a estudiantes y profesores de español, ya sea como lengua nativa o extranjera.

Gracias a la enorme cantidad de material audiovisual del mundo hispanohablante disponible en Internet, es posible tener acceso a las diversas variedades de una lengua internacional como el español, que es idioma oficial en España, Guinea Ecuatorial y diecinueve países latinoamericanos, y que además se habla en otros países, entre los que destaca Estados Unidos, con más de cuarenta y un millones de hablantes nativos (Instituto Cervantes, 2019, 9). Aunque existen algunos sitios web sobre variedades del español de gran calidad que ofrecen material audiovisual del mundo hispanohablante y que se pueden usar con fines docentes, ninguno de ellos reúne la combinación de los siguientes criterios: descripción de los principales rasgos lingüísticos de las diversas variedades y materiales didácticos en los que se aborde la variación lingüística de una manera explícita.

Por otra parte, los propios docentes de español han puesto de manifiesto su interés en incorporar diversas variedades del español a sus clases (Bárkányi & Fuertes, 2019) y su convicción de que la tecnología facilita esta tarea. Sin embargo, también han destacado las dificultades que esto conlleva, debido principalmente a la inversión de tiempo necesaria para encontrar materiales adecuados, diseñar actividades y manejar adecuadamente recursos digitales como corpus en línea o sitios web que ofrecen los resultados de investigaciones dialectológicas, pero sin fines didácticos. Asimismo, los estudiantes de español como lengua nativa y extranjera cada vez demandan más un aprendizaje de las diferentes variedades del español, con objeto de adquirir un conocimiento más profundo del idioma y de entender a hispanohablantes de todo el mundo.

En este contexto, la plataforma digital propuesta pretende suplir esta carencia y servir de ayuda a profesores, estudiantes y cualquier persona interesada en la diversidad dialectal del español. Dicha plataforma digital se está desarrollando de manera colaborativa entre estudiantes y profesores de Lengua Española y de Ciencias de la Computación, gracias al programa Carmenta del Medialab de la Universidad de Granada.

2. MÉTODO

2.1. La metodología de la clase invertida

Los materiales didácticos que formarán parte de esta plataforma digital están siendo elaborados por estudiantes de Filología Hispánica y, fundamentalmente, de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, a través de la metodología de la clase invertida o *flipped classroom*. Se trata de una forma de aprendizaje activo en la que los estudiantes cobran un protagonismo especial. Aunque existen muy diversas definiciones sobre la metodología de la clase invertida (véanse Abeysekera & Dawson, 2014; Comber & Brady-Van den Bos, 2018), se puede destacar entre sus principales características la inversión del uso del tiempo de clase/tareas de casa: los contenidos se preparan fuera de clase (normalmente, a través de vídeos o de lecturas obligatorias que reemplazan la transmisión de contenidos de una clase magistral) (Comber & Brady-Van den Bos, 2018, 683), por lo que el tiempo de clase se puede dedicar a la realización de actividades que fomentan el aprendizaje colaborativo entre compañeros, resolución de dudas, explicaciones de los aspectos más complejos, etc. Asimismo, también es posible invertir los papeles entre alumnos y profesores, de manera que los estudiantes pueden llegar a convertirse en profesores que diseñan materiales didácticos y que los presentan ante los demás compañeros de la clase, mientras que los docentes, en vez de transmitir contenidos como en una clase tradicional, guían y supervisan todo el proceso de aprendizaje (cf. Sola et al., 2019).

Así es como se ha procedido en la experiencia didáctica vinculada a este trabajo. Cada grupo de entre 2 y 5 estudiantes presenta una variedad del español ante los demás compañeros de clase. Para ello, seleccionan una muestra oral representativa de cada variedad en la que se puedan percibir los rasgos lingüísticos de pronunciación, gramática y vocabulario característicos, y diseñan actividades que se realizan en clase de manera interactiva. La transmisión de contenidos por parte de la profesora se sustituye por las explicaciones de los alumnos, por la realización de actividades prácticas diseñadas por los mismos, y por unas lecturas obligatorias y recursos digitales. El tiempo de la clase se dedica a presentaciones orales, a la identificación y análisis de rasgos lingüísticos de materiales auditivos o audiovisuales de las doce variedades del español seleccionadas, y a actividades interactivas. Todo ello se realiza con éxito gracias al asesoramiento previo y supervisión del trabajo de los estudiantes a través de tutorías con cada uno de los grupos,

así como de la retroalimentación escrita aportada a través de la plataforma Moodle. Por otra parte, también debe destacarse la especial contribución de estudiantes cuyo Trabajo Fin de Grado está vinculado a este proyecto.

Como consecuencia de esta experiencia docente, se están generando numerosos materiales didácticos útiles para la enseñanza-aprendizaje de variedades del español, los cuales han sido revisados por la profesora, así como etiquetados por los propios estudiantes, que han asignado diferentes metadatos (ej.: 1.-variedad, 2.-rasgos morfosintácticos) y atributos (ej.: 1.-andaluz, canario, caribeño, español de Estados Unidos, español de Guinea Ecuatorial, judeoespañol; 2.-tuteo, voseo, ustedeo, *ustedes*, *vosotros*, etc.) siguiendo una plantilla diseñada a tal efecto. Con ello se persigue desarrollar una plataforma digital en la que sea posible recuperar diferentes materiales didácticos (por ejemplo, actividades de opción múltiple de Kahoot, actividades de explotación didáctica de una muestra oral representativa de la variedad, explicaciones en las que se profundiza sobre una palabra o rasgo lingüístico característicos, etc.), a través de búsquedas avanzadas que permitan cruzar diversas variables: variedad del español, nivel del MCER o Marco Común Europeo de Referencia (Instituto Cervantes, 2002), rasgos de pronunciación, gramática o vocabulario específicos.

De lo anterior se deduce que el esfuerzo del profesor se centra más en el diseño de los materiales/recursos, la orientación de los estudiantes mediante oportunidades de aprendizaje comprometido y su supervisión. Parte de ello se facilita gracias al poder de las tecnologías, que permiten que el aprendizaje sea más personalizado para cada estudiante. Además, la riqueza y variedad de recursos que pueden llegar a emerger serán útiles a los docentes, quienes pueden introducir alteraciones en el contenido y el diseño de una clase para mejorar la productividad de esta.

2.2. Apoyo de las tecnologías

Una vez identificadas las necesidades, se han analizado diversas soluciones tecnológicas que permitan consultar, editar y publicar o compartir información/recursos a través de la web. Entre estas se encuentran los más básicos, como foros, blogs y wikis; o ya más elaborados y completos, como portales web basados en gestores de contenidos o sistemas de gestión de biblioteca digitales, que serían los más especializados. Todos ellos están siendo actualmente explotados en la enseñanza, debido a las diferentes oportunidades

que ofrecen (Dykman et al., 2008). Así, podemos encontrar ejemplos de uso de foros y de métricas para evaluar los foros de educación (Vonderwell, 2003; Hew, 2003); uso de blogs (Sing Sim, 2010; Wheeler, 2010), con una experiencia en España (Molina, 2015), uso de wikis (Park, 2010; Wheeler, 2010; Raman et al., 2005) o uso de gestores de contenido como Drupal (Robertson & Fitzgerald, 2013) o WordPress (Muliyati, 2019).

De los indicados, hemos de seleccionar el que mejor se adecúe a nuestras necesidades y que cumpla unos criterios de calidad.

Un sistema de información es capaz de generar conocimiento según su capacidad para satisfacer de la mejor manera tres restricciones: (1) relevancia, (2) adecuación y (3) accesibilidad a la información. La noción de relevancia está asociada a si los resultados proporcionados satisfacen las necesidades de información del usuario. La noción de adecuación consiste en si la información suministrada al usuario es compatible con los medios de que dispone para tratarla. Por último, la accesibilidad a la información tiene que ver con que los usuarios puedan realizar procesos de consulta y que estos sean eficientes.

Según los criterios mencionados, se rechazaron los foros y blogs por no satisfacer (3), ya que estos se diseñaron para publicar preguntas/respuestas y artículos respectivamente, incluso en varios formatos, pero tienen como atributos principales el autor y la fecha de publicación, y normalmente son tratados en orden cronológico. Ninguna de estas características es adecuada para nuestras necesidades, ya que no posibilita las consultas simples o complejas combinando varios criterios lingüísticos. También se desestimaron los wikis por no cumplir ni (2) ni (3). Un wiki permite editar una contribución ya publicada, modificarla y volverla a publicar por cualquier usuario. Sin embargo, dadas las relaciones establecidas entre los usuarios, la edición de material por cualquier colaborador (estudiante) ha de ser moderada por un experto (profesor o usuario delegado) antes de ser publicada, por lo que dicha funcionalidad, el mayor atractivo de un wiki, estaría muy mermada.

Como se ha comentado anteriormente, existe también un *software* más específico para gestionar bibliotecas digitales (Fox, 2016). Estas son colecciones de recursos digitales que ofrecen servicios de acceso a los usuarios y de preservación y conservación de la colección (Xie & Matusiak, 2016; Mishra, 2016). Las aplicaciones que permiten crear bibliotecas digitales concretas se denominan sistema de gestión de bibliotecas digitales y facilitan

la creación de una colección de recursos digitales, la incorporación de estos a la misma y la asignación de metadatos por parte de los usuarios. También ofrecen prestaciones de acceso a la colección, su gestión y preservación. Los ejemplos más usados, todos ellos de *software* libre, son Greenstone, Omeka y DSpace. Aunque tienen algunas diferencias, en esencia todos ellos ofrecen las mismas prestaciones y funcionalidades, permitiendo crear bibliotecas digitales suficientemente genéricas para que cubran una amplia gama de colecciones y requerimientos.

El proyecto que se presenta en este trabajo podría ser implementado en cualquier sistema de bibliotecas digitales de los mencionados anteriormente, pero las prestaciones que ofrecen estos no se adaptan al 100% a nuestras necesidades. Aunque cumplen las propiedades indicadas anteriormente de relevancia, adecuación y accesibilidad a la información, si se adoptara alguno, se tendría que prescindir, por ejemplo, de la gestión jerárquica de usuarios, roles y permisos diseñada, con lo que quedaría dañado uno de los pilares fundamentales de nuestra propuesta.

La elección de una plataforma web diseñada específicamente satisface las tres restricciones anteriormente indicadas. (1) Es relevante, ya que satisface las necesidades de información del usuario potencial al estar especialmente diseñada para cualquier estudioso/estudiante del español en sus diversas variedades, su principal audiencia. Toda la información se encuentra catalogada de forma rigurosa y fiable. (2) Es adecuada, no se requiere más que de un navegador para la edición y la recuperación de la información y esta puede obtenerse en los formatos más usuales como html, xml, o csv, según las preferencias del usuario. También cumple (3), pues el usuario puede acceder a los recursos seleccionados mediante una combinación simple de botones y listas desplegables para la elaboración de consultas por diversos criterios lingüísticos. Se cubre, además, la funcionalidad requerida para los estudiantes que van a contribuir con nuevos recursos al participar de su aprendizaje, la edición de nuevo conocimiento y la funcionalidad para el profesor, de informar y revisar el material con el fin de garantizar la calidad de los recursos. Se recoge así la estructura de la clase invertida de la que la plataforma quiere ser un reflejo.

3. RESULTADOS

Considerando que las aplicaciones genéricas existentes, tal y como se ha indicado en la sección anterior, no dan cobertura a todas las necesidades planteadas, se pretende desarrollar una aplicación web a medida que cumpla con el objetivo principal de poder almacenar, gestionar, preservar y dar acceso a recursos lingüísticos del español, en formato de texto, audio, vídeo, imágenes o enlaces.

Las principales prestaciones de la aplicación web, descritas de manera general, serán las siguientes:

- Sobre usuarios: existirán diferentes tipos de usuarios que tendrán distintos roles y derechos de acceso a la información. Por un lado, el invitado, que será un usuario no registrado que solo podrá buscar y visualizar los contenidos almacenados en la plataforma. En segundo lugar, el colaborador (normalmente el estudiante), que dará de alta nuevos contenidos y podrá acceder y visualizar todos los recursos almacenados, así como descargarlos. Seguidamente nos encontramos con el experto (profesor), cuya principal misión es la de comprobar el material subido por el colaborador con objeto de que cumpla con las medidas de calidad y pueda ser publicado y accesible. Además de poder dar de alta directamente nuevos recursos, borrar y editar los ya almacenados en el sistema, también gestionará las solicitudes de registro de los colaboradores. En último lugar, el administrador tendrá la potestad de llevar a cabo la gestión del resto de usuarios (altas, bajas y modificación de datos de revisores y colaboradores). Además, se encargará de tareas de administración de sistemas como la realización de copias de seguridad o la inspección de los *logs* del sistema para detectar problemas en la aplicación.
- Sobre los recursos lingüísticos: Estos quedarán almacenados localmente en el servidor de la plataforma. A la hora de dar de alta un recurso, se suministrarán los siguientes metadatos: título (nombre del recurso), palabras claves (preferiblemente mediante un vocabulario controlado se describirá la temática del objeto digital), descripción textual, fuente (de dónde proviene), tipo (categoría - por ejemplo, tipos de actividades: Kahoot-opción múltiple, explotación didáctica de un vídeo, etc.; tipos de muestras orales: canción, receta, tráiler de película, fragmento de película, historia, cultura/costumbres, etc.), relación (que permitirá enlazar con otro recurso relevante en el sistema), cobertura (característica espacial (de dónde proviene) y/o temporal (tiempo en el que se contextualiza), autor (persona creadora del recurso), editor (persona responsable de hacer que el recurso esté disponible en su formato actual), otros colaboradores, derechos de autor, fecha de puesta a disposición (el momento en que se puso a disposición del colaborador), formato (tipo de objeto digital y formato informático en el que se encuentra –estos serán

extraídos directamente y de forma automática del propio recurso digital)), identificador e idioma. Para almacenar estos metadatos se empleará el estándar Dublin Core. Además, este conjunto se complementará con varios metadatos específicos relacionados con los rasgos lingüísticos, como son la variedad del español usada en el recurso, los niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua según el MCER (usuario básico: A1-A2, independiente: B1-B2, o competente: C1-C2) (Instituto Cervantes, 2002, 3.2), así como rasgos lingüísticos de pronunciación, gramática y vocabulario.

- Sobre el acceso a la información: todos los usuarios tendrán a su disposición formularios donde puedan expresar consultas para acceder a los recursos, utilizando para ello la información contenida en los metadatos. Los resultados serán mostrados y el usuario podrá entrar en cada uno de los recursos ofrecidos para su visualización. El administrador y los revisores además podrán editar la información asociada a los recursos, así como validarlos para su publicación. También se podrán realizar consultas sobre los usuarios, hacer un seguimiento de los mismos, obtener la relación de los que están dados de alta en el sistema y modificar sus datos.
- Sobre la preservación de los recursos: la aplicación permitirá realizar copias de seguridad y exportaciones de los objetos digitales y sus metadatos con objeto de que puedan ser restaurados en caso de que ocurra algún problema informático y también para que puedan ser exportados a otros sistemas.
- Sobre la propia plataforma: la aplicación web que se diseñará deberá ser eficiente (realizar los procesos de manera rápida), con interfaces de usuarios simples y fáciles de utilizar, y estará dotada de las medidas de seguridad adecuadas para evitar ataques informáticos. Se podrá acceder a ella desde cualquier tipo de dispositivo, independientemente del sistema operativo y del navegador que se emplee. También estará dotada de las medidas de protección de datos indicadas por la Ley.

4. DISCUSIÓN

Según los resultados preliminares de una investigación empírica sobre la metodología de la clase invertida en la enseñanza-aprendizaje de variedades del español, los estudiantes han destacado la importancia de conectar la teoría y la práctica a través de materiales audiovisuales y actividades, así como la necesidad de dedicar más tiempo al análisis lingüístico de muestras orales. Los manuales sobre esta materia suelen limitarse a incluir los rasgos lingüísticos desde un punto de vista teórico (ej. Moreno Fernández,

2007, 2010), y solo algunos incluyen actividades prácticas vinculadas a materiales audiovisuales (especialmente, Muñoz-Basols et al., 2017, 2018). Por otra parte, no existe ningún sitio web que a la vez ofrezca material audiovisual del mundo hispanohablante y materiales didácticos con información acerca de los diferentes planos lingüísticos de las diversas variedades del español, todo lo cual pueda ser recuperado a través de búsquedas avanzadas.

En concreto, el Catálogo de Voces Hispánicas del Instituto Cervantes ofrece numerosos vídeos organizados por países y comunidades, acompañados por una breve descripción del lugar, la transcripción de los textos y las principales características lingüísticas en los planos fónico, gramatical y léxico. Asimismo, Voices of the Hispanic World (Morgan, 2019) es un catálogo dialectal de vídeos y audiciones de España, Estados Unidos e Hispanoamérica en los que el español es lengua oficial. Permite realizar búsquedas avanzadas cruzando las siguientes variables: país, rasgo lingüístico, tema de conversación y lengua (ej.: aimara, catalán, quechua, español). Por otro lado, existen sitios web en los que encontramos actividades basadas en material audiovisual de diversos dialectos del mundo hispanohablante, como [Zambombazo](#) (del profesor Zachary Jones), específicamente las secciones “Panorama Geográfico”, donde se ofrecen numerosos recursos audiovisuales, muchos de ellos acompañados por transcripción y propuestas didácticas, y el “Doblado Doblado”, en el que aparecen actividades basadas en la comparación de las versiones española (basada en el dialecto castellano) y latinoamericana (principalmente, basadas en rasgos del español mexicano) de tráileres de películas. Sin embargo, este sitio web no trata la variación lingüística explícitamente.

Por tanto, la posibilidad de acceder a una gran variedad de recursos, previamente seleccionados como modelos específicos, pretende facilitar el estudio autónomo, lo cual permite profundizar en aspectos complejos (ej. pronunciación de diversos rasgos lingüísticos que no sabrían cómo suenan si se limitan a estudiarlos desde un punto de vista teórico). Asimismo, uno de los objetivos principales de esta plataforma es que se vayan incorporando nuevos recursos de manera que sirvan como material de estudio para futuros estudiantes.

Somos conscientes de que esta plataforma colaborativa de producción de recursos digitales está restringida al ámbito de producción propia de una clase. Esto es, no pretende ser un generador masivo de contenidos como podría ser un wiki, donde cualquier usuario

puede editar cualquier información publicada en cualquier momento, pues, cuanto más abundante es la información y mayores son los intercambios de información, más difícil es dirigir, trazar, y evaluar a cada usuario de forma personalizada. Además, se perdería la fiabilidad y exactitud de la información disponible en la plataforma y por ende los niveles de calidad de la información que pretende difundir.

5. CONCLUSIONES

En este trabajo se han presentado las funcionalidades de una plataforma web colaborativa para la gestión, consulta y publicación de los recursos elaborados con motivo del estudio del español en sus diferentes variedades, así como justificado su necesidad. Está contextualizada en una metodología de clase invertida, en la que los estudiantes generan contenidos para incluir en la plataforma y a los que se podrán acceder posteriormente mediante consultas simples y avanzadas según diversos criterios lingüísticos.

Esta plataforma está actualmente desarrollándose. Como trabajos futuros –y una vez terminada su confección y quede operativa–, se evaluará su funcionamiento, utilidad y usabilidad mediante encuestas de usuario, así como su impacto en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se procederá a realizar las mejoras oportunas, incorporando nuevas funcionalidades a la aplicación.

REFERENCIAS

- Abeysekera, L. & Dawson, P. (2014). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14. doi:10.1080/07294360.2014.934336
- Andión Herrero, M.A. (2007). Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante*, 21, 1-13.

