

E

E

E

E

E

E

REVISTA DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

VOL 18, N. 1

ABRIL 2020

Editor-Jefe

Dr. D. Alberto José PAZO LABRADOR.
Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte
Campus a Xunqueira s/n, 36005 Pontevedra (España)

Comité Editorial

Dra. D^a María ÁLVAREZ LIRES
Universidad de Vigo

Dr. D. Ramón ARCE FERNÁNDEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Pilar ARNÁIZ SÁNCHEZ
Universidad de Murcia

Dr. D. Gualberto BUELA CASAL
Universidad de Granada

Dra. D^a Francisca FARIÑA RIVERA
Universidad de Vigo

Dr. D. José Luis GARCÍA SOIDÁN
Universidad de Vigo

Dra. D^a Anabel MORIÑA DíEZ
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Ángele PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dr. D^a Margarita PINO JUSTE
Universidad de Vigo

Dra. D^a Teresa PRIETO RUZ
Universidad de Málaga

Dr. D. José Alberto RAMOS DUARTE
Universidade de Porto. Portugal

Dr. D. Jorge SOTO CARBALLO
Universidad de Vigo

Dr. D. José Manuel TOURIÑÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINSOW
University of Manchester. Inglaterra

Dra. D^a M^a Luisa ALONSO ESCONTRELA
Universidad de Vigo

Dr. D. Xesús ALONSO MONTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Luis ÁLVAREZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. Amauri APARECIDO BASSOLI DE OLIVEIRA
Universidad Estadual de Maringá (Brasil)

Dr. D. Jesús BELTRÁN LLERA
Universidad Complutense de Madrid

Dra. D^a Pilar BENEJAM ARGIMBAU
Universidad Autónoma de Barcelona

Dra. D^a María Paz BERMÚDEZ SÁNCHEZ
Universidad de Granada

Dra. D^a Fátima BEZERRA BARBOSA
Universidade de Minho. Portugal

Dr. D. Guillermo BORTMAN
Universidad Católica de Buenos Aires (Argentina)

Dr. D. José M^a CANCELA CARRAL
Universidad de Vigo

Dr. D. Miguel Ángel CARBONERO MARTÍN
Universidad de Valladolid

Dra. D^a Raquel CASTILLEJO MANZANARES
Universidad de Santiago

Dr. D. Harry DANIELS
University of Bath. Gran Bretaña

Dr. D. Joaquín DOSIL DÍAZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Isidro DUBERT GARCÍA
Universidad de Santiago

Dr. D. Ramón FERNÁNDEZ CERVANTES
Universidad de A Coruña

Dr. D. Vítor da FONSECA
Universidade de Lisboa. Portugal

Dra. D^a Carmen GALLEGO VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Juan Jesús GESTAL OTERO
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Bernardo GÓMEZ ALFONSO
Universidad de Valencia

Dr. D. Ramón GONZÁLEZ CABANACH
Universidad de A Coruña

Dr. D. Salvador GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

Dr. D. Alfredo GOÑI GRANDMONTAGNE
Universidad del País Vasco

Dr. D. Clemente HERRERO FABREGAT
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Juan Bautista HERRERO OLAIZOLA
Universidad de Oviedo

Dra. D^a Mercè IZQUIERDO AYMERICH
Universidad Autónoma de Barcelona

Dr. D. Hong JUN YU
Tsinghua University. Beijing (China)

Dra. D^a María Mar LORENZO MOLEDO
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a Ana M^a MARTÍN RODRÍGUEZ
Universidad de La Laguna

Dr. D. Vicente MARTÍNEZ DE HARO
Universidad Autónoma de Madrid

Dr. D. Manuel MARTÍNEZ MARÍN
Universidad de Granada.

Dra. D^a Pilar MATUD AZNAR
Universidad de La Laguna

Dr. D. Antonio MEDINA RIVILLA
U.N.E.D.

Dra. D^a Lourdes MONTERO MESA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a María Xesús NOGUEIRA PEREIRA
Universidad de Santiago

Dra. D^a Mercedes NOVO PÉREZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. José Carlos NÚÑEZ PÉREZ
Universidad de Oviedo

Dr. D. Eduardo OSUNA CARRILLO
Universidad de Murcia

Dr. D. Alfonso PALMER PROL
Universidad de las Islas Baleares

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

Dra. D^a Luz PÉREZ SÁNCHEZ
Universidad Complutense de Madrid

Dr. D. Wenceslao PIÑATE CASTRO
Universidad de La Laguna

Dr. D. Mario QUINTANILLA GATICA
Pontificia Universidad Católica de Chile

Dra. D^a Nora RÄTHZEL
Universidad de Umeå. Suecia

Dr. D. Vanildo RODRIGUES PEREIRA
Universidad Estadual de Maringá-Paraná (Brasil)

Dr. D. Francisco RODRÍGUEZ LESTEGÁS
Universidade de Santiago de Compostela

Dr. D. José María ROMÁN SÁNCHEZ
Universidad de Valladolid

Dr. D. Vicente ROMO PÉREZ
Universidad de Vigo

Dra. Beatriz SÁNCHEZ CÓRDOVA
Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte
"Manuel Fajardo" (Cuba)

Dra. D^a Mara SAPON-SHEVIN
University of Syracuse. E.E.U.U.

Dra. D^a María Dolores SEIJO MARTÍNEZ
Universidad de Santiago

Dra. D^a Andiana SCHWINGEL
University of Illinois. E.E.U.U.

Dra. D^a Carme SILVA DOMÍNGUEZ
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. D. Jair SINDRA
Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Brasil

Dr. D^a Waneen SPIRDUO
The University of Texas at Austin. E.E.U.U.

Dra. D^a Teresa SUSINOS RADA
Universidad de Cantabria

Dr. D. Francisco Javier TEJEDOR TEJEDOR
Universidad de Salamanca

Dr. D. Francisco TORTOSA GIL
Universidad de Valencia

Dr. D. Antonio VALLE ARIAS
Universidad de A Coruña

Dra. D^a María José VÁZQUEZ FIGUEIREDO
Universidad de Vigo

Dr. D. Alexandre VEIGA RODRÍGUEZ
Universidad de Santiago

Dr. D. Enrique VIDAL COSTA
Universidad de Vigo

Dr. D. Carlos VILLANUEVA ABELAIRAS
Universidad de Santiago

Dr. D. Miguel ZABALZA BERAZA
Universidad de Santiago de Compostela

Dra. D^a M^a Luisa ZAGALAZ SÁNCHEZ
Universidad de Jaén

Dirección Técnica

Dr. D. Uxío PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad de Vigo

UNIVERSIDAD DE VIGO

ISSN: 1697-5200 / eISSN: 2172-3427

ARTÍCULOS

ARTICLES

SUMARIO

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 18, n. 1, Abril de 2020
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

ARTÍCULOS

PALOU, A., VALLS, O. y MERINO, R. *El efecto de las actividades de tiempo libre y del engagement escolar sobre el rendimiento académico de las personas jóvenes* _____ 5

RAMOS VALLECILLO, N. *Aplicación de Design Thinking para la sistematización de procesos artísticos en el alumnado de Secundaria* _____ 24

CASTIÑEIRAS DOMÍNGUEZ, A. y FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, R. *Avaliación da competencia comunicativa intercultural en Bacharelato. O CPR Plurilingüe La Salle* _____ 40

RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Jared Diamond (2019). Crisis. Cómo reaccionan los países en los momentos decisivos.* Barcelona: Debate. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U. 524 págs. ISBN: 978-84-9992-841-8 _____ 71

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Mario Sergio Cortella (2018). Familia. Urgencias y turbulencias.* Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Educadores XXI"). ISBN: 978-84-277-2472-3. ePdf: 978-84-277-2473-0. ePub: 978-84-277-2474-7 _____ 77

La *Revista de Investigación en Educación* está indexada en las bases ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE y OALib Journal.

El porcentaje de rechazo de artículos es del 81%.

SUMMARY

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 18, n. 1, April 2020

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

ARTICLES

PALOU, A., VALLS, O. and MERINO, R. *The effect of leisure activities and school engagement on school attainment of youth* _____ 5

RAMOS VALLECILLO, N. *Application of Design Thinking for the systematic process of artistic processes in Secondary students* _____ 24

CASTIÑEIRAS DOMÍNGUEZ, A. and FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, R. *Assessing Intercultural Communicative Competence in Upper Secondary Education. CPR Plurilingüe La Salle* _____ 40

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Jared Diamond (2019). Crisis. Cómo reaccionan los países en los momentos decisivos.* Barcelona: Debate. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U. 524 págs. ISBN: 978-84-9992-841-8 _____ 71

MORAGÓN ARIAS, M.P. *Mario Sergio Cortella (2018). Familia. Urgencias y turbulencias.* Madrid: Narcea de Ediciones (Col. "Educadores XXI"). ISBN: 978-84-277-2472-3. ePdf: 978-84-277-2473-0. ePub: 978-84-277-2474-7 _____ 77



Universidad de Vigo
Facultad de Ciencias de la
Educación y del Deporte

Revista de Investigación en Educación is included in ESCI (Thomson Reuters), EBSCO, Latindex, ISOC (CCHS-CSIC), DICE, IN-RECS, CIRC, Dialnet, REDIB, e-Revistas, MIAR, Ulrich's Web, IRESIE and OALib Journal databases.

The rejection rate of this journal amounts to 81%.

El efecto de las actividades de tiempo libre y del *engagement* escolar sobre el rendimiento académico de las personas jóvenes

The effect of leisure activities and school engagement on school attainment of youth

Arnau Palou¹, Ona Valls², Rafael Merino³

¹ Universidad Autónoma de Barcelona. arnau.palou@uab.cat

² Universidad Autónoma de Barcelona. ona.valls@uab.cat

³ Universidad Autónoma de Barcelona. rafael.merino@uab.cat

Recibido: 16/10/2019

Aceptado: 10/04/2020

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Arnau Palou

Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología
Edificio B. Campus de la UAB (Despacho B3-073)

08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)
Barcelona

Resumen

El presente artículo trata de averiguar las relaciones que se establecen entre el origen social, las actividades de tiempo libre, el rendimiento académico y el *engagement* escolar del alumnado. El principal objetivo de esta investigación es analizar si las actividades de tiempo libre y el *engagement* escolar pueden compensar el efecto del origen social sobre el rendimiento académico. La investigación utiliza una muestra de 2.056 jóvenes de 27 centros diferentes de la ciudad de Barcelona y analiza los datos a través de un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados muestran que las actividades de relación y de pantalla están asociadas a un incremento del logro escolar, y las actividades deportivas y culturales a un aumento del *engagement* emocional y cognitivo. Las actividades culturales también se asocian a un mejor *engagement* conductual, un tipo de *engagement* que tiene un efecto positivo sobre el logro escolar y que puede mediar el efecto de sexo y de origen inmigrante sobre el rendimiento académico.

Palabras clave

Actividades de Tiempo Libre, *Engagement* Escolar, Rendimiento Académico, Desigualdades Educativas, Modelos de Ecuaciones Estructurales

Abstract

This paper aims to analyze the relations between social background, leisure activities, school attainment and school engagement. The main objective of this research is to examine whether leisure activities and school engagement can compensate for the effect of social background on school attainment. This research uses a sample of 2.056 10th grade students from 27 different centers within the city of Barcelona. Data processing is done by structural equation modeling. The results show that relational and digital activities are associated with an improvement in school attainment while sport and cultural activities are associated with an increase in emotional and cognitive engagement. Cultural activities are also related to a better

behavioral engagement, a type of engagement that has a positive effect on school attainment and can compensate for the effect of gender and immigrant background on school attainment.

Key Words

Leisure Activities, School Attainment, School Engagement, Educational Inequalities, Structural Equation Modeling

1. INTRODUCCIÓN

El papel del ocio en la sociedad ha sido un tema investigado desde la antigüedad y con especial énfasis a partir del siglo XIX. Thorstein Veblen, en su emblemática obra “Teoría de la clase ociosa”, analizó el ocio como un mecanismo de “emulación pecuniaria” (Veblen, 2004), destacando su función de distinción social entre la burguesía de principios del siglo XX. Años después, Dumazedier, uno de los padres de la Sociología del Ocio, centró su obra en descubrir las causas y las consecuencias de la aparición de la “civilización del ocio”, en la Francia de los años cincuenta del siglo pasado, momento en el cual el ocio adquirió un fuerte valor social, tanto para la burguesía como para la clase obrera de la época (Dumazedier, 1968).

El ocio, entendido como el contenido que los individuos dan a su tiempo libre (Merino, 2007), generó una nueva preocupación en relación a cómo la sociedad iba a utilizarlo en este contexto de democratización y de expansión de sus opciones. Dumazedier consideraba esta preocupación un “problema social” que precisaba ser analizado en profundidad. Con este objetivo clasificó el ocio entre el ocio activo y el ocio pasivo. En el primero colocó aquellas actividades que generaban nuevos procesos de aprendizaje informal y voluntario y que implicaban una actitud consciente, participativa y selectiva por parte de los individuos. El ocio pasivo lo relacionó con las actividades no reflexivas, aquellas que no precisaban ningún esfuerzo por parte de los individuos, ni les aportaban nuevos conocimientos ni habilidades (Dumazedier, 1968). Desde entonces, numerosos autores (Merino, 2007; Putnam, 2015; Nordlander, 2016) han abordado el tema del ocio desde distintos enfoques, a partir de diferentes clasificaciones y en busca de varios objetivos.

Dentro de la sociología de la juventud, se ha popularizado el estudio de las habilidades no cognitivas –como las habilidades sociales y emocionales– adquiridas y desarrolladas durante el tiempo libre de las personas jóvenes, con el objetivo de intentar operativizar su transferibilidad en el ámbito formativo y laboral. Estos estudios parten de la idea de que ciertas actividades realizadas durante el tiempo libre pueden convertirse en una fuente de competencias útiles para las trayectorias formativas y laborales de los y las jóvenes (Moreno, 2009). Al mismo tiempo, asocian estas actividades con espacios de participación social que contribuyen a su desarrollo integral y a la interacción entre iguales.

En este artículo, se utilizará el concepto de actividades de tiempo libre (ATL) en vez del de actividades de ocio, ya que este es un concepto demasiado amplio y confuso. Las actividades de tiempo libre se definen aquí como aquellas actividades que practican los individuos, condicionados por su posición social y por las oportunidades de su entorno,

en su tiempo exento de obligaciones productivas y familiares. Concretamente, se investigarán las actividades de tiempo libre de las personas jóvenes.

Con el fin de obtener más información sobre el potencial de las actividades de tiempo libre es importante seguir investigando este campo de la Sociología, situado al margen de la escuela y del trabajo, pero con un gran impacto en ambas áreas de la vida de las personas jóvenes. En este sentido, la investigación busca contribuir a tal empresa desde una perspectiva innovadora, añadiendo la variable de *engagement* como mediadora del peso explicativo que pueden tener las actividades de tiempo libre sobre el logro escolar.

La estructura de este artículo es la siguiente. En primer lugar, se repasan las aportaciones teóricas y empíricas más relevantes sobre las actividades de tiempo libre y sobre el *engagement* escolar. A continuación, se explica el modelo de análisis que se va a seguir y las variables utilizadas en este modelo. En el tercer apartado se presenta la explotación de los datos y en el cuarto se comentan los resultados obtenidos, los esperados y los sorprendidos. Finalmente, aparecen las conclusiones, donde se contrastan las hipótesis, se mencionan las limitaciones metodológicas de este trabajo y se recomiendan posibles puntos de continuidad para futuras investigaciones. En el cierre, se comentan las posibles implicaciones sociopolíticas derivadas de los resultados de esta investigación.

1.1. Las actividades de tiempo libre de las personas jóvenes

En España, las actividades de tiempo libre representan un elemento central en la vida de las personas jóvenes (Benedicto y otros, 2017). Las actividades desarrolladas fuera de la escuela y del trabajo aportan significados y generan espacios donde pueden crecer y desarrollarse como personas (Eccles y Gootman, 2002). Estas actividades tienen un papel destacado en la construcción de sus estilos de vida; un hecho relevante si tenemos en cuenta que el estilo de vida tiene un fuerte impacto sobre las trayectorias formativas de los y las jóvenes (Archer, 2007).

Varios estudios han demostrado que hay ciertas actividades de tiempo libre asociadas a un mejor rendimiento escolar (Putnam, 2015) y a una vinculación positiva con los estudios, con los centros educativos y con el profesorado (Zaff, Moore, Papillo y Williams, 2003). La implicación en actividades extraescolares, que son actividades de tiempo libre desarrolladas dentro del centro educativo y supervisadas por adultos, se ha relacionado con tasas bajas de abandono escolar y con una reducción de conductas de riesgo, de acciones delictivas y de abuso de drogas. Las actividades extraescolares también amplían la red social de las personas jóvenes y pueden ofrecer mentores para aquellas con menos soporte familiar (Putnam, 2015). Otras investigaciones destacan la relación positiva entre estas actividades y algunos beneficios psicológicos como la autoestima o la resiliencia (Eccles, Barber, Stone y Hunt, 2003). La literatura también señala algunos efectos perniciosos de estas actividades sobre los itinerarios formativos y laborales de las personas jóvenes. El tipo de actividad y la frecuencia de la práctica explican gran parte de esta dimensión perjudicial. Por ejemplo, existe una relación entre participar en competiciones deportivas altamente competitivas y el aumento del estrés y de la ansiedad del alumnado (Fredricks y Eccles, 2006).

La literatura sociológica ha demostrado que existe una división social dentro de las actividades de tiempo libre (Shildrick y MacDonald, 2006). Dependiendo del sexo, del nivel formativo de los progenitores, de sus categorías laborales, y de su lugar de

residencia, el joven o la joven tenderán a practicar un cierto tipo de actividades de tiempo libre. Estas variables, entre otros factores, crean unas barreras de acceso muy presentes en el caso de las personas jóvenes. Se trata de un conjunto de barreras económicas, como el *pay to play* (Putnam, 2015), sociales y educativas, que impiden el acceso de algunas personas a ciertas actividades. Paradójicamente, tal como defienden algunos autores (Nordlander, 2016; Putnam, 2015), el alumnado de familias con menos recursos económicos y culturales puede beneficiarse más de este tipo de actividades que el alumnado procedente de familias más acomodadas.

Un ejemplo de esta división social lo encontramos en algunos estudios sobre los beneficios del deporte, que han demostrado cómo las prácticas deportivas varían según la clase social de las personas jóvenes, tanto en sus prácticas como en sus efectos. Hay deportes restringidos a una determinada posición social, no solo por las barreras económicas, sino también por los valores implícitos en cada deporte y por los intereses de cada joven. Los y las jóvenes con un nivel socioeconómico bajo tienen más probabilidades de abandonar antes la práctica deportiva que sus coetáneos y coetáneas con niveles socioeconómicos superiores. Este fenómeno es debido a que tienen una percepción de los beneficios del deporte inferior a la que tiene el alumnado de clase media y alta (Fraguela, De-Juanas y Franco, 2017).

No obstante, hay actividades de tiempo libre de carácter generacional, no tan condicionadas por la clase social del alumnado, como por ejemplo navegar por internet o salir con los amigos. Estas actividades las realizan una gran mayoría de las personas jóvenes en España (Benedicto y otros, 2017). Los y las jóvenes navegan por internet desde varias plataformas –teléfono, tableta, ordenador, etc.– y lo hacen interconectados en red. De ahí el nombre de *e-ocio*, un tipo de ocio “móvil, transmedia, multisoprote y casual, cuya finalidad no es otra que informarse, comunicarse y entretenerse” (Viñals, 2016:11). Tanto el *e-ocio* como salir con los amigos forman parte de un tipo de actividades sociales que implican estar en compañía, ya sea presencial o virtual.