- Bárkányi, Z. & Fuertes Gutiérrez, M. (2019). Dialectal variation and Spanish Language Teaching (SLT). Perspectives from the United Kingdom. *JSLT. Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). doi:10.1080/23247797.2019.1676980
- Comber, D.P.M. & Brady-Van den Bos, M. (2018). Too much, too soon? A critical investigation into factors that make Flipped Classrooms effective. *Higher Education Research & Development*, 37(4), 683-697. doi: 10.1080/07294360.2018.1455642
- Company Company, C. (2019). Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *JSLT. Journal of Spanish Language Teaching*, 6(2). doi: 10.1080/23247797.2019.1668179
- Dykman, C.A. & Davis, C. K. (2008). Online Education Forum: Part Two-Teaching Online versus Teaching Conventionally. *JISE. Journal of Information Systems Education*, 19(2), 157-164. Recuperado de <http://jise.org/Volume19/n2/JISEv19n2p157.pdf>
- Fuertes Gutiérrez, M. & Bárkányi, Z. (2019). *Spanish varieties in the language classroom: questionnaire to teachers*. [s.l.]. The Open University. doi:10.21954/ou.rd.7971401.v1.
- Hew, K.F. & Cheung, W.S. (2003). Models to evaluate online learning communities of asynchronous discussion forums. *Australian Journal of Educational Technology*, 19 (2), 241-259. doi: 10.14742/ajet.1714.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: MECD.
- Instituto Cervantes (2019). *Catálogo de Voces Hispánicas*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/voces_hispanicas/
- Instituto Cervantes (2019). *El español: una lengua viva* (informe 2019). https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Molina Alventosa, P., Valenciano Valcárcel, J. y Valencia-Peris, A. (2015). Los blogs como entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje en Educación Superior. *Revista complutense de educación*, 26, 15-31. doi: 10.5209/rev_RCED.2015.v26.43791

- Moreno Fernández, F. (2007). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Moreno Fernández, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Madrid: Arco/Libros.
- Morgan, T.A. (2019). *Voices of the Hispanic World*. Recuperado de <http://dialectos.osu.edu/>
- Muliyati, D., Jakarta, N., Marizka, H. & Bakri, F. (2019). E-Learning Using Wordpress on Physics Materials with The 5E Learning Cycle Strategy. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan Fisika*, 5(2), December 2019. doi:10.21009/1.0
- Muñoz-Basols, J. & Lacorte, M., con la colaboración de Díaz Bravo, R., Gironzetti, E., Moreno, N. & Taboada, I. (2018). *Lingüística Hispánica actual: Guía didáctica y materiales de apoyo*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Muñoz-Basols, J., Moreno, N., Taboada, I. & Lacorte, M. (2017). *Introducción a la lingüística hispánica actual: teoría y práctica*. Londres & Nueva York: Routledge.
- Park, C.L., Crocker, C., Nussey, J., Springate, J., & Hutchings, D. (2010). Evaluation of a Teaching Tool - Wiki - in Online Graduate Education. *JISE, Journal of Information Systems Education* 21(3), 313-322. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7368/86c2296113bacac559364643c69b59a254e0.pdf>
- Raman, M., Ryan, T. & Olfman, L. (2005). Designing Knowledge Management Systems for Teaching and Learning with Wiki Technology. *JISE. Journal of Information Systems Education*, 16(13), 311-320. Recuperado de <https://jise.org/volume16/n3/JISEv16n3p311.html>
- Robertson, J.G. & Fitzgerald, B. (2013). *Drupal for Education and E-Learning: Create web-based content-rich tools for teaching and learning*. Birmingham: Packt Publishing.
- Sing Sim, W.J. & Hew, K.F. (2010). The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. *Educational Research Review*, 5(2) 151-163.
- Sola, T., Aznar, I., Romero, J.M. & Rodríguez-García, A.M. (2019). Eficacia del Método Flipped Classroom en la Universidad: Meta-Análisis de la Producción Científica

de Impacto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(1), 25-38. doi:10.15366/reice2019.17.1.002

Vonderwell, S. (2003). An examination of asynchronous communication experiences and perspectives of students in an online course: a case study. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 77-90. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1096751602001641>

Wheeler, S. (2010). Open Content, Open Learning 2.0: Using Wikis and Blogs in Higher Education. In Ehlers, U.D., Schneckenberg, D. (Eds.), *Changing Cultures in Higher Education* (pp. 103-114). New York: Springer. doi: 10.1007/978-3-642-03582-1_9

Zambombazo, Jones, Z. (n.d.). *Lengua, música y cultura*. Recuperado de <https://zachary-jones.com/zambombazo/>

**LA ENSEÑANZA DE LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA
EN 1º ESO: PRESENCIA DE LAS TIC EN EL MODELO
EDUCATIVO DEL *GRUPO EDITORIAL UNIVERSITARIO***

Elisabeth Melguizo Moreno

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En nuestra sociedad la comunicación tiene cada vez mayor relevancia. De ahí que la educación lingüística sea fundamental para el alumnado. La materia de Lengua castellana y Literatura constituye una asignatura troncal que se cursa desde 1º a 4º de ESO y tiene como fin principal el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes en todas sus vertientes.

En efecto, la comunicación lingüística en nuestros días gira en torno al uso de las tecnologías (Cózar y Roblizo, 2014), en sus facetas oral y escrita. Las TIC constituyen un potente instrumento en nuestra sociedad, ya que los jóvenes son cada vez más interactivos (Ballesta, Cerezo y Veas, 2014). Prácticamente todos cuentan con un portátil, una Tablet y, por supuesto, un iphone. No saben estar sin estos medios tecnológicos que, supuestamente, les hacen la vida más fácil.

Las redes sociales han ido ganando terreno, hasta el punto de que muchos se comunican solo por ellas (López, 2014). Se trata de una generación compuesta de “nativos

digitales” (Prensky, 2001), que manejan esta nueva realidad virtual a la perfección y poseen grandes habilidades para el uso del lenguaje en estos entornos (Chacón, Aragón, Romero y Caurcel, 2015). En efecto, la red cuenta con grandes ventajas, como es la disposición de comunicación e interacción social, compartir intereses, ampliar amistades o colaborar en grupos de trabajo (Omatos y Cuevas, 2011). Estos beneficios se trasladan también al terreno educativo, ya que las TIC mejoran, en ocasiones, el aprendizaje y las habilidades cognitivas (Ramos, Herrera y Ramírez, 2010). De ahí que sea necesario “alfabetizar mediáticamente” a los jóvenes (Moeller, Powers y Roberts, 2012) para que hagan un uso adecuado y responsable de las tecnologías.

Los centros educativos se han interesado por esa nueva realidad virtual y han incorporado al currículo contenidos relacionados con las TIC. Se está produciendo, pues, un cambio en el modelo de enseñanza, donde es necesaria la incorporación de las tecnologías en las aulas. No obstante, mientras para muchos es ya una realidad onnipresente en la programación de aula, para otros aún es una utopía. Es llamativo que muchos discentes se resistan todavía a proponer actividades relacionadas con las TIC o a efectuar una explicación teórica sobre algún contenido digital: correos electrónicos, blogs, wikis, chats, etc.

En este nuevo escenario tecno-pedagógico se enmarca la presente investigación. Como todos sabemos, pese a los esfuerzos de los docentes por crear programaciones didácticas individualizadas, el libro de texto sigue teniendo un peso indudable en las aulas (Sanz, 2012). Por ello, en este trabajo se propone dar a conocer la presencia de las TIC en un manual de Lengua Castellana y Literatura de 1º de ESO del Grupo Editorial Universitario (GEU), tras un análisis experto, y, a posteriori, con la implementación de un cuestionario a alumnos que serán docentes de ESO en un futuro próximo.

2. HIPÓTESIS Y OBJETIVOS

La hipótesis de este trabajo gira en torno a la presencia o ausencia que tienen las TIC en el primer ciclo de ESO, en función de la editorial que se maneje. Hay libros que siguen tratando mínimamente las tecnologías como contenido a enseñar en sus manuales y otras que ni siquiera las tienen en cuenta, pese a la importancia que actualmente manifiestan en nuestra sociedad. Por esta razón, con este trabajo se pretende dar a conocer la presencia

que tienen las TIC en el manual de Lengua Castellana y Literatura de 1º de ESO publicado por la editorial Grupo Editorial Universitario. Para ello se estudian de forma descriptiva los contenidos TIC que presenta el manual y se establecen los siguientes objetivos específicos:

a) Analizar el contenido de las TIC en el manual seleccionado por el docente; b) Aplicar un cuestionario para explicar cuantitativamente los ítems más significativos; c) Examinar los resultados obtenidos del alumnado y, d) Comparar dichos resultados y la predicción experta.

3. METODOLOGÍA

La investigación es de tipo mixto, ya que combina la metodología cualitativa y cuantitativa. Este trabajo responde a un modelo preferentemente cualitativo, ya que se utiliza el método de investigación de análisis de contenido, donde se aplica un cuestionario, realizado previamente y diseñado para otro artículo (Melguizo, 2019). El cuestionario fue validado por juicio de expertos para determinar la fiabilidad de su contenido. Se diseñó un metainstrumento *ad hoc*, que fue proporcionado a un total de 10 expertos investigadores en Comunicación digital y Didáctica de la Lengua española. A través de este método se ha podido analizar el libro de texto del GEU de 1.º de ESO y establecer diferentes categorías de forma sistemática, objetiva y cuantitativa.

Por otro lado, la investigación cuantitativa se ha desarrollado a través del análisis estadístico de los resultados más significativos del cuestionario. Se ha seguido el siguiente procedimiento: inicialmente se ha pasado el cuestionario a los estudiantes; a continuación, se han tratado los datos con Microsoft Excel, comparando respuestas con la opinión experta y obteniendo porcentajes de acierto en cada variable. Finalmente, se han estudiado los errores y aciertos en función del sexo en algunas variables. Para ello, se ha utilizado el programa estadístico IBM SPSS Statistics Versión 25.

3.1. Participantes

En este estudio participaron 36 estudiantes que cursan la asignatura “Innovación docente e Investigación Educativa en Filología” del MAES de la Universidad de Granada, de los cuales 10 son hombres y 26 mujeres. La muestra es intencional y por disponibilidad.

3.2. Obtención y análisis de datos

Los datos se obtuvieron de la realización de una práctica de clase denominada “El uso de las TIC en el aula de 1º de ESO”. En ella, los alumnos tenían que cumplimentar un cuestionario online para valorar la enseñanza de las TIC en el 1º curso de ESO. El libro seleccionado es el siguiente: García Aguilera, A., Giráldez Berciano C., López Moreno, F., González Rus, G. y Ramos Chofle, J. (2016). *Lengua castellana y Literatura I Educación Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario. Dicho manual forma parte de la colección *Aula inclusiva*, diseñada por el GEU, editorial indexada en SPI, que ocupa el puesto 212 y presenta un ICEE de 0.377.

Para cumplimentar dicho cuestionario, los alumnos del Máster debían tener delante un dossier facilitado por el docente con los materiales del libro, que analizan los contenidos relativos a las TIC. El cuestionario contemplaba, en primer lugar, cuatro preguntas sobre la identificación de cada estudiante: nombre y apellidos, sexo, edad y estudios realizados. Y, a continuación, se les instaba a responder 19 preguntas, divididas en 8 bloques. Para este estudio solamente se han seleccionado 11 preguntas, que están divididas en 6 bloques (A-H), ya que se consideran más representativas y tienen una respuesta concreta. Además, se han desechado aquellas con opción de respuesta múltiple o respuesta libre. Se trata de buscar un patrón de respuestas similar al de la opinión experta. Los estudiantes realizaron el cuestionario de forma individual y durante 2:30 horas de clase.

Las preguntas del cuestionario utilizadas han sido las siguientes:

A. TÉRMINOS “WHATSAPP”, “CHAT”, “CORREO ELECTRÓNICO”, “REDES SOCIALES” O “MEDIOS DIGITALES”. Cuantificación de las veces que aparecen los términos “Whatsapp”, “chat”, “correo electrónico”, “redes sociales” o “medios digitales”. A.1., A.2., A.3., A.4. y A.5. ¿Cuántas veces aparecen los términos “Whatsapp”, “chat”, “correo electrónico”, “red o redes sociales” y “medios digitales” escritos en el libro?

C. USO DE EXPLICACIÓN TEÓRICA PREVIA SOBRE LOS CHAT, CORREOS ELECTRÓNICOS, REDES SOCIALES Y/O TIPOS DE ESCRITURA (formal/coloquial, escrita/oral) Y POSICIONAMIENTO DEL LIBRO. C.1. En el material analizado del libro existe una explicación teórica previa sobre qué son los chat, los correos electrónicos, las redes sociales y/o qué tipo de escritura se puede utilizar en ellos: *No*; *Sí*. C.2. ¿Qué

tipo de posicionamiento existe en el planteamiento teórico? *Favorable; Desfavorable; Neutro; No existe planteamiento teórico.*

E. LENGUAJE EN INTERNET. E.1. En el libro hay un tema específico o una sección concreta que trabaje el uso del lenguaje en Internet (vocabulario, ortografía, escritura, etc.): *No; Sí.*

F. TRATAMIENTO ESPECÍFICO DE WHATSAPP. F.1. ¿En el libro hay un tema específico o una sección concreta que trabaje específicamente la aplicación Whatsapp?: *No; Sí.*

G. TIPOS DE TEXTO (WHATSAPP Y CORREOS ELECTRÓNICOS). G.1. Consideración del Whatsapp, el chat y/o el correo electrónico como tipos de textos diferentes: *No; Sí.*

H. LENGUAJE NO VERBAL (EMOTICONOS). H.1. Uso o mención de emoticonos en la explicación teórica del lenguaje de Internet y/o en las actividades propuestas: *No; Sí.*

4. RESULTADOS

Los gráficos que siguen revelan los resultados del libro para cada una de las preguntas referidas y de acuerdo con la predicción experta.

4.1. Resultados del Bloque A. Análisis de contenido de los libros

En la figura 1, que engloba las preguntas de la sección A, se observa que los alumnos no han tenido apenas problemas para localizar los términos “WhatsApp” y “medios digitales” en el libro de texto, dado que el porcentaje de aciertos es muy alto (91,67% y 94,44%, respectivamente); sin embargo, sí han mostrado más dificultad para detectar el término “red o redes sociales” en el manual, ya que solamente un 13,89% ha acertado en su cuantificación, conforme a la predicción experta. Finalmente, los términos “chat” y “correo electrónico” han sido localizados en un 69,44% y 61,11%, respectivamente.

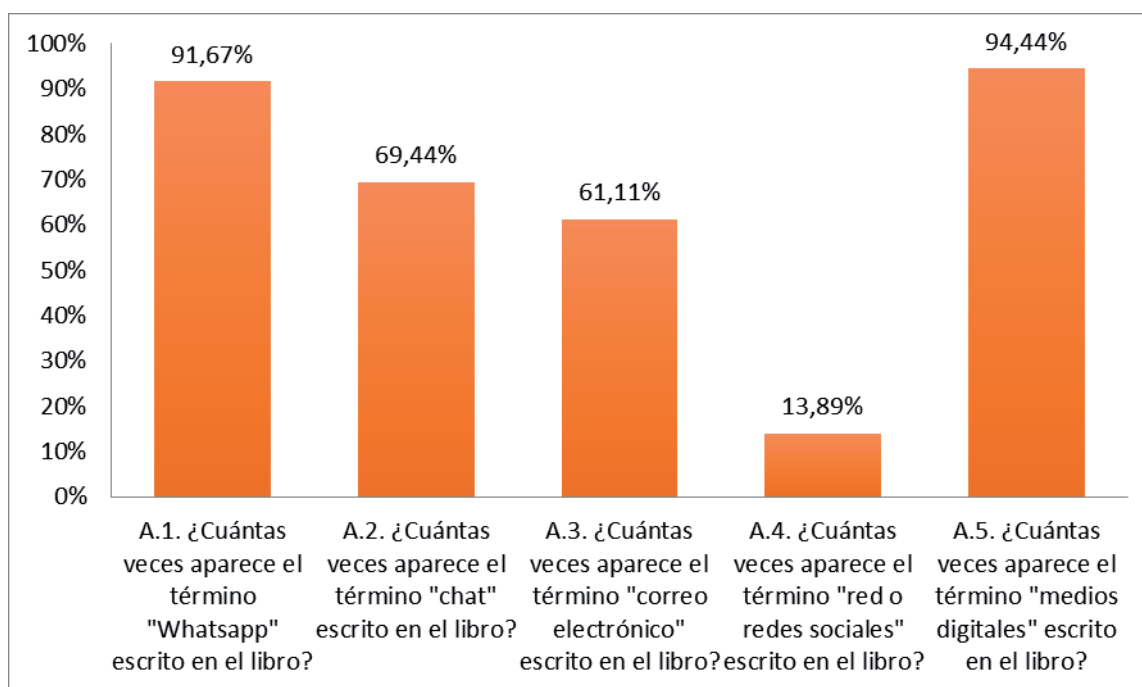


Figura 1. Porcentaje de aciertos en la cuantificación de los términos digitales del libro de texto.

Fuente: elaboración propia.

4.2. Resultados del Bloque C. Uso de explicación teórica previa sobre los chat, correos electrónicos, redes sociales y/o tipos de escritura (formal/coloquial, escrita/oral) y posicionamiento del libro

Por otro lado, en la sección C, los alumnos debían responder a la pregunta C.1., en la que se les preguntaba si en el manual había una explicación teórica previa sobre qué eran los chat, los correos electrónicos, las redes sociales y sus tipos de escritura. Los resultados revelan que el 91,67% de los alumnos ha sabido reconocer que existe una explicación teórica en los textos acerca de estos contenidos digitales, así como del tipo de escritura que se usa en ellos. La figura 2 revela que son mayoritariamente las mujeres las que aciertan, ya que son solo 9 los alumnos que responden correctamente (25%) frente a 24 alumnas (66,67 %) de la muestra total.

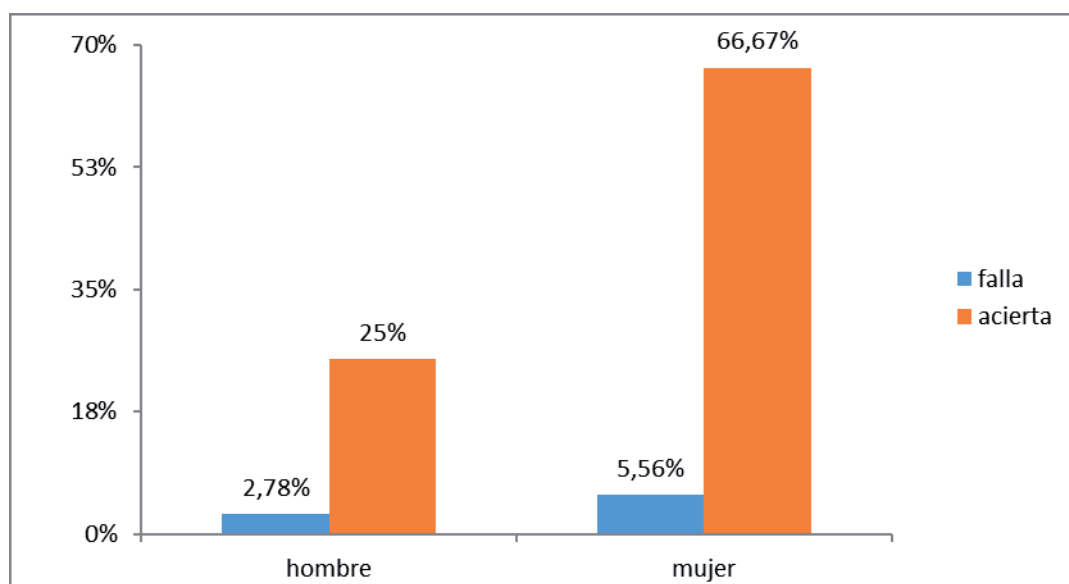


Figura 2. Porcentaje de aciertos según sexo en la identificación de una explicación teórica sobre contenidos digitales y su escritura en el libro de texto. Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, en la pregunta C2, sobre el tipo de posicionamiento que existe en el planteamiento teórico del libro sobre el uso de los contenidos digitales, se advierte que se advierte que 20 alumnos reconocen que el libro se muestra a favor del uso de las tecnologías, 14 consideran que es neutro y 2 no parecen identificar siquiera dicho planteamiento (véase figura 3). En este caso, la respuesta correcta es “Favorable”; por tanto, un 61% de la muestra ha respondido correctamente.

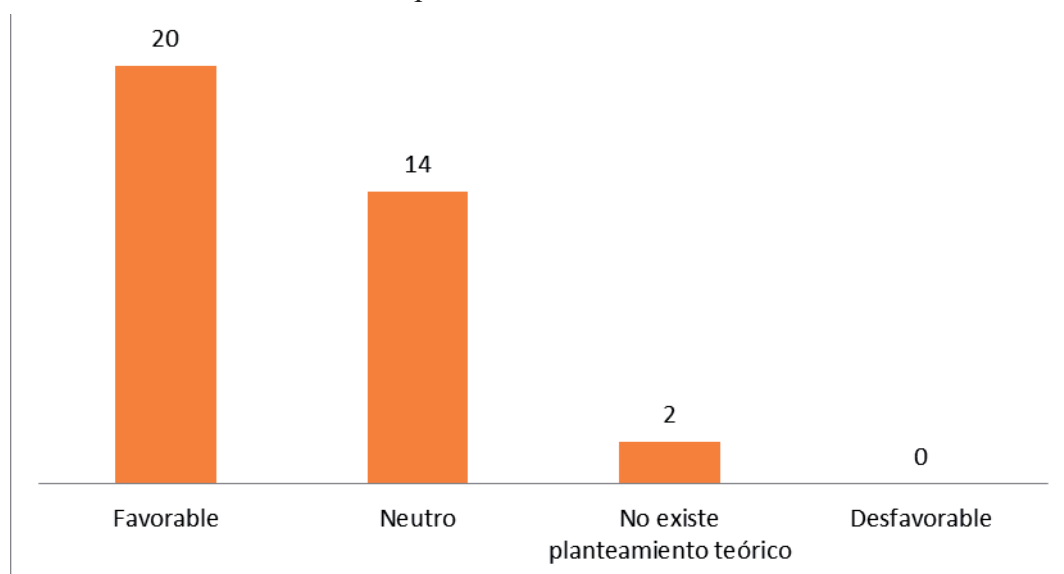


Figura 3. Frecuencia de aciertos sobre el tipo de posicionamiento teórico del libro de texto. Fuente: elaboración propia.

4.3. Resultados de los Bloques E (Lenguaje en Internet) y F. (Tratamiento específico de Whatsapp)

La respuesta a la pregunta E.1. (¿En el libro hay un tema específico o una sección concreta que trabaje el uso del lenguaje en Internet?) es afirmativa. En la figura 4 se aprecia que el 61% de los alumnos ha acertado (Figura 4). Los datos revelan que solo 1 alumno varón (2,78 %) falla frente a 8 (25 %) que responden correctamente. En las mujeres fallan 4 alumnas (11,11 %) frente a 22 (61,11 %) que sí responden correctamente. Por tanto, las mujeres, en este caso, atinan mayoritariamente en la respuesta.

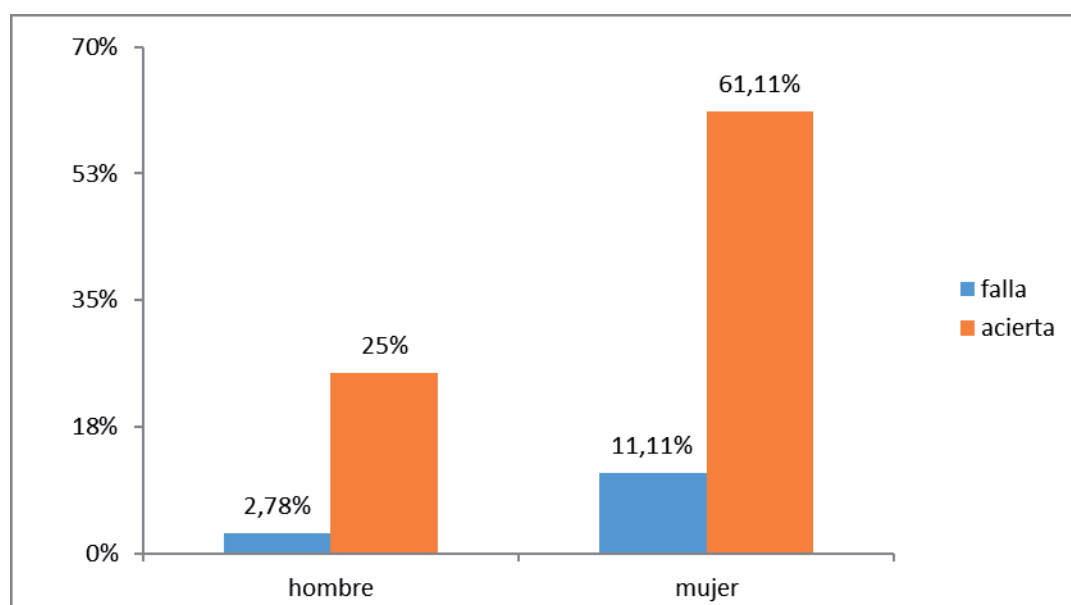


Figura 4. Frecuencia de aciertos por sexo sobre la presencia de un tema o sección concreta sobre el lenguaje en Internet en el libro de texto. Fuente: elaboración propia.

La respuesta a la pregunta F.1. (¿En el libro hay un tema específico o una sección concreta que trabaje específicamente la aplicación Whatsapp?) es negativa. En este caso, el 94,45% de los alumnos ha respondido de forma correcta (Figura 5), lo cual concuerda, en cierto modo, con el porcentaje de aciertos de la pregunta A1 donde tenían que cuantificar el número de veces en que aparecía el término WhatsApp, que era 0 y a lo que respondieron correctamente un 91,67%. En este caso, concretamente, ningún alumno varón falla frente a 10 (27,78 %) que responden correctamente. Las alumnas solamente fallan 2 (5,56 %) frente a 24 (66,67 %), que responden correctamente.

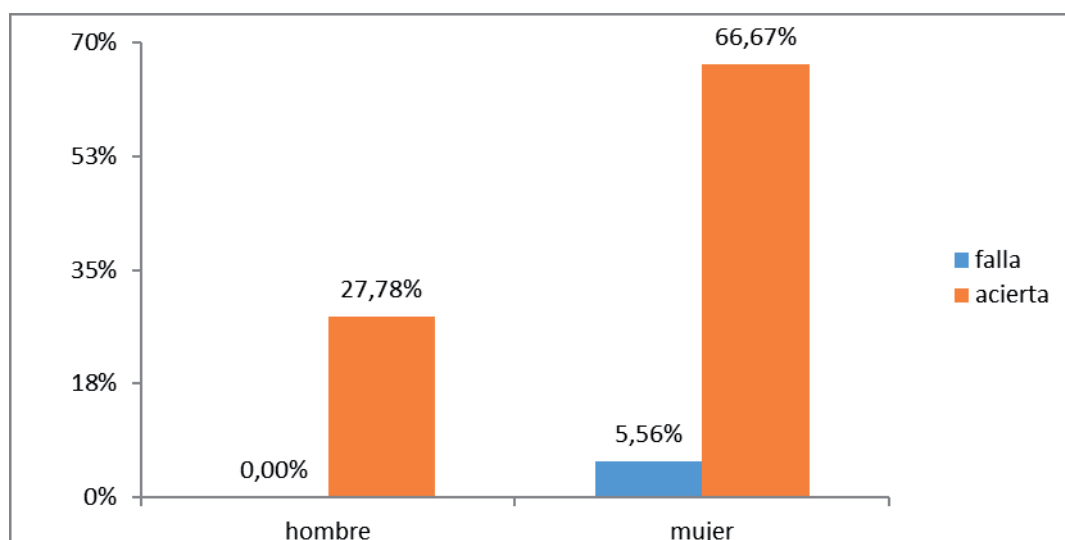


Figura 5. Frecuencia de aciertos por sexo sobre la presencia de un tema o sección concreta de Whatsapp en el libro de texto. Fuente: elaboración propia.

4.4. Resultados de los Bloques G (Tipos de texto: whatsapp y correos electrónicos) y H. (Lenguaje no verbal: emoticonos)

La pregunta relevante del Bloque G a la que debían responder los estudiantes era la G.1. Consideración del WhatsApp, el chat y/o el correo electrónico como tipos de textos diferentes.

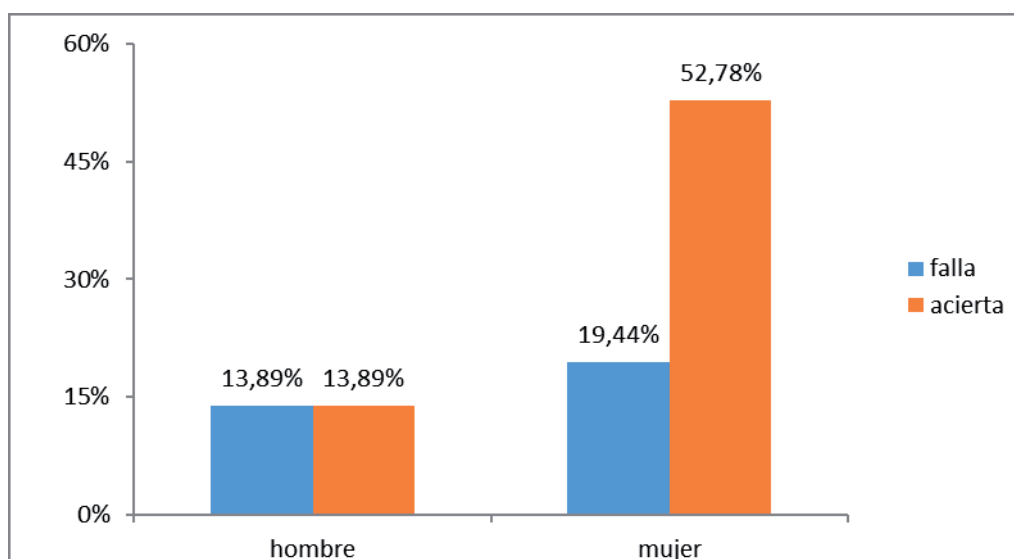


Figura 6. Frecuencia de aciertos por sexo sobre las tipologías textuales del Whatsapp, el chat y/o correos electrónicos en el libro de texto. Fuente: elaboración propia.

La figura 6 revela que hay el mismo número de alumnos varones que fallan y que aciertan, 5 personas, esto es, un 13,89 % de cada tipo. Las mujeres, por su parte, solo fallan 7 (19,44 %) frente a 19 (52,78 %), que sí responden correctamente.

El bloque H se corresponde con la pregunta H.1, sobre el uso o mención de emoticonos en la explicación teórica del lenguaje de Internet y/o en las actividades propuestas. En este caso, la figura 7 pone de manifiesto que tanto hombres como mujeres aciertan en su contestación, pero que las mujeres se destacan en el número de respuestas correctas, ya que muestran un 72,22 % frente a solo un 27,78 % de los aciertos de los varones.

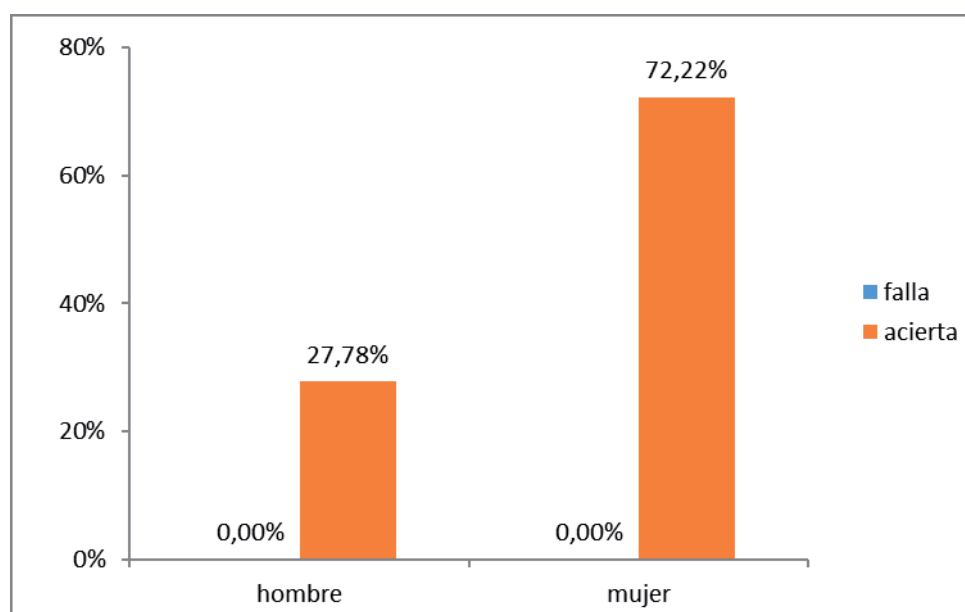


Figura 7. Frecuencia de aciertos por sexo sobre el uso de emoticonos en la explicación teórica o actividades del libro de texto. Fuente: elaboración propia.

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este trabajo se ha estudiado la presencia que tienen las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el manual de Lengua Castellana y Literatura de 1º de ESO publicado por Grupo Editorial Universitario. Se han analizado los contenidos TIC que aparecían en el libro y se ha aplicado un cuestionario para explicar cuantitativamente los ítems más significativos. Tras su implementación en el alumnado, se obtienen los siguientes resultados, por bloques, que responden a la comparativa con la predicción experta:

- Bloque A. Se observa que los alumnos del Máster no han tenido problemas para detectar en el libro los términos: “WhatsApp” y “medios digitales” y, en menor medida, “chat” o “correo electrónico”.
- Bloque C. (C.1.y C.2). Las alumnas, identifican, en su mayoría, una explicación teórica previa sobre los chat, los correos electrónicos o las redes sociales y sus tipos de escritura; además el 61% de los alumnos acierta a la hora de reconocer en el libro un posicionamiento favorable sobre el uso de los contenidos digitales.
- Bloque E. (E1). El 61,11% de las mujeres identifican de forma clara un tema o sección concreta en el libro sobre el lenguaje en Internet frente a solo un 25% de los hombres.
- Bloque F. (F1). En este bloque, el 94,45% de los estudiantes afirma que no existe en el libro un tema o sección concreta que hable de la aplicación Whatsapp. En este caso, también hay un predominio de respuestas correctas femeninas (66,67%) frente a las masculinas (27,78%).
- Bloque G. (G1). Las estudiantes aciertan mayoritariamente (52,78%) ante la pregunta de que Whatsapp, chat o correos electrónicos son textos diferentes, frente a la indecisión masculina, que muestra un equilibrio de aciertos y fallos (13,89%, respectivamente).
- Bloque H. (H1). Los emoticonos hacen acto de presencia en la explicación teórica del libro o en el planteamiento de las actividades. Así lo evidencian las mujeres de la muestra (72,22%) frente a solo un 27,78% de los hombres.

Tras analizar los resultados obtenidos, se puede afirmar que los libros de texto constituyen una herramienta de suma importancia en el proceso de formación del alumnado, en la medida en que establecen un referente obligado del aprendizaje, que se usa en la mayor parte de las aulas de los centros educativos de nuestro país (Quintero, Jiménez y Area, 2018). Para Area (2017) se está produciendo una “metamorfosis de los materiales didácticos”, como consecuencia de la digitalización de la información y la comunicación. De este modo, frente el método expositivo de los libros de texto, se sitúan el aprendizaje activo y experiencial que proporcionan los materiales didácticos digitales.

Los resultados de este estudio revelan la existencia de un tratamiento claro de contenidos digitales en el libro de texto publicado por la editorial GEU, fomentando, pues, la competencia digital en el alumnado. Sin embargo, González y Chacón (2018) llegan a la conclusión de que dicha competencia se fomenta de forma muy pobre en otras editoriales como Anaya y Santillana, donde no se potencia apenas el uso de las TIC, salvo para el envío de mails o la realización de algún ejercicio a través de la web. Idéntica postura muestran Ferreira y Ricoy (2017), quienes afirman que el libro de texto no promueve el uso de las TIC ni a través de las actividades ni con materiales complementarios. En un postura intermedia se sitúa Sanabria, Fariña y San Nicolás (2009), que señalan que en los manuales hay actividades relacionadas con las prácticas tradicionales de enseñanza y otras que trabajan expresamente las TIC, favoreciendo el desarrollo de las competencias informacionales y digitales, pero, en menor medida que las anteriores.

REFERENCIAS

- Area, M. (2017). La metamorfosis del material didáctico digital tras el paréntesis Gutenberg. *RELATEC Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 13-28. doi: 10.17398/1695-288X.16.2.13
- Ballesta, J., Cerezo, M. C. y Veas, A. (2014). Los jóvenes de educación secundaria ante el uso y consumo de las TIC. *Etic@net. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 14 (1): 207-223. Recuperado de: <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/46/40>
- Cózar, R. y Roblizo, M. J. (2014). La competencia digital en la formación de los futuros maestros: percepciones de los alumnos de los Grados de Maestro de la Facultad de Educación de Albacete. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 13(2), 119-133. Recuperado de: <http://relatec.unex.es/article/view/1397>
- Chacón López, H., Aragon-Carretero, Y., Romero Barriga, J. F. y Caurcel Cara, M.J. (2015). Uso de la telefonía, redes sociales y mensajería entre adolescentes granadinos de Educación Secundaria. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento (ETIC@NET)*, 15 (2), 207-223. Recuperado de: <http://www.eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/76>
- Ferreira, V. y Ricoy, M. C. (2017). Contribuição dos manuais de educação musical para a utilização das TIC. *Cuadernos.info*, 40,203-217. doi: 10.7764/cdi.40.1067

- García Aguilera, A., Giráldez Berciano, C., López Moreno, F., González Rus, G. y Ramos Chofle, J. (2016). *Lengua castellana y Literatura 1. Educación Secundaria*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- González García, E. y Chacón, H. (2018). La competencia digital ¿Transmitida?: A través de libros de texto. En Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Eds.), *A Fenda Dixital: TIC, NEAE, Inclusión e Equidade* (pp. 303-309). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- López, M^a C. (2014). TIC y redes sociales en educación secundaria: análisis sobre identidad digital y riesgos en la red. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento. Etic@net*, 14 (2), 162-175. Recuperado de: <http://eticanet.org/revista/index.php/eticanet/article/view/43>
- Melguizo Moreno, E. (2019). Enseñanza de Whatsapp en libros de texto de ESO: una propuesta didáctica en Lengua Castellana y Literatura [pendiente de publicación en *International Journal of Literary Humanities*].
- Moeller, S., Powers, E. y Roberts, J. (2012). El mundo desconectado» y «24 horas sin medios»: alfabetización mediática para la conciencia crítica de los jóvenes. *Comunicar*, 39: 45-52. doi: 10.3916/C39-2012-02-04.
- Omatos, A. & Cuevas, V. (2011). *Taller sobre identidad digital y redes sociales con menores*. Recuperado de: <https://sites.google.com/site/tallerid11/>
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital inmigrantes. Part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6. Recuperado de: <https://cutt.ly/Mek8hL1>
- Quintero, L. E., Jiménez, F. y Area, M. (2018). Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en Educación Física. *Retos*, 34, 343-348. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/article/view/65514>
- Ramos, A. I., Herrera, J. A. y Ramírez, M. S. (2010). Desarrollo de habilidades cognitivas con aprendizaje móvil: un estudio de casos. *Comunicar*, 34: 201-209. doi: 10.3916/C34-2010-03-20

- Sanabria, A. L., Fariña, E. y San Nicolás, M^a B. (2009). El uso pedagógico de las TIC en los centros de Educación Primaria y Secundaria en Canarias. *Educatio Siglo XXI*, 27(2), 95-118. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/90981/87761>
- Sanz, J. (2012). Materiales curriculares y TIC: nuevas lógicas para el desarrollo curricular y la profesionalidad docente. En J. A. Morales y J. Barroso (Coords.), *Redes educativas: la educación en la sociedad del conocimiento* (pp.1-8). Sevilla, España: Grupo de Investigación Didáctica.

**UN ITINERARIO DIDÁCTICO POR LA CIUDAD DE
GRANADA PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN DE
MENORES EXTRANJEROS NO ACOMPAÑADOS (MENAS)
DESDE LA ASIGNATURA DE CIENCIAS SOCIALES**

Inmaculada Ávalos Ruiz¹ y David Lenguasco Ruiz²

¹Universidad de Granada

²C.D.P. Ave María Albolote

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva en nuestro tiempo no se reduce únicamente, como ocurría hace años, a contemplar a aquellos menores que sufrían algún tipo de discapacidad. La escuela se preocupa por atender también a aquellos alumnos que se encuentran en riesgo de exclusión social debido a la situación familiar en la que viven, a posibles casos de acoso escolar, al uso y abuso de sustancias, etc.

En este trabajo nos centraremos en los menores extranjeros no acompañados (MENAS), quienes llegan a un país en el que no suelen tener contactos, en ocasiones no conocen el idioma y se encuentran con trabas a la hora de llevar una vida normalizada. Supone un reto para nuestro Sistema Educativo, entre otros, atender a la cantidad de MENAS que llegan cada año a nuestro país. Con el fin de contribuir a su inserción social

desde el ámbito escolar, presentamos a continuación una propuesta de un itinerario didáctico, realizado desde la asignatura de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria, en la ciudad de Granada (España).

2. LOS MENAS EN NUESTRO PAÍS Y EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Según el Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009, consideramos MENA al:

[...] extranjero menor de dieciocho años que llegue a territorio español sin venir acompañado de un adulto responsable de él, ya sea legalmente o con arreglo a la costumbre, apreciándose riesgo de desprotección del menor, mientras tal adulto responsable no se haya hecho cargo efectivamente del menor, así como a cualquier menor extranjero que una vez en España se encuentre en aquella situación.

Según la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, el Estado cooperará para lograr la inclusión de estos menores, teniendo derecho y deber a la educación si son menores de 16 años. Este hecho contribuye a que en nuestras aulas haya alumnos cuyo origen se encuentra en otro país y que se encuentran sin el apoyo de sus familias.

Además, en el artículo 118 del Real Decreto 557/2011, citado anteriormente, se indica que una de las posibilidades para conseguir un permiso temporal de residencia es el grado de inserción social del menor que lo solicita. En este sentido la escuela puede jugar un papel fundamental, como ilustra la investigación de López, López, Vázquez y Fuentes (2019), quienes investigan las expectativas de futuro que tienen estos menores. Lo hacen a través de la entrevista, con una muestra de 56 estudiantes procedentes de otros países y que no están acompañados por ningún adulto. La mayoría procedían de Marruecos y han llegado a España por conflictos bélicos en sus países de origen o por una situación económica muy precaria, además de una falta de oportunidades para su futuro. Señalan que no sienten discriminación en el ámbito educativo y que los docentes los reciben con actitud agradable. Aunque los alumnos tengan una percepción buena, señalan los autores

Un itinerario didáctico por la ciudad de granada para favorecer la inclusión de menores extranjeros no acompañados

que es necesario aumentar el número de prácticas educativas encaminadas a mejorar la convivencia, entre otras cuestiones.

En este sentido, señala Campo (2015) que, desde el área de las Ciencias Sociales, los alumnos deben adquirir competencias que faciliten la inclusión social, contando para ello con recursos como los itinerarios didácticos ambientales, geográficos o experiencias rurales o urbanas que impliquen la participación ciudadana. Este tipo de recursos se traducen en experiencias reales de socialización. Con el fin de contribuir a esta inserción social desde el ámbito escolar, presentamos a continuación una propuesta de un itinerario didáctico, realizado desde la asignatura de Ciencias Sociales en Educación Secundaria Obligatoria.

3. PROPUESTA DE ITINERARIO HISTÓRICO POR LA CIUDAD DE GRANADA

El itinerario didáctico que se presenta a continuación está diseñado para la ciudad de Granada y para ser considerado como una herramienta del Sistema educativo para favorecer la inclusión de los MENAS insertos en las aulas, concretamente en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, y se plantea desde la asignatura de Ciencias Sociales. Se presenta el itinerario indicando las paradas y la historia que se contará en cada una de ellas. Todos los datos históricos que se cuentan en cada una de las paradas proceden de la guía artística e histórica de la ciudad, de Gallego (1996).