1.2. El *engagement* escolar: tipos y efectos

El *engagement* es un concepto ampliamente utilizado pero su definición varía en la literatura (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). Esta investigación utiliza este anglicismo por falta de consenso dentro de la academia a la hora de traducir el concepto. En España, algunos autores hablan de implicación (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros y Antonio-Aguirre, 2016) y otros de vinculación (Tarabini, Curran, Montes y Parcerisa, 2015) o de sentimiento de pertinencia. Con el fin de evitar confusiones y englobar las diferentes acepciones en una misma palabra, se opta por utilizar el concepto inglés de *engagement*.

La literatura disponible sobre el tema coincide en destacar la interrelación entre el *engagement* escolar, el desarrollo juvenil y el logro académico, y muestra cómo una alta implicación con la escuela puede mejorar el rendimiento académico (Juvonen, Espinoza y Knifsend, 2012) y viceversa: un fracaso escolar puede incrementar una conducta de riesgo con la edad (Finn, 1989). Los expertos también coinciden en señalar las actividades extracurriculares como un elemento clave para contribuir a aumentar el sentimiento de identificación con la escuela y las consideran un mecanismo eficaz para mejorar el *engagement* del alumnado con menos desempeño académico (Finn, 1989). Estas actividades también se asocian a trayectorias formativas con menos probabilidad

de abandono (Jimerson, Campos y Greif, 2003). Algunos autores subrayan el papel del grupo de amigos tanto para implicarse con las actividades extracurriculares como con la escuela en general. Así, una relación positiva con el grupo de pares facilita el sentimiento de pertenencia con la escuela y evita experiencias negativas como el rechazo o el *bullying*, dos factores relacionados con la desvinculación académica (Juvonen et al., 2012).

Para Finn, uno de los autores más citados en esta materia, el *engagement* escolar se articula a través de la participación académica y de la identificación con la escuela (Finn, 1989). Pero en la conceptualización del *engagement* se tienen en cuenta distintos aspectos; dependiendo de la investigación, podemos encontrar el rendimiento académico, el comportamiento en clase o la implicación en actividades extracurriculares, entre otros (Jimerson et al., 2003). A pesar de esto, existe consenso en entender el *engagement* como un concepto multidimensional (Fredricks et al., 2004) y, mayoritariamente, tanto en sociología de la educación como en psicología, se diferencian tres dimensiones de *engagement*: el conductual, el emocional y el cognitivo (Janosz, Archambault, Morizot y Pagani, 2008).

El *engagement* conductual está relacionado con conductas específicas de los estudiantes, tales como la asistencia, los problemas de comportamiento y la participación en la escuela o en actividades escolares. Los jóvenes tienen un alto nivel de *engagement* conductual cuando asisten regularmente a clase, no se meten en problemas y van a clase con una buena predisposición para aprender (Finn y Voelkl, 1993). También hay investigadores que miden el *engagement* de conducta de los estudiantes basándose en la mala conducta (Janosz et al., 2008). El *engagement* emocional hace referencia a la identificación expresiva e instrumental con la escuela; una identificación que varía según los sentimientos que tienen los y las estudiantes respecto a la escuela, al grupo de pares y a los profesores/as. Centra el interés en la escuela y denota el alcance de las reacciones positivas y negativas hacia los maestros, los compañeros de clase y la escuela, incluyendo el sentido de pertenencia e identificación con la escuela y con las distintas materias (Boekaerts, 2016). En la literatura, el *engagement* cognitivo se ha medido de distintas formas. Por un lado, aspectos observables como el tiempo en la tarea, la participación en clase, la finalización de la tarea (Appleton et al., 2006), se extraen a menudo de las observaciones de los profesores sobre el comportamiento de los estudiantes en el aula (Finn y Zimmer, 2012). Por otro lado, se han utilizado los autoinformes de los estudiantes que se centran en el trabajo escolar y la persistencia cuando el contenido es difícil (Finn y Rock, 1997; Reeve y Tseng, 2011). Algunos investigadores también hicieron hincapié en la autorregulación del esfuerzo académico por parte de los estudiantes (Fredricks et al., 2004). Las tres dimensiones del *engagement* están relacionadas entre sí y representan un factor explicativo de la experiencia escolar de las personas jóvenes.

2. ESTRATEGIA ANALÍTICA

El modelo de análisis está diseñado con el fin de ver las relaciones directas e indirectas que se establecen entre las actividades de tiempo libre, el *engagement* escolar, el rendimiento académico –medido a través de una Prueba de Competencias Básicas

(PCB)– y las variables sociodemográficas de sexo, origen inmigrante y nivel formativo familiar. En primer lugar, se analiza el efecto directo de las variables sociodemográficas sobre el *engagement*, sobre las actividades de tiempo libre y sobre la PCB. En segundo lugar, se observa el efecto de las actividades de tiempo libre sobre la PCB y el efecto del *engagement* sobre la PCB. Dentro de las relaciones indirectas o mediadas, se analiza el efecto del *engagement* sobre la PCB, mediado por las variables sociodemográficas y por las actividades de tiempo libre. Las otras relaciones indirectas analizadas son el efecto de las actividades de tiempo libre sobre la PCB, mediado por las variables sociodemográficas y por el *engagement*, así como el efecto de las variables sociodemográficas sobre la PCB, mediadas por el *engagement* y por las actividades de tiempo libre. También se analiza el efecto de las variables sociodemográficas sobre el *engagement* escolar, mediado por las actividades de tiempo libre.

2.1 Modelo de análisis

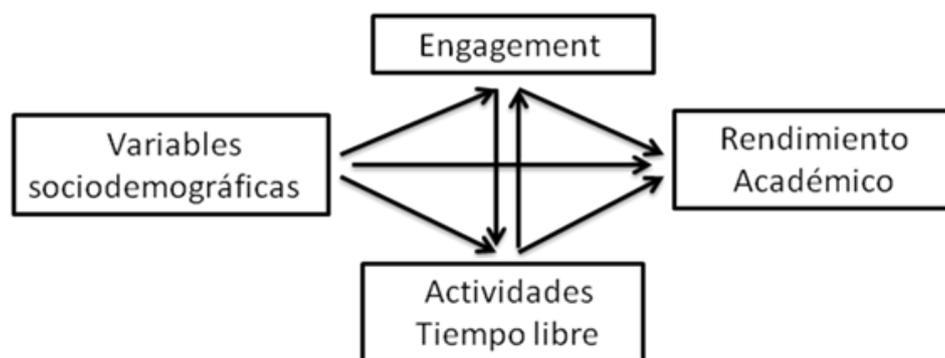


Figura 1. Modelo de Análisis

A partir de este modelo se plantean las siguientes hipótesis:

1. Según el tipo de actividad de tiempo libre del alumnado, esta actividad tendrá un efecto positivo o negativo en su rendimiento académico.
2. Según el tipo de actividad de tiempo libre del alumnado, esta actividad tendrá un efecto positivo o negativo en su *engagement* escolar.
3. El *engagement* puede compensar el efecto de las variables sociodemográficas sobre el rendimiento académico.
4. Las actividades de tiempo libre pueden incrementar el *engagement* y, de forma indirecta, aumentar el rendimiento académico del alumnado.
5. La incidencia de las actividades de tiempo libre sobre el rendimiento académico es mayor cuando la relación entre el origen social y el rendimiento es más negativa.

Para corroborar o refutar estas hipótesis de investigación se realizará un modelo de ecuaciones estructurales, una técnica que en este tipo de operaciones supera el análisis de regresión y el análisis factorial (López-Roldán y Fachelli, 2015). En este modelo aparecen variables manifiestas y variables latentes, que son las que se crean a través del análisis factorial. Las primeras son las que están relacionadas con las notas (PCB) y con las variables sociodemográficas, como son el origen inmigrante, el nivel formativo familiar y el sexo. Como variables latentes se crean tres subdimensiones de *engagement* –conductual, cognitivo y emocional– y tres tipos de actividades de tiempo libre –deportivas, culturales, relacionales y de pantalla–.

2.2 Muestra

Los datos utilizados en esta investigación proceden del *International Study of City Youth (ISCY Project)*, un proyecto longitudinal que analiza y compara los itinerarios de las personas jóvenes de distintas ciudades del mundo una vez han terminado la educación secundaria obligatoria. Este trabajo utiliza los datos recopilados durante la primera ola del estudio realizado en la ciudad de Barcelona. Se trata de una muestra representativa de la ciudad de Barcelona compuesta por 2.056 estudiantes de 27 centros diferentes (Tabla 4 del Anexo) que durante el curso 2013-2014 cursaban 4º de la ESO. Se hizo una selección de los centros teniendo en cuenta su titularidad (públicos y privados concertados) y su complejidad social, con el fin de que la muestra fuera representativa de los centros académicos de la ciudad de Barcelona. Para medir la complejidad de los centros se utiliza el indicador del Departamento de Educación que clasifica los centros en función de su contexto socioeconómico y del tipo de alumnado. Por ejemplo, tiene en cuenta el número de alumnos con becas comedor o el número de alumnos con necesidades educativas específicas.

2.2.1. Variable dependiente

Pruebas de competencias básicas (PCB). Esta variable representa una medida objetiva del logro escolar. Se trata de un test externo a la escuela para medir las competencias, las habilidades y los aprendizajes del alumnado. El test sustituye las notas de los exámenes habituales porque la encuesta se hizo antes de los exámenes finales. Se construyó un índice sintético a partir de los resultados en Lengua y Matemáticas.

2.2.2. Variable independiente

Actividades de tiempo libre (ATL). Las actividades de tiempo libre de la encuesta fueron seleccionadas por su relevancia en estudios anteriores (citados en el apartado teórico) a la hora de explicar el rendimiento académico y el *engagement* escolar de las personas jóvenes. Las preguntas de la encuesta hacían referencia a las siguientes actividades:

- Leer un libro por placer
- Practicar un deporte
- Hacer ejercicio para mantenerse en forma
- Mirar la TV
- Jugar a videojuegos
- Navegar por internet
- Tocar un instrumento musical
- Pasar el rato con los amigos

Las posibles respuestas eran: “Nunca”, “Menos de una vez a la semana”, “Una vez a la semana”, “Casi cada día”, “Cada día 2 o menos horas”, “Cada día dos horas o más”. Para reducir el número de variables y encontrar los factores definitorios de las actividades de tiempo libre se realizó un Análisis Factorial exploratorio con el software Mplus. Una vez eliminado el ítem de “Jugar a Videojuegos” porque no encajaba en el

factorial, la bondad del modelo era buena, teniendo en cuenta distintos indicadores como el *Root Mean Square Error Of Approximation* –RMSEA– (0,027), el CFI (0,999) y el TLI (0,997). El resultado (adjunto en el anexo) muestra tres tipos de actividades: Actividades deportivas, Actividades culturales y Actividades de relación y de pantalla.

La justificación teórica de la agrupación en un mismo factor de “Mirar la TV”, “Navegar por internet” y “Pasar el rato con los amigos” la encontramos en la literatura citada anteriormente. Tanto el *e-ocio* como pasar el rato con los amigos de forma presencial tienen un componente de relación muy fuerte. De hecho, según el último Informe Juventud (Benedicto y otros, 2017), uno de los motivos principales por el que las personas jóvenes se conectan a internet es para comunicarse con otras personas.

La variable de *engagement* se construyó a través de un análisis factorial con el programa Mplus. Las pruebas del ajuste del modelo dieron un valor estimado del RMSEA de 0,041, un valor de CFI del 0,920 y de TLI de 0,904. De esta manera la validez del modelo queda confirmada, dado que la bondad del modelo es adecuada si el coeficiente CFI y TLI es mayor de ,90 (Byrne, 2001) y si el coeficiente RMSEA es menor de ,08 (Kline, 1998). Una vez confirmada la bondad del modelo se aceptaron los siguientes tipos de *engagement*:

Engagement de conducta. Esta variable se generó basándose en 5 preguntas de tipo Likert relacionadas con la asistencia a clase y con la disciplina. El rango de respuesta era de 4: de “Nunca” a “5 veces o más”.

Asistencia

1. Me he saltado una clase sin permiso
2. He faltado un día sin permiso

Disciplina

3. Frecuentemente me meto en problemas
4. He sido castigado
5. He tenido problemas con algún profesor por mi conducta

Engagement emocional. Esta variable se generó basándose en 8 preguntas de tipo Likert relacionadas con la identificación expresiva e instrumental con la escuela. El rango de respuesta era de 4: de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”.

Identificación instrumental

1. Trabajar duro en la escuela ayuda al éxito laboral
2. Lo que aprendemos en clase es necesario para tener éxito en el futuro
3. La escuela me prepara para tener un proyecto de vida
4. La escuela me enseña cosas valiosas

Identificación expresiva

5. Me gusta estar en la escuela
6. Tengo buena relación con la mayoría de los profesores/as
7. Cuando termine la escuela tendré muy buenos recuerdos
8. Me siento seguro en la escuela

Engagement cognitivo. Esta variable se generó basándose en 6 preguntas de tipo Likert relacionadas con el esfuerzo y la perseverancia en la escuela. El rango de respuesta era de 4: de “Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”.

Esfuerzo

1. Siempre intento hacer las cosas lo mejor posible
2. En clase me esfuerzo al máximo
3. En clase doy lo mejor de mí

Perseverancia

5. Soy un/a estudiante muy trabajador/a
6. Siempre entrego los deberes a tiempo
7. Soy constante hasta terminar el trabajo

2.2.3. Variables de control

Sexo. Variable dicotómica: hombre o mujer.

Nivel Formativo Familiar. Variable construida a partir del nivel formativo más alto de los progenitores y dividida en tres niveles: sin estudios o con estudios obligatorios, con estudios postobligatorios y con estudios universitarios.

Origen inmigrante. Variable dicotómica: autóctono o inmigrante. En la categoría de inmigrante se encuentran tanto el alumnado que ha nacido en España, pero sus padres nacieron en el extranjero, como el alumnado que ha nacido en el extranjero.

2.3 Análisis

Los resultados del análisis emergen una vez se ha ejecutado el modelo de ecuaciones estructurales. Las pruebas estadísticas guardadas en el anexo muestran cómo el valor estimado del RMSEA (0,041) y del *Standardized Root Mean Square Residual – SRMSR*–(0,041) son menores que 0,08, y tanto el CFI (0,920) como el TLI (0,904) son mayores de 0,90.

3. RESULTADOS

La Tabla 1 muestra las relaciones directas establecidas por el modelo entre las actividades de tiempo libre, las tres dimensiones de *engagement*, las variables sociodemográficas y el rendimiento académico (PCB). Al final de la tabla aparecen las relaciones establecidas entre las variables sociodemográficas y el rendimiento académico. Por un lado, se observa cómo las chicas tienen un rendimiento inferior al de los chicos. Se trata de una diferencia de medias muy pequeña que solo es significativa a través de la Prueba de Competencias Básicas (PCB), ya que, si se mide el rendimiento a través de la variable “notas del último curso”, son las chicas quienes presentan una media de notas superior. Por otro lado, aparece que el alumnado autóctono tiene una media de notas superior a la del alumnado inmigrante, se calcule a través del PCB o de las “notas del último curso”. En este caso la desviación en el coeficiente es de 0,310. En relación al nivel formativo familiar, los hijos e hijas de padres con estudios obligatorios

y post obligatorios tienen un rendimiento inferior al de los hijos e hijas de progenitores con estudios universitarios.

| EFFECTOS DIRECTOS | | | | | |
|---|------------------|------------------------------------|------------------|-------------------|------------------|
| ATL sobre engagement | | | | | |
| <i>Conductual</i> | Estim. | <i>Emocional</i> | Estim. | <i>Cognitivo</i> | Estim. |
| DEPORTIVA | -0,038 | DEPORTIVA | 0,090 ** | DEPORTIVA | 0,097** |
| REL_PANT | -0,346*** | REL_PANT | -0,009 | REL_PANT | -0,141*** |
| CULTURAL | 0,134*** | CULTURAL | 0,092** | CULTURAL | 0,135*** |
| Sociodemográficas sobre engagement | | | | | |
| <i>Conductual</i> | Estim. | <i>Emocional</i> | Estim. | <i>Cognitivo</i> | Estim. |
| MUJER | 0,223*** | MUJER | 0,200*** | MUJER | 0,262*** |
| HOMBRE | Ref. | HOMBRE | Ref. | HOMBRE | Ref. |
| AUTÓCT | 0,036 | AUTÓCT. | -0,205*** | AUTÓCT. | -0,071** |
| O.IMMIGRANTE | Ref. | O.IMMIGRANTE | Ref. | O.IMMIGRANTE | Ref. |
| E.OBLIG. | -0,048 | E.OBLIG. | 0,036 | E.OBLIG. | 0,018 |
| E.POS. | 0,057 | E.POS. | 0,045 | E.POS. | 0,008 |
| E.UNIVER. | Ref. | E.UNIVER. | Ref. | E.UNIVER. | Ref. |
| Sociodemográficas sobre ATL | | | | | |
| <i>Deportivas</i> | Estim. | <i>Rel_pantalla</i> | Estim. | <i>Culturales</i> | Estim. |
| MUJER | -0,378*** | MUJER | 0,014 | MUJER | 0,200*** |
| AUTÓCT. | 0,066 ** | AUTÓCT. | 0,188*** | AUTÓCT. | - 0,096** |
| E.OBLIG. | -0,097*** | E.OBLIG. | 0,008 | E.OBLIG. | -0,093* |
| E.POS. | -0,012 | E.POS. | 0,025 | E.POS. | 0,055 |
| E.UNIVER. | Ref. | E.UNIVER. | Ref. | E.UNIVER. | Ref. |
| Eng y ATL sobre PCB | | Sociodemográficas sobre PCB | | | |
| | Estim. | | Estim. | | |
| CONDUCT. | 0,241*** | MUJER | -0,086*** | | |
| EMCIONAL | -0,154** | AUTÓCT. | 0,310*** | | |
| COGNITIVO | 0,022 | E.OBLIG. | -0,225*** | | |
| REL_PAN | 0,119* | E.POS. | -0,113*** | | |
| CULTURAL | 0,023 | | | | |
| DEPORTIVA | -0,022 | | | | |

* $p \leq 0,05$ ** $P \leq 0,01$ *** $P \leq 0,001$ P-Value

Tabla 1. Efectos directos. Elaboración por los autores

La Tabla 1 también indica las relaciones entre las variables sociodemográficas y los tres niveles de *engagement*. Aparecen diferencias significativas entre chicos y chicas: ellas tienen más *engagement* conductual, emocional y cognitivo que los chicos. El alumnado autóctono presenta un *engagement* emocional y cognitivo inferior al del alumnado de origen inmigrante. Un dato que destaca de esta parte de la tabla es que el nivel formativo familiar no tiene una relación significativa con ningún tipo de *engagement*. Es decir, parece que los estudios de los padres no afectan al nivel de esfuerzo y de constancia de sus hijos e hijas en la escuela.

Si nos fijamos en la relación entre las variables sociodemográficas y el tipo de actividades de tiempo libre, se ve cómo los chicos practican más actividades deportivas que las chicas; el alumnado autóctono practica más deporte que el de origen inmigrante y el alumnado con progenitores con estudios universitarios practica más deporte que el alumnado con padres con estudios obligatorios. Ni el sexo ni el nivel formativo familiar tienen un efecto sobre las actividades de relación y de pantalla, pero sí que aparece una diferencia significativa entre el alumnado autóctono y el de origen inmigrante, ya que los primeros practican más actividades de relación y de pantalla que los segundos. Por otro lado, las chicas practican más actividades culturales que los chicos, el alumnado autóctono menos que el alumnado inmigrante y el alumnado con padres con estudios obligatorios menos que el alumnado con padres con estudios universitarios.