3.1. Introducción histórica a la ciudad

Bien es sabida la llamada “invasión” árabe en la península ibérica que data del año 711 por Tarifa (Cádiz) pero, concretar en los orígenes musulmanes de Granada, nos postergará unos años, principalmente con la huída de Abderramán de África por la reyerta entre abbasíes y omeyas. La colonia que más importancia tuvo en el siglo X en tierra granadina fue la de *Ilíberis*, la Medina Elvira que se situaría en las cercanías a la localidad de Atarfe.

Al empezar a descomponerse el Califato Cordobés fundado por Abderramán, el africano *Zawi Ben Ziri* ayuda a trasladar la capital de esta Medina Elvira a la actual Granada (año 1013). No durará mucho esta “taifa” que sufre la invasión de almorávides (1090)

y almohades (1148) dando una nueva forma y cultura a la ciudad. Los almohades serán expulsados por *Ibn Hud* y éste, a su vez, por Alhamar, señor de Arjona (Jaén), año 1231.

Alhamar unificará en un mismo reino el territorio comprendido desde Sierra Nevada a Gibraltar (parte de las provincias de Córdoba, Jaén, Sevilla, Cádiz, Almería y Málaga). Comienza la dinastía Nazarí, la dinastía más importante y resistente en la península que comprende desde mediados del siglo XIII hasta prácticamente el siglo XVI (1492).

El 2 de enero de 1492 los Reyes Católicos (Isabel de Castilla y Fernando de Aragón) toman Granada y expulsan a Boabdil, el último rey moro.

Uno de los convenios establecidos con los musulmanes aquí residentes será el respeto a la lengua, la religión y las costumbres siempre con la finalidad de una convivencia en paz con unos nuevos ciudadanos, los cristianos. Evidentemente habrá que diferenciar convivencia de coexistencia, pues no tardaron algunos altos mandatarios como el Cardenal Cisneros, en dar a elegir a los musulmanes entre bautismo o expulsión de la ciudad. La mayoría de los musulmanes, ante el nuevo panorama, se refugiaron en las alpujarras granadinas, siguieron practicando en secreto sus costumbres y evitaron en la medida de lo posible la convivencia con los cristianos. Los musulmanes convertidos al cristianismo pasaron a llamarse moriscos y, también en su mayoría, practicaban costumbres y formas de vida musulmanas aun estando bautizados. Por eso hay que diferenciar entre *convivencia* y *coexistencia*. En la misma ciudad estarán divididos los barrios: el actual Realejo era el barrio judío (comerciantes y artesanos), Zacatín, Alcaicería, y Albaycin plenamente musulmán-morisco y por último, desde Bibrambla hacia la actual Facultad de Derecho, Alhóndiga, Mesones, Puentezuelas, Tablas...etc era zona cristiana. La zona más intercultural era Bibrambla, flujo de culturas y oficios.

Con los años, los sucesores de los Reyes Católicos verán en los moriscos una fuente de ingresos importante para las reformas y obras de la ciudad y no pararán de perseguir y castigar las costumbres, ropajes y formas de vida que éstos llevaban contradiciendo el ideal cristiano. Evidentemente se dieron revoluciones moriscas importantes que condicionarán la infraestructura urbana y el gobierno de la ciudad.

3.2. Primera parada: Puerta Real

Remontémonos al siglo X. Granada ciudad estaba amurallada como todas las ciudades importantes de la época. Para acceder a la ciudad existen diferentes puertas principales de acceso y para poder entrar en determinadas zonas, como la alcaicería, el zoco, los arrabales, etc., también existían sistemas de guardia y defensa.

El río Darro va descubierto y para cruzar de una zona a otra existen puentes. Si nos situamos en Puerta Real, la C/ Reyes Católicos tenemos que imaginarnos al descubierto cruzada de puentes, como lugar principal de tránsito al comercio hasta llegar a la misma Puerta, llamada en un principio *Del Rastro*, pues aquí se daba el mercadillo. La puerta evidencia que estamos “a las afueras” de la ciudad. Un poco más arriba, a la derecha, estaría la Plaza del Carmen, donde se encontraba el Puente del Álamo o Curtidores que daba acceso a Bibrambla.

Pasó a llamarse Puerta Real en 1624 porque fue el lugar por donde entró Felipe IV a Granada. En su exterior existía un Santo Cristo para que todos los que entrasen y saliesen de la ciudad pudieran venerarlo. En sus muros colgaban jaulas de hierro con las cabezas de los criminales ajusticiados. La Puerta del Rastro o Puerta Real se quitó en 1790 y trasladaron el Santo Cristo al Hospital San Juan de Dios. Cerca de Puerta Real encontramos una calle con el nombre *Placeta del Santo Cristo* que rememora su antigua ubicación.

Este lugar era estratégico. Daba paso a Bibrambla por el arco o la Puerta de las Orejas, o bien por la Puerta de las Cucharas (por la cual se accedía a la carnicería y pescadería), que también daba acceso a la Alhóndiga cristiana, al matadero, a los gremios cristianos de carpinteros, boteros, calceteros, cuchilleros, etc. En la zona, límite entre los cristianos, los judíos y los musulmanes, pasó a construirse sobre la mezquita existente la Iglesia de la Magdalena, que sirvió también como punto de reunión de cristianos asturianos venidos a Granada en la repoblación y que formaron una hermandad de trabajadores importante.

Después del derrumbe de la Puerta en 1790, la zona se convirtió en punto estratégico de la ciudad, lugar de referencia. Así en 1888 se situaba aquí el *Centro Artístico y Literario* de Granada, el lugar de reunión de los eruditos, escritores, políticos, lugar de debate

y tertulia que pasó a ser posteriormente el *Café Granada*, también el *Café Suizo* y en la actualidad, el *Burger King*.

3.3. Segunda parada: Corral del Carbón

Era la llamada Alhóndiga Yidida o Nueva. Lugar de depósito de mercancías y albergue para los musulmanes en el siglo XIV. Era un fondác, obra única por su conservación en España, que data del 1300. Cuando los Reyes Católicos conquistan Granada se lo entregaron a su criado y mozo de espuelas, *Sancho de Arana*, que al morir sin descendencia, la ubicación pasa a convertirse en lugar de peso y hospedaje para el carbón y los carboneros de la ciudad en el XVI, de ahí el nombre actual. Existía un puente que cruzaba directamente al centro comercial (Zacatín, Alcaicería y Bibrrambla). En el siglo XVII pasó a ser el Corral de Comedias de la ciudad.

Su construcción destaca por los materiales y decoración, todos los elementos del arte musulmán se resumen en su entrada: abundancia de atauriques, caracteres cúficos, formas geométricas (rombos), mocárabes y arcos de yesería y madera en el vestíbulo. Destaca además la abundancia de ladrillo y yeso, frente a la escasez de piedra, y un grandísimo arco de herradura. La inscripción cúfica revela: *Dios es único, Dios es solo. No engendró ni ha sido engendrado ni tiene compañero alguno*.

3.4. Tercera parada: Zacatín-Bibrrambla- Alcaicería

Zacatín se extendía desde Bibrrambla hasta Plaza Nueva, paralela a la Ribera del Darro, donde las callejuelas árabes tuvieron alojados los tintes, la gallinería, espartería, tenerías y curtidurías. Su nombre equivale a *Mercado de Ropas* pues en él se hallaban los plateros, tintoreros, sastres y zapateros. Cerca de la C/ Príncipe y la C/ Salamanca podríamos situar la pescadería y la carnicería, así como el arco de las orejas, puerta principal de acceso a Bibrrambla y que hoy en día se conserva en los jardines de la Alhambra.

Bibrrambla era el centro comercial de la época, pero su aspecto no es tan decimonónico como el actual. Ya Juana la Loca cambió su aspecto para que fuera el lugar de aduana de paños y especias. Cubrió con soportales, celebró en ella las ferias de caballos... En 1880 quitaron los soportales y la Puerta o Arco de las Orejas, y en 1910 se le da el aspecto actual que hoy tiene, incluida la fuente de los gigantones.

La Alcaicería era la Lonja de Mercaderes donde se comerciaba con la seda. Etimológicamente es “El lugar del César” (al-qaysar), ya que los romanos concedieron a los árabes el privilegio y exclusividad de criar y comercializar la seda. Todas las alcaicerías existentes se dan en el centro de las ciudades, cerca de los fondacs, son laberínticas y como sistema de defensa tenían guardianes y cancelas durante la noche. La que hoy observamos está reedificada, ya que la original se incendió en 1843.

3.5. Cuarta parada: La Madraza

Construida por Yusuf I en 1349, frente a lo que era la Mezquita Mayor, fue uno de los más nobles edificios de la Granada musulmana. Con gran portada de mármol blanco decorada con atauriques (los restos se conservan en el Museo), destaca su arco de herradura y las inscripciones del dintel. En el interior, su Minhab está muy bien conservado. Era la escuela o universidad de los musulmanes y en época cristiana se convirtió provisionalmente en la Casa Consistorial.

3.6. Quinta parada: Capilla Real

La fundaron los Reyes Católicos para sepultar sus cuerpos (1504), ordenando que se construyera junto a la catedral bajo la advocación de San Juan Bautista y San Juan Evangelista. Aportaron dinero los impuestos y diezmos de la época, pero también la misma reina ya que, antes de morir, especificó que se invirtieran bienes reales tras su muerte si fuera necesario para poder terminarla. Sucedió que murió antes de que se terminara y, como también dejó dispuesto, fue enterrada en el Convento de San Francisco de la Alhambra. En 1516 murió su marido, Fernando, y se hizo la misma operación. Se encargó de finalizar las obras su nieto Carlos V, terminándose la obra en 1521.

Carlos V ordenó el traslado de sus abuelos a la Capilla, también el de su padre, Felipe el Hermoso; el de su mujer, Isabel de Portugal; la primera mujer de su hijo, Felipe II... Procuraba hacer en Granada el Panteón de la Dinastía. Sin embargo, cuando su hijo Felipe II toma el poder, decide crear en Madrid El Escorial, con grandes bibliotecas, archivos reales, catedral...y finalmente Panteón Real. Se trasladan allí los cuerpos de su primera mujer, sus infantes y el cuerpo de Isabel de Portugal, mujer de Carlos V.

En el exterior se observa la vigencia de normas góticas con tintes y adaptaciones renacentistas. Las iniciales de sus fundadores timbran todos sus muros. La capilla solo

ofrece una fachada pues sus otros lados se hallan unidos a la Catedral, el Sagrario y la Lonja. Sus muros se calan con balaustradas caladas y elegante crestería, pináculos, gárgolas y ventanales. En la portada principal encontramos el águila bicéfala en el centro, con tres hornacinas que contienen: la Virgen con el Niño, San Juan Bautista y San Juan Evangelista.

3.7. Sexta parada: Mezquita Mayor-Iglesia del Sagrario

El sitio que ocupa junto a la Capilla y la Lonja es el mismo en el que estuvo emplazada la Mezquita Mayor (1055). Esta Mezquita tenía en su centro una fuente para abluciones y cerca un pozo o aljibe muy profundo con escalera de descenso que se conserva al lado de la Capilla Real.

Frente al patio estuvo la Torre Turpiana o Alminar, que se demolió por estorbar a las obras de la Catedral. En 1501 se erigió sobre la Mezquita una parroquia bajo la advocación de María de la O, en recuerdo por la hazaña llevada a cabo por Hernán Pérez del Pulgar la noche del 18-11-1490, en la que penetró en la ciudad por el cauce del Darro y, atravesando la puerta de los Curtidores, el Zacatín, y la llamada calle del Tinte, llegó hasta la Mezquita donde clavó un pergamino con las palabras “Ave María”. Además dejó encendida un hacha en la puerta, prendió fuego a la Alcaicería y huyó. Dicha iglesia se tuvo que demoler al igual que la Mezquita por necesidad de la Catedral. La iglesia del Sagrario, de Diego de Siloé terminaría el conjunto que podemos observar y sirvió como Catedral durante el periodo de obras de ésta.

3.8. Séptima parada: Catedral

Es una obra renacentista con planta gótica. La fachada que encontramos frente al antiguo colegio eclesiástico es la más antigua. Es adintelada entre columnas acanaladas y la trazó Diego de Siloé con un medallón redondo en el centro, labrado por él mismo y que es el ECCE HOMO.

La Fachada Norte muestra la Puerta del Perdón, plateresca, equivale al crucero de la Catedral y destaca por su inscripción y las figuras de la Fe y la Justicia: *Después de setecientos años de dominación musulmana dimos ambas (la Fe y la Justicia) estos pueblos a los Reyes Católicos. Encerramos en este templo sus cuerpos y llevamos a los cielos sus*

Vemos figuras sobrias, ángeles niños y otros mayores, sosteniendo los escudos de los Reyes Católicos y del Emperador que se superponen a los contrafuertes laterales. Arriba, los relieves de Dios Padre, David e Isaías y quedó sin hacer el relieve de la Encarnación que hubiera ocupado el lugar central.

La fachada principal fue llevada a cabo por Alonso Cano en 1667, apartándose un poco del proyecto de Diego de Siloé. Una gran puerta central flanqueada por pilastras sin capiteles tiene a sus lados las estatuas de San Pedro y San Pablo y, en alto, el relieve de la Encarnación a quien se le consagra el templo, con el tarjetón Ave María.

En los laterales vemos los relieves de la Visitación y la Asunción. En la cornisa que separa ambos cuerpos hay medallones con relieves de los evangelistas sirviendo de capiteles a las pilastras y, apoyándose en la cornisa, se alzan grandes estatuas que representan a San Miguel y San Rafael como alusión al Antiguo y Nuevo Testamento.

La torre de la derecha no se terminó y la de la izquierda se eleva 57 metros de los 81 proyectados.

3.9. Octava parada: AL-HAMBRA

Para visitar el castillo rojo accedemos por la Cuesta Gomérez desde Plaza Nueva. Al llegar al final de esta cuesta, donde existía un torreón defensivo, se construyó en honor a Carlos V, la Puerta de las Granadas (1536), trazada por Pedro Machuca, alumno de Miguel Ángel Buonarrotti. Tres granadas abiertas decoran su frontón, y su tímpano destaca por las figuras de la Paz y de la Abundancia sujetando su coronación. Las columnas, típicas del renacimiento son toscanas con almohadillado.

Accedemos al valle de La Sabika, donde los musulmanes tuvieron su cementerio o maqbara. Las arboledas son de época cristiana. Allí vemos tres caminos. El de la izquierda nos llevará a la Alcazaba y el Palacio Real de la Al-hambra o de Carlos V. El camino del centro nos llevaría al Generalife o Palacio de Verano y el de la derecha nos llevaría al Campo de los Mártires. Siguiendo el camino de la izquierda nos encontramos con una

cruz de mármol del siglo XVI y más adelante nuestra siguiente parada, el Pilar de Carlos V.

3.9.1. Pilar de Carlos V

Es del siglo XVI, también dentro de la arquitectura efímera, tiene 11.20 m de largo y destaca por los mascarones que representan a los ríos Darro, Genil y Beiro. También un tarjetón “*Carlos V emperador César rey de España*” y las columnas de Hércules con el mundo y el águila imperial con inscripciones PLUS VLTRA. El pilar está adosado a un muro de 6.80 metros de alto con cuatro medallones en relieve que representan a Hércules matando a Hidra, Frixo y Hele sobre el vellocino, Apolo y Dafne y Alejandro Magno con Bucéfalo.

3.9.2. Puerta de la Justicia

La mandó construir Yusuf I en 1348. Es impresionante su arco de Herradura, dintel de dovelas y en la clave de mármol, una mano, que puede interpretarse como un amuleto para conjurar el mal de ojo o bien el emblema alcoránico de sus cinco preceptos fundamentales: unidad de Dios, oración, ayuno, limosna y peregrinación a la Meca.

En su interior los ábacos tienen la profesión de fe musulmana y en la dovela central aparece una llave, con cordón y borla pendiente que también tiene dos teorías: Blasón de los reyes musulmanes, o bien, símbolo de poder abrir las puertas del cielo. En la hornacina aparece la Virgen María con el Niño, puesta ahí en época de los Reyes Católicos (es una réplica, la original está en el museo de Bellas Artes). En el interior, puerta militar por su recodo, encontramos una lápida de mármol con letras de plomo embutidas que dice algo así:

Los muy altos católicos y poderosos señores Don Fernando y Doña Isabel rey y reina de nuestros señores conquistaron por fuerzas de armas este reino y ciudad de Granada la cual después de haber tenido sus altezas en persona sitiada mucho tiempo el rey moro Muley-Hazen (fue Boabdil) les entregó con su al-hambra y otras fuerzas a dos días de enero de 1492. Este mismo día sus altezas pusieron en ella por su alcalde y capitán D. Iñigo López de Mendoza, conde de Tendilla vasallo al cual partiendo sus altezas de aquí dejaron dicha al-hambra con 500 caballeros y mil peones y a los moros mandaros sus altezas quedar en sus casa de la ciudad y sus alcarías como primero estaban.

Este dicho conde por mandamiento de sus altezas hizo hacer este aljibe (que como no está, se supone que la placa viene de otro lugar).

3.9.3. Iglesia de Santa María y Palacio de Carlos V

En el lugar de la Mezquita de la Al-hambra se elevó la Iglesia de Santa María (1618). En el atrio de la Iglesia hay una columna de piedra consagrada en 1590 por el arzobispo D. Pedro de Castro a la memoria de los franciscanos Pedro Dueñas y Juan de Cetina, muertos por los moros en 1397.

El palacio, a su derecha, se eleva en pleno apogeo del renacimiento que se difunde por Europa. Dueño de América y vencedor en Pavía, recientemente casado en Sevilla con la infanta de Portugal, Isabel, trasladó su corte a las casas reales de la Al-hambra para pasar el verano de 1526. La emperatriz, no teniendo allí alojamiento adecuado, se albergó en el monasterio de San Jerónimo, distribuyéndose la corte entre la Al-hambra y la ciudad.

Nació entonces el propósito de hacer en Granada uno de sus puntos de residencia y para ello proyectó construir un nuevo palacio con mayores comodidades y más espacio que el árabe. Se redactaron durante su estancia nuevas ordenanzas para el gobierno de los moriscos, que ofrecieron al emperador 8000 ducados de una vez y 10000 más anuales en impuestos para la construcción del Palacio. Del palacio se encargó Pedro Machuca, quien tuvo cuidado de que el nuevo edificio no desentonara con los palacios árabes.

El edificio es cuadrado, de cantería, y mide 63m de longitud y 17,40 de altura. El cuerpo inferior es de orden toscano, almohadillado donde se colocan los anillones para atar los caballos siempre con el lema en su cinta de PLUS VLTRA.

La parte central de las dos fachadas principales las ocupan magníficas portadas de mármol gris de Elvira, la del mediodía tiene el cuerpo inferior jónico y la forman cuatro columnas apareadas que soportan el entablamento y en el friso se lee la inscripción típica: Emperador Cesar Carlos V. P.V. (Plus ultra). Los pedestales se prolongan para sostener a los leones que tienen trofeos romanos, árabes y cristianos. Las figuras de la puerta: en el frontón está el relieve de la Abundancia en su tímpano y sobre él figuras aladas de la Fama y la Victoria ofreciendo coronas al vencedor.

Los relieves del centro simbolizan el triunfo de la Paz, representado por figuras de mujeres sentadas sobre montones de armas con ramas de olivo y sosteniendo las columnas de Hércules en las que aparecen el mundo con la corona imperial y la cinta Plus Ultra. Dos niños, los geniecillos de la Paz, queman las armas y banderas diseminadas por el suelo y en lo alto vuelan dos famas tocando trompetas que pregonan las glorias del emperador.

4. CONCLUSIONES

Dado el carácter inclusivo que adquiere, cada vez con más fuerza, el sistema educativo, se hace necesario adaptar algunos recursos didácticos a situaciones en las que actúen como elementos que favorezcan la inclusión del alumnado. En el caso de los MENAS, los itinerarios históricos por la ciudad pueden ser un recurso aún más importante, ya que les ayuda a conocer la ciudad en la que ahora viven, así como a establecer unas mejores relaciones con sus compañeros de clase y con sus profesores.

Además, según Rubio (2015), al desarrollar acciones formativas en un entorno diferente al del centro, se potencian las relaciones interpersonales y se pueden trabajar actitudes que, de otra forma, resulta más complicado.

En conclusión, un itinerario histórico resulta una herramienta muy útil para la integración de los MENAS en la etapa de educación secundaria, ya que se les ayuda a conocer el entorno en el que viven, además de favorecer su relación con el resto del grupo.

REFERENCIAS

- Campo, B. (2015). Convergencias y contribuciones entre la educación geográfica escolar y la no formal, mediante una experiencia educativa con menores. *Instrumento*, 17(2), 159-168.
- López, J., López, E., Vázquez, E y Fuentes, A. (2019). Avanzando hacia la inclusión intercultural: percepciones de los menores extranjeros no acompañados de centros educativos españoles. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(1), 331-350.

Gallego, A. (1996). *Granada. Guía artística e histórica de la ciudad*. Granada: Comares.

Real Decreto 557/2011, de 20 de abril, *por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 4/2000, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, tras su reforma por Ley Orgánica 2/2009*. Boletín Oficial del Estado, número 103. Madrid: Jefatura del Estado.

Rubio, M.C. (2015). *Formación de formadores. Manual teórico*. Madrid: Editorial CEP.

Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, *sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social*. Boletín Oficial del Estado, número 10. Madrid: Jefatura del Estado.

LAS ESCUELAS DEL AVE MARÍA: 130 AÑOS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA

M^a de Czystochowa Molina Serrano¹ y Javier Contreras García²

¹Colegio Ave María San Isidro

²Universidad de Granada

1. PRELIMINARES

En 1846 nació en Burgos D. Andrés Manjón. Su formación fue profundamente religiosa y culminó con su ingreso en el Seminario cuando apenas tenía 14 años. Catedrático de Derecho Canónico en la Universidad de Valladolid y, posteriormente en la de Granada, llegó a esta ciudad en 1880 y fue aquí donde desarrolló su mayor genialidad pedagógica. Su éxito radicó en que sus alumnos vieran referencias a la realidad (“Y, en efecto, sus lecciones de Matemáticas están plagadas de ejemplos, reflexiones, ejercicios, problemas y aplicaciones en los que llama la atención sobre los problemas que aquejan a la sociedad que le rodea y que a él más le preocupan: la ignorancia, la enfermedad, los vicios morales y materiales, la indiferencia religiosa, la guerra, etc.” (Real, Segovia y Ruiz, 2009) en las materias que se les enseñaba y darle mayor relevancia al juego, educar jugando: “No olvidéis que entre un sabio y un niño prefiere el niño a su compañero, y seréis tanto más sabios enseñando cuando os hicieris más niños. Jugad pues con vuestros alumnos, pero no olvidéis que sois el niño mayor cuyo oficio es dirigir a los juegos a algún fin pacífico sin violencia” (Manjón, 1900). Todo esto sin perder de vista a qué niños

iban dirigidas estas enseñanzas (los del Sacromonte y alto Albaizyn, barrios deprimidos de la ciudad). Por ello aprovechó los espacios incomparables de sus Escuelas, plasmando en el suelo lo que el niño podía asimilar mejor, mapas con ríos, montes, valles, etc., y acudiendo a herramientas fácilmente manejables por los jóvenes discípulos, para captar su atención, ya que las tomaban como juguetes. Era hacer que todas esas facetas del saber se condensaran en una sola para alcanzar el conocimiento en toda su extensión. O lo que es lo mismo: aceptar que las facultades intelectuales del alumno son suficientes para alcanzar ese conocimiento plenamente. El marco incomparable del Valle de Valparaíso, que es la mayor e inigualable expresión de la naturaleza, fue un elemento fundamental en la consecución de los objetivos. Allí estaban los mapas, los círculos, los ladrillos, las figuras humanas y, para siempre, el espíritu de D. Andrés.

D. Andrés, en el Discurso leído en la solemne apertura del curso académico 1897-1899 en la Universidad Literaria de Granada, define la Pedagogía como “la ciencia y el arte de educar e instruir al hombre, esto es, un conjunto de principios científicos y reglas prácticas cuyo objeto final es hacer hombres y mujeres cabales y completos, tal cual Dios los quiere y la sociedad los necesita”.

Siguiendo el pensamiento de nuestro fundador, en las Escuelas del Ave María de Granada, perseguimos las condiciones pedagógicas para alcanzar una buena educación:

- Debe ser una, por el fin cristiano que persigue y la unidad de criterio del magisterio, que educa, al aplicar los procedimientos y métodos pedagógicos.
- Debe ser integral, para que abarque al hombre todo, haciéndolo completo, sano y apto en el alma y cuerpo para cumplir su destino temporal y eterno.
- Debe comenzar desde la cuna, desde la más tierna infancia.
- Debe ser gradual y continua, de acuerdo con el desarrollo físico y espiritual del educando, y ajustada en su proceso, a las distintas facultades y tiempos.
- Debe ser progresiva, como consecuencia de lo anterior, ascendiendo despacio y gradualmente, en el perfeccionamiento.
- Debe ser secular, tradicional e histórica, haciéndola apta para disponer de los bienes legados por las generaciones precedentes y transmitirlos a las siguientes generaciones, aprovechando la experiencia del pasado.

- Debe ser orgánica y armónica, para que el cuerpo y el alma vivan en armonía y sus facultades sean desarrolladas según pida su naturaleza.
- Debe ser instructiva y educadora, pues la educación y la instrucción son necesarias y complementarias.
- Debe ser convergente, orientada constantemente hacia un objetivo, trabajando con método en orden a un fin determinado.
- Debe ser activa, tanto por parte del alumno como del maestro, a la vez, y no meramente pasiva.
- Debe ser sensible o estética, fomentando los sentimientos nobles del alma por el gusto de lo bello y de lo bueno. Junto a la inteligencia y la voluntad conviene educar la sensibilidad, haciendo la enseñanza agradable e intuitiva, para que produzca dicha, favorezca el orden intelectual y contribuya al orden moral.
- Debe ser artística, cultivando las tres artes: música, dibujo y poesía. Y manual, pues no basta gustar y saber, se necesita saber y de aquí la necesidad de ejercitar la manos con ejercicios prácticos que preparen para un arte u oficio que les sirva en el futuro.
- Debe ser moral, para invertir al educando en un hombre bueno, honrado y virtuoso modelando corazones sanos, buenos y santos de acuerdo con la doctrina de la Iglesia, con el ejemplo de padres y educadores.
- Debe imprimir carácter, forjando hombres orientados hacia fines nobles.
- Debe ser libre, para que los padres elijan los establecimientos que prefieran para la educación de sus hijos, libertad académica para elegir escuela, método y maestro.

En la consecución de todos estos aspectos tiene un papel fundamental el juego. Los niños necesitan jugar, es un sentimiento innato, por tanto, el desarrollo y el aprendizaje se realizará de una forma natural si utilizamos el juego como aliado fundamental en la enseñanza. Practicar una pedagogía activa facilita a nuestros alumnos la comprensión y la retención de los diversos contenidos y materias. Para ello, conjugamos la metodología de la pedagoga manjoniana con otras metodologías activas más valoradas en la enseñanza del siglo XXI, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Números.

2. EL GERMEN

La belleza y la pobreza se fundieron en un abrazo por los siglos de los siglos. Fue el amor, la generosidad y la entrega de un gran hombre, más cerca del cielo que de la tierra. Un hombre de cuyo corazón brotaba el mensaje cristiano del “amor al prójimo” y que él llevó a término a partir de aquel pensamiento que le envolvía y que legó para quienes estuvieran dispuestos a seguirle.

Canónigo del Sacromonte, D. Andrés diseñó un itinerario hecho por y para la inclusión. Las clases desfavorecidas de la zona del Albayzín iban a tener la suerte de ser los primeros destinatarios de una idea tan genial. Cada día recorría el trayecto que separaba ambas instituciones, que iniciaba bajando desde la Abadía las siete bíblicas cuestas, itinerario inevitable para aproximarse a la Ciudad, tras recorrer las, a veces, veredas y otros camino del monte hasta llegar al llamado Peso de la Harina, pequeña plazoleta que parecía la antesala del núcleo urbano. Y, ya en él, bajar la Cuesta del Chapiz, desembocar en el entonces nominado Paseo de los Tristes (hoy “Paseo del Padre Manjón en su honor), seguir por la Carrera del Darro, hasta la Plaza que preside la Real Chancillería y, así, hasta la Universidad.

Hasta llegar al Peso de la Harina, el itinerario era la viva expresión de la miseria, donde por toda vegetación se alzaban las chumberas encima de las viviendas horadadas en las mismísimas entrañas de la tierra. Sí, eran las Cuevas del Sacromonte. Eran, más que viviendas, guaridas para seres humanos, que cada día daban testimonio del paso de D. Andrés desde la Abadía a la Universidad. Era el trayecto suficiente para que calara en su alma la miseria en que vivían sus moradores. Ante él, los dos extremos de la confrontación: la belleza inconmensurable de Granada y la acongojante miseria de sus vecinos del Monte; tanta que aquélla les era ajena. Enfrentadas las dos márgenes del río Darro, una, llena de vegetación y arte -la Alhambra- y, otra, llena de pobreza en el amplio sentido de la palabra, quedaba lo que pudiera llamarse “tierra de nadie”, desde el camino hasta la ribera del río, cuyo destino estaba escrito: allí germinaría la obra de D. Andrés. Era Valparaíso. Fue un regalo para aquellas familias y especialmente para los niños, testigos permanentes de aquella ensoñación. Valparaíso era, y es, la expresión de vida, de naturaleza exuberante, que ofrecía a ambas márgenes y que tuvo como destinatarios excepcionales a los niños olvidados de la fortuna. Allí encontraron lo que tanto necesitaban: redención, cariño,

formación... Allí se asentó la primera Escuela del Ave María, ahora conocida como la Casa Madre, máximo exponente de la conjunción entre naturaleza y educación.

No en vano, el sistema educativo de D. Andrés era la plasmación a la realidad de esa convergencia: los mapas en el suelo con sus ríos, montañas, mares, etc. Era la traducción de lo inhóspito del cerro y sus viviendas a una esperanza de vida que diera otro significado a la que hasta entonces habían tenido. Y procurar que esa esperanza se hiciese realidad. Era el proyecto de D. Andrés Manjón. Así se lo propuso y así se fue haciendo realidad. Fue el germen de una gran obra que se expandió por otras zonas de la ciudad y otras muchas en todo el mapa de la geografía española.

El Sacromonte bajó a la Ciudad y, ésta, subió a aquél. Entre ambos, la Escuelas del Ave María. Desde la Real Chancillería, río arriba, siguiendo por la Carrera del Darro, Paseo de los Tristes..., el itinerario natural para llegar al Albayzín, como si de unas vías de enlace se tratara. Ciertamente, la Carrera del Darro ofrece una de las estampas más pintorescas y de mayor belleza de la ciudad de Granada. Conforme se avanza por ella, río arriba, en la margen derecha se enseñoorea un edificio, solo uno: La Alhambra (con esto está todo dicho). En la otra margen se ubican edificios de indudable valor histórico y artístico como la Casa de Zafra o el Museo Arqueológico, hasta desembocar en el Paseo de los Tristes, así llamado por ser la primitiva ruta de acceso al Cementerio; aunque, bien es cierto, que también se asimilaba este nombre con los Oidores de la Real Chancillería, personajes de carácter adusto, taciturno y mustio que, Carrera arriba, llegaban allí en el discurrir de los días y en la paz y soledad del lugar exponían sus criterios sobre los conflictos judiciales a resolver, sin más testigos que los Palacios Árabes. El Paseo de los Tristes, por su fonética, capta la atención de los ciudadanos, aunque, como justo tributo de agradecimiento, la ciudad de Granada lo nominó como “Paseo del Padre Manjón”, tal como reza en la placa instalada. Es como si con ella se avisara de que allí empieza la Obra de D. Andrés y efectivamente es así.

Gran parte de la población de aquella zona que había estado ajena a los tesoros artísticos que la rodeaban, pudo empezar a comprender lo que aquello significaba y, al tiempo que se imbuían de cuanta cultura les rodeaba, se convertían en el complemento que daría vida a tantas expresiones de arte, aliviándolas de su frialdad y al mismo tiempo que aportaban el conocimiento, comprensión y calor humano que las definiera.

3. UN ITINERARIO PARA TODOS

La Casa Madre y enfrente el Colegio -Seminario de Maestros-, en la cuesta del Chapiz, con la Casa de los Córdova a sus pies, estaba llamada a ser el foco que iluminara la esperanza de aquellos niños que eran testigos inconscientes de un retablo de arte. Éste, como expresión de la cultura que los rodeaba, tenía que despertar alguna conciencia que los hiciera partícipes de ella. Esa fue la que inspiró a D. Andrés Manjón, acercarlos y más aún, imbuirlos de ella como algo natural y propio, ya que con ella convivían. Era igualarlos a los que, aunque más distantes de tantas obras de arte y monumentos, se consideraban usuarios y beneficiados de ellas. Así se explica el lugar que escogió y el método que siguió en su enseñanza. A partir de la naturaleza, en su gran dimensión, que los alumnos alcanzaran la cultura en la misma dimensión.

Llama poderosamente la atención cómo aquel método sencillo (y entonces podría decirse que casi rústico) iba a ser elevado a la categoría de principio universal para la educación por la UNESCO, a propósito de la educación inclusiva cuando dice: “La inclusión se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as” (UNESCO, 2005).

Se estaba instituyendo solemnemente un principio con rango universal, que bastante tiempo antes se había puesto en marcha, de manera callada, silenciosa y prudente, pero con la fuerza que imprime el trabajar, sin más, por los demás y de entre ellos, por los más necesitados, los olvidados de la sociedad, los niños marginados de la cultura cuando tanta y tan inigualable los envolvía. Para cuando la UNESCO se pronunció sobre la inclusión y su alcance, multitud de niños -precisamente de los más desamparados – testigos de la miseria, ya habían sido recompensados por esos principios.

Ahora hay que recurrir, de nuevo, a la voz de la UNESCO para constatar que la educación inclusiva no es un privilegio, sino un derecho. Y es que la sociedad, aún en su avance, no ha sido capaz de erradicar la diferencia. Ahora impone por vía de norma lo

que D. Andrés prodigó por vía de convicción y vocación: acercar los que tenían menos – cultura como primer paso- a las clases más favorecidas.

Dos vías para una misma meta. D. Andrés partió de la cultura mediante su sistema de enseñanza para enervar el desfase sociológico en el que se desenvolvía la población y preparar a los niños para que pudieran competir con los más beneficiados. Por su parte la UNESCO pretende que mediante “el poder” que dispensa a los de más alto nivel, los que están en sus antípodas puedan tener una opción de, al menos, acercarse a aquellos. Dos caminos distintos con dos métodos diferentes y con los medios propios inherentes a cada cual. El de D. Andrés con el método natural, de la sencillez y con el medio inaprensible del corazón: la generosidad y plasmar en aquellos niños la máxima evangélica de “amor al prójimo”. El de la UNESCO, desde la variedad de medios al servicio de una demanda mundial de una población que navega en la intemperie de la justicia.

Ha sido meritorio que la UNESCO se haya fijado en este calvario que recorre esa peregrinación de la soledad, consciente -como debe ser- de que la “mies es mucha y los segadores pocos”. La obra manjoniana es encomiable, inconmensurable, no sólo por la redención que supuso para los alumnos que pudieron crecer a su sombra; hubo algo más y es que puso ante la sociedad los medios que había para luchar contra la angustia y marginación de tantos otros alumnos en situación como la de los que acudían a sus escuelas. Puso sobre la mesa la injusticia que suponía aquel desamparo. Fue un toque de atención o una llamada al corazón de los más pudientes. De nuevo, desde puntos de partida distintos, ambos, D. Andrés y la UNESCO, confluyen en la misma pretensión. La injusticia que trataba de derrotar D. Andrés, la UNESCO lo hace declarando que la educación inclusiva es un derecho, no un privilegio; lo que es de agradecer, porque hubiera sido un sarcasmo endosarles las “migajas” que les sobraban a los poderosos.

Las Escuelas del Ave María se inician como instrumento de redención o recuperación social de unos niños que no podían perder más, porque no tenían nada. El nivel social de los alumnos era idéntico y a esa uniformidad acudió la enseñanza manjoniana, con el mismo trato para todos, sin privilegios. Pero hay que matizar que no es que se dispensara la enseñanza como un todo monolítico, no. La enseñanza para ser tal tenía que aplicarse (y así se hacía) en función del alumno que la recibía. No se trataba de una “gran obra”, sino de muchas, tantas cuantos alumnos necesitaran, según su capacidad y facultades. Era impensable que, pretendiendo eliminar las barreras que los separaban de los mejor

situados, se establecieran aquellas entre los mismos más necesitados. Las circunstancias genéticas de cada niño no podían esperar otra respuesta que la de acomodar la enseñanza a su situación.

Curiosamente hoy se habla de enseñanza inclusiva y se trata de definir y configurar como instrumento adecuado para resolver la diversidad de situaciones -tantas como alumnos- Y cuando se conoce la obra de D. Andrés fácilmente se advierte que estas pretensiones, propósitos y normativas son el espaldarazo a su sistema de enseñanza. Nadie quedó sin escuela ni a nadie faltó la atención que sus circunstancias requerían. Tanto fue que no le bastó con crear su sistema de enseñanza; un paso más fue crear el Seminario de Maestros que bebieran en la misma fuente de D. Andrés la docencia que este predicaba, enseñaba y aplicaba. El Seminario de Maestros era “El primer Centro de formación de maestros privado existente en España: nacido en el contexto de las ricas experiencias pedagógicas desarrolladas por el Padre Manjón en las escuelas del Ave-María. Basado en sólidas razones pedagógicas, históricas, sociales y religiosas, constituye una aportación relevante en el esfuerzo de renovación social y educativa del magisterio y de la escuela española del siglo XX” (Palma, 2003).

Cuando hoy se lee que inclusión significa posibilitar a todos los estudiantes a participar de lleno en la vida y el trabajo dentro de las comunidades y que se ve más como un “enfoque” de la educación que como conjunto de técnicas educativas, no se puede por menos que recordar que ahí estuvo el origen de las escuelas del Ave María; que aquellos niños, de mayores, fueran ciudadanos en paridad de condiciones con los demás; que no fuera un hándicap ni su origen, ni su etnia, ni su ubicación urbanística. No se trataba de técnicas impersonales; por el contrario, eran las que aquellos alumnos, precisamente aquellos, demandaban; bien que luego resultaron eficaces para zonas próximas, en la misma ciudad -Granada- y por serlo se extrapolaron a otros territorios.

4. INCLUYENDO UNA REFLEXIÓN

La atención al alumno siempre se le ha prestado, en mayor o menor medida, con la concurrencia de dos factores: necesidades del uno y facultades del otro (alumno y profesor). Pero esa atención individualizada queda supeditada a que se constatará esa

necesidad y a que quien había de atajarla fuera idóneo para la misión. A lo que habría que añadir un previo diagnóstico de que se estaba ante un caso cierto de recuperación.

La evolución social ha ido ampliando el campo respecto a los dos sujetos implicados. Las circunstancias que se han ido presentando, dimanantes del progreso y de la evolución intelectual y laboral de la sociedad, ha ido sacado a la luz el incremento de sujetos especiales que requerían unas atenciones asimismo especiales, pero con una especialidad derivada. Se quiere decir que habría que descender del principio general de que todos los sujetos inmersos en caso de preferente atención tenían derecho a la prestación necesaria, al caso por caso. Se habría pasado de la individualización a la generalización en cuanto a deber social de amplio espectro.

Esta generalización requeriría respecto del profesorado una especialización suficiente para rescatar a aquellos alumnos que se hallaran excluidos de la tónica general. Era dar el paso para que todos los alumnos estuvieran a nivel sin discriminación y contar con los medios técnicos, culturales y profesionales para conseguir la homogeneidad del grupo. Indudablemente cada alumno tendría su personalidad, pero con la inclusión, lejos de anularla se pretendería potenciarla en orden a la consecución de las metas a que cada cual aspirara. Se trata de que todos cuenten con las mismas oportunidades, la inclusión de todos en la misma línea de partida, quedando el fin sujeto a la diversidad que cada uno representara.

El principio de la educación inclusiva, desde el punto de vista de la educación del alumno, requiere de la comprensión de una dualidad de factores, unos endógenos y otros exógenos. Los primeros vendrían dados por el propio carácter del niño, sus facultades cognitivas, sentimentales, familiares, etc. Y desde el punto de vista exógeno estarían, además de las familiares también, las sociales o demográficas entre otras. Las primeras son innatas del alumno, pero son susceptibles de evolución positiva: la autoestima puede generarse con la atención adecuada, de modo que el alumno puede llegar a comprender su igualdad con los demás, tanto por sus circunstancias congénitas como por la superación que pueda obtener con el estímulo adecuado y seguimiento de conducta. Sería la primera batalla a ganar, porque cuando es consciente de sus posibilidades su respuesta devendrá espontánea como la de cualquier otro compañero. La línea divisoria entre inclusión y exclusión habrá quedado superada. Su discurrir estaría normalizado y sería entonces

cuando los factores exógenos habrían de incidir, no de manera intensa como los anteriores, sino de manera acompasada a las circunstancias.

Es fundamental que el educador tenga una percepción real del grado de “marginación” en que se sumerge el niño, un estudio específico de sus circunstancias y un seguimiento tendente a aliviar el sentimiento de soledad y consiguiente exclusión de lo que él había vivido como normal y por tanto incluido en la generalidad con los demás. Todo debe tender a que emerjan las capacidades y facultades del alumno al hilo de la célebre frase de D. Andrés: “la mayor fuerza del hombre es una voluntad firme al servicio de una convicción bien definida”.

5. UN ITINERARIO ACTUAL

130 años han pasado desde que Don Andrés Manjón fundara la primera escuela del Ave María en esta ciudad, la Casa Madre, el más antiguo de nuestros centros y donde nuestro fundador impulsado por hacer llegar la educación gratuita y cristiana a la población más pobre, creó la primera escuela en un Carmen del Sacromonte. A partir de ahí, sus enseñanzas y su pedagogía se extendieron y a su vez se crearon escuelas por toda España.

D. Andrés tuvo la genial idea de hacer una escuela inclusiva, un colegio para todos, una forma de enseñanza en la que cualquier elemento del que se pudiera disponer podría tener un papel fundamental en la enseñanza. Una metodología que, pasado un siglo, sigue teniendo la misma vigencia. Porque D. Andrés supo reconocer en cada uno de “sus niños” la importancia de su ser individual y la diferencia de sus circunstancias y supo crear un modo de enseñanza que potenciaba todas las capacidades de sus alumnos al máximo, al margen de su problemática individual. Nueve somos los testigos de D. Andrés. Nueve los colegios de la fundación Ave María de Granada.