Los resultados obtenidos corroboran de manera parcial la primera hipótesis, ya que solo las actividades de relación y de pantalla presentan un efecto directo significativo sobre el rendimiento académico, y es un efecto positivo. El modelo de ecuaciones estructurales ha permitido interpretar la desviación estándar que aparece en el rendimiento académico cuando se introduce la variable independiente de actividades de tiempo libre. Un cambio de desviación estándar en el predictor (ATL), produce un cambio en las unidades de desviación estándar de esta cantidad (el coeficiente) en el resultado (PCB). Siguiendo esta lógica, por cada unidad de desviación estándar que cambia el indicador de actividades de relación y de pantalla, la desviación del PCB aumenta un 0,119. No obstante, este resultado hay que contextualizarlo. Según la literatura (Putnam, 2016) hay ciertas actividades de tiempo libre que establecen una relación funcional cuadrática con el rendimiento. Es decir, son actividades positivas si se practican hasta una cierta cantidad de horas. Si el alumnado se pasa de esta cantidad de horas, aparece un punto de inflexión y el efecto sobre el rendimiento pasa a ser negativo. Tal como se muestra en el Gráfico 2 en el Anexo, esta relación funcional cuadrática es el tipo de relación que aparece entre las actividades de relación y de pantalla y el rendimiento académico. Antes de controlar la relación por todas las variables del modelo, existía una relación funcional cuadrática pero, una vez entra en el modelo de ecuaciones estructurales, la relación pierde el carácter cuadrático y se convierte en lineal.

La segunda hipótesis también queda parcialmente confirmada. Las actividades de relación y de pantalla disminuyen el *engagement* conductual mientras que las actividades culturales lo aumentan. Por cada unidad de desviación de las actividades culturales –leer un libro por placer y/o la de tocar un instrumento musical– el *engagement* conductual aumenta un 0,134. En el caso del *engagement* emocional, las actividades de relación y de pantalla no tienen un efecto significativo sobre este tipo de *engagement*, pero tanto las actividades deportivas como las actividades culturales sí que presentan un efecto positivo significativamente. En relación al *engagement* cognitivo,

los tres tipos de actividades tienen una relación significativa; mientras que las deportivas y culturales tienen un efecto positivo sobre este *engagement*, las actividades de relación y de pantalla muestran una relación negativa, ya que cada unidad de desviación de la participación en este tipo de actividades disminuye un 0,141 el nivel de esfuerzo en la escuela. Un resultado que encaja con la literatura sobre los beneficios del deporte y con la que señala los perjuicios de un uso abusivo de las nuevas tecnologías por parte de los y las jóvenes.

La Tabla 1 también muestra las relaciones entre el *engagement*, las actividades de tiempo libre y el rendimiento académico. En primer lugar, destaca que el *engagement* emocional esté asociado a un peor rendimiento académico, mientras que el *engagement* conductual se asocia a un mejor rendimiento. Por cada unidad de desviación del *engagement* conductual, el PCB incrementa un 0,241. Otro resultado sorprendente de esta tabla es la falta de significatividad entre el rendimiento académico y el *engagement* cognitivo. En relación a las actividades de tiempo libre, tal como se ha indicado anteriormente, solo las actividades de relación y de pantalla muestran una relación significativa con el rendimiento académico.

| EFFECTOS INDIRECTOS | |
|--|----------|
| Sexo, <i>engagement</i> y PCB | |
| PCB | |
| CONDUCTUAL | |
| MUJER | 0,054 ** |
| PCB | |
| EMOCIONAL | |
| MUJER | -0,031* |
| Origen inmigrante, <i>engagement</i>, ATL y PCB | |
| PCB | |
| EMOCIONAL | |
| AUTÓCT | 0,032* |
| PCB | |
| REL_PANTALLA | |
| AUTÓCTONO | 0,022* |
| PCB | |
| CONDUCTUAL | |
| REL_PANTALLA | |
| AUTÓCTONO | -0,016** |

Tabla 2. Efectos indirectos entre variables. Elaboración por los autores

La Tabla 2 refuta la cuarta hipótesis porque no muestra una relación significativa que demuestre como las actividades de tiempo libre puedan incrementar el *engagement* y, de forma indirecta, aumentar el rendimiento académico del alumnado. La hipótesis cinco también queda anulada porque no se puede comprobar que la incidencia de las

actividades de tiempo libre sobre el *engagement* y sobre el rendimiento académico sea mayor cuando la relación entre el origen social y el rendimiento es más negativa.

Esta tabla aporta otros resultados interesantes. La primera relación indirecta indica que el hecho de tener un *engagement* de conducta alto es más positivo para las chicas que para los chicos. Por cada unidad de desviación del *engagement* conductual, el PCB de las chicas aumenta un 0,054 en relación a los chicos. En este sentido, la tercera hipótesis, la que apuntaba que el *engagement* puede compensar el efecto de las variables sociodemográficas sobre el rendimiento académico, es cierta. Las chicas tienen peores resultados que los chicos a no ser que presenten el mismo nivel de *engagement* de conducta que ellos. Cuando tanto chicos como chicas tienen un *engagement* conductual alto, las chicas sacan mejores notas. El *engagement* emocional presenta una relación indirecta inversa: tener un alto *engagement* emocional es más beneficioso para los chicos que para las chicas en relación a la media de notas. En este caso, por cada unidad de desviación del *engagement* emocional, el rendimiento académico de los chicos sube un 0,031 respecto al de las chicas. Es decir, los chicos con un *engagement* emocional alto tienen un rendimiento académico superior al de las chicas con el mismo nivel de *engagement* emocional.

Una relación indirecta significativa se encuentra entre la PCB, el *engagement* emocional y el origen inmigrante. La Tabla 2 indica que el alumnado autóctono con *engagement* emocional tiene una media de notas superior a la del alumnado de origen inmigrante con el mismo nivel de *engagement* emocional. Por cada unidad de desviación estándar del *engagement* emocional, la PCB del alumnado autóctono aumenta un 0,032 respecto a la del alumnado de origen inmigrante. Otra relación indirecta relevante es la que se establece entre la PCB, las actividades de tiempo libre y la variable de origen inmigrante. La Tabla 2 indica que el alumnado autóctono con una alta participación en actividades de relación y de pantalla tiene un rendimiento académico superior al que tiene el alumnado de origen inmigrante con el mismo nivel de participación en este tipo de actividades.

Al final de la Tabla 2, aparece otro efecto compensador del *engagement* conductual. Se observa cómo el alumnado de origen inmigrante saca mejores notas que el alumnado autóctono, cuando ambos practican actividades de relación y de pantalla y tienen un *engagement* conductual positivo. Por cada unidad de desviación del *engagement* conductual y de las actividades de relación y de pantalla, la PCB del alumnado de origen inmigrante aumenta un 0,016 respecto a la del alumnado autóctono. Un dato que vuelve a confirmar la tercera hipótesis, la del potencial compensador del *engagement* escolar sobre el efecto del origen social en el rendimiento académico de las personas jóvenes.

4. CONCLUSIONES

Esta investigación ha aportado información valiosa para el estudio de las actividades de tiempo libre, del *engagement* escolar y del rendimiento académico de las personas jóvenes. Entre los resultados esperados, se ha confirmado que el alumnado con padres con estudios universitarios tiene más *engagement* conductual que el alumnado con padres con estudios obligatorios; que las chicas presentan un *engagement* conductual, emocional y cognitivo más alto que el de los chicos, y que el alumnado de origen

inmigrante tiene un *engagement* emocional y cognitivo superior al del alumnado autóctono. También se ha corroborado la idea de que el *engagement* conductual tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico del alumnado. Sin embargo, se ha visto cómo el *engagement* emocional puede tener un efecto negativo sobre el rendimiento, una conclusión sorprendente que invita a seguir ahondando en la relación entre estas dos variables.

A lo largo del estudio han aparecido otros resultados sorprendidos que sería interesante seguir investigando. En primer lugar, se ha observado cómo las chicas de 4º de ESO de Barcelona tienen un rendimiento académico ligeramente inferior al de los chicos (si se mide a través de la PCB), a no ser que tengan el mismo nivel de *engagement* conductual. La media de notas de las chicas solo es superior a la de los chicos cuando asisten a clase de manera regular y se comportan con disciplina dentro del aula. En segundo lugar, según los resultados obtenidos, parece que los estudios de los progenitores no afectan al nivel de esfuerzo y de constancia de sus hijos e hijas en la escuela. El tercer resultado sorprendente es que las actividades culturales no muestran un efecto directo sobre el rendimiento académico. Sin embargo, sí que afectan positivamente a los tres tipos de *engagement*, incluido el de conducta, que está asociado a un mejor rendimiento académico. Esta diferencia de efectos que tienen las actividades culturales muestra cómo el *engagement* escolar y el rendimiento académico siguen lógicas diferentes. Otro ejemplo de esta diferencia nos la dan las actividades de relación y de pantalla. Como se ha observado, son las únicas actividades de tiempo libre que tienen un efecto positivo sobre el rendimiento del alumnado, pero presentan un efecto negativo sobre su *engagement* conductual y cognitivo.

En relación a las actividades deportivas, se ha confirmado que tienen un efecto positivo sobre el *engagement* emocional y el cognitivo. Por consiguiente, los chicos y chicas que hacen ejercicio para mantenerse en forma o practican un deporte tenderán a esforzarse más en clase, a dar lo mejor de sí, a entregar los deberes a tiempo y a valorar positivamente su experiencia en la escuela. No obstante, las actividades deportivas no presentan un efecto significativo en relación al *engagement* de conducta, ni en relación al rendimiento académico. Unos resultados que aportan más matices al debate sobre los beneficios del deporte y, al mismo tiempo, invitan a seguir estudiando sus efectos entre la población joven.

Las relaciones indirectas han señalado dos efectos de compensación del *engagement* conductual sobre el peso del origen social en el logro escolar del alumnado. Por un lado, el *engagement* conductual compensa la desigualdad educativa causada por el sexo, en el sentido que tiene un efecto más positivo entre las chicas que entre los chicos. Por otro lado, se ha visto como el *engagement* conductual también compensa el peso del origen inmigrante. Aunque los autóctonos tienen una media de notas superior a la del alumnado de origen inmigrante, cuando los dos grupos tienen el mismo nivel de *engagement* conductual y practican actividades de relación y de pantalla, son los y las jóvenes de origen inmigrante quienes sacan mejores notas.

Es importante reconocer las limitaciones empíricas de este trabajo. El modelo de ecuaciones estructurales ha sido una técnica adecuada para medir el efecto de las actividades de tiempo libre sobre el rendimiento académico y sobre el *engagement* escolar. No obstante, la dirección de tales efectos se ha orientado basándose en la teoría. Es decir, no se ha podido establecer una asociación de causa-efecto cien por cien segura. Esta cortapisa de la investigación podría superarse a través de un análisis

longitudinal. Otra limitación del presente trabajo está asociada a las actividades deportivas. Las preguntas del cuestionario que aludían a estas actividades estaban orientadas a saber si los y las jóvenes hacían ejercicio para mantenerse en forma o si practicaban algún deporte. Solo se les preguntaba por la frecuencia, pero no por el tipo de deporte que practicaban. Seguramente, con una información más concreta sobre las prácticas deportivas de la población joven, aparecerían más efectos significativos entre las variables del modelo.

Si bien las actividades de tiempo libre no necesitan una justificación instrumental, ya que por naturaleza son actividades orientadas al descanso, al entretenimiento o a la formación desinteresada, es importante destacar sus efectos en el ámbito formativo, con el fin de tener la posibilidad de orientar medidas políticas que promuevan aquellas actividades con un impacto positivo en las experiencias escolares de la población joven y, al mismo tiempo, potencien aquellas actividades con capacidad de compensación del peso del origen social sobre su rendimiento académico. De la misma manera, podrían plantearse políticas de juventud orientadas a mejorar el *engagement* conductual entre el alumnado, porque es un tipo de *engagement* que ha destacado como mecanismo atenuador del efecto de las variables sociodemográficas sobre el logro escolar, y también porque mejora las experiencias escolares y el rendimiento académico de todo el alumnado. Una manera de incrementar el *engagement* conductual, tal como ha demostrado esta investigación, sería motivando a las personas jóvenes a practicar actividades culturales, como leer por placer o tocar un instrumento fuera del horario escolar.

BIBLIOGRAFIA

- Appleton, J.J. y otros (2006). Measuring cognitive and psychological *engagement*: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44* (5), 427-445.
- Benedicto, J. y otros (2017). *Informe Juventud España 2016*. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Boekaerts, M. (2016). Engagement as an inherent aspect of the learning process. *Learning and Instruction, 43*, 76-83. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.001
- Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. NJ: Erlbaum.
- Dumazedier, J. (1968). *Hacia una civilización del ocio*. Barcelona: Estela.
- Dumazedier, J. y otros (1971). *Ocio y sociedad de clases*. Barcelona: Fontanella.
- Eccles, J. y Gootman, J. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington DC: The National Academies Press.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M. y Hunt, J. (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues, 59*, 865-89.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research Summer, 59* (2), 117-142.
- Finn, J. y Voelkl, K. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *The Journal of Negro Education, 62* (3), 249-268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Finn, J. y Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82* (2), 221-234. doi: 10.1037/0021-9010.82.2.221
- Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (coords.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). New York: Springer Science Business Media. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_5

- Fraguela, R., De-Juanas, A. y Franco, R. (2017). Ocio deportivo en jóvenes potencialmente vulnerables: beneficios percibidos y organización de la práctica. *Pedagogía Social*, 31, 49-58.
- Fredricks, J. y Eccles, J. (2006). Is Extracurricular Participation Associated with Beneficial Outcomes? Concurrent and Longitudinal Relations. *Developmental Psychology*, 42, 698-713.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P.C. y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L.S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal of Social Issues*, 64 (1), 21-40. doi: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Jimerson, S., Campos, E. y Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-29.
- Juvonen, J., Espinoza, G. y Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 387-403
- Kline, R.B. (1998). *Principals and practices of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford Press.
- López-Roldán, P. y Fachelli, S. (2015). Clasificación de las técnicas de análisis de datos. En P. López-Roldán y S. Fachelli, *Metodología de la Investigación Social Cuantitativa*. Bellaterra: Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Merino, R. (2007). Pathways from school to work: can the competences acquired in leisure activities improve the construction of pathways. *Journal of Education and Work*, 20 (2), 139-159.
- Moreno Colom, S. (2009). Uso del tiempo, desigualdades sociales y ciclo de vida. *Política y Sociedad*. 46 (3), 191-202.
- Nordlander, E. (2016). Are Young People's Activities an Important Link between Class Origin and Educational Attainment? *European Sociological Review*, 32 (2), 238-250.
- Putnam, R. (2015). *Our Kids. The American Dream in Crisis*. New York: Simon & Schuster.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I. y Antonio-Aguirre, I. (2016). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista complutense de educación*, 28 (4), 1.103-1.118. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51600>
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (4), 257-267. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Shildrick, T.A. y MacDonald, R. (2006): In defence of subculture: young people, leisure and social divisions. *Journal of Youth Studies*, 9 (2), 125-140.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L.I. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (3), 196-212.
- Veblen, T. (2004). *Teoría de la clase ociosa*. Madrid: Alianza Editorial.
- Viñals Blanco, A. (2016). El ocio conectado, móvil, transmedia y multisoporte de los jóvenes en la era digital. *Fonseca, Journal of Communication*, 13, 99-113.
- Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105 (3), 294-318
- Zaff, J., Moore, K., Pappillo, A. y Williams, S. (2003). Implications of extracurricular activity participation during adolescence on positive outcomes. *Journal of Adolescent Research*, 18, 599-630.

ANEXO

| | | N | % |
|---------------------------------------|---------------------------|---------------|--------------|
| Sexo | | 2.056 | 100 |
| | Hombre | 1.087 | 52,9 |
| | Mujer | 969 | 47,1 |
| Nivel Formativo Familiar | | 1.999 | 100 |
| | Estudios obligatorios | 667 | 33,4 |
| | Estudios postobligatorios | 516 | 25,8 |
| | Estudios universitarios | 816 | 40,8 |
| Origen inmigrante | | 1.916 | 100 |
| | Autóctono | 1.470 | 76,7 |
| | Origen inmigrante | 446 | 23,3 |
| | Mínimo | Máximo | N |
| Actividades de relación y de pantalla | 0 | 10 | 2.053 |
| Actividades deportivas | 0 | 10 | 2.053 |
| Actividades culturales | 0 | 10 | 2.053 |
| <i>Engagement</i> de conducta | 0 | 10 | 1.996 |
| <i>Engagement</i> emocional | 0 | 10 | 1.996 |
| <i>Engagement</i> cognitivo | 0 | 10 | 1.996 |
| | | | Media |
| Actividades de relación y de pantalla | | | 5,794845 |
| Actividades deportivas | | | 5,053575 |
| Actividades culturales | | | 2,727244 |
| <i>Engagement</i> de conducta | | | 6,1117 |
| <i>Engagement</i> emocional | | | 5,6853 |
| <i>Engagement</i> cognitivo | | | 5,8652 |

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de las variables utilizadas

| | Centros públicos | | | Centros concertados | | | TOTAL | | |
|--------------------------|------------------|------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|-----------|-------------|------------|
| | centros | alumnos | % alumnos | centros | alumnos | % alumnos | centros | alumnos | % alumnos |
| ALTA COMPLEJIDAD | 4 | 316 | 15,37 | 4 | 163 | 7,93 | 8 | 479 | 23,30 |
| COMPLEJIDAD MEDIA | 6 | 517 | 25,15 | 8 | 782 | 38,04 | 14 | 1299 | 63,18 |
| BAJA COMPLEJIDAD | 2 | 93 | 4,52 | 3 | 185 | 9,00 | 5 | 278 | 13,52 |
| TOTAL | 12 | 926 | 45,04 | 15 | 1130 | 54,96 | 27 | 2056 | 100 |

Tabla 4. Número total de centros y de alumnos que participaron en el proyecto ISCY

| | Pantalla | Deporte | Cultura |
|--|----------|---------|---------|
| Navegar por internet | 0,755 | | |
| Mirar la TV | 0,639 | | |
| Pasar el rato con los amigos | 0,629 | | |
| Practicar un deporte | | 0,922 | |
| Hacer ejercicio para mantenerse en forma | | 0,913 | |
| Tocar un instrumento musical | | | 0,770 |
| Leer un libro por placer | | | 0,742 |