Y de entre todos ellos, el que tengo el honor de dirigir, el colegio Ave María San Isidro, donde se sigue trabajando sobre esos pilares que Don Andrés Manjón marcó. Son 130 años de educar jugando, de apostar por la excelencia, 130 años que han visto pasar a miles de alumnos y cientos de profesores que han dejado todo su empeño en formar personas con “voluntad firme al servicio de convicciones bien definidas”; en hacer que

las enseñanzas de D. Andrés Manjón sigan vivas y que su espíritu se mantenga entre los muros de nuestro colegio.

REFERENCIAS

http://www.juntadeandalucia.es/educacion/vscripts/w_bcc1812/w/rec/3049.pdf

AA.VV, (2006). *Orientaciones para la Inclusión: Asegurar el Acceso a la Educación para Todos*. París: UNESCO.

Canes Garrido, F. (1999) “Las escuelas del Ave María: una institución renovadora... En *Revista Complutense de Educación*, col. 10, nº 2, pp. 149-166.

Manjón, A. (1900). *El pensamiento del Ave María*. Granada: Imprenta de las Escuelas del Ave María, 76.

Plama, A. (2003). El seminario de maestros del Ave-María de Granada: un compromiso por la renovación social y educativa. Tesis Doctoral.

UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.

UNA SOCIEDAD MÁS INCLUSIVA A TRAVÉS DEL SÉPTIMO ARTE

Salvador Mateo Arias Romero y María Pilar López García

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La educación a través de los medios de comunicación es un modelo valioso desde el siglo XX en adelante. Son casi innumerables las páginas escritas sobre sus ventajas e inconvenientes (Martínez-Salanova, 2002; Amar, 2003; Bonilla, 2005, entre otros). A esto se suman, también, numerosos trabajos sobre las posibilidades didácticas del cine en la Educación Primaria, la importancia de la educación en valores y, más actualmente, el cine como medio de inclusión social (Marín y González, 2006; Córdoba y Cabero, 2009).

En esta aportación hacemos una reflexión sobre la importancia y el calado social de dos películas como *Intocable* (2011) y *Campeones* (2018) para tratar el tema de la educación inclusiva en el aula.

Son muchas las películas que nos hablan de la importancia de la inclusión en una sociedad políticamente correcta. Ha sido la industria cinematográfica estadounidense quién ha apostado por este tema. Únicamente con indicar una frase célebre como: “tonto

es quien dice tonterías”, rápidamente nos llega a la mente la película *Forrest Gump*, un film de Robert Zemeckis (1994) sobre la vida de un joven (interpretado por Tom Hanks) con discapacidad intelectual. Son muchas las películas que nos hablan de la discriminación, pero también de la superación, de los logros personales y de la lucha por ser aceptado en la vorágine de una sociedad egoísta y sin escrúpulos que enaltece lo superfluo, olvidando los valores humanos.

El cine español en 2018 destacó con el tema de la inclusión social, despuntando con una película titulada *Campeones*. Las personas “diferentes” se enfrentan a un mundo de gran crudeza; un mundo que discrimina por raza, etnia, orientación sexual, enfermedad o clase social. Es de gran importancia que un medio como el cine que llega rápidamente a todos, trate estos temas y disponga de guiones capaces de abrir los ojos ante los problemas ajenos, fomentando una correcta inclusión que ha de nutrirse en el núcleo familiar y ser fomentada y avivada en los colegios.

2. CAMPEONES (2018)

El paulatino incremento de las tecnologías ha ido cambiando de modo substancial el panorama educativo. Hace unas décadas en las aulas escasamente e incluso difícilmente se disponía de una radio y de un proyector de diapositivas. En la actualidad se han invertido los papeles y hoy en día la dificultad está en encontrar una clase que no disponga de ordenador, pizarra digital, pantallas y proyectores. Dependiendo de la asignatura, la tiza o bien no existe o bien ha quedado relegada a un segundo plano. En líneas generales podemos decir que las nuevas tecnologías interrumpieron en nuestras aulas principalmente para ayudar y favorecer un correcto aprendizaje en el ámbito de la enseñanza de idiomas (Cabero, 2004).

El siglo XXI ha traído a España una sociedad con un mayor dominio de otras lenguas, y en parte somos conscientes de la importancia y la ayuda que ha aportado todo tipo de tecnologías en las aulas. Del mismo modo que los videos y las películas sin doblaje ayudan a nuestros alumnos con un correcto aprendizaje de diferentes idiomas, desde estas páginas proponemos una correcta educación inclusiva en todos los ámbitos, usando el cine como recurso didáctico. Sin duda, la palabra inclusión cobra sentido y se refuerza mediante la proyección de films en las aulas y la utilización de los recursos multimedia.

El uso de estas plataformas supone dar un paso hacia adelante y es un recurso veloz con respecto a la transmisión de valores en las aulas, como argumenta Bonilla (2005). Tenemos que ser conscientes de que los recursos multimedia hacen dinámico cualquier tipo de aprendizaje (con una actividad y efectividad que se llega a aprender inconscientemente), aportando un gran beneficio la propia visualización de películas e incluso series televisivas. Para tal efecto, invitamos al docente a realizar una selección de películas que gusten, que tengan una gran aceptación e impacto en los espectadores y, si es posible, que sean actuales y, sobre todo, que sean motivadoras, produciendo un aprendizaje más espontáneo, afable y atractivo. Para llevar a buen término nuestro propósito, comenzamos exponiendo la ficha técnica y el argumento de la película *Campeones*.

Título: *Campeones*. Dirección: Javier Fesser. Producción: Álvaro Longoria y Luis Manso. Guion: David Marqués y Javier Fesser. Música: Rafael Arnau. Fotografía: Chechu Graf. Protagonistas: Javier Gutiérrez, Juan Margallo, Jesús Vidal, Athenea Mata, Luisa Gavasa, Daniel Freire, Itziar Castro.

Datos y cifras: País España. Año 2018. Género: Comedia dramática. Duración: 124 minutos. Productora: Morena Films. Distribución: Universal Pictures. España. Presupuesto: 4.500.000 €. Recaudación: +18.400.000 €. En 2018 tres premios Goya a la mejor película, actor revelación (Vidal) y canción. Premios Ariel: Nominada a mejor película iberoamericana. Premios Feroz: Mejor comedia. 4 nominaciones. Premios Forqué: Mejor película y Premio al cine en educación en valores. Y en 2019 premios Platino: Premio Cine y Educación en Valores. 5 nominaciones.

La película está inspirada en la historia del equipo de baloncesto Aderes Burjassot, formado por personas con discapacidad intelectual, el cual ganó doce campeonatos de España entre 1999 y 2014. En la historia llevada al cine, Marco, el protagonista, es el segundo entrenador profesional de un equipo de baloncesto de la primera división española. Está pasando por una mala etapa de su vida porque su matrimonio pasa por una crisis. Momentáneamente marcha a vivir con su madre y esto les ocasiona molestias a ambos, complicando también la relación materno-filial.

La vida de nuestro protagonista se convierte en un caos, los problemas personales serán incrementados por los laborales. Un día en uno de los partidos que son retransmitidos por televisión, Marco pierde los nervios y en pleno partido se enfrenta al primer entrenador

de forma agresiva, acto seguido se emborracha y tiene un accidente de tráfico por el que va a juicio. Sin saberlo, la sentencia hará que su vida dé un giro de noventa grados. Por orden judicial se verá obligado a entrenar un equipo de baloncesto compuesto por jugadores con discapacidad intelectual, amparados por Julio, un psicólogo social, que lucha por la inclusión de dichos jugadores. Sorprendentemente poco a poco se irá produciendo una correcta fusión entre el entrenador y los deportistas. Lo que comienza como una dificultad y un problema más dentro de la vida de Marcos, se convertirá en un cambio radical que resolverá de forma inesperada la crisis personal por la que pasa el entrenador.

Una vez realizada esta sinopsis de la película *Campeones*, hemos de continuar con el discurso del actor revelación, Jesús Vidal, con discapacidad visual, cuya disertación se hizo viral y comenzaba así: “Señores de la Academia, han distinguido a un actor con discapacidad, no saben lo que han hecho. Ahora solo se me ocurren tres palabras: inclusión, diversidad y visibilidad. ¡Qué emoción siento!”. Jesús Vidal comienza su discurso destacando tres palabras, una de ellas –inclusión– la hemos repetido y la seguiremos repitiendo a lo largo de este escrito; las otras dos (diversidad y visibilidad) no son menos importantes y las tendremos en cuenta para la elaboración de distintas actividades y tareas.

Si nos atenemos al término “diversidad”, los sinónimos de esta palabra son: variedad, pluralidad; en definitiva, el concepto de diversidad refleja la multiplicidad y esta, a día de hoy, la tenemos presente e inmersa en nuestras aulas, en nuestros colegios, en nuestras ciudades, en nuestras vidas. Una diversidad que nos diferencia, siendo esa discrepancia la que nos enriquece como personas y como sociedad. La diversidad, en consecuencia, no deja de ser un amplio abanico en el que, al desplegarse sus varillas, va acompañado de vocablos como cultural, étnico, lingüístico, biológico, sexual y funcional; todas ellas son diversidades que suman y enriquecen al ser humano.

La tercera y última palabra que destacó el actor en su discurso fue visibilidad. El significado de esta palabra está referido a todo aquello que se puede ver con mayor facilidad. Esto implica que hemos de ver con claridad que existe una diversidad cultural y que esta enriquece nuestro patrimonio. Para ello, tendremos que transmitir a nuestros hijos y alumnos que, cuando exista y coexista un correcto equilibrio entre los diferentes grupos culturales de un país, de una sociedad, de un territorio (por pequeño que sea este, como el patio de un colegio), entonces construiremos relaciones igualitarias y creceremos

como personas. ¿Cómo podemos trabajar en el aula los conceptos de visibilidad desde diferentes perspectivas?

- a) Visibilidad frente a la diversidad étnica. La variedad étnica es o debería ser la unión de pueblos disímiles en una misma sociedad, donde cada uno convive con sus propias costumbres, religiones, tradiciones, lengua, vestimenta y formas de concebir el mundo.
- b) Visibilidad ante la diversidad lingüística, donde el papel de la visibilidad no es otro que ser capaz de reconocer que en un mismo espacio geográfico coexisten multiplicidades de lenguas y esta diversidad de lenguas es, al mismo tiempo, un indicador de diversidad cultural.
- c) Visibilidad ante la diversidad biológica. Este tipo de diversidad hace referencia a la gran variedad de seres vivos que existen sobre la tierra, desde especies vegetales como animales, comprendiendo también las diferencias genéticas entre las especies (biodiversidad).
- d) Visibilidad para la diversidad sexual, cuando hablamos de diversidad sexual nos referimos a la orientación sexual, es decir nos referimos al sexo hacia el cual cada persona se siente atraída. Podemos hablar de personas homosexuales, heterosexuales, bisexuales, etc.
- e) Visibilidad ante la diversidad funcional. Cuando usamos esta terminología nos estamos refiriendo a las distintas capacidades que tiene cada individuo. La expresión diversidad funcional se crea como exclusión de determinadas terminologías como minusválido, discapacitado o inválido.

Jesús Vidal en su discurso de agradecimiento también felicitó a sus compañeros de reparto por su espontaneidad y por su talento, pero una de las expresiones más impactantes en su alocución fue la que hace referencia a la frase de la película donde se dice “yo no querría un hijo como vosotros”. Vidal, recordando a sus padres, dijo: “A mí también me gustaría tener un hijo como yo, por tener unos padres como vosotros”.

Por frases como esta y porque *Campeones* transmite todo tipo de valores, debería de ser proyectada en todos los colegios ya que trata cuestiones como la inclusión, la diversidad, el deporte y la superación, tanto a nivel individual como en grupo.

Si desmembramos los distintos planos de la película y sus diálogos, observaremos que no solo se trata de visualizar un film y pasar un buen rato, sino de potenciar en el aula el trabajo y el aprendizaje en valores a través del análisis de esta película. A continuación,

proponemos una serie de actividades que allanan el camino para conseguir los objetivos que nos proponemos con la visualización de esta película.

2.1. Propuesta de actividades para *Campeones* (2018)

Tras el visionado de una película, el docente debe plantearse qué tipo de ejercicios y actividades tiene que realizar para que el alumno tenga una correcta exégesis del film, consiguiendo inculcar los valores que se muestran y emergen en el mismo. Desde nuestra propia experiencia, sugerimos seguir una serie de pasos: en primer lugar, seleccionar un segmento de la película; en segundo lugar, reproducir unos minutos del mismo, para refrescar la memoria y alcanzar una mayor atención sobre un aspecto determinado. Por último, realizaremos preguntas, con objeto de que se produzca un debate e interacción entre ellos, para aprender a discernir entre lo bueno y lo malo, lo correcto y lo incorrecto e incluso sobre lo políticamente correcto.

Una vez que hayamos captado la atención sobre alguno de los aspectos más interesantes del film, proponemos seguir desgranando el mismo realizando las preguntas lógicas con las que todo el mundo comenzaría este tipo de actividades: ¿a qué género pertenece?, ¿quiénes son el director y los actores principales?, ¿la película está basada en alguna novela?, ¿en qué contexto histórico se desarrolla?, ¿la problemática que nos plantea es actual, está presente en nuestra sociedad?.

Cuando los alumnos han realizado estas actividades pasamos a una segunda fase en la que el alumno se convierte en crítico de cine. Para que sean buenos críticos, les daremos una serie de pautas a seguir; entre otras, han de responder a preguntas como: ¿qué ocurre en la historia?, ¿qué intenta transmitir?, ¿el film ha generado alguna polémica?, por citar algunos ejemplos frecuentes en el aula. Además, como buenos críticos de cine que deben ser, hay que explicarles a los alumnos que no están obligados a defenderlo todo, ni a hablar de forma nefasta para hacer una buena crítica. Lo fundamental es que se argumente de modo correcto aquello sobre lo que se habla.

Para finalizar, realizaremos un coloquio con los alumnos. En esta actividad comentaremos todo aquello que ha sido significativo para ellos, por tanto, les pediremos que revelen todos los valores que aparecen en el film. Una vez que se hayan expuesto los

diferentes valores, intentaremos que los precisen y que los expliquen con un paradigma relacionado con su vida cotidiana.

En la segunda parte del coloquio cada alumno se asigna un personaje, e intentará actuar según el papel correspondiente. Con ello pretendemos que se vean obligados a transmitir sus sentimientos y emociones desde la empatía. Para finalizar, haremos una actividad de reflexión en la que los alumnos hablarán sobre sus impresiones, fomentando de este modo una capacidad crítica y reflexiva.

3. INTOCABLE (2011)

La finalidad del visionado de determinadas películas en el aula no es otro que tender la mano a nuestros alumnos circunscribiéndolos e incluyéndolos en el proceso educativo, fortaleciéndolos para que expresen y expongan sus propias opiniones. Para despertar el interés mediante los medios audiovisuales en temas actuales como la inclusión, la siguiente película que expondremos es *Intocable* (2011) ya que es de gran ayuda en el proceso educativo al que nos estamos refiriendo.

Ficha técnica: Título: Intocable. Título original: Intouchables. Dirección: Olivier

Nakache, Eric Toledano. País: Francia. Año: 2011. Duración: 109 min. Género: Comedia. Reparto: François Cluzet, Audrey Fleurot, Omar Sy, Anne Le Ny, Clotilde Mollet, Joséphine de Meaux, Alba Gaïa Kraghede Bellugi, François Bureloup, Cyril Mendy, Thomas Soliveres. Distribuidora: A Contracorriente Films. Productora: Quad Productions. Casting: Gigi Akoka Ophélie Gelber. Departamento artístico: Christine Teulier. Departamento editorial: Fabien Napoli, Natacha Louis. Dirección: Eric Toledano, Olivier Nakache. Efectos visuales: Laurent Brett. Fotografía: Mathieu Vadepied. Guión: Eric Toledano, Olivier Nakache. Maquillaje: Alice Robert, Catherine Duplan, Thi Thanh Tu Nguyen. Montaje: Dorian Rigal-Ansous. Producción: Laurent Zeitoun, Nicolas Duval-Adassovsky, Yann Zenou. Sonido: Fabrice Grizard, Fred Mays, Jean-Paul Hurier, Jérémy Babinet, Julien Gonnord, Pascal Armant. Vestuario: Ariane Daurat Isabelle Pannetier Muriel Legrand, Paulette Ribot.

La película *Intocable* es una producción francesa que se estrena el 2 de noviembre de 2011. El argumento está basado en una historia real que los directores visionaron en un documental años atrás. La cinta consiguió mantenerse en taquilla diez semanas consecutivas como número uno. Se convirtió en uno de los films más taquilleros de la historia del cine francés.

El protagonista de esta historia es Philippe (François Cluzet), un millonario que tras quedarse tetrapléjico deja de disfrutar de la vida y de su fortuna tal y como podía hacerlo antes del accidente. Debido a que se encuentra postrado en una silla de ruedas e inmóvil de cuello para abajo, se ve obligado a contratar los servicios de un asistente personal, concretamente los servicios de un inmigrante llamado Driss (Omar Sy) que no solamente será su cuidador, sino que se convertirá también en su confidente. Algo completamente impensable para una persona que proviene de los suburbios de París.

La primera imagen que aparece en escena es un Maserati cruzando las calles y túneles de la Ciudad de la Luz a una gran velocidad, conducido por un hombre de color, cuyo copiloto es un tetrapléjico. Una vez que la policía comienza a perseguirlos, Driss, que conduce el coche, se apuesta con su compañero que conseguirá que conseguirá perder de vista y despistar a la policía. Cuando piensa que está a punto de ganar los 100 euros de la apuesta, un coche de policía les bloquea el paso. Los dos piensan que todo está perdido, pero hacen una nueva apuesta de 200 euros, jugándose en esta ocasión que, además de salir bien del entuerto, también serán escoltados por la policía. Esto último lo consiguen porque Driss explicará a los policías que no corría por placer, sino que su velocidad era provocada porque su amigo había sufrido un ataque, consiguiendo de este modo que la policía los escolte hasta el hospital.

Continuando con el argumento de esta película, Driss conoce a Philippe cuando acude a la mansión de este para conseguir un trabajo de cuidador y asistente, aunque Driss únicamente pretende que le firmen el papel de la oficina de empleo, ya que, si consigue tres negativas de trabajo, le pagan el subsidio de empleo. Philippe le entrega su papel firmado, pero le dice que no entiende el que no le importe ser un mantenido del Estado, retándolo a trabajar para él durante un mes a prueba. Entre sus funciones tiene una serie de tareas que son casi imposibles de realizar, como ponerle las medias para la circulación o ayudarle a realizar sus necesidades. Poco a poco Driss y Philippe irán

adaptándose, Driss prefiere pasearlo en su Maserati, en lugar de en un coche adaptado para minusválidos

Un amigo de Philippe le comunica a este que su asistente acaba de salir de la cárcel después de seis meses por atraco a mano armada a una joyería. Pero lo que Philippe aprecia de Driss es que no le trata con compasión como el resto de la gente. Una noche Driss atiende a Philippe que se queja de mucho dolor y este entabla una conversación en la que le cuenta que no puede tener sexo, aunque sus orejas son muy sensibles. Le comenta que su mujer, de la que estaba tremendamente enamorado, murió y que al fallecer esta, se lanzó en parapente, con la desgracia de que tuvo un accidente terminando en la silla de ruedas.

Driss lo convence para que quede con una mujer con la que mantiene relación mediante cartas. Driss que proviene de otro mundo no entiende los gustos de los millonarios: opera, arte abstracto, etc. Pero lo que sí ve Driss y abre los ojos a Philippe es la actitud que tiene su hija hacia el resto del personal de la casa, maltratando a los criados y mirando por encima del hombro. Philippe, gracias a su nuevo asistente, vuelve a realizar cosas que ya había dejado olvidadas. Más adelante, Driss tendrá que abandonar el trabajo de asistente para cuidar de su familia. Tras el paso de los meses, Driss regresa al trabajo de cuidador ya que su amigo Philippe entra en depresión porque no conecta con ningún cuidador. Driss lo lleva a dar un pase en coche, pero en esta ocasión lo conduce fuera de París, hasta Cabourg. Lo último que puede esperar Philippe es la encerrona que le hace en un restaurante donde conoce a su amor de correo postal. Antes de marcharse y dejarlos solos, Driss le entrega el huevo de Fabergé que le robó el primer día que estuvo en su casa.

Pasado un tiempo Philippe se casa con Eleonore, y se marcha a vivir a Marruecos, siendo padre de dos niñas. Driss se convirtió en empresario, se casa y tiene dos hijos. En la actualidad los verdaderos y auténticos protagonistas continúan manteniendo su estrecha amistad.

Hasta aquí hemos expuesto extensamente el argumento porque el tema principal de la película es la discapacidad de un hombre y los problemas que conlleva, así como las dificultades de integración tanto física como social. Por otro lado, tenemos a un segundo protagonista también con discriminación social, aparentemente una segregación más dura, porque hablamos de un hombre que vive en un barrio marginal junto con

sus muchos primos y su tía. Ambos piden a gritos estabilidad en sus vidas; para uno su prioridad es conseguir dinero para poder vivir y ayudar a sus familiares, para el otro intentar buscar la felicidad en una mujer que conoce por correspondencia.

La película nos muestra a dos personas con unas carencias importantes, produciéndose una fusión de amistad, amor y cariño entre ambos. Philippe aporta a Driss un sustento económico, le enseña cuestiones culturales y otros valores, mientras que Driss le aporta a Philippe vida e ilusión, desgajándolo de la monotonía de su día a día. Es muy curioso como los directores abordan la discapacidad en la película de forma cómica (el humor libera endorfinas).