Tabla 5. Matriz de componentes rotados del Análisis factorial

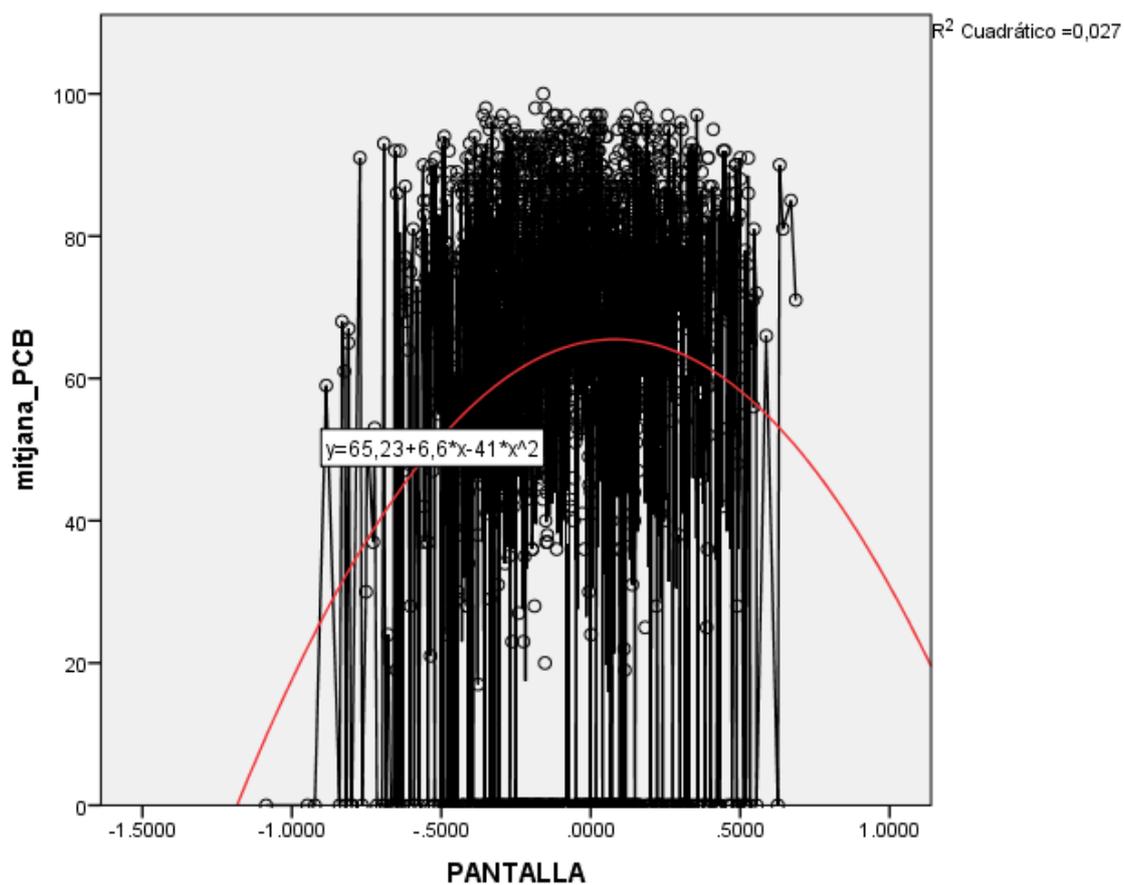


Figura 2. Relación cuadrática entre PCB y Actividades de relación y de pantalla

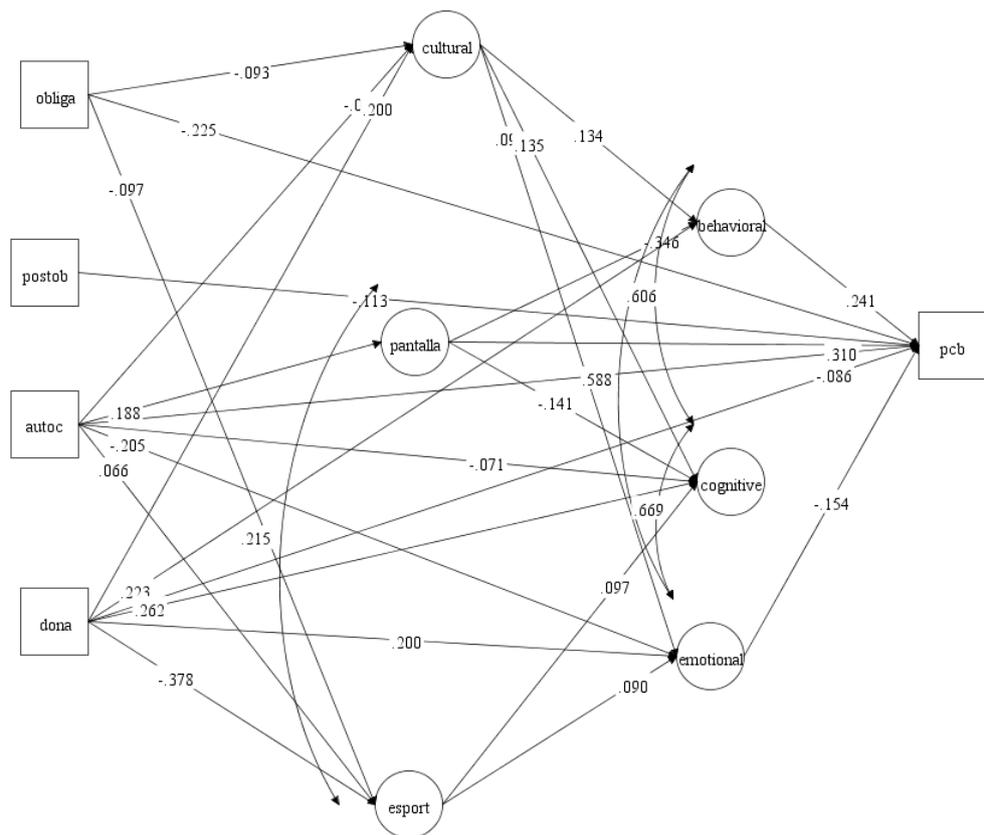


Figura 3. Diagrama de los efectos directos e indirectos entre variables

Aplicación de *Design Thinking* para la sistematización de procesos artísticos en el alumnado de Secundaria

Application of *Design Thinking* for the systematic process of artistic processes in Secondary students

Nora Ramos Vallecillo¹

¹ Universidad de Zaragoza. noramos@unizar.es

Recibido: 14/11/2019

Aceptado: 21/4/2020

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Nora Ramos Vallecillo
Facultad de Educación
Despacho 4070
Universidad de Zaragoza
C/ Pedro Cerbuna, 12
50009 ZARAGOZA

Resumen

Este trabajo presenta los resultados de una investigación centrada en el análisis de la influencia que tiene la práctica del *Design Thinking* en el desarrollo de los procesos artísticos en estudiantes de Secundaria. El estudio tomó como eje de indagación un proyecto realizado dentro del área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual. Se utilizó un estudio de caso como metodología de la investigación y el análisis de documentos, observación participante, entrevistas y grupos de discusión como estrategia de recogida de información. Los resultados alcanzados permiten constatar un aprendizaje sustentado en el hacer, explorar y experimentar, con la finalidad de aprender a aprender. A partir de los hallazgos obtenidos se concluye que el *Design Thinking* conforma un marco metodológico pertinente para la adquisición y desarrollo de competencias.

Palabras clave

Design Thinking, Educación Artística, Competencias

Abstract

This article presents the results of an investigation centered on the analyzing of the influence of the practice of *Design Thinking* practices on the development of artistic processes in high school students. The study took as its axis of inquiry a project carried out within the area of Arts Education. The case study was used as a research methodology and documents analysis, observation, interviews and focus groups as information gathering strategies. The results achieved allow us to verify a learning based on doing, exploring and experimenting, in order to learn to learn. Based on the findings obtained, we conclude that *Design Thinking* forms a relevant methodological framework for the acquisition and development of competence.

Key Words

Design Thinking, Arts, Competencies

1. INTRODUCCIÓN

Desde finales del siglo XX el mundo de la educación ha sufrido una transformación paulatina en relación con las metodologías de trabajo en el aula. En los últimos años los modelos de enseñanza centrados en el alumnado se han introducido con gran fuerza como modelo educativo.

Los cambios sociales junto a la repercusión de los avances tecnológicos, con un crecimiento de la disponibilidad de dispositivos móviles y la universalización del acceso a internet, han ocasionado un gran impacto en la educación y en las formas de aprendizaje. Este cambio de paradigma en el sistema educativo ha originado la necesidad de quitar el énfasis en la adquisición de contenidos para generar habilidades que posibiliten el desarrollo integral de competencias. La sociedad demanda que el alumnado sea capaz de gestionar el conocimiento para resolver situaciones y problemas creativamente y no sea un mero reproductor de información.

En la actualidad los estudiantes aprenden activamente, en entornos fuera del aula, por medio de aprendizajes en red... todos estos tipos de actividades se han convertido en formas de aprendizaje en expansión, y por ello debemos establecer nuevas maneras de enseñar. Estos cambios en la sociedad del conocimiento han hecho que sea necesario modificar las prácticas docentes, que afectan tanto a la planificación, como a aspectos curriculares y metodológicos.

La enseñanza del arte en la escuela tiene una trayectoria en la que constantemente se ha venido cuestionando su importancia (Calaf y Fontal, 2010). La educación de las artes visuales ha sido concebida durante mucho tiempo como una asignatura para el desarrollo artístico de aquellos alumnos que poseían capacidades innatas y por eso se llevaba a la práctica por medio de la realización de ejercicios. La educación plástica ha estado limitada en sus capacidades educativas debido a la idea del genio creador (Hernández, Jódar y Marín, 1991; Fontal, Gómez y Pérez, 2015). Este ha sido uno de los problemas con los que ha tenido que lidiar la educación artística a lo largo de su historia. El ampararse en la libertad de la genialidad del artista sin el sustento de una metodología, es lo que hace que se considere una asignatura sin criterios establecidos.

Hernández (1995) destaca que, en España, durante muchos años, la tendencia fue centrar la educación artística en la expresividad de los estudiantes, el conocimiento de un lenguaje y la realización de un producto final. Esta situación restringía las posibilidades educativas de la asignatura haciendo que se centrara principalmente en el desarrollo de destrezas y habilidades manuales, donde el resultado final era, en la mayoría de los casos, un dibujo realizado a partir de unos conceptos desarrollados en una unidad didáctica. Las actividades estaban circunscritas a unos contenidos concretos, desconectados de las formas de aprendizaje de los alumnos y alumnas. Esta metodología carecería de dicha visión globalizada y preparación integral de cara a su futura aplicación en un entorno real orientado al mundo laboral vigente.

Acaso y Megías (2017) consideran que la educación artística del pasado ha sido entendida como instrucción en vez de como educación, como actividad y no como acción, como una sucesión de actividades inconexas en lugar de como un programa. La educación artística, que constituía una propuesta coherente para los años sesenta, no tiene sentido hoy.

La metodología más extendida en las clases de educación artística es la que sitúa al libro de fichas como eje esencial, acompañada de momentos de realización de objetos

decorativos que poco tienen que ver con experiencias creativas (Fontal, Marín y García, 2015). Los trabajos realizados en educación plástica no deben limitarse a la adquisición de destrezas manuales, deben desarrollar en los alumnos capacidades como la creatividad, la autoexpresión y la percepción. Hay que reivindicar una enseñanza de las artes como un área relacionada con el conocimiento, con el intelecto, con los procesos mentales y no sólo con los manuales (Acaso, 2009).

En la actualidad nos encontramos con cambios a nivel pedagógico y social. Nos hallamos en la era de la imagen y, como consecuencia de ello, las últimas tendencias artísticas están abiertas a todo tipo de materiales, conceptos e ideas. La formación en artes visuales debe ser coherente con la diversidad artística actual, y por ello debe buscar métodos que favorezcan la adquisición de modos de pensamiento. Estos cambios hacen que sea necesaria la revisión de algunos planteamientos metodológicos frente a la necesidad de dar respuestas. Esta realidad educativa nos conduce a diseñar metodologías y a seleccionar contenidos desde una perspectiva radicalmente distinta (Acaso y Megías, 2017). Dentro del área de Educación Plástica, Visual y Audiovisual (en adelante EPVyA) se deben establecer unas pautas didácticas para ensalzar el aprendizaje artístico y la comprensión de la cultura visual. Hay una clara necesidad de educar a los adolescentes para que sean capaces de construir conocimiento crítico con el que comprender la realidad visual que les rodea. Por ello, debemos proporcionar a nuestro alumnado las herramientas necesarias para la comprensión de estos medios en toda su amplitud.

Al igual que Nisbet y Shucksmith (1980) se considera que una de las finalidades de la educación artística debe ser la de enseñar a utilizar estrategias de aprendizaje y de resolución de problemas, teniendo en cuenta que, tomando su definición como referencia, las estrategias de aprendizaje son los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales. Por tanto, como destacan Calaf y Fontal (2010) el arte requiere de un cuerpo teórico, metodológico y experimental específico que conformen la disciplina de educación artística.

Si tenemos en cuenta la EPVyA como una asignatura curricular debemos tratarla como tal y buscar un método que aporte esa libertad necesaria para el área, pero claramente determinada por una praxis estudiada y contrastada. La metodología no es una atadura, es lo que aporta la libertad de saber que estamos realizando la labor docente de manera adecuada y sustentada por estudios que así lo corroboran. En la actualidad dentro del área hay una clara necesidad de encontrar un modelo metodológico integrador que, además de los objetivos desarrollados por medio de la práctica, tenga en cuenta el momento social cambiante y globalizador que estamos viviendo.

El aprendizaje activo, del que forma parte el *Design Thinking*, se caracteriza por estimular al alumnado a generar sus propias soluciones, aplicando conceptos y teorías a diversas situaciones. Aprender con sentido, a partir de lo que se conoce, de forma activa y con tareas reales, serán la garantía de un aprendizaje auténtico (Pellicer, Álvarez y Torrejón, 2013).

Coll (1978) señala la actividad del estudiante como un aspecto fundamental del proceso educativo, y distingue diferentes tipos de actividad: la motriz o verbal, la actividad de seguimiento de instrucción, la realizada mediante enseñanza programada y la actividad aceptando un objetivo. El aprendizaje activo estaría ubicado dentro de este

último tipo, donde la importancia de la actividad está en la adquisición del conocimiento.

Los nuevos modelos educativos basados en la actividad demandan que los docentes transformen su rol de expositores del conocimiento al de guías del aprendizaje, y los estudiantes, de espectadores del proceso de enseñanza, al de integrantes participativos, propositivos y críticos en la construcción de su propio conocimiento (Sánchez, Brahim y López, 2013). El alumnado organiza y estructura verdaderamente su propio trabajo, lo que implica un cambio considerable de la actitud y función del docente. El protagonista del aprendizaje es el propio aprendiz que debe desarrollar actitudes de autonomía en su aprendizaje.

Los docentes deben enseñar al estudiante a aprender y ayudarlo a construir esquemas mentales. Su papel es el de acompañar, guiar y evaluar a las alumnas y alumnos cuando es necesario. Debe modelar y guiar a los estudiantes para manejar apropiadamente sus tareas, siendo orientador del aprendizaje y de los procesos, y dejando que el alumnado adquiera autonomía y responsabilidad en su aprendizaje.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

El *Design Thinking* es un enfoque colaborativo, de resolución de problemas y centrado en el ser humano (Aflatoony, Wakkary y Neustaedter, 2017). Es una manera de resolver problemas reduciendo riesgos y aumentando las posibilidades de éxito y usa diferentes tipos de inteligencia como la integral, emocional y experimental (Serrano y Blázquez, 2014).

El *Design Thinking* tiene 5 etapas o fases fundamentales (Steinbeck, 2011; Portnoy, 2018):

- *Empatizar con los usuarios.* Empatizar requiere tanto compromiso activo como reflexión y observación pasiva. En las aulas, empatizar significa identificar posibles limitaciones físicas o determinar problemas locales que afectan a la comunidad, que los estudiantes están motivados para resolver. Hay que entender los problemas, necesidades y deseos de los usuarios implicados en la solución que estamos buscando. Independientemente de qué estemos desarrollando, siempre comportará la interacción con personas. Satisfacerlas es la clave de un resultado exitoso.
- *Definir el problema.* El objetivo de esta segunda etapa es sintetizar los datos para determinar si surgen patrones. Estos patrones ayudan a los diseñadores a definir problemas. Los estudiantes pueden trabajar de manera colaborativa o independiente para definir problemas basados en sus observaciones. El trabajo en equipo pone en valor la capacidad de los individuos de aportar singularidad.
- *Generación de datos.* En esta etapa los datos recopilados son una fuerza impulsora en el aula. Es hora de idear o utilizar los datos mientras se identifica con el usuario para encontrar posibles soluciones a los problemas identificados. Durante el proceso se desarrollan técnicas con un gran contenido visual y plástico. Esto hace que pongamos a trabajar tanto nuestra mente creativa como la analítica, dando como resultado soluciones innovadoras y a la vez factibles. Todo ello bajo una atmósfera en la que se promueve lo lúdico. Se trata de disfrutar durante el proceso,

y gracias a ello, llegar a un estado mental en el que demos rienda suelta a nuestro potencial.

- *“Prototipar” una solución.* La etapa de ideación presenta una gran cantidad de innovaciones potenciales que piden ser *prototipadas* y probadas con los usuarios. Lo emocionante de la creación de prototipos es que los estudiantes toman ideas que abarcan todo el nivel de impacto y factibilidad, y se ponen a trabajar para crear una solución. El objetivo con el prototipo es avanzar con posibles soluciones que puedan tener impacto y viabilidad mientras se usan menos recursos. Este proceso garantiza que los estudiantes se centren en el diseño y no en la perfección y les permite ver que el fracaso no es algo que temer, sino más bien una oportunidad para aprender.
- *Evolucionar el prototipo.* Las etapas de prueba ayudan a determinar si el prototipo resuelve el problema del usuario. Si no es así, eso no significa fracaso. Más bien, una solución inviable proporciona más información sobre el problema y cómo modificar mejor el diseño.

El proceso de *Design Thinking* no es lineal, en cualquier momento los estudiantes pueden ir hacia atrás o delante si lo consideran oportuno, saltando incluso a etapas no consecutivas. Se comienza recolectando mucha información, generando una gran cantidad de contenido, que crecerá o disminuirá dependiendo de la fase en la que se encuentren.

Todo ello mediante este proceso iterativo, que utiliza cada una de las etapas en un proceso de tres fases, la experiencia del usuario, el uso de la creatividad y finalmente la ejecución y *testeo* (Castillo-Vergara, Álvarez-Marín y Cabana-Villca, 2014).

3. METODOLOGÍA

Para la determinación metodológica del estudio se tuvo en cuenta que las investigaciones actuales tienden a utilizar modelos dinámicos, flexibles, multidimensionales y, desde luego, sensibles a las características diferenciadas del contexto educativo (Agra, 2005).

Una de las características principales del tema de estudio era abordar el análisis de problemas relacionados con la práctica educativa, por ello se optó por un modelo de investigación etnográfico mediante el método de estudio de caso (Velasco y Díaz de Rada, 2009), muy útiles para la evaluación de aspectos educativos (Woods, 1998).

Como puntualiza Ortega (2005), quien opta por este tipo de estudios entiende la realidad como un conjunto de acontecimientos a los que tiene que acercarse para desvelar las estructuras más profundas y las relaciones que no se ven a simple vista. Además de poder presentar alternativas que mejoren la realidad estudiada mediante el conocimiento de los fenómenos que se analizan.

Siguiendo la propuesta de Losada y López-Feal (2003) la base de la metodología cualitativa estuvo constituida por el trabajo de campo en situaciones naturales durante largo período de tiempo, por ello se consideró óptima como método de trabajo.

A través la observación participante se elaboraron datos que luego se analizaron y desde este examen se buscó la generación de conocimientos. Este hecho marcó el sentido de la investigación, ya que se basó en recoger la acción, vivencias y

experiencias que tuvieron los estudiantes de su realidad. De esta forma se realizó una interacción entre los sujetos que actuaron, que nos ofrecieron la recogida de información y llevó a construir los datos. Es preciso recordar que, debido a que la emergencia fue la base del método de construir teoría, la investigadora no inició el trabajo con una lista de conceptos preconcebidos o un marco teórico cerrado. Tanto los objetivos de la investigación como los núcleos de interés fueron evolucionando paralelamente a la recopilación y análisis de la información.