A nivel social, las repercusiones de la discapacidad suelen ser marginación, exclusión, indiferencia o simplemente miedo a cómo actuar ante una persona que tiene limitaciones, ya sean limitaciones auditivas, motrices, visuales, cerebrales, o intelectuales. Ambos personajes comparten el mismo tipo de rechazo social, porque las personas que llegan de otros países o de barrios marginales también sufren marginación, exclusión e indiferencia.

Sin duda el título de esta película ya posee un factor impactante: intocable se refiere a algo o a alguien que no debe o no puede ser tocado. A lo largo del visionado de la película, vemos como el intocable debe ser tocado, todas las personas necesitamos tocar y que nos toquen. El verdadero dolor aparece y se produce cuando hay rechazo, cuando no damos la mano al “intocable” por miedo a que se nos contagie algo. Intocables para una gran parte de la sociedad son los dos, el parapléjico y el negro que procede de Senegal. Nuestros protagonistas son dos “pájaros heridos” a los que les han cortado las alas; lesionados de por vida, si la sociedad no lo remedia y las familias y los docentes no educan en y desde la inclusión.

3.1. Propuesta de actividades para *Intocable* (2011)

El cine como parte del patrimonio cultural debe ser explotado en las aulas con fines educativos (Córdoba y Cabero, 2009), ya que el séptimo arte es la argamasa que aglutina temas sociales y artísticos. Dentro de estos, la educación inclusiva es una herramienta para aprender a conocer el mundo que nos rodea, es un instrumento que consigue sacarnos de la burbuja en la que estamos inmersos (Marín, Gonzáles y Cabero, 2009).

En cuanto a las actividades que proponemos para trabajar esta película en el aula, podemos seguir distintas tipologías como el visionado y posterior comentario, el análisis crítico, o la extensión de la dramatización de alguno de sus personajes. No obstante, en este caso proponemos una explotación didáctica de esta película dirigida a alumnos de Enseñanza Secundaria o Bachillerato por su contenido y por el tratamiento en sí del tema. Esencialmente en estas páginas nos vamos a ocupar de una serie de observaciones iniciales a través de preguntas para iniciar reflexiones sobre la inclusión social como: ¿qué te sugiere el título de la película?, ¿el título insinúa o desvela el argumento de la película?, ¿ves algún tipo de inclusión en este film?, ¿qué escenas subrayan los temas de inclusión y exclusión?, ¿qué se ha querido transmitir esencialmente en esta película?, ¿crees que los alumnos de menor edad la entenderían, ?, ¿qué tienen en común los dos protagonistas?, ¿existen prejuicios hacia alguno de los protagonistas por parte de la sociedad?, ¿piensas que es acertado el tratamiento que da el director a los problemas de los dos protagonistas al enfocar el tema desde el humor?, ¿es correcto el trato de Driss hacia Philippe al tratarlo como una persona sin discapacidad?.

Como hemos orientado estas actividades a alumnos de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, el resto de actividades las enfocaremos hacia el lenguaje cinematográfico y nos ocuparemos de ciertos tecnicismos del cine. Para ello, nos centraremos en un vocabulario experto del tipo: ángulo picado (cuando la cámara se sitúa por encima del actor), ángulo contrapicado (cuando la cámara se sitúa por debajo del actor), ángulo normal (cuando el eje del objetivo está a la altura del actor), banda sonora (hablamos de música, efectos sonoros, etc.), *Biopec* (se trata de una película que narra la biografía de un personaje importante), *Blockbuster* (son las películas que consiguen mucho éxito en taquilla, pero cuya calidad es cuestionable). Partiendo de estas definiciones, y del conocimiento de otras terminologías como: cameo, casting, cine de arte y ensayo, cine de vanguardia, cámara lenta, claqueta, cortometraje, crédito..., los alumnos podrán analizar y comentar cualquier película recurriendo a una terminología más técnica y profesional tras el visionado de la película.

La última actividad que proponemos para *Intocable* (2011) consiste en visionar la película sin sonido. Los alumnos tendrán que hacer un doblaje inventándose los diálogos. Con esta actividad pretendemos no sólo potenciar la creatividad, sino desarrollar la expresión oral y la expresión escrita.

5. CONCLUSIONES

A continuación, formularemos, someramente, algunas conclusiones sobre el cine como instrumento didáctico para la educación inclusiva.

Por la propia trayectoria profesional, hemos podido comprobar la importancia y los buenos resultados que se obtienen al trabajar la educación en valores mediante visualizaciones de diferentes películas que nos hablan de forma directa o indirecta de la inclusión.

Abrir las puertas de las aulas para dejar que entre el cine en ellas implica ampliar los métodos de enseñanza tradicionales. Hablamos de métodos innovadores y motivadores que aportan muy buenos resultados, como indican Marín, González y Cabero (2009). Trabajar con el séptimo arte para obtener aprendizajes significativos conlleva resultados excelentes, sobre todo cuando pretendemos educar en valores.

El cine es un instrumento educativo que aporta grandes y buenos resultados, si se trabaja de forma adecuada. No solamente es trasmisor de valores, sino que también aporta cultura, avivando y activando la capacidad crítica y reflexiva que debemos fomentar en nuestros alumnos.

Uno de los peligros que tiene este recurso es la mala utilización del mismo, debido a que, desafortunadamente, muchas veces las proyecciones se han utilizado en el aula como mero entretenimiento. No podemos quedarnos en una simple visualización, sino que debemos pensar y estructurar actividades para que el alumnado pueda lograr con éxito los objetivos planteados en el currículum, utilizando el cine como un recurso puramente educativo.

Para trabajar la educación en valores en las clases, los docentes debemos seleccionar las proyecciones que se usarán en el aula con objeto de saber qué películas, serán las más apropiadas para cada edad, así como las que potencian la educación en valores (educación inclusiva, igualdad, tolerancia...), como hemos venido reiterando en estas páginas.

En el caso de *Campeones* (2018) hemos analizado el tema de la inclusión social ya que sus protagonistas tienen diferentes discapacidades. No obstante, el hilo conductor

de la inclusión social es posible a través del deporte. Se trata de una película en la que, a través de ciertos toques de humor, se intenta educar a esa sociedad que no normaliza la integración de personas que sufren una discapacidad.

Por otro lado, en la otra película que hemos trabajado, *Intocable* (2011), hemos señalado un maravilloso ejemplo de convivencia e inclusión, en ella se tratan temas complejos como la tetraplejia, la diferencia de clases sociales, el racismo, todo ello envuelto en un halo de humor, con el que se consiguen unos mejores resultados en la transmisión de valores.

Para terminar, diremos que no hay que olvidar los factores lúdicos al usar las películas en el aula con objeto de obtener buenos resultados de aprendizaje. La motivación que produce el uso de películas en clase también está asociada a múltiples valores educativos, culturales y emocionales, siendo el cine un recurso didáctico cada vez más integrado en los currículos de enseñanza.

REFERENCIAS

- Amar, V. (2003). Comprender y disfrutar el cine. La gran pantalla como recurso educativo. Huelva: Grupo Comunicar.
- Bonilla, J. (2005). El cine y los valores educativos. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 26, 39-54.
- Cabero, J. (2004). No todo es Internet: Los medios audiovisuales e informáticos como recursos didácticos. Comunicación y Pedagogía, 200, 19-23.
- Córdoba, M. y Cabero, J. (coord) (2009). Cine y diversidad social. Instrumento para la formación en valores. Sevilla: MAD.
- Marín, V. y González, I. (2006). El cine y la educación en la etapa de Primaria. Aula de Innovación Educativa, 153-156. 68-70.
- Marín, V.; González, I.; Cabero, J. (2009). Posibilidades didácticas del cine en la etapa de primaria. La edad de hielo entra en las aulas. [artículo en línea]. EDUTEC, Revista

Electrónica de Tecnología Educativa. Núm. 30/ Noviembre 2009. Disponible en:
<http://edutec.rediris.es/revelec2/revelec30/>

Martínez-Salanova, E: (2002). El cine otra ventana al mundo. Comunicar, 18. 77-83.

MI IDENTIDAD STEM: DISEÑO Y VALIDACIÓN DE UN CUESTIONARIO

Lay-Wah Carolina Ching-Chiang y Jaime Ricardo Valenzuela González

Tecnológico de Monterrey

1. INTRODUCCIÓN

En años recientes, existe un particular interés mundial por la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés). La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) ha reconocido el papel que juega la educación científica y tecnológica para lograr la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030, porque desarrolla en los ciudadanos el entendimiento del contexto donde viven, el pensamiento crítico y la solución de problemas. El interés a nivel mundial se ve reflejado en el incremento que se muestra del 2003 al 2016 en indicadores como la cantidad de artículos científicos y tecnológicos, en un 51,64%; el gasto en investigación y desarrollo, en un 9%; y en las exportaciones tecnológicas, en un 59,98% (World Bank, 2019).

Hay una estrecha relación entre las naciones con economías líderes y dinámicas, y las naciones con educación STEM. Esto, según Marginson, Tytler, Freeman y Roberts (2013, p. 53), genera “un interés generalizado en desarrollar habilidades STEM de alta

gama, vinculadas a la investigación y desarrollo e innovación industrial”. De acuerdo con datos de la UNESCO (2019), naciones que lideran económicamente como la República de Corea, Israel y China sobresalen también en el gasto en innovación y desarrollo como porcentaje del PIB con valores del 4,3%, 4,2% y 3,4%, respectivamente.

Las instituciones de educación media-superior ejercen un rol de creación de una identidad STEM. Para autores como Büyükgöze y Gün (2017), las instituciones de educación media-superior están en la fase final del sistema educativo antes de ser adultos, por lo que su papel es determinante en la vida profesional y el desarrollo personal. De acuerdo con Eccles (2009), las aspiraciones profesionales se formulan en la adolescencia y éstas, a su vez, conllevan hacia la identidad STEM. Entonces, resulta crucial identificar factores cognitivos y motivacionales en los años de escuela como predictores para incrementar la oferta de trabajadores especializados con una identidad STEM (Wang, Ye y Degol, 2017).

La identidad puede estar en función de lo personal, social y profesional, y éstas a su vez forman parte del autoconcepto de una persona. Mientras la identidad personal incluye los rasgos, logros y cualidades individuales; la identidad social emerge del proceso natural de categorización social (Rodríguez, Friedensen, Marron y Bartlett, 2019) y la profesional del riguroso proceso de comparación social realizado por los individuos (Festinger, 1954). Esa identidad es dinámica y su construcción está en constante negociación, dependiendo de las interacciones con otras personas, grupos, instituciones u otras categorías de la cultura (Kouhpaenejad y Gholaminejad, 2014).

La identidad STEM está relacionada con el ser de la persona y su rol profesional en estas áreas científicas y tecnológicas. La identidad STEM pueden ser tan expansiva, diversa y no tradicional como otras identidades (Mark, 2018). Y es que, según Carlone y Johnson (2007), la percepción sobre la identidad STEM no es simplemente algo que un individuo siente, sino que es el resultado del reconocimiento de personas significativas o personas cuya aceptación como una persona científica es importante. Ese reconocimiento del yo y el otro es puesto, en términos de Bakhtin (1981), en función al dialogismo. A través del dialogismo se manifiesta la posición del emisor influenciada por la construcción de la postura propia y el aporte de conocimiento que realizan las otras partes ocasionando que se puedan cambiar las percepciones, lo cual refleja el reconocimiento del otro impactando la identidad propia.

Kouhpaenejad y Gholaminejad (2014) sugieren que, cuando una persona define su identidad, está de alguna manera asimilando un grupo particular con sus funciones y también diferenciándose de lo que no pertenece tanto en lo social como profesional. Precisamente, la teoría de la identidad social de Tajfel, Turner, Austin y Worchel (1979) propone que las personas tienen un conjunto de yos que son activados dependiendo de la situación. Por otro lado, para Gertsog (2017), la identidad profesional es percibida como el estado de la persona determinada por su reflejo con respecto a su lugar en el ámbito profesional, sus aptitudes y habilidades; e impulsa valores profesionales que proporcionan la aproximación holística y la certeza en la actividad profesional.

Dados los diferentes roles que ocupan las personas en la sociedad, se construyen identidades que interactúan para formar la identidad del individuo. Para esto confluyen el sentimiento de pertenencia de uno o más grupos y se incluyen otras variables basadas en categorías como el género, la etnia, la ocupación, la afiliación religiosa a la que pertenecen, la orientación política o la clase económica, por lo que se generan entramados dados por los roles, lo que hace a la identidad un producto complejo.

En la actualidad, hay dificultad para definir la identidad profesional. Gertsog (2017) indica que existe una crisis de identidad profesional en las personas en este mundo globalizado; el ser humano tiene una dificultad para definir la identidad profesional por la débil percepción que tiene sobre sí mismo. Por lo anterior, se hace relevante analizar los instrumentos que están siendo usados para medir las percepciones sobre la identidad profesional y, en este caso particular, la identidad STEM.

Si los estudiantes de educación media-superior logran una claridad en su autoconcepto y su identidad, además de reconocer los elementos que forman la identidad STEM, se esperaría que tomen decisiones que validen esa identidad (Eccles, 2009), lo que a su vez contribuiría en las decisiones y políticas educativas y sociales. Por lo tanto, para esta investigación, se planteó como objetivo el diseño y la validación de un instrumento que mida la identidad STEM. Para tal fin, se creó un cuestionario denominado *Mi Identidad STEM*.

2. MÉTODO

Dado que el objetivo de este estudio fue diseñar un instrumento para medir la identidad STEM, la naturaleza del instrumento fue parte del método y de los resultados que se presentan. Este estudio tiene una naturaleza positivista. A través de una conceptualización de este constructo, y sus respectivos subconstructos, se pretende explorar la naturaleza empírica del instrumento para comprender mejor los conceptos asociados con la identidad STEM.

Dada la intención de este estudio, el contexto educativo donde se realizó la investigación incluyó a participantes de nivel medio-superior que tuvieran como lengua materna el español y que hubieran recibido educación STEM como parte del currículum escolar. Se invitó a 120 participantes de México y Ecuador, con edades de entre 15 y 18 años, a responder el instrumento de medición. De ellos, solo 93 lo contestaron siendo el 74% ecuatorianos y el 26% mexicanos, con un promedio de 16,41 años y una desviación estándar de 0,82 años. El 67% de la muestra se encuentra cursando el cuarto semestre y el 33% el quinto semestre del nivel medio-superior.

El instrumento que se diseñó lleva por título *Mi Identidad STEM*. Se trata de un instrumento que puede categorizarse como una variante de un test de personalidad aplicado individualmente (Valenzuela-González y Flores-Fahara, 2014).

El diseño se realizó con base en la revisión de estudios empíricos, destacando los trabajos de Carlone y Johnson (2007); Jackson, Leal, Zambrano y Thoman (2019); Kloser, Wilsey, Hopkins, Dawn, Dallavis, Lavin y Comuniello (2018); Lesseig et al. (2019); Mark (2018); Searle, Tofel-Grehl y Breitenstein (2019); Rodríguez et al. (2019); Seyranian, Madva, Duong, Abramzon, Tibbetts y Harackiewicz (2018); y Verdin, Godwin y Ross (2018). El instrumento pretende medir siete factores: (1) el reconocimiento por parte de pares, (2) el reconocimiento por parte de adultos, (3) la competencia en las ciencias a través del contenido recibido en las escuelas, (4) la visión escolar determinada por la cultura de la escuela, (5) la interacción entre desempeño social de prácticas científicas relevantes, (6) la relación con el docente y (7) la participación en asociaciones comunitarias. Los dos primeros factores fueron colocados en la dimensión *sentido de pertenencia*, mientras que el resto se colocó en la dimensión *conocimiento y las prácticas STEM*, como los grandes sub-constructos que forman la identidad STEM.

Las dos dimensiones de sentido de pertenencia y conocimiento y las prácticas STEM se midieron en estudiantes de media-superior comparando las perspectivas de (1) percepción de profesional STEM y (2) su autopercepción STEM. Si existe un traslape en ambas se considera que la persona posee una identidad STEM como lo muestra la figura 1. El instrumento consiste en 30 ítems de los cuales 25 reactivos son de escala tipo Likert usada frecuentemente en investigaciones de actitudes sociales. La escala fue de 1 a 5, considerando la siguiente asignación: 1=totalmente en desacuerdo; 2=en desacuerdo; 3=Ni de acuerdo, ni en desacuerdo; 4=De acuerdo; 5=Totalmente de acuerdo.

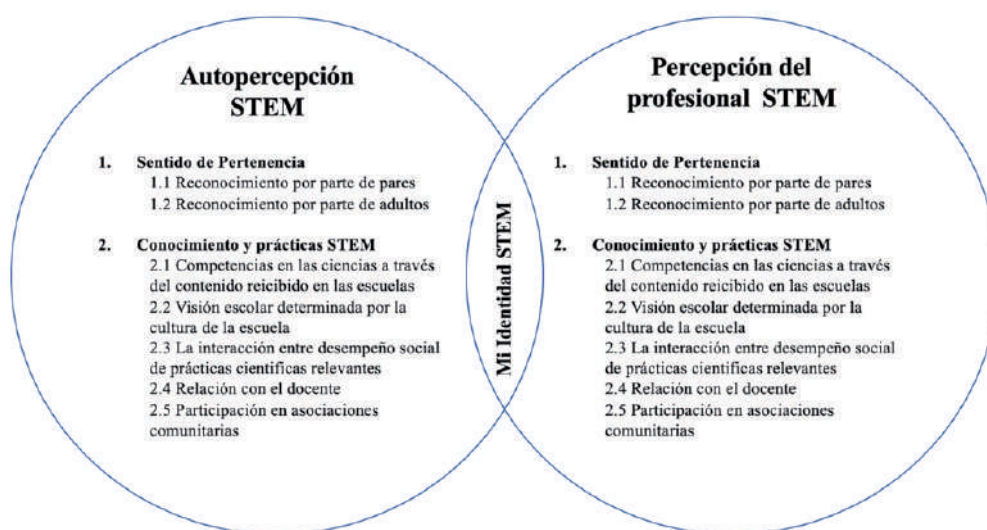


Figura 1. Traslape de identidad STEM.

El cuestionario tiene cinco para recolectar datos demográficos, 11 para medir la percepción sobre la identidad profesional STEM y 14 sobre la autopercepción de la identidad STEM de los encuestados.

En primera instancia, se validó el contenido del instrumento en su versión inicial a través de un análisis de tres jueces seleccionados por su experiencia en el campo educativo en STEM. Ellos revisaron aspectos como la redacción de los ítems, la adecuación hacia los estudiantes de educación media-superior y la pertinencia de las dimensiones y factores seleccionados. En segundo lugar, se procedió a modificar el instrumento siguiendo las sugerencias en cuanto al lenguaje, tipos de preguntas, formas de consentimiento y procedimientos de recolección. La tercera etapa consistió en la aplicación del instrumento. Dada la ubicación geográfica de la muestra, se vio conveniente utilizar dos formas de entregar el cuestionario. Se utilizó una forma electrónica (Google Forms) para

participantes en Ecuador y una versión en papel para personas en México. Como cuarto paso, se procedió a tabular los datos usando una hoja de cálculos. Finalmente, como quinto paso, se realizó un análisis de validez y confiabilidad.

3. RESULTADOS

En la primera parte de esta sección se muestran los parámetros descriptivos obtenidos de las respuestas del cuestionario aplicado y recolectado de la muestra; y, en la segunda parte, el análisis psicométrico del instrumento.

3.1. Parámetros descriptivos

Los resultados de los parámetros descriptivos por reactivos y para cada dimensión se muestran en la Tabla 1. Se han calculado las medidas de tendencia central: media, la mediana y la moda con las cuales se puede observar la distribución de los valores. También se procedió a calcular la desviación estándar como medida de dispersión de los datos y el coeficiente de Pearson para observar el sesgo de la muestra. Las medidas de tendencia central muestran que la media es menor a mediana y éstas a su vez son menores a la moda, lo que nos da una distribución mayormente cargada a la derecha. Esto es confirmado por los cálculos del coeficiente de Pearson, en los que en el 88% de los casos, los valores son negativos, reafirmando que la distribución tiene un sesgo a la izquierda. En promedio la desviación estándar de la muestra fue de 1.22, el 52% de reactivos estuvo bajo este valor.