Siguiendo a Stake (2007), con este estudio se analizó el caso que nos ocupa mediante la descripción del proceso de trabajo y análisis de los problemas que pudieron surgir, así como mediante el estudio de las relaciones establecidas entre los agentes implicados en el caso, para poder alcanzar los objetivos planteados al comienzo del mismo.

3.1. Contexto de la investigación

El emplazamiento de campo fue el colegio concertado “Escuelas Pías” de Zaragoza. Este centro educativo se encuentra en un barrio del Casco Antiguo zaragozano, llamado San Pablo, que es considerada una de las zonas más diversas de la ciudad.

El proyecto objeto de estudio se llevó a cabo en el marco de la asignatura de EPVyA, una asignatura obligatoria en el primer ciclo de Educación Secundaria. Tuvo una duración de 14 sesiones, con un total de 28 horas de trabajo durante el tercer trimestre del curso escolar.

Los objetivos recogidos en el proyecto de trabajo eran los siguientes:

- Comprender la aplicación práctica de la metodología en el aula.
- Desarrollar actitudes que favorecieran la asimilación de la metodología por parte del alumnado.
- Difundir los resultados de la investigación realizada y de la experiencia vivida por los estudiantes.

Se comenzó con una selección de la muestra que iba a formar parte de la investigación. Al tratarse de un diseño de tipo cualitativo la investigadora decidió a qué personas iba a observar y entrevistar sin necesidad de recurrir a técnicas de muestreo aleatorio. El criterio que se tuvo en cuenta para la elección de la muestra fue la calidad de la información y no la cantidad. En la realización del proyecto participaron 25 estudiantes, 13 alumnas y 12 alumnos. Los sujetos de la investigación estuvieron implicados de una forma natural en el fenómeno de estudio y todos los individuos que participaron lo hicieron de manera activa.

3.2. Proceso de indagación e instrumentos utilizados

El proceso de investigación se estructuró en cinco fases (Domínguez, 2015; Rodríguez-Gómez y Valldeoriola, 2009):

- Fase exploratoria, de reflexión y planificación
- Fase de entrada en el escenario (inicio del estudio)
- Fase de recogida y análisis de la información
- Fase de retirada del escenario
- Fase de elaboración del informe de investigación

Se utilizaron diversas técnicas de recogida de datos para facilitar la triangulación. Se realizó recolectándolos desde diversas fuentes de información para su contrastación, considerando las dimensiones temporal y personal (Bisquerra, 2009; Flick, 2014).

La observación participante se desarrolló, gracias a la colaboración de las familias y del centro escolar, en un entorno real. De este modo la investigadora pudo observar todas las sesiones de trabajo, un total de 14. En las sesiones se recurrió a la observación sistematizada. Se realizaron multitud de notas de campo (descriptivas, textuales y aproximativas) junto con un registro anecdótico. A medida que las ideas teóricas se fueron desarrollando las notas también cambiaron, volviéndose más concretas y detalladas (Hammersley y Atkinson, 1994). Su redacción se realizó de tal manera que proporcionara la información del relato oral y comportamiento no verbal de los participantes, para minimizar el nivel de deducción y facilitar su reconstrucción para su análisis. La observación y posterior análisis de las sesiones fue un pilar fundamental para la elaboración de las preguntas en las diferentes fases del estudio.

Las entrevistas, en la investigación etnográfica, son un instrumento que proporciona datos de primera mano y valiosos, porque ofrecen gran cantidad de información. Como destaca Martínez-Barragán (2011) el lenguaje es a su vez un mundo de categorías calificadas de acuerdo con las sutiles diferencias que hacen los individuos hablantes mientras usan el lenguaje. De aquí que éste, como vehículo y contenido al mismo tiempo, sea uno de los puntos fundamentales de la indagación cualitativa. Al finalizar el proyecto en el aula se realizó una entrevista semiestructurada a todos los participantes en la investigación. Las preguntas de esta entrevista fueron diseñadas a partir de la organización de un primer sistema de categorías realizado en el proceso de clasificación inicial de los datos.

El grupo de discusión es una técnica empleada comúnmente por investigadores cualitativos (Canales y Peinado, 1994), y también se integra en los diseños de métodos múltiples. La ventaja de este método es que nos permite el análisis de los contextos interactivos en los que se producen las declaraciones y los informes sobre experiencias y acontecimientos (Flick, 2013). Los grupos de discusión se llevaron a cabo en la última fase de la investigación, tras haber transcurrido un año de la realización del proyecto en el aula. Su desarrollo fue similar al de las entrevistas individuales teniendo en cuenta que se buscó una participación igualitaria de todos los participantes. Para lograr esta participación equivalente se optó por organizar los grupos de discusión manteniendo el criterio de grupos de trabajo en que se había desarrollado el proyecto en el aula.

El análisis de documentos se centró en el proyecto de *Design Thinking* y el portafolio, diarios reflexivos y artefactos realizados por los estudiantes durante el proceso. La realización del portafolio documentó el proceso de enseñar de los profesores y de aprender los estudiantes, pero además les obligó a participar en un proceso abierto que les impulsó a replantear los conocimientos y las estrategias que se fueron adquiriendo y a expresarlos de una manera personalmente significativa.

Como una parte clave del portafolio se realizaron los diarios de reflexión. Al finalizar cada sesión de trabajo el alumnado completó este documento. Se procuró que los alumnos y alumnas realizaran un trabajo de crítica y reflexión.

Teniendo en cuenta la temática del estudio, se hizo una incidencia especial en el análisis de artefactos: bocetos, dibujos, maquetas y todo material generado por los participantes. Como destaca Gutiérrez (2005) el valor semántico de las representaciones gráficas es un hecho evidente ya que las estructuras gráficas son portadoras de un contenido narrativo, por ello son de gran utilidad como medio para la recogida de información. Por medio del análisis de estos documentos gráficos se buscó tener otro referente de comparación para poder establecer y respaldar algunos datos.

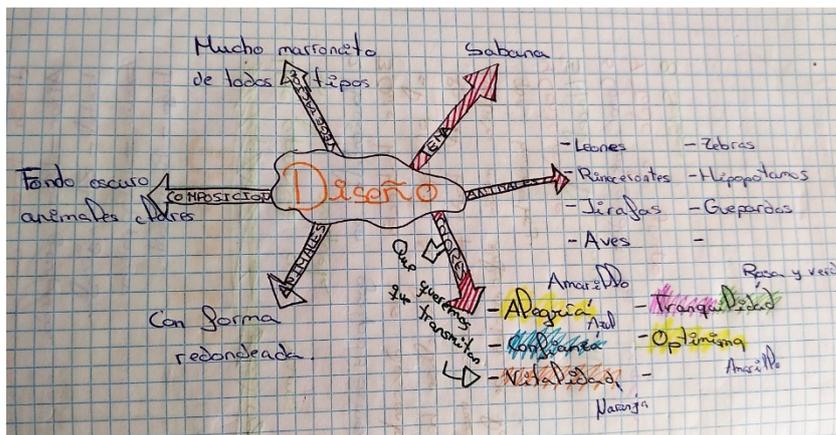


Figura 1. Mapa mental para organizar las ideas iniciales realizado en el portafolio de uno de los sujetos



Figura 2. Infografía del proceso de trabajo, realizada por una alumna en el portafolio

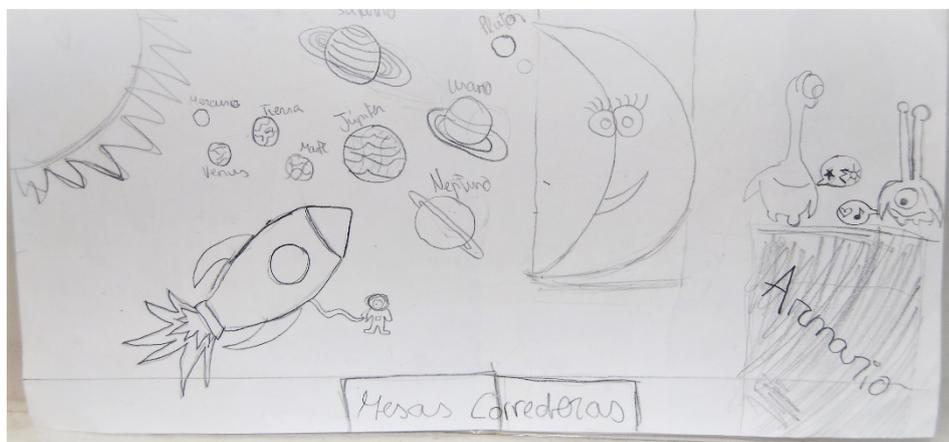


Figura 3. Ejemplo de boceto realizado por el alumnado durante la fase inicial



Figura 4. Maqueta realizada por los estudiantes

3.3. Análisis de datos

Para el análisis de los datos se siguió el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Este proceso inductivo de análisis de datos abordó la recopilación de información a través de preguntas y notas de campo de los investigadores.

La comparación se realizó dentro del emplazamiento, es decir, se compararon sistemáticamente acontecimientos, situaciones o contextos. Además, se establecieron diferentes tipos de comparaciones en cada una de las etapas del análisis de los datos.

La teoría se desarrolló mediante el registro sistemático de información de campo. No obstante, con anterioridad la investigadora realizó un diario del proceso de codificación y creación de categorías y temas. Para su realización utilizó la técnica que plantea Flick (2012) de realización de preguntas básicas (qué, quién, cómo, cuándo, cuánto, por qué, para qué y por quién), para conseguir el estudio de los textos de manera regular.

Para el análisis de los datos se combinó este proceso con la herramienta de computación ATLAS.ti, ya que permitió la revisión simultánea de una amplia gama de materiales y facilitó su organización y clasificación. Con la ayuda de esta herramienta se buscaron patrones y relaciones entre los datos obtenidos. Durante el proceso de análisis también se elaboraron diagramas, infografías y mapas conceptuales, para facilitar la posterior interpretación de los datos. Con este método, fue posible revelar evidencias y proporcionar una visión más rica de la percepción que las alumnas y alumnos tenían frente a la sistematización de procesos artísticos gracias a la aplicación de la metodología estudiada.

3. RESULTADOS

El objetivo inicial de este estudio fue descubrir la efectividad del modelo metodológico *Design Thinking* en relación con la mejora del aprendizaje de los contenidos del área de EPVyA. Tras un primer análisis de los documentos generados durante el trabajo de campo se decidió que para conocer esa eficacia se debía valorar el grado de sistematización de los procesos artísticos por parte del alumnado. Para el aprendizaje de una disciplina artística no debemos olvidar la importancia de asimilar los métodos de trabajo relativos a la creación.

Este apartado se construyó teniendo en cuenta los objetivos del estudio, las fases metodológicas y los temas emergentes que fueron surgiendo a lo largo de la investigación.

| Categoría | Código | Subcategoría | Código |
|--------------|--------|--------------------------|--------|
| Descubrir | DES | Inspirar | DESINS |
| | | Empatizar | DESEMP |
| Idear | IDE | Generar opciones | IDEOPC |
| | | Pensar soluciones | IDESOL |
| Interpretar | INT | Definir problemas | INTDEF |
| | | Analizar argumentos | INTARG |
| | | Hacer propuestas | INTPRO |
| Experimentar | EXP | Realizar pruebas | EXPPRU |
| | | Someter ideas a crítica | EXPCRI |
| Evolucionar | EVO | Aprender de lo realizado | EVOAPR |

Tabla 1. Categorías, subcategorías y códigos fijados para el análisis

La búsqueda de inspiración para la creación de una obra de arte es el detonante para el inicio de un diseño. En la primera fase del proyecto la búsqueda de información fue una tarea que los grupos de trabajo tuvieron que desempeñar. El objetivo principal fue que el alumnado aprendiera a recopilar datos para la realización de sus diseños.

Antes de comenzar con esta tarea, se les motivó para que realizaran una reflexión sobre sus necesidades y posibles métodos de búsqueda.

Durante este proceso el alumnado tuvo presente su experiencia vital. Por ejemplo, un estudiante en la segunda sesión de trabajo explicó: “Me acordé de una cosa de *Legó* que vi en una habitación y busqué cosas parecidas”.

Los participantes en el estudio se dieron cuenta de la importancia de realizar el proceso de investigación de forma correcta para poder tener referentes visuales en los cuales basar sus diseños. Al respecto de esta cuestión, una alumna destacó en la sesión sexta de trabajo: “Aprendí que tenemos que tener presente siempre una imagen o algo para guiarnos para hacer el boceto. He aprendido a cómo dibujar bien los animales. Lo he aprendido preguntando a la profesora y mirando el libro. Me ha costado hacer la composición, he tenido que mirar el libro e investigar”.

Durante esta fase fue fundamental que los estudiantes conectaran con los usuarios a los que estaba destinado su diseño. La generación de afinidad es un aspecto necesario dentro del proceso de cualquier creación artística. Los alumnos y alumnas tuvieron que reflexionar sobre las necesidades y preferencias del colectivo al que el diseño fue destinado. En este orden de ideas, una alumna planteó en los grupos de discusión: “Entre todos decidimos lo que sería mejor. Lo que nos gustaría ver a nosotros si estuviéramos allí”

Para el análisis de las diversas propuestas de los miembros del grupo se utilizaron los mapas mentales. Se seleccionó esta herramienta ya que tiene una gran carga visual al organizar las ideas en forma de diagrama. Este ejercicio les ayudó a generar opciones, pensar soluciones, concretar ideas y registrar los acuerdos. Inicialmente no entendieron el objetivo de esta tarea: “Hemos hecho el mapa mental y ya no sabemos qué hacer”.

Tras una fase de análisis comprendieron su utilidad para la organización de las ideas. Todos los grupos manifestaron que había sido una buena herramienta para compartir las ideas, actividad que les solía costar mucho esfuerzo. Una alumna planteó en la cuarta sesión: “Hoy mi grupo y yo hemos empezado a hacer el mapa mental. Hemos aprendido

a poner en común ideas y, aunque nos ha costado bastante elegir el resultado final, pero lo hemos superado poniendo todas las ideas en común”.

Una vez se definieron las temáticas de trabajo de cada grupo se inició la fase de realización de bocetos. La generación de opciones no la efectuaron de manera correcta. Un alumno explicó en la entrevista: “Creo que hemos improvisado. Encontramos ideas comunes que nos gustaron, pero luego no las usamos para los bocetos. Poníamos lo que nos gustaba a cada uno y punto. Empezamos bien, buscando información y todo eso, tuvimos muchas ideas, pero luego se fueron quedando todas atrás y nos atascamos mucho con lo de dibujar”.

El alumnado no logró realizar una definición correcta del problema ya que no analizaron los argumentos expuestos por cada miembro del equipo. A pesar de ello, los estudiantes comprendieron la función dentro del proceso creativo de la realización de bocetos y por ello mostraron interés por su aplicación y aprendizaje.

El proceso manipulativo para la realización del prototipo fue muy relevante para todos los participantes, posiblemente porque nunca habían realizado una maqueta. En la entrevista fue considerado un elemento significativo en el aprendizaje de contenidos de la asignatura. No debemos olvidar que los contenidos para trabajar en el proyecto, aunque se seleccionaron por parte del docente en el diseño inicial, se fueron estableciendo con relación a las necesidades que los estudiantes presentaron a nivel conceptual para la resolución de los problemas. Por ello, en muchas ocasiones se trabajaron contenidos curriculares de segundo ciclo de Secundaria.

La falta de definición argumentada en las primeras fases del proyecto provocó que las ideas finales fueran asumidas sin someterlas a análisis. Todos los grupos se quedaron con la primera idea de diseño sin plantear más opciones. Una alumna explicó en la última sesión de trabajo: “Podríamos volver a repasar las ideas anteriores para ver las ideas que tuvimos buenas en los procesos de descubrir e interpretar. Teníamos buenas ideas al principio, pero luego empezamos a bloquearnos porque esa idea nos daba problemas y a no ponernos de acuerdo. Entonces dejamos de lado las ideas que habíamos buscado y empezamos a hacer lo mismo que otros grupos, cuando la otra creo que era mucho mejor”.

Al finalizar el proceso los estudiantes fueron capaces de evaluar las fuentes de donde habían extraído la información: “En internet también hay información falsa que te puede mostrar información que no te interesa o no hayas puesto en el buscador, hay que diferenciar la información falsa (...) En internet hay mucha información basura, no sólo te tienes que fiar de la primera página que te muestra el buscador”.

Durante el proceso de trabajo el alumnado fue capaz de identificar sus dificultades para poder superarlas y transformarlas en habilidades académicas. En los grupos de discusión se destacó la adquisición del aprendizaje gracias a los errores: “He aprendido de nuestro error principal que ha sido no organizarnos, no organizarnos bien. Con este método se te queda en la cabeza la experiencia y aprendes de los errores y esa hace que se te quede en la cabeza”. También se incidió en el aumento de los momentos de reflexión sobre las tomas de decisiones durante el transcurso del proyecto: “Al principio la verdad que hicimos todo de forma más impulsiva, entonces fuimos avanzando en el trabajo y si reflexionamos más y al acabar sí que sacamos, por así decirlo, una conclusión”.

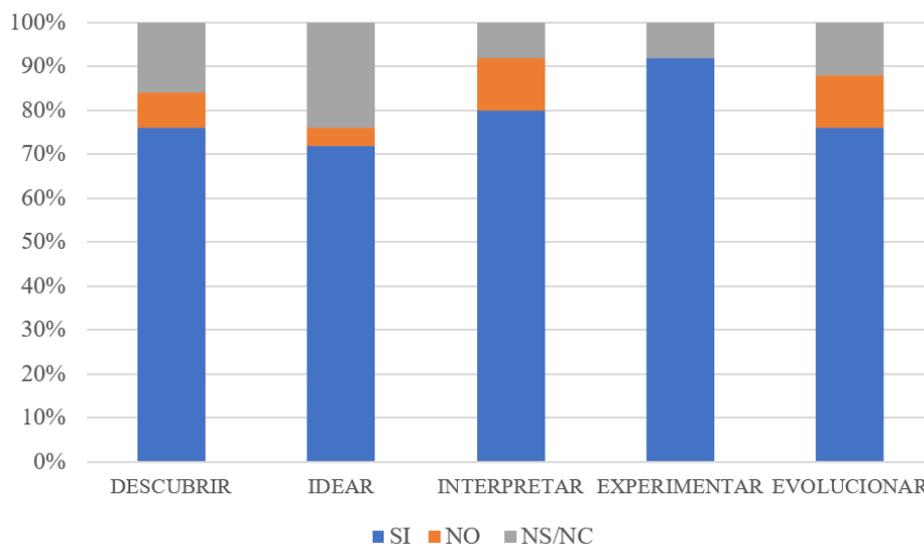


Tabla 2. Percepción de los estudiantes en la entrevista sobre la sistematización de procesos artísticos

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La actividad artística se fundamenta principalmente en el desarrollo práctico de los contenidos, por ello se considera oportuno organizar el área centrándose en la experimentación activa, donde por medio del proyecto el alumnado aprenda haciendo. Podemos afirmar que, al igual que lo planteado por Rodríguez (2017), los estudiantes aprendieron a través de investigación activa, el desarrollo práctico y el diseño participativo.