Tabla 1						
Parámetros descriptivos por reactivo						
Dimensiones	Item					Coeficiente de Pearson
		Media	Mediana	Moda	Desviación estándar	
1.1. Sentido de pertenencia	6	3,70	4,00	5,00	1,28	-1,02
	7	3,90	4,00	5,00	1,25	-0,88

1.2. Conocimiento y prácticas STEM	8	3,60	4,00	4,00	1,28	-0,31
	9	3,75	4,00	4,00	1,19	-0,21
	10	3,98	4,00	5,00	1,28	-0,80
	11	3,72	4,00	4,00	1,21	-0,23
	12	3,94	4,00	5,00	1,26	-0,85
	13	3,51	3,00	3,00	1,12	0,45
	14	3,77	4,00	5,00	1,21	-1,01
	15	3,55	4,00	4,00	1,25	-0,36
	16	3,69	4,00	4,00	1,16	-0,27
2.1. Sentido de pertenencia	17	3,26	3,00	3,00	1,19	0,22
	18	3,27	3,00	4,00	1,29	-0,56
2.2. Conocimiento y prácticas STEM	19	3,37	3,00	3,00	1,18	0,31
	20	2,89	3,00	3,00	1,14	-0,09
	21	3,44	4,00	4,00	1,28	-0,44
	22	3,44	4,00	4,00	1,37	-0,41
	23	3,66	4,00	4,00	1,26	-0,27
	24	3,11	3,00	3,00	1,21	0,09
	25	3,77	4,00	4,00	1,19	-0,19
	26	3,53	4,00	4,00	1,19	-0,40
	27	3,31	4,00	4,00	1,25	-0,55
	28	3,68	4,00	4,00	1,10	-0,29
	29	3,29	4,00	4,00	1,37	-0,52
	30	2,91	3,00	3,00	1,19	-0,07

La tabla 2 presenta los resultados de los parámetros descriptivos por dimensiones y perspectivas. Al analizar el sentido de pertenencia los valores de media y mediana y desviación estándar se observa que fueron mayores para la percepción del profesional STEM que para la autopercepción STEM. Por otro lado, para el caso del conocimiento y prácticas STEM sólo la media de la percepción del profesional STEM es mayor a la autopercepción STEM. Las medianas son iguales y la desviación estándar es mayor para la autopercepción STEM. El coeficiente de Pearson muestra sesgo negativo reafirmando los resultados de la tabla 2 y la distribución cargada a la derecha de los datos.

Tabla 2						
Parámetros descriptivos por dimensiones						
Perspectivas	Dimensiones	Media	Mediana	Moda	Desviación Estándar	Coeficiente de Pearson
1. Percepción del profesional STEM	1.1. Sentido de pertenencia	3,80	4,00	5,00	1,26	-0,95
	1.2. Conocimiento y prácticas STEM	3,72	4,00	4,00	1,22	-0,23

2. Autopercepción STEM	2.1. Sentido de pertenencia	3,26	3,00	N/A	1,24	N/A
	2.2. Conocimiento y prácticas STEM	3,37	4,00	4,00	1,25	-0,51

Considerando que las variables de género pueden influenciar los datos se presentan los parámetros descriptivos basado en esta. En la Tabla 3 se observa que al calcular la media para la perspectiva de la percepción del profesional STEM en las dimensiones de sentido de percepción y conocimiento y prácticas, el 100% de las medias de las mujeres tienen una media más alta en sus respuestas que los hombres. Sin embargo, al calcularlo para autopercepción STEM, resultó que sólo un 79% de las medias fueron más altas para mujeres. Los hombres muestran mayor variabilidad en sus respuestas como lo presenta la desviación estándar. El sesgo es negativo para hombres y mujeres. Al comparar el constructo de sentido de pertenencia se observa que la hay menos variabilidad en autopercepción STEM que en la de percepción del profesional STEM.

Tabla 3

Parámetros descriptivos por género

Dimensiones	Item	Media		Moda		Desviación Estándar		Coeficiente de Pearson	
		M*	F*	M*	F*	M*	F*	M*	F*
1.1. Sentido de pertenencia	6	3,67	3,72	5,00	4,00	1,31	1,24	-1,02	-0,23
	7	3,78	3,98	5,00	4,00	1,38	1,15	-0,89	-0,02
1.2. Conocimiento y prácticas STEM	8	3,44	3,70	4,00	4,00	1,40	1,17	-0,40	-0,26
	9	3,56	3,88	4,00	4,00	1,28	1,11	-0,35	-0,11
	10	3,69	4,16	4,00	5,00	1,31	1,21	-0,23	-0,70
	11	3,50	3,86	4,00	4,00	1,19	1,19	-0,42	-0,12
	12	3,75	4,05	4,00	5,00	1,26	1,23	-0,20	-0,77
	13	3,36	3,60	3,00	4,00	1,08	1,12	0,33	-0,36
	14	3,47	3,96	5,00	5,00	1,32	1,08	-1,16	-0,96
	15	3,36	3,67	4,00	4,00	1,25	1,22	-0,51	-0,27
2.1. Sentido de pertenencia	16	3,36	3,89	4,00	4,00	1,25	1,04	-0,51	-0,10
	17	3,22	3,28	3,00	3,00	1,23	1,15	0,18	0,24
	18	3,19	3,32	4,00	3,00	1,33	1,26	-0,61	0,25

2.2. Conocimiento y prácticas STEM	19	3,44	3,32	4,00	3,00	1,23	1,13	-0,45	0,28
	20	2,97	2,84	3,00	3,00	1,09	1,15	-0,03	-0,14
	21	3,33	3,51	4,00	4,00	1,33	1,23	-0,50	-0,40
	22	3,42	3,46	4,00	4,00	1,44	1,31	-0,40	-0,41
	23	3,67	3,65	5,00	4,00	1,35	1,18	-0,98	-0,30
	24	3,22	3,04	3,00	3,00	1,11	1,26	0,20	0,03
	25	3,56	3,91	4,00	4,00	1,21	1,14	-0,37	-0,08
	26	3,17	3,75	4,00	5,00	1,19	1,13	-0,70	-1,10
	27	3,22	3,37	4,00	4,00	1,23	1,25	-0,63	-0,50
	28	3,67	3,68	4,00	3,00	1,11	1,08	-0,30	0,63
	29	2,97	3,49	4,00	4,00	1,34	1,34	-0,77	-0,38
	30	2,78	3,00	3,00	3,00	1,27	1,11	-0,17	0,00

*M=Masculino, F=Femenino

Otra variable a considerar es la del país de los encuestados. La tabla 4 muestra los parámetros descriptivos a nivel país que permiten hacer el comparativo entre las respuestas entre Ecuador y México. En cuanto al sentido de pertenencia desde la perspectiva del profesional la media de los mexicanos fue más alta que los ecuatorianos. Sin embargo al analizar, su propia autopercepción en el sentido de percepción, la media de los ecuatorianos fue más alta. En cuanto al constructo de conocimiento y prácticas STEM desde la perspectiva del profesional y de la autopercepción la media fue más alta para los ecuatorianos. Los ecuatorianos muestran mayor variabilidad en sus respuestas que los mexicanos como lo presenta la desviación estándar. El sesgo es negativo para las respuestas de ambos países. Sin embargo, en la mayoría de los casos el sesgo es mayor para los ecuatorianos.

Tabla 4									
Parámetros descriptivos por país									
Dimensiones	Item	Media		Moda		Desviación Estándar		Coeficiente de Pearson	
		México	Ecuador	México	Ecuador	México	Ecuador	México	Ecuador
1.1. Sentido de pertenencia	6	3,92	3,62	5	4	1,15	1,30	-1,20	-0,29
	7	4,04	3,86	5	5	1,02	1,31	-1,12	-0,87
1.2. Conocimiento y prácticas STEM	8	3,46	3,65	3	4	1,19	1,29	0,55	-0,27
	9	3,83	3,72	4	4	0,85	1,28	-0,32	-0,21
	10	3,88	4,01	4	5	1,01	1,35	0,01	-0,73
	11	3,54	3,78	4	5	0,82	1,31	-0,27	-0,93
	12	3,83	3,97	4	5	0,94	1,34	-0,03	-0,77
	13	3,42	3,54	3	3	0,91	1,17	0,59	0,46
	14	3,75	3,78	3	5	0,97	1,27	0,81	-0,96
	15	3,54	3,55	4	4	0,96	1,32	-0,47	-0,34
	16	3,58	3,72	3	4	0,91	1,23	0,80	-0,22

2.1. Sentido de pertenencia	17	3,00	3,35	3	3	1,00	1,23	0,35	0,28
	18	3,29	3,26	3	4	1,06	1,36	0,25	-0,54
2.2. Conocimiento y prácticas STEM	19	3,67	3,26	4	3	0,99	1,21	-0,75	0,22
	20	3,04	2,84	3	3	1,06	1,15	-0,15	-0,14
	21	3,17	3,54	4	4	1,03	1,34	-0,45	-0,35
	22	3,58	3,39	4	4	1,32	1,37	-0,46	-0,44
	23	3,88	3,58	4	4	0,93	1,33	-0,45	-0,32
	24	3,25	3,06	3	3	0,97	1,27	0,06	0,05
	25	3,88	3,74	4	4	0,88	1,27	-0,30	-0,21
	26	3,25	3,62	3	4	1,27	1,14	0,49	-0,33
	27	2,96	3,43	4	4	1,31	1,20	-0,43	-0,47
	28	3,63	3,70	4	4	0,75	1,18	-0,40	-0,26
	29	2,50	3,57	3	4	1,15	1,32	0,49	-0,33
	30	2,71	2,99	3	3	1,14	1,19	-0,01	-0,01

3.2. Análisis psicométrico del instrumento

En esta segunda parte de la sección de resultados, se presenta el análisis psicométrico de este instrumento en base a la validez del contenido, de constructo y de la confiabilidad. La validez del contenido se realizó a través de la revisión de la literatura donde los trabajos empíricos dieron como resultado las dimensiones y factores usados para determinar la identidad STEM. Además, esto fue sometido al análisis de tres jueces seleccionados por su experiencia en el campo educativo en STEM.

La validez de contenido sirve para determinar si los reactivos miden adecuadamente la dimensión. Para esto se realizó un análisis de correlación de cada reactivo con su dimensión. En cuanto a la dimensión de sentido de pertenencia, la correlación fue de 0,85 para los dos reactivos de la perspectiva de percepción del profesional STEM mientras que para los dos reactivos de la perspectiva de autopercepción STEM fue apenas del 0,58. En la tabla 5 se resume la correlación de reactivos.

Tabla 5					
Correlación de reactivos con su dimensión					
Percepción del profesional STEM			Autopercepción STEM		
Dimensiones	Reactivo	Correlación	Dimensiones	Reactivo	Correlación
Sentido de pertenencia	6	0,85	Sentido de pertenencia	17	0,58
				18	0,58

Conocimiento y prácticas STEM	8	1	Conocimiento y prácticas STEM	19	-1
	9	0,7		20	-1
	10	0,83		21	-1
	11	0,84		22	-1
	12	0,86		23	-1
	13	0,68		24	-1
	14	0,75		25	-1
	15	0,736		26	-1
	16	0,78		27	-1
				28	-1
				29	-1
				30	-1

La confiabilidad del instrumento se realizó con el cálculo del índice Alfa de Cronbach, en el cálculo de todos los reactivos se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,96 lo cual es señalado como una buena consistencia interna (Colton y Covert, 2007; Oviedo & Campo-Arias, 2005). Esto significa que el instrumento cumple con medir la identidad STEM. También se calculó el Alfa de Cronbach para las dos dimensiones: sentido de pertenencia, y conocimientos y prácticas STEM resultado el conocimiento y prácticas más alta que la de sentido de pertenencia. Esto se confirma con la prueba de Spearman y Brown. La prueba de Spearman y Brown resulta en un coeficiente no paramétrico que es robusto ante la presencia de valores atípicos (Restrepo y González, 2007). El coeficiente de la prueba de Spearman y Brown para el sentido de pertenencia fue de 0,90 y para el conocimiento de prácticas STEM fue de 0,96.

El cálculo del alfa se aplicó para cada perspectiva obteniendo que la fiabilidad es relativamente más alta para la percepción del profesional STEM con 0,92 en la dimensión de sentido de pertenencia y 0,95 en la dimensión de conocimiento y prácticas STEM. Por otro lado, para la perspectiva de autopercepción STEM en la dimensión de sentido de pertenencia obtuvo 0,74 mientras que en la dimensión de conocimiento y prácticas obtuvo 0,92. El alfa de Cronbach para la dimensión de conocimiento y prácticas STEM fue de 0,94 siendo mayor al 0,81 de la dimensión de sentido de pertenencia.

Para corroborar el grado de asociación lineal entre los reactivos se realizaron matrices de correlaciones. La tabla 6 muestra las correlaciones inter-elementos para la perspectiva de percepción del profesional STEM y la tabla 7 para la perspectiva de autopercepción de STEM. Los resultados de las matrices en las tablas 8 y 9 muestran que existen correlaciones positivas y superiores a 0,3 entre todos los reactivos.

Items	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
17	1													
18	0,583	1												
19	0,592	0,455	1											
20	0,673	0,625	0,622	1										
21	0,775	0,537	0,541	0,667	1									
22	0,417	0,802	0,330	0,463	0,557	1								
23	0,600	0,505	0,755	0,499	0,602	0,462	1							
24	0,577	0,522	0,574	0,758	0,698	0,580	0,568	1						
25	0,495	0,520	0,424	0,359	0,508	0,508	0,508	0,334	1					
26	0,508	0,421	0,488	0,459	0,507	0,361	0,361	0,419	0,590	1				
27	0,479	0,411	0,424	0,444	0,503	0,287	0,287	0,451	0,486	0,689	1			
28	0,499	0,583	0,472	0,443	0,529	0,552	0,552	0,453	0,577	0,638	0,677	1		
29	0,480	0,359	0,351	0,417	0,477	0,318	0,318	0,419	0,447	0,609	0,732	0,591	1	
30	0,579	0,582	0,505	0,606	0,641	0,492	0,492	0,567	0,364	0,524	0,502	0,472	0,543	1

Correlación item con dimensión					
	Percepción del profesional STEM			Autopercepción STEM	
	Item	Correlación		Item	Correlación

Sentido de pertenencia	6	0,938		17	0,879
	7	0,940		18	0,900
Conocimiento y prácticas STEM	8	0,852		19	0,724
	9	0,833		20	0,754
	10	0,868		21	0,815
	11	0,880		22	0,670
	12	0,896		23	0,742
	13	0,743		24	0,767
	14	0,801		25	0,693
	15	0,795		26	0,756
	16	0,828		27	0,745
				28	0,771
				29	0,707
				30	0,751

Al realizar el análisis de la prueba de dos mitades para poner en relación las puntuaciones entre dos partes del mismo test, se encontró una correlación alta para las dimensiones de sentido de pertenencia y conocimiento y prácticas STEM con 0,81 y 0,93 respectivamente.

4. DISCUSIÓN

El rol de las instituciones educativas en la creación de identidad es de vital importancia. A pesar del interés internacional por elevar la misión educativa aún se requieren de acciones concretas para alinearse con los 17 objetivos de desarrollo sostenible (Martínez, 2019). Por lo que la creación de un instrumento que permita medir la identidad STEM podría convertirse en una acción que abone en esa conversación.

El instrumento desarrollado en esta investigación ha permitido profundizar sobre los aspectos que juegan un papel importante en la construcción de la identidad. Se planteó este cuestionario para comprender la formación de la identidad STEM a través de dos dimensiones: (1) el sentido de pertenencia y (2) el conocimiento y prácticas STEM. Ambas dimensiones fueron analizadas desde tanto desde la perspectiva del profesional STEM como de la autopercepción.

En cuanto al sentido de pertenencia, fue medido a través de preguntas que indagaban la importancia del reconocimiento familiar, y de amigos y colegas porque según autores como Kouhpaenejad y Gholaminejad (2014) y Rodríguez et al. (2019) la identidad se crea a partir de la interacción social. Esto es reafirmado en los encuestados, los cuales en promedio están de acuerdo con que el profesional STEM es reconocido por

familiares, amigos y colegas. Sin embargo, cuando se les pregunta esta dimensión para su autopercepción estos valores son más bajos lo que implica una brecha entre autopercepción y perspectiva del profesional STEM. Este resultado también se replica en cuanto a género. Sin embargo, las mujeres muestran estar más de acuerdo con el reconocimiento familiar, y de amigos y colegas tanto en su percepción del profesional STEM como en autopercepción STEM. Esto al parecer se refuerza porque a pesar que pudiera atribuirse a valores atípicos, la desviación estándar para mujeres es menor que a la de los hombres. A nivel país, sucede curiosamente que el sentido de pertenencia es más alto para los mexicanos en la perspectiva de percepción del profesional STEM. Sin embargo, para autopercepción STEM, el sentido de pertenencia de los mexicanos está por debajo de los ecuatorianos.

La identidad profesional permite al individuo reconocerse a sí mismo como integrante de un gremio profesional. Por tal razón, era importante conocer la percepción que se tenía en cuanto al profesional STEM versus su autopercepción. En la mayor parte de los casos vemos que existe una brecha en la que la autopercepción es más baja marcando así una brecha entre los círculos mostrados en la figura 1 donde el traslape sería bajo y por ende una menor proporción de la identidad STEM, lo que en palabras de Kouhpaenejad y Gholaminejad (2014) la persona está diferenciándose a lo que no pertenece.

5. CONCLUSIONES

Este instrumento de enfoque cuantitativo permite identificar variables en la formación de la identidad STEM. La dimensión de percepción del profesional STEM nos permite observar las creencias sobre las carreras científicas y tecnológicas de los encuestados mientras que la autopercepción es la forma que cada uno se percibe como STEM. Al comprender el proceso de formación de identidad STEM, a través del sentido de pertenencia y el conocimiento y prácticas STEM desde las miradas de la autopercepción y la percepción del profesional STEM, se pueden reconocer entonces factores que permiten pensar en cómo generar prácticas educativas y políticas sociales para llevar a una nación a tener una capacidad vibrante en STEM que la lleve a incrementar su productividad y competitividad en el mundo globalizado.

El estudio de validez y confiabilidad de este instrumento que permita medir la identidad STEM abona al campo académico y práctico. De igual manera abre la oportunidad de continuar este diálogo a través de la aplicación del instrumento.

REFERENCIAS

- Bakhtin, M. M. (1981). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Sao Paulo, Editora 34.
- Büyükgöze, H. y Gün, F. (2017). Building the professional identity of research assistants: A phenomenological research. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17, 237–263. doi:10.12738/estp.2017.1.0216
- Carlone, H. y Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens, *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1187-1218. doi:10.1002/tea.20237
- Colton, D. y Covert, R. (2007). *Designing and constructing instruments for social research and evaluation*. New York: Willey.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44, 78-89.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human relations*, 7(2), 117-140.
- Gertsog, G. A. (2017). Professional identity for successful adaptation of students – a participative approach. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 9(1), 301-311. doi:10.21659/rupkatha.v9n1.30
- intergroup conflict. In *The social psychology of intergroup relations*. (pp. 33-4) Monterey, Calif: Brooks/Cole Pub. Co
- Jackson, M., Leal, C., Zambrano, J. y Thoman, D. (2019). Talking about science interests: The importance of social recognition when students talk about their interests in STEM. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 149-167.
- Kloser, M., Wilsey, M., Hopkins, Dawn W., Dallavis, J., Lavin, E. y Comuniello, M. (2018). Dual identities: Organizational negotiation in STEM-focused Catholic schools. *Cultural Studies of Science Education*, 13(2), 549-579.

- Kouhpaenejad, M. y Gholaminejad, R. (2014). Identity and language learning from post-structuralist perspective. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 199-204
- Lesseig, K., Firestone, J., Morrison, J., Slavitt, D. y Holmlund, T. (2019) An Analysis of cultural influences on STEM schools: Similarities and differences across K-12 contexts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(3), 449-466.
- Marginson, S., Tytler, R., Freeman, B. y Roberts, K. (2013). *STEM: country comparisons: international comparisons of science, technology, engineering and mathematics (STEM) education. Final report*. Australian Council of Learned Academies, Melbourne, Vic. Recuperado de <http://dro.deakin.edu.au/view/DU:30059041>
- Mark, S. (2018). A bit of both science and economics: A non-traditional STEM identity narrative. *Cultural Studies of Science Education*, 13(4), 983-1003.
- Martínez-Rodríguez, D. (2019). El trabajo sociocultural comunitario: misión de la educación superior. *Revista iberoamericana de educación superior*, 10(28), 187-206.
- Oviedo, H. C. y Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Restrepo, B. L. F., y González L. J. (2007). De Pearson a Spearman. *Revista Colombiana de Ciencias Pecuarias*, 20(2), 183-192.
- Rodríguez, S., Friedensen, R., Marron, T. y Bartlett, M. (2019). Latina undergraduate students in STEM: The role of religious beliefs and STEM identity. *Journal of College and Character*, 20 (1), 25-46.
- Searle, K., Tofel-Grehl, C. y Breitenstein, J. (2019). Equitable engagement in STEM: Using e-textiles to challenge the positioning of non-dominant girls in school science. *International Journal of Multicultural Education*, 21(1), 42-61.
- Seyranian, V., Madva, A., Duong, N., Abramzon, N., Tibbetts, Y. y Harackiewicz, J. (2018). The longitudinal effects of STEM identity and gender on flourishing and achievement in College Physics. *International Journal of STEM Education*, 5(1), 2-14. doi:10.1186/s40594-018-0137-0
- Tajfel, H., Turner, J. C., Austin, W. G. y Worchel, S. (1979). An integrative theory of

- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. (2019). *How much does your country invest in R&D?* Recuperado de <http://uis.unesco.org/apps/visualisations/research-and-development-spending/>
- Valenzuela González, R. y Flores Fahara, M. (2014) *Fundamentos de investigación educativa (Vol. 2 y 3)*. Monterrey, México: Editorial Digital del Tecnológico de Monterrey.
- Verdin, D., Godwin, A. y Ross, M. (2018). STEM Roles: How Students' Ontological Perspectives Facilitate STEM Identities. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*. 8. 10.7771/2157-9288.1167.
- Wang, M. T., Ye, F. y Degol, J. L. (2017). Who chooses STEM careers? Using a relative cognitive strength and interest model to predict careers in science, technology, engineering, and mathematics. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(8), 1805-1820.
- World Bank. (2019). Indicators: Science and technology. Recuperado de <https://data.worldbank.org/indicator>