Autores como Araño (2005) consideraron que el hecho de que los aprendizajes sean significativos debe ser una de las características esenciales del modelo cognitivo de estructuración de la práctica para la educación artística. Esta idea se sustenta en considerar el área de educación artística como especificidad en el ámbito de construcción de significados a través prioritariamente de la imagen visual, con un interés destacado por las producciones artísticas y de cultura visual (Barragán, 2005).

Una formación artística crítica e integradora debería realizarse mediante aprendizaje estratégico: poner menos énfasis en los contenidos y más en estrategias de aprendizaje (Barragán, 2005). Por medio del desarrollo del *Design Thinking* se debe proyectar, ejecutar y evaluar, aspectos relevantes para desarrollar la competencia de aprender a aprender.

Al igual que Da Silva (2018), se observó que el aprendizaje activo es especialmente adecuado cuando se desarrollan actividades relacionadas con la práctica del diseño, debido a la necesidad que tiene esta disciplina artística en garantizar un producto final con una función específica. De forma similar que el estudio de Ulger (2018), podemos decir que los estudiantes dedicaron más esfuerzo en las etapas de pensamiento y diseño de la obra que mediante métodos de enseñanza tradicional. Además, comprendieron la necesidad de tomar referentes visuales para poder sustentar sus ideas de forma gráfica.

Como destaca García-Sípido (2005) el aprendizaje plástico no debe ser un conjunto de contenidos ya sabidos o verdades ya descubiertas. La investigación es un proceso clave dentro de la plástica, y por ello los procesos de investigación son claramente

definitorios del área. El alumnado no siempre es capaz de sistematizar este proceso para una verdadera operatividad de los contenidos y significación en sus aprendizajes. Los rasgos que caracterizan a un proyecto creador, según Marina (1994), son la libertad, la creación, la inteligencia humana y la creatividad, y el *Design Thinking* busca el desarrollo coherente de habilidades de aprendizajes creativos e independientes (Klein, Taveras, King, Commitante, Curtis-Bey y Stripling, 2009).

Las metodologías activas dirigen a los estudiantes a investigar ideas y preguntas importantes y está enmarcado en un proceso de investigación. Se diferencia de acuerdo con las necesidades e intereses de los estudiantes (Klein et al., 2009).

Al igual que en el estudio presentado por Thomas (2000) debemos destacar que los alumnos y alumnas presentaron ciertas dificultades al afrontar la investigación con un alto grado de autonomía, principalmente al inicio de la investigación y la gestión del tiempo. La efectividad de esta metodología como método de aprendizaje vino dada por la incorporación de apoyos a los estudiantes para aprender a cómo utilizarla.

Una de las razones por la que se dispersaron fue el no saber manejar la cantidad de información que habían acumulado; al carecer de herramientas para procesarla se produjo en algunos casos el abandono de la tarea para dar paso a las conversaciones y distracciones. Aunque se estimuló la utilización de esquemas, cuadros sinópticos y mapas conceptuales, pocos grupos aprovecharon estas estrategias (López y Lacueva, 2007). El uso de estas herramientas facilitó el metaaprendizaje y metaconocimiento (Mendioroz, 2016) pero consideramos que el nivel madurativo del alumnado de Secundaria no es suficiente para que favorezca la adquisición de conocimiento.

Al igual que Pihl (2015) destacamos la importancia de compartir entre los integrantes del grupo el proceso creativo. Para que este proceso sea efectivo se debe crear un flujo constante de creación de bocetos, imágenes y maquetas. Cada una de las propuestas debe ser seguida de una reflexión en grupo donde se compartan las experiencias individuales del desarrollo productivo.

Podemos concluir diciendo que, a pesar de las dificultades, el *Design Thinking* permitió a los estudiantes desarrollar habilidades y metodologías de investigación para resolver problemas y conocer qué recursos eran útiles, qué estrategias eran más efectivas y qué podían hacer para que su trabajo funcionara mejor. Para que el aprendizaje fuera efectivo durante la fase final del proyecto los estudiantes necesitaron comprender la necesidad de aplicar habilidades de reflexión.

Esta metodología trabajó la mejora de habilidades para la búsqueda de información, elaboración de conclusiones y creación de contenido. A pesar de ello fue complicado que los estudiantes se involucraran en el proceso de investigación constructiva. Les costó desarrollar habilidades de aprendizaje creativo e independiente.

Por medio de este modelo didáctico los alumnos aprendieron a manejar información, filtrarla, codificarla, categorizarla, evaluarla, comprenderla y utilizarla. Mediante la realización del proyecto tuvieron que proyectar, ejecutar y evaluar, aspectos relevantes para desarrollar la competencia de aprender a aprender. Se logró que comprendieran la importancia de gestionar el conocimiento para resolver situaciones creativamente y no ser meros reproductores de información.

Los estudiantes aprendieron de sus errores, aunque durante el desarrollo del proyecto les costó asimilar muchos aspectos relacionados con la autorregulación de su aprendizaje y planificación del trabajo.

Esta metodología permitió al estudiante detectar las necesidades para comprender mejor el problema, identificar principios que respaldan el conocimiento y cumplir objetivos de aprendizaje relacionados con cada parte del programa de la asignatura.

En resumen, en cuanto a la efectividad de este modelo metodológico, podemos decir que mejoró en el estudiante su capacidad para sistematizar el proceso de creación artística por medio de la comprensión de la operatividad de los contenidos.

BIBLIOGRAFÍA

- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.
- Aflatoony, L., Wakkary, R. y Neustaedter, C. (2017). Becoming a Design Thinker: Assessing the Learning Process of Students in a Secondary Level Design Thinking Course. *The international Journal of Art and Design Education*, 37 (3), 438-453.
- Agra, M. (2005). El vuelo de la mariposa: la investigación artístico-narrativa como herramienta de formación. En R. Marín-Viadel. *Investigación en Educación Artística* (pp. 126-150). Granada: Universidad de Granada.
- Araño, J. (2005). Estructura del conocimiento artístico. En R. Marín-Viadel. *Investigación en Educación Artística* (pp. 17-42). Granada: Universidad de Granada.
- Arbizu, F. (1994). *La función docente del profesor universitario*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Barragán, J. (2005). Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa. En R. Marín-Viadel. *Investigación en educación artística* (pp. 41-80). Granada: Universidad de Granada.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Calaf, R. y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Canales, M. y Peinado, A. (1994). Grupos de discusión. En J. Delgado y J. Gutiérrez. *Métodos y técnicas de investigación en ciencias sociales* (pp. 287-316). Madrid: Síntesis.
- Castillo-Vergara, M., Álvarez-Marín, A. y Cabana-Villca, R. (2014). Design Thinking: como guiar a estudiantes, emprendedores y empresarios en su aplicación. *Ingeniería Industrial*, 35 (3), 301-311.
- Coll, C. (1978). *La conducta experimental en el niño*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Da Silva, A.A. (2018). Interactive Art, Performance and Scientific Research into Corporeal Empathy. *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 6 (1), 39-54.
- Domínguez Montes, J. (2015). De la investigación científica a la investigación cualitativa en educación. *Revista Supervisión* 21, 36, 1-22.
- Flick, U. (2012). Introducción a la colección: Investigación cualitativa. En M. Angrosino *Cualitativa, Etnografía y observación participante en investigación* (pp. 9-13). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2013). Sobre este libro. En R. Barbour. *Los grupos de discusión en Investigación Cualitativa* (pp. 21-22). Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fontal, O., Gómez, C. y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Fontal, O., Marín, S. y García, S. (2015). *Educación de las artes visuales y plásticas en educación primaria*. Madrid: Ediciones Paraninfo.
- García-Sípido, A. (2005). La investigación plástica como método paradigmático de conocimiento. En R. Marín-Viadel. *Investigación en Educación Artística* (pp. 81-98). Granada: Universidad de Granada.

- Glaser, B.G. y Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.
- Gutiérrez, R. (2005). Los estudios de casos: una opción metodológica para investigar la educación artística. En R. Marín-Viadel. *Investigación en Educación Artística* (pp. 151-174). Granada: Universidad de Granada.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós Básica.
- Hernández, F. (1995). El diseño curricular de educación visual y plástica: un análisis crítico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24, 21-37.
- Hernández, F., Jódar, A. y Marín, R. (1991). Antes del recorrido, ¿por qué un libro sobre la educación artística? En F. Hernández, A. Jódar y R. Marín. *¿Qué es la educación artística?* (pp. 13-18). L'Hospitalet de Llobregat: Sendai.
- Klein, J., Taveras, S., King, E.D., Commitante, A., Curtis-Bey, L. y Stripling, B. (2009). *Project-Based Learning: Inspiring Middle School Students to Engage in Deep and Active Learning*. Nueva York: NYC Department of Education.
- López, A.M. y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Losada, J. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Thomson.
- Marina, J. (1994). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- Martínez-Barragán, C. (2011). Metodología cualitativa aplicada a las Bellas Artes. *Revista Electrónica de Investigación, Docencia y Creatividad*, 1, 46-62.
- Mendioroz, A. (2016). Empleo de herramientas metacognitivas para realizar el proyecto final de licenciatura en la Escuela de Ingeniería ESIME-Culhuacán, del Instituto Politécnico Nacional de México. *Publicaciones de la Universidad de Murcia*, 31 (1), 197-221.
- Nisbet, J. y Shuckmith, J. (1980). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana.
- Ortega, A. (2005). El estudio de caso: implicaciones epistemológicas de un método de investigación aplicado a la educación artística. En R. Marín-Viadel. *Investigación en Educación Artística* (pp. 295-322). Granada: Universidad de Granada.
- Pellicer, C., Álvarez, B. y Torrejón, J. (2013). *Aprender a emprender: cómo educar el talento emprendedor*. Girona: Fundación Príncipe de Girona, Aulaplaneta.
- Pihl, O. (2015). Hidden Realities inside PBL Design Processes: Is Consensus Design an Impossible Clash of Interest between the Individual and the Collective, and Is Architecture Its First Victim? *Journal of Problem Based Learning in Higher Education*, 3 (1), 20-45.
- Portnoy, L. (2018). Design Thinking Adds Why to the What and How of Learning. *Thinking Like a Designer*. 13 (15), 1-5.
- Rodríguez, C.M. (2017). A Method for Experiential Learning and Significant Learning in Architectural Education via Live Projects. *Arts and Humanities in Higher Education: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 17 (1), 279-304.
- Rodríguez-Gómez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Sánchez, S., Brahim, C. y López, V. (2013). El proceso de aprendizaje a través de un pensamiento complejo. *Innovation in Engineering, Technology and Education for Competitiveness and Prosperity* (pp. 1-8). Cancún: Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology (LACCEI'2013).
- Serrano, M. y Blázquez, P. (2014). *Design thinking: Lidera el presente. Crea el futuro*. Madrid: ESIC Editorial.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Steinbeck, R. (2011). Building Creative Competence in Globally Distributed Courses through Design Thinking. *Comunicar*, 37 (19), 27-35.
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. California: The Autodesk Foundation.

- Ulger, K. (2018). The Effect of Problem-Based Learning on the Creative Thinking and Critical Thinking Disposition of Students in Visual Arts Education. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12 (1), 1-12.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (2006). *La lógica investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trolla.
- Woods, P. (1998). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/MEC.

Avaliación da competencia comunicativa intercultural en Bacharelato. O CPR Plurilingüe La Salle

Evaluación de la competencia comunicativa intercultural en Bachillerato. El CPR Plurilingüe La Salle

Assessing Intercultural Communicative Competence in Upper Secondary Education. CPR Plurilingüe La Salle

Alicia Castiñeiras Domínguez¹, Reyes Fernández González²

¹ aliciacasdo@gmail.com

² ofoe-to@uvigo.es

Recibido: 27/6/2019

Aceptado: 21/4/2020

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Alicia Castiñeiras Domínguez
aliciacasdo@gmail.com

Resumo

A competencia comunicativa intercultural (CCI), definida como a capacidade de interactuar de xeito efectivo con persoas doutras culturas, está adquirindo relevancia nun mundo cada vez máis globalizado. O obxectivo deste traballo é analizar a CCI do alumnado de Bacharelato para determinar o seu nivel de competencia e servir como ferramenta para a comunidade educativa. O instrumento empregado para o estudo é un cuestionario adaptado da Intercultural Communicative Competence Scale, que se aplicou nunha mostra de 52 estudantes do CPR Plurilingüe La Salle de Santiago de Compostela. A principal conclusión da investigación é que a CCI é máis elevada no alumnado capaz de recoñecer a existencia de discriminación cara a persoas doutras culturas. Non se atoparon diferenzas estatísticas significativas en canto ó sexo nin á exposición previa a outras culturas.

Palabras clave

Competencia Comunicativa Intercultural, Cultura, Linguas Estranxeiras, Bacharelato

Resumen

La competencia comunicativa intercultural (CCI), definida como la capacidad de interactuar de forma efectiva con personas de otras culturas, está adquiriendo relevancia en un mundo cada vez más globalizado. El objetivo de este trabajo es analizar la CCI del alumnado de Bachillerato para determinar su nivel de competencia y servir como herramienta para la comunidad educativa. El instrumento utilizado para el estudio es un cuestionario adaptado de la Intercultural Communicative Competence Scale, que se aplicó en una muestra de 52 estudiantes del CPR Plurilingüe La Salle de Santiago de Compostela. La principal conclusión de la investigación es que la CCI es más elevada en el alumnado capaz de reconocer la existencia de discriminación hacia personas de otras culturas. No se encontraron

diferencias estadísticas significativas en cuanto al sexo ni a la exposición previa a otras culturas.

Palabras clave

Competencia Comunicativa Intercultural, Cultura, Lenguas Extranjeras, Bachillerato

Abstract

Intercultural communicative competence (ICC), defined as the ability to interact effectively with people from other cultures is gaining relevance in an increasingly globalized world. The aim of this paper is to analyze the ICC of upper secondary students to determine their level of competence and to serve as a tool for the education community. The instrument used for the study is a questionnaire adapted from the Intercultural Communicative Competence Scale, which was applied to a sample of 52 students from the CPR Plurilingüe La Salle in Santiago de Compostela, Spain. The main finding of the investigation is that ICC is higher in students that are able to recognize the existence of discrimination against people from other cultures. No statistically significant differences were found regarding gender or previous exposure to other cultures.

Key Words

Intercultural Communicative Competence, Culture, Foreign Languages, Upper Secondary Education

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Estado da cuestión

A partir dos anos 70, co auxe do método comunicativo, a ensinanza de linguas centrouse na adquisición da competencia comunicativa que, como apuntan Coste, Moore e Zarate (2009), se interpretou maioritariamente como competencia comunicativa lingüística máis que como competencia comunicativa intercultural. Así, o papel da cultura na ensinanza de linguas reduciuse á introdución de pequenas pílulas con contidos culturais sobre algún dos países nos que se fala a lingua (Paricio, 2014).

O termo competencia intercultural, definida como a “capacidade do falante de interactuar con outros, de aceptar outras perspectivas e percepcións do mundo, de mediar entre estas perspectivas e de ser conscientes da diferenza” foi acuñado por Byram e Zarate (1997, pp. 14-18), que afirman que a ensinanza da competencia lingüística non se pode separar da ensinanza da competencia intercultural.

Máis adiante, Byram, Grivkova e Starkey (2002) describiron a competencia intercultural como a “capacidade de alcanzar un entendemento común con persoas con diferentes identidades sociais e de interactuar con persoas como seres humanos complexos que teñen identidades múltiples e a súa propia individualidade” (p. 5). Estes autores avogan por un cambio de paradigma, dende a ensinanza centrada nos contidos culturais, a un modelo no que se prime o desenvolvemento das competencias que os e as estudantes precisarán para relacionarse con éxito con persoas doutras culturas ou con outras identidades. Así, a aprendizaxe memorística de datos debe substituírse por actividades que fomenten a flexibilidade do alumnado e lle proporcionen as habilidades analíticas precisas para enfrontarse a unha grande variedade de escenarios interculturais.

Esta asociación entre a competencia lingüística e a intercultural tamén está presente no Marco Común Europeo de Referencia para as Linguas (MCER), que sinala a importancia da competencia intercultural entre as habilidades necesarias para levar a cabo as tarefas comunicativas nunha lingua estranxeira. De acordo co MCER as habilidades interculturais inclúen “a habilidade de relacionar a cultura estranxeira coa cultura de orixe, a sensibilidade cultural e a capacidade de identificar e empregar estratexias para relacionarse con outras culturas, a capacidade de actuar como intermediario cultural entre a cultura estranxeira e a propia e de lidar cos malentendidos e conflitos interculturais, así coma a capacidade de superar as relacións estereotipadas” (Consello de Europa, 2001, pp. 104-105). Recentemente, o Companion Volume introduciu novos descritores para a competencia pluricultural (Consello de Europa, 2018). Por exemplo, no nivel B1 agárdase que o falante “poida actuar de acordo ás convencións relativas á postura, contacto visual e distancia a outras persoas”, e no nivel C2 que “poida iniciar e controlar as súas accións e formas de expresión de acordo ó contexto, tendo en conta as diferenzas culturais e facendo axustes sutís para previr e/ou resolver malentendidos e incidentes culturais” (p. 159).

Con respecto ós elementos que conforman a competencia intercultural, como sinalan Spitzberg e Chagnon (2009), a maioría de modelos teóricos distinguen tres compoñentes: afectivo, condutual e cognitivo. Seguindo a González Plasencia (2016, pp. 178-182), o compoñente afectivo refírese á disposición do falante respecto á comunicación intercultural e ás actitudes que adopta cando se atopa nese contexto; o compoñente condutual (tamén chamado procedemental) comprende as habilidades e destrezas que se deben activar na interacción –deducir patróns de comportamento, estratexias de compensación na comunicación ou identificación de diferenzas na comunicación non verbal–; e o compoñente cognitivo recolle aqueles saberes xerais que son precisos para ser efectivos neste tipo de comunicación –importancia dos roles, rituais ou hábitos comunicativos ou influencia da cultura comunicativa–.

Non obstante, entre os modelos que non seguen a anterior clasificación podemos destacar o de Byram et al. (2002, pp. 7-9), que distingue cinco compoñentes (actitudes interculturais, coñecementos, capacidade de interpretación e entendemento, capacidade de descubrimento e interacción e conciencia cultural crítica) ou o de Fantini (2009, pp. 457-476) que sinala catro dimensións (coñecemento, actitudes positivas, habilidades e conciencia).

Na actualidade, a dimensión intercultural está presente en Galicia no currículo vixente na ESO e no Bacharelato, que organiza a materia de Primeira Lingua Estranxeira en 5 bloques ou actividades de lingua, un deles dedicado ó “coñecemento da lingua e a conciencia plurilingüe e intercultural” (Decreto 86/2015). Se ben a importancia da competencia comunicativa na aprendizaxe de linguas (que é de seu intercultural) resulta innegable, coincidimos con Sercu (2005) en que non debería ser competencia exclusiva do profesorado e do alumnado de linguas estranxeiras.

1.2. Pertinencia do estudo

O auxe das investigacións sobre competencia comunicativa intercultural (CCI) durante os últimos anos produciuse de xeito paralelo ó desenvolvemento do proceso de globalización mundial. No ano 2017 alcanzáronse os 258 millóns de migrantes

internacionais no mundo (o cal equivale a un 3,4% da poboación mundial) e durante as últimas décadas rexístrase unha marcada tendencia á alza, como se ve na Figura 1.

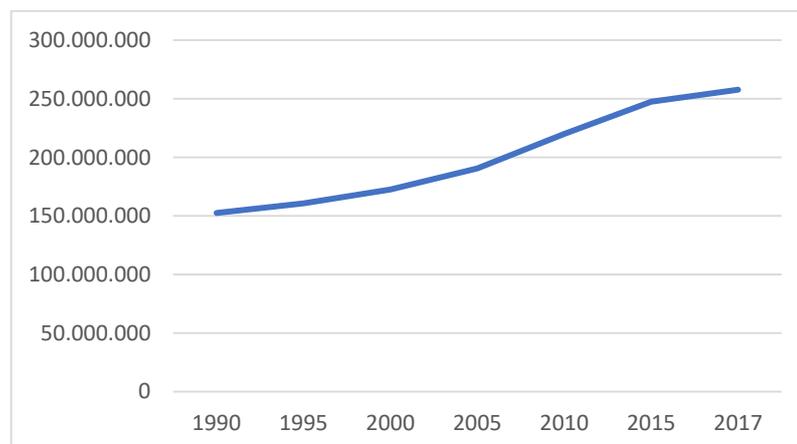


Figura 1. Número de migrantes internacionais. Fonte: Dpto. de Asuntos Económicos e Sociais das Nacións Unidas (DAES, 2019)

En España, a cifra de inmigrantes está a medrar desde o ano 2013, alcanzando un total de 532.132 en 2017. Entre os anos 2010 e 2013 obsérvase a tendencia contraria, co descenso da inmigración e o aumento da emigración de persoas españolas ó exterior (ver Figura 2). Ambos fluxos migratorios –inmigración e emigración– dan conta da necesidade da cidadanía de dispoñer dunha competencia de comunicación intercultural ben desenvolvida.

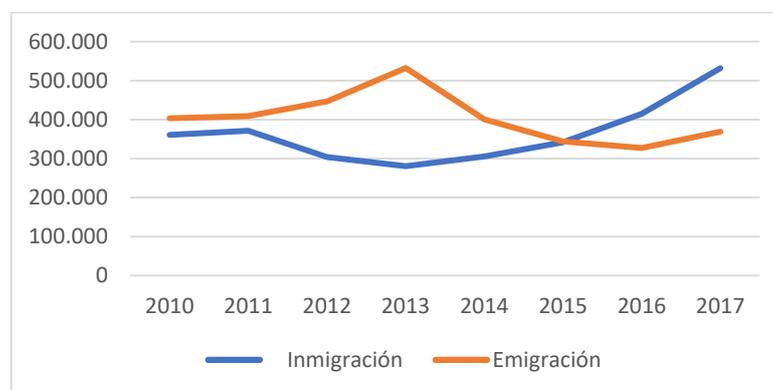


Figura 2. Fluxo migratorio en España. Fonte: INE (2019)

Este aumento do número de persoas inmigrantes en España reflíctese tamén nas aulas, que cada vez contan cun maior nivel de multiculturalidade. No curso 2017-2018 (ver Táboa 1), as persoas estranxeiras representaban o 8,8% da totalidade do alumnado de todas as ensinanzas non universitarias do conxunto do Estado español (un 10,3% tendo en conta soamente os centros públicos). Trátase dunha realidade á que tanto profesorado coma alumnado se deben afacer e que representa unha grande oportunidade para mellorar as competencias comunicativas interculturais dos/as estudantes.

| Titularidade do centro | Ensinanzas non universitarias | ESO | Bacharelato | FP Básica | FP Grado Medio | FP Grado Superior |
|------------------------|-------------------------------|------|-------------|-----------|----------------|-------------------|
| Todas | 8,8 | 8,9 | 6,3 | 15,9 | 8,5 | 6,1 |
| Pública | 10,3 | 10,2 | 6,8 | 15,8 | 8,8 | 6,1 |
| Privada | 5,7 | 6,4 | 4,8 | 16,1 | 7,5 | 5,9 |

Táboa 1. Porcentaxe de alumnado estranxeiro do Estado español por ensinanza e tipo de centro (curso 2017-2018). Fonte: Ministerio de Educación e Formación Profesional (2019)

Como se observa na Figura 3, as estatísticas sobre comercio exterior tamén demostran a crecente internacionalización da economía española. Tanto as exportacións coma as importacións españolas presentan un considerable crecemento dende hai máis de 20 anos. Esta tendencia, favorecida polas posibilidades que nos brindan as novas tecnoloxías da información, converte a competencia comunicativa intercultural nunha das habilidades clave no acceso ó mercado laboral, que demanda traballadores e traballadoras que poidan comunicarse de xeito efectivo con persoas de diferentes culturas.

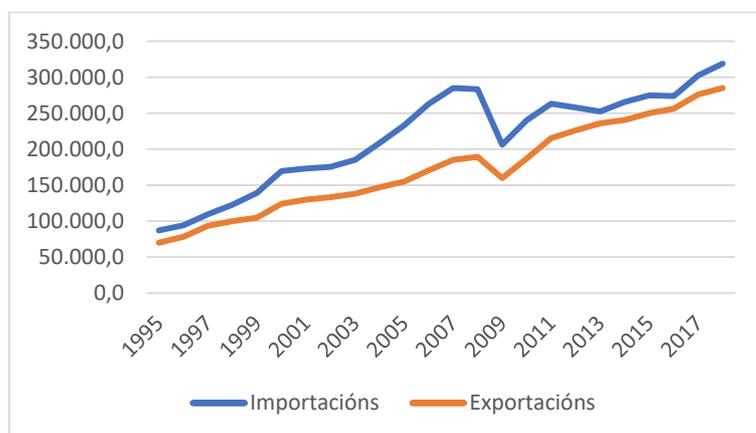


Figura 3. Evolución do comercio exterior español (1995-2018). Fonte: Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (2019)

1.3. Outros estudos

Durante os últimos anos, publicáronse unha gran cantidade de investigacións relativas a diferentes aspectos da competencia comunicativa intercultural. Se ben non é posible citar toda a literatura existente, parécenos pertinente mencionar algunhas liñas de investigación de especial interese relacionadas coa competencia comunicativa intercultural no ámbito educativo.

En primeiro lugar, dentro das investigacións centradas na etapa de Educación Primaria destacamos as de Hernández Bravo (2011), que detectou falta de competencia para relacionarse con compañeiros e compañeiras doutras culturas e unha maior predisposición a relacionarse con persoas doutras culturas no alumnado de menor idade. Por outra banda, o alumnado estudado por Sanhueza e Cardona (2009) tiña un alto grao de aceptación das diferenzas, pero mantiña unha actitude pasiva e a súa sensibilidade intercultural era superior no caso do alumnado inmigrante.

En canto á Educación Secundaria, é preciso subliñarmos o traballo de Ballesteros Moscosio e Fontecha Blanco (2019), cuxos resultados apuntan que a pesar de que o

alumnado presenta certo grao de adquisición da competencia intercultural, mostra estereotipos cara ás persoas doutras culturas, polo que defenden a necesidade dun currículo intercultural “no que a través de ferramentas e metodoloxías de aprendizaxe cooperativa se aborden contidos curriculares desde unha visión múltiple de coñecementos, tolerancia e igualdade” (p. 21). No ámbito internacional destaca a análise de Spychala (2007), centrada no tratamento da competencia intercultural nos libros de texto de español como lingua estranxeira empregados en Educación Secundaria en Polonia. Os resultados desta investigación mostraron que os manuais presentan contidos culturais, pero non de xeito que se desenvolva a competencia intercultural e suxiren falta de preocupación por transmitir ó alumnado as diferenzas culturais entre a cultura propia e a española.

Por outra banda, con respecto á actitude do profesorado de linguas estranxeiras, Clouet (2012) levou a cabo unha investigación en centros de Secundaria das Illas Canarias que puxo de manifesto que o profesorado de inglés como lingua estranxeira está centrado no desenvolvemento da competencia lingüística e deixa de lado a competencia intercultural.

Alén das investigacións centradas nunha etapa educativa concreta, gustaríanos resaltar o estudo de Ruiz-Bernardo, Sanchiz-Ruiz e Gil-Gómez (2014), realizado a persoas de entre 15 e 30 anos na provincia de Castelló, que demostrou que existe correlación entre o nivel educativo acadado e unha maior competencia intercultural.

Con respecto ás investigacións centradas na educación superior, destacan diversos traballos centrados no impacto da participación en programas de intercambio, con resultados diversos. Mentres que autores como Lázár (2015) conseguiron demostrar que os intercambios internacionais teñen un impacto positivo na competencia comunicativa intercultural, Lokkesmoe, Kuchinke e Ardichvili (2016) concluíron que non resultan significativos. Neste ámbito cómpre sinalar tamén o traballo de He, Lundgren e Pynes (2017), relativo ós efectos das estadias no estranxeiro no profesorado en activo, que sinala que as experiencias internacionais non garanten unha maior competencia intercultural. Ademais, publicáronse diversos estudos relacionados co emprego de redes sociais para promover a competencia comunicativa intercultural do alumnado de linguas estranxeiras, como o de Özdemir (2017), que defende o seu emprego, e Jin (2015), que obtivo tanto resultados positivos coma negativos.

Por último, é preciso mencionar outros traballos dedicados a avaliar a competencia comunicativa intercultural en aulas de linguas estranxeiras noutros países, entre eles o de Toyoda (2016), que estudou a alumnado australiano universitario de xaponés, chegando á conclusión de que é posible desenvolver a competencia intercultural sempre que o ambiente de aprendizaxe sexa axeitado. Tamén cómpre destacar a Messina (2015), que se centrou na ensinanza de español a alumnado alemán, detectando a ausencia da avaliación da competencia intercultural nos principais manuais empregados, polo que propón o emprego dunha rúbrica de autoavaliación desta competencia.

Ademais, non podemos esquecernos das investigacións sobre a eficacia dos cursos específicos de comunicación intercultural realizados no país de orixe, entre os que destaca o traballo de Wang e Kulich (2015), que demostra que son un medio efectivo para desenvolver a competencia intercultural.

2. OBXECTIVOS DO TRABALLO E HIPÓTESES DE INVESTIGACIÓN

O obxectivo xeral desta investigación é avaliar o nivel de competencia comunicativa intercultural do alumnado de dous grupos de 1º de Bacharelato do CPR Plurilingüe La Salle, situado en Santiago de Compostela, tanto de forma global, como atendendo ó nivel que os e as estudantes presentan en cada un dos seus compoñentes (afectivo, condutual e cognitivo), así coma nas diferentes áreas que os conforman (ver Táboa 2).

A principal hipótese da que partimos é que o currículo académico actual non desenvolve suficientemente esta competencia e, polo tanto, o alumnado presentará carencias neste ámbito. Concretamente, agardamos que as principais carencias do alumnado se detecten nos subcompoñentes que conforman o compoñente condutual.

| Escala | Subescala |
|-----------------------------|--|
| Compoñente afectivo | Apertura e disposición |
| | Flexibilidade e distanciamento |
| | Autoconfianza |
| | Respecto |
| | Empatía |
| Compoñente condutual | Desfrute |
| | Adecuación contextual |
| | Xestión e resolución de problemas |
| | Análise e planificación |
| | Interpretación |
| | Planificación |
| | Adaptación |
| | Xestión da comunicación non verbal |
| | Xestión da comunicación verbal |
| | Aproximación ó coñecemento |
| | Identificación de semellanzas e diferenzas |
| | Abstracción e predición |
| Modificación e verificación | |
| Compoñente cognitivo | Identidade cultural |
| | Cultura material |
| | Cultura comunicativa |

Táboa 2. Compoñentes da competencia comunicativa intercultural. Fonte: González Plasencia (2016, pp. 178-182)

A seguinte hipótese que formulamos é a existencia dunha clara correlación entre a competencia comunicativa intercultural e a frecuencia de contacto con persoas de diferentes culturas, de xeito que a maior nivel de contacto se detectará unha maior CCI. Paralelamente, consideramos que as persoas cuxas relacións interculturais se dean dentro da familia obterán unha puntuación máis elevada.

Por último, agárdase que o alumnado que afirme que non existen situacións de discriminación cultural en Galicia obteña os resultados máis negativos na proba. Non se espera obter diferenzas significativas segundo o sexo do alumnado.

Unha vez realizado o estudo poderemos determinar se a competencia comunicativa intercultural do alumnado de 1º de Bacharelato do centro analizado é axeitada e se existen carencias nalgunha das áreas avaliadas. Ademais, especificarase cales son as áreas concretas que precisan ser reforzadas de acordo coa investigación.

As conclusións deste proxecto deberán servir como fonte de información para a planificación curricular da ensinanza de linguas estranxeiras, así como para a elaboración dos Plans de Acción Titorial na Educación Secundaria.

3. MATERIAL E MÉTODOS

3.1. Tipo de estudo

En primeiro lugar, pola natureza dos datos e a análise efectuada, podemos situar o procedemento metodolóxico do estudo dentro do paradigma cuantitativo. Por outra banda, trátase dunha investigación transversal, pois estuda unha serie de fenómenos (actitudes, comportamentos e coñecementos) nun momento determinado, sen facer un seguimento do grupo para coñecer a súa evolución ó longo do tempo. A recollida de datos levouse a cabo o 23 de abril de 2019 entre as 09:55 e as 10:15 no primeiro grupo e entre as 13:25 e as 13:45 no segundo.

3.2. Participantes

A poboación obxecto de estudo está formada polo alumnado matriculado no primeiro curso de Bacharelato (106 estudantes) do CPR Plurilingüe La Salle, en Santiago de Compostela. Tras realizar unha mostraxe por conveniencia, obtívose unha mostra dun total de 52 estudantes pertencentes ós grupos A e B, de 26 estudantes cada un.

3.3. Instrumento

Para a recollida de datos administrouse un cuestionario deseñado *ad hoc* baseándose en cuestións seleccionadas da escala *Intercultural Communicative Competence Scale* (ICCS) de González Plasencia (2019). Os criterios empregados polas investigadoras para efectuar a selección das cuestións presentes finalmente no cuestionario foron:

- Inclusión de cuestións referidas a tódalas dimensións, tanto nas escalas como nas subescalas,
- Minoración nunca inferior ó 50% no contido de cada unha das escalas para manter a validez e fiabilidade do instrumento empregado.
- Redución do tempo empregado polo alumnado na súa resposta, para interferir o menos posible no desenvolvemento das aulas e para non influír no cansazo das e dos estudantes, que á súa vez puidese provocar que as súas respostas non fosen efectuadas con reflexión e sinceridade.

Así mesmo, tomouse a decisión de reducir as alternativas de resposta a 4, e eliminar a opción intermedia, xa que en ocasións as persoas optan por esta resposta neutra cando non queren reflexionar sobre a súa situación.

O 'novo' cuestionario foi revisado por dúas expertas en Educación Secundaria: unha docente do CPR Plurilingüe La Salle con 21 anos de experiencia e unha docente do IES Soutomaior con 13 anos de experiencia.

Tanto o cuestionario inicial como o cuestionario empregado neste estudo poden consultarse nos Anexos I e II, respectivamente.

O cuestionario estrutúrase en dous bloques principais:

Bloque I: variables sociodemográficas.

Bloque II: variables referidas á Competencia Comunicativa Intercultural (CCI), dispostas de xeito aleatorio.

O cuestionario administrouse a través de Google Formularios e incluía unha breve descrición na que se invitaba ó alumnado a participar de xeito anónimo e voluntario,

garantíndolle a confidencialidade da información e a protección dos datos, e no que se lle solicitaba sinceridade. As instrucións foron as mesmas nos dous grupos e leváronse a cabo por parte da mesma persoa co fin de evitar sesgos.

Este instrumento ten como obxectivo estudar os tres compoñentes da competencia comunicativa intercultural que establece a Intercultural Communication Competence Scale, baseándose en estudos similares ós presentados no apartado 1 deste traballo: o compoñente afectivo (actitudes), o compoñente condutual (habilidades e destrezas) e o compoñente cognitivo (coñecementos). Á súa vez, estes compoñentes (ou escalas) están compostos por diferentes subescalas (ver Táboa 3) que constan de distintas afirmacións nas que o alumnado ten que amosar o seu grao de acordo ou desacordo (Moi de acordo, Algo de acordo, Pouco de acordo ou Nada de acordo).

Para coñecer con máis detalle o que se pretendeu medir con cada unha das subescalas creadas pode consultarse o Anexo III.

| Escala | Fiabilidade (α de Cronbach) | Subescala | Ítems |
|----------------------|--|--|-------|
| Compoñente afectivo | $\alpha = 0,756$ | Apertura e disposición Flexibilidade e distanciamento Autoconfianza Respecto Empatía Desfrute | 15 |
| Compoñente condutual | $\alpha = 0,706$ | Adecuación contextual Xestión e resolución de problemas Análise e planificación Interpretación Planificación Adaptación Xestión da comunicación non verbal Xestión da comunicación verbal Aproximación ó coñecemento Identificación de semellanzas e diferenzas Abstracción e predición Modificación e verificación | 24 |
| Compoñente cognitivo | $\alpha = 0,783$ | Identidade cultural Cultura material Cultura comunicativa | 11 |

Táboa 3. Descrición do Bloque II do cuestionario empregado. Elaboración propia

3.4. Análise de datos

Os datos foron analizados mediante o programa estatístico SPSS 19.0 para Windows. Para o estudo da interacción entre variables realizouse unha análise de varianza (ANOVA) e o procedemento proba T de Student para aquelas variables que mostraron diferenzas significativas.

As variables independentes empregadas foron:

- A idade
- O sexo
- A pertenza a unha cultura maioritaria ou minoritaria
- A frecuencia de contacto con persoas doutras culturas
- Os motivos polos que se dan esas relacións
- A crenza ou non de que en Galicia existen situacións de discriminación cara a persoas doutras culturas

4. RESULTADOS

4.1. Análise das variables sociodemográficas

A continuación presentamos os resultados relativos ás variables sociodemográficas.

A idade. A media da nosa mostra é de 16,4 anos.

O sexo. O 50% da mostra estaba formada por homes, mentres que as mulleres representaban o 46,2% e as persoas con outro xénero o 3,8%.

A pertenza a unha cultura maioritaria ou minoritaria. O 96,2% da mostra pertence a unha cultura maioritaria no seu contorno máis próximo.

A frecuencia de contacto con persoas doutras culturas. A resposta máis habitual foi “contactos esporádicos” cun 40,4%, seguida por “raros ou non existen” (26,9%) e “frecuentes” (25%). Soamente o 7,7% consideran que os seus contactos con persoas doutras culturas son “habituais”.

Os motivos polos que se dan esas relacións. O 46,2% afirmou que o motivo das súas relacións con persoas doutras culturas é “por amizade”, seguido dun 36,5% que os atribúe a “compañeiros/as (actuais ou pasados) durante os seus anos de escolaridade”. O 11,5% afirma que “non existen” e o 5,8% que se deben a “lazos familiares”.

A crenza ou non de que en Galicia existen situacións de discriminación cara a persoas doutras culturas. O 53,8% da mostra considera que en Galicia existen situacións de discriminación cara a persoas doutras culturas, mentres que o 46,6% rexeita esta afirmación. Tras ser preguntados por unha situación de discriminación (resposta aberta), recibíronse 8 respostas, entre as que atopamos dúas alusións ós e ás inmigrantes procedentes de África, dúas persoas que afirman que existe discriminación en Galicia de igual xeito que existe en todo o mundo, dúas alusións a discriminación por motivo de raza ou etnia (persoas negras e xitanas), unha á relixión islámica e unha persoa que detecta situacións de discriminación “castelanizadoras” (Informante I.16).

Destaca unha das respostas por xustificar as situacións de discriminación (Informante I.12):

“Non son totalmente aceptados debido a que moitos galegos consideramos que nos quitan traballo e moitos deles veñen a gañar diñeiro á custa do noso Estado e regresan ao seu país para investilo. Polo que se favorecen da nosa economía e non melloran da mesma maneira a nosa”.

4.2. Análise dos resultados globais

Os resultados obtidos polo conxunto da mostra indican unha puntuación medio-alta nos compoñentes afectivo ($\bar{X}=2,32$ dun máximo de 3 puntos) e cognitivo ($\bar{X}=2,24$). Porén, a media de puntuación no compoñente condutual é notablemente inferior ($\bar{X}=1,72$).

| | Compoñente afectivo | Compoñente condutual | Compoñente cognitivo |
|--------------------------|---------------------|----------------------|----------------------|
| Media | 2,322 | 1,728 | 2,245 |
| Desviación típica | 0,362 | 0,287 | 0,402 |

Táboa 4. Resultados globais por compoñente. Elaboración propia

Os resultados confirman a hipótese de que o alumnado presenta carencias na súa competencia comunicativa intercultural e, en concreto, localízanse dentro do compoñente condutual, sendo os resultados dos outros compoñentes relativamente favorables.

As carencias están presentes en seis dos doce subcompoñentes deste ámbito: adaptación contextual (ítem 16), análise e planificación (ítems 21 e 22), adaptación (ítem 27), xestión da comunicación non verbal (ítem 28), xestión da comunicación verbal (ítem 30) e abstracción e predición (ítem 39).

A continuación, na Táboa 5, especificanse os resultados das preguntas desta dimensión (resaltamos en negra e cursiva aqueles ítems que foron deseñados para ser codificados de xeito inverso na escala).

| ÍTEM | MOI DE ACORDO | ALGO DE ACORDO | POUCO DE ACORDO | NADA DE ACORDO |
|---|---------------|----------------|-----------------|----------------|
| Adaptación contextual | | | | |
| 16 | 69,2% | 28,8% | 1,9% | - |
| 17 | 46,2% | 46,2% | 3,8% | 3,8% |
| Xestión e resolución de problemas | | | | |
| 18 | 25% | 44,2% | 21,2% | 9,6% |
| 19 | 32,7% | 44,2% | 19,2% | 3,8% |
| Análise e planificación | | | | |
| 20 | 9,6% | 34,6% | 32,7% | 23,1% |
| 21 | 11,5% | 32,7% | 42,3% | 13,5% |
| 22 | 21,2% | 57,7% | 13,5% | 7,7% |
| Interpretación | | | | |
| 23 | 23,1% | 65,4% | 9,6% | 1,9% |
| 24 | 23,1% | 50% | 21,2% | 5,8% |
| Adaptación | | | | |
| 25 | 40,4% | 38,5% | 13,5% | 7,7% |
| 26 | 38,5% | 44,2% | 15,4% | 1,9% |
| Xestión da comunicación non verbal | | | | |
| 27 | 5,8% | 34,6% | 38,5% | 21,2% |
| 28 | 44,2% | 42,3% | 11,5% | 1,9% |
| Xestión da comunicación verbal | | | | |
| 29 | 38,5% | 53,8% | 5,8% | 1,9% |
| 30 | 34,6% | 53,8% | 11,5% | - |
| Aproximación ó coñecemento | | | | |
| 31 | 21,2% | 51,9% | 19,2% | 7,7% |
| 32 | 48,1% | 42,3% | 9,6% | - |
| 33 | 19,2% | 55,8% | 17,3% | 7,7% |
| 34 | 34,6% | 48,1% | 15,4% | 1,9% |
| Identificación de semellanzas e diferenzas | | | | |

| | | | | |
|------------------------------------|-------|-------|-------|-------|
| 35 | - | 25% | 48,1% | 26,9% |
| 36 | 19,2% | 55,8% | 15,4% | 9,6% |
| Abstracción e predición | | | | |
| 37 | 21,2% | 63,5% | 13,5% | 1,9% |
| 38 | 7,7% | 38,5% | 40,4% | 13,5% |
| Modificación e verificación | | | | |
| 39 | 17,3% | 61,5% | 19,2% | 1,9% |

Táboa 5. Compoñente condutual. Elaboración propia

Na Táboa 6, referida ó compoñente afectivo, destacan como fortalezas as subescalas de empatía e desfrute por obter resultados positivos en todas as cuestións que as conforman (aínda que tamén son salientables algunhas preguntas relacionadas coa apertura e disposición, a autoconfianza e o respecto). A subescala do compoñente afectivo na que se rexistraron os resultados menos positivos é a de flexibilidade e distanciamento.

| ÍTEM | MOI DE ACORDO | ALGO DE ACORDO | POUCO DE ACORDO | NADA DE ACORDO |
|---------------------------------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|
| Apertura e disposición | | | | |
| 1 | 53,8% | 40,4% | 5,8% | - |
| 2 | 9,6% | 9,6% | 17,3% | 63,5% |
| 3 | 59,6% | 28,8% | 9,6% | 1,9% |
| Flexibilidade e distanciamento | | | | |
| 4 | 5,8% | 21,2% | 53,8% | 19,2% |
| 5 | 17,3% | 63,5% | 9,6% | 9,6% |
| Autoconfianza | | | | |
| 6 | 44,2% | 46,2% | 9,6% | - |
| 7 | 59,6% | 34,6% | 5,8% | - |
| 8 | 15,4% | 55,8% | 25% | 3,8% |
| Respecto | | | | |
| 9 | 71,2% | 23,1% | 3,8% | 1,9% |
| 10 | 9,6% | 13,5% | 19,2% | 57,7% |
| 11 | 3,8% | 19,2% | 40,4% | 36,5% |
| Empatía | | | | |
| 12 | 65,4% | 30,8% | 1,9% | 1,9% |
| Desfrute | | | | |
| 13 | 5,8% | 3,8% | 32,7% | 57,7% |
| 14 | 53,8% | 44,2% | 1,9% | - |
| 15 | 3,8% | 7,7% | 17,3% | 71,2% |

Táboa 6. Compoñente afectivo. Elaboración propia

Dentro do compoñente cognitivo, as fortalezas localízanse nas subescalas de identidade cultural e cultura material. O ítem deste compoñente no que peores

resultados se obtiveron é o 50, pertencente á subescala de cultura comunicativa (ver Táboa 7).

| ÍTEM | MOI DE ACORDO | ALGO DE ACORDO | POUCO DE ACORDO | NADA DE ACORDO |
|-----------------------------|---------------|----------------|-----------------|----------------|
| Identidade cultural | | | | |
| 40 | 34,6% | 50% | 13,5% | 1,9% |
| 41 | 57,7% | 38,5% | 3,8% | - |
| 42 | 51,9% | 46,2% | - | 1,9% |
| 43 | 38,5% | 42,3% | 13,5% | 5,8% |
| Cultura material | | | | |
| 44 | 55,8% | 38,5% | 5,8% | - |
| 45 | 76,9% | 15,4% | 7,7% | - |
| 46 | 23,1% | 53,8% | 15,4% | 7,7% |
| 47 | 17,3% | 63,5% | 9,6% | 9,6% |
| Cultura comunicativa | | | | |
| 48 | 34,6% | 51,9% | 9,6% | 3,8% |
| 49 | 36,5% | 46,2% | 17,3% | - |
| 50 | 17,3% | 50% | 25% | 7,7% |

Táboa 7. Compoñente cognitivo. Elaboración propia

4.3 Análise da interacción entre as variables

A análise das varianzas (ANOVA) permitiunos comprobar que non existen diferenzas significativas nos resultados obtidos en cada un dos tres compoñentes atendendo ás variables sociodemográficas, agás no caso da crenza de que existen situacións de discriminación en Galicia.

| VARIABLES | AFECTIVO | | CONDUTUAL | | COGNITIVO | |
|---|----------|-------|-----------|-------|-----------|--------------|
| | F | Sig. | F | Sig. | F | Sig. |
| Grupo (A/B) | 0,180 | 0,836 | 0,098 | 0,907 | 0,537 | 0,588 |
| Idade | 1,002 | 0,375 | 0,991 | 0,378 | 0,476 | 0,624 |
| Sexo | 2,878 | 0,66 | 0,711 | 0,496 | 1,412 | 0,253 |
| Pertences a unha cultura non maioritaria no teu contorno máis próximo? | 0,031 | 0,861 | 0,089 | 0,766 | 0,01 | 0,921 |
| Os teus contactos con persoas pertencentes a outras culturas son: | 0,377 | 0,77 | 0,146 | 0,931 | 1,134 | 0,345 |
| Estas relacións adoitan darse por motivos: | 0,843 | 0,477 | 0,102 | 0,958 | 1,963 | 0,132 |
| Cres que en Galicia existen situacións de discriminación cara ás persoas doutras culturas? | 0,06 | 0,807 | 0,529 | 0,471 | 4,48 | 0,039 |

Táboa 8. Análise da interacción entre variables. Elaboración propia

Polo tanto, confírmase a hipótese de que non existen diferenzas significativas con respecto ó sexo e descártanse as seguintes hipóteses:

- Existe correlación entre a competencia comunicativa intercultural e a frecuencia de contacto con persoas doutras culturas.
- O alumnado cuxas relacións con persoas doutras culturas sexan por motivos familiares ten unha maior competencia comunicativa intercultural.

A única variable sociodemográfica na que se detectaron diferenzas significativas foi a creenza ou non de que en Galicia existen situacións de discriminación cara ás persoas doutras culturas. En concreto, as diferenzas atopáronse no compoñente cognitivo.

Tras aplicar a proba T de Student (Táboa 9), detectamos que o alumnado que afirma que existen situacións de discriminación obtivo unha puntuación superior ($\bar{X}=2,35$) que o que pensa que non existen ($\bar{X}=2,12$). Polo tanto, confirmamos a hipótese de que o alumnado que considera que non existe discriminación ten unha competencia comunicativa intercultural inferior.

| Existen situacións de discriminación en Galicia? | Número de respostas | Puntuación compoñente cognitivo | Desviación típica |
|--|---------------------|---------------------------------|-------------------|
| Si | 28 | 2,3506 | 0,30274 |
| Non | 24 | 2,1212 | 0,47174 |

Táboa 9. Proba T (compoñente cognitivo). Elaboración propia

5. DISCUSIÓN E CONCLUSIÓNS

O presente traballo analizou a competencia comunicativa intercultural do alumnado de 1º de Bacharelato do CPR Plurilingüe La Salle a través dun cuestionario elaborado adaptando a Intercultural Communicative Competence Scale de González Plasencia (2019).

Os resultados obtidos indican que a competencia comunicativa intercultural do alumnado analizado é relativamente alta no tocante ós compoñentes afectivo e cognitivo. Non obstante, constatouse a existencia de deficiencias nas destrezas interculturais, é dicir, no compoñente condutual da CCI. Polo tanto, sería preciso reforzar desde o sistema educativo as destrezas desta área, especialmente naqueles subcompoñentes nos que se detectaron as carencias máis significativas: adaptación contextual, análise e planificación, adaptación, xestión da comunicación non verbal, xestión da comunicación verbal e abstracción e predición.

En canto á interacción entre as variables, púxose de manifesto que o alumnado que é consciente de que existen situacións de discriminación cara a persoas doutras culturas ten unha maior CCI. Neste sentido, consideramos que é preciso un maior esforzo por parte do conxunto do profesorado para dar a coñecer e favorecer a reflexión sobre as situacións de discriminación existentes.

A pesar de que nesta investigación non se atopou correlación entre o nivel de exposición a persoas doutras culturas e a competencia comunicativa intercultural, dada a existencia doutros estudos que sinalan esta relación consideramos preciso afondar nesta cuestión antes de desbotar por completo esta hipótese. Entre os estudos ós que nos referimos destacan o realizado por Vilà (2006) en Cataluña, que demostrou que os e as estudantes que teñen relacións de amizade con persoas doutras culturas obteñen

mellores puntuacións na escala de competencia intercultural e o de Sanhueza e Cardona (2009), que determina que unha maior experiencia con culturas diferentes favorece a sensibilidade intercultural. Tamén é destacable a investigación realizada por Ruiz-Bernardo et al. (2014) en Castelló, que descubriu que o alumnado que pasou máis de tres meses no estranxeiro ten unha capacidade de comunicación intercultural máis desenvolvida.

Igualmente, mentres que esta investigación non atopou diferenzas significativas con respecto á relación entre o sexo e a competencia intercultural, Vilà (2006) apunta que as rapazas teñen unha maior sensibilidade cultural que os rapaces, e Sanhueza e Cardona (2009) confirman que existen diferenzas segundo o sexo, xa que observaron algúns aspectos nos que a competencia das rapazas era superior e outros nos que a dos rapaces era superior. Polo tanto, estimamos oportuno continuar estudando a relación entre o sexo e a competencia comunicativa intercultural, especialmente tendo en conta a existencia de persoas de xénero non binario.

Dadas as limitacións do estudo en canto ó tamaño e diversidade da mostra, consideramos conveniente continuar avanzando nesta liña de investigación. En concreto, sería preciso aplicar o cuestionario en centros de diferentes características (por exemplo, no medio rural) e en alumnado de varios cursos. Outra limitación do estudo que recomendamos que se teña en conta en futuros traballos é a ausencia de entrevistas que nos permitan afondar nas respostas do cuestionario.

Por outra banda, consideramos de vital importancia analizar a capacidade de comunicación intercultural do profesorado en activo e do alumnado de Maxisterio e do Mestrado de Profesorado de Secundaria de xeito que se poidan detectar e traballar nas áreas de mellora correspondentes.

Por último, resultaría interesante replicar en centros galegos investigacións relacionadas co impacto dos intercambios internacionais (tanto en alumnado como profesorado), do emprego de redes sociais e dos cursos específicos de comunicación intercultural, como as citadas no apartado correspondente.

BIBLIOGRAFÍA

- Ballesteros Moscosio, M.A. e Fontecha Blanco, E. (2019). Competencia Intercultural en Secundaria: Miradas entrelazadas de profesores y estudiantes hacia personas de otras culturas y creencias. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 18-36.
- Byram, M. e Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 14-18.
- Byram, M., Grivkova, B. e Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Clouet, R. (2012). Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain. *Onomázein*, 26 (2), 309-334.
- Consello de Europa (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Consello de Europa (2018). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Coste, D., Moore, D. e Zarate, G. (2009). *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Estrasburgo: Consello de Europa.

- Decreto 86/2015, do 25 de xuño, polo que se establece o currículo da educación secundaria obrigatoria e do bacharelato na Comunidade Autónoma de Galicia. *Diario Oficial de Galicia*, núm. 120, do 29 de xuño de 2015. Recuperado de:
https://www.edu.xunta.gal/portal/sites/web/files/20150629_curriculo_eso_bach.pdf
- DAES (2019). *Total international migrant stock*. Nova York: Nacións Unidas. Recuperado de: <https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimates17.asp>
- Fantini, A. (2009). Assessing Intercultural Competence. Issues and Tools. En D. Deardorff (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 457-476). Thousand Oaks: SAGE.
- González Plasencia, Y. (2016). Intercultural Communicative Competence Scale: Una Herramienta para medir la competencia intercultural en E/LE. En N. Domínguez, M.C. Fernández e J.L. García (Coord.). *Innovación y desarrollo del español como lengua extranjera* (pp. 167-187). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- González Plasencia, Y. (2019). *La comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas*. Berlín: Peter Lang.
- He, Y., Lundgren, K. e Pynes, P. (2017). Impact of short-term study abroad program: Inservice teachers' development of intercultural competence and pedagogical beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 6, 147-157.
- Hernández Bravo, J.A. (2011). *La competencia intercultural en alumnado de educación primaria: diseño y evaluación de un plan de intervención para su desarrollo*. (Tese de doutoramento). Universitat d'Alacant, Alacant. Recuperado de:
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/23655/1/Tesis_Hernandez_Bravo.pdf
- INE (2019). *Estadística de migraciones*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Jin, S. (2015). Using Facebook to Promote Korean EFL Learners's Intercultural Competence. *Language Learning & Technology*, 19 (3), 38-51.
- Lázár, I. (2015). EFL learners' intercultural competence development in an international web collaboration project. *The Language Learning Journal*, 43 (2), 208-221.
- Lokkesmoe, K.J., Kuchinke, P. e Ardichvili, A. (2016). Developing cross-cultural awareness through foreign immersion programs: Implications of university study abroad research for global competency development. *European Journal of Training and Development*, 40 (3), 155-170.
- Messina, C. (2015). Evaluar la conciencia intercultural. Una evaluación guiada. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 20, 1-31.
- Ministerio de Educación e Formación profesional (2019). *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Madrid: Subdirección Xeral de Estatística e Estudos.
- Ministerio de Industria, Comercio e Turismo (2019). *Informes de comercio exterior*. Madrid: S. G. Estudios y Evaluación de Instrumentos de Política Comercial.
- Özdemir, E. (2017). Promoting EFL learners' intercultural communication effectiveness: a focus on Facebook. *Computer Assisted Language Learning*, 30 (6), 510-258.
- Paricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas. *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- Ruiz-Bernardo, P., Sanchiz-Ruiz, M.L. e Gil-Gómez, J. (2014) Study of intercultural sensitivity among young people in the province of Castellón, Spain. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 135, 318-323.
- Sanhueza, S. e Cardona, M.C. (2009). Evaluación de la sensibilidad intercultural en alumnado de educación primaria escolarizado en aulas culturalmente diversas. *Revista de Investigación Educativa*, 27 (1), 247-262.
- Sercu, L. (Coord.) (2005). Teaching Foreign Languages in an Intercultural World. En L. Sercu, E. Bandura, P. Castro, L. Davcheva, Ch. Laskaridou, U. Lundgren, M. Méndez García e P. Ryan. *Teaching Foreign Languages in an Intercultural World* (pp. 1-18). Clevedon: Multilingual Matters.

- Spitzberg, B.H e Chagnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence*. En K.D. Deardorff (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-51). Thousand Oaks: SAGE.
- Spychala, M. (2007). La evaluación de la competencia intercultural basada en algunos manuales de la enseñanza de lengua española como lengua extranjera. En S. Pastor Cesteros e S. Roca Marín (Eds.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*. (pp. 579-585). Alacant: Unisersitat d'Alacant.
- Toyoda, E. (2016). Intercultural knowledge, awareness and skills observed in a foreign language classroom. *Intercultural Education*, 27 (6), 505-516.
- Vilà, R. (2006). Intercultural Sensitivity of Teenagers: A Study of Educational Necessities in Catalonia. *Intercultural Communication Studies*, XV (2), 16-22.
- Wang, Y. e Kulich S.J. (2015) Does context count? Developing and assessing intercultural competence through an interview- and model-based domestic course design in China. *International Journal of Intercultural Relations*, 48, 38-57.

ANEXO I. CUESTIONARIO INICIAL (ICCS)



A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre la comunicación intercultural. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, **rellene el cuestionario rápidamente** y marque la primera impresión, indicando la frecuencia con la que realiza dicha afirmación. Muchas gracias por su cooperación y ayuda. (Marca con una X el número correspondiente a tu respuesta)

1= casi nunca \longleftrightarrow 5= casi siempre

Cuando estoy con personas de otras culturas...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Mantengo mi manera de ser y mi comportamiento habitual. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Presto atención a las señales que proporcionan sobre mi comportamiento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Me pasa desapercibido si se sienten a gusto conmigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Si no entiendo algún comportamiento, les pido que me expliquen por qué en su cultura se comportan así. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Utilizo diferentes estrategias (humor, explicaciones, etc.) para rebajar el estrés que se puede producir durante la interacción. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Interpreto su comportamiento desde mi perspectiva cultural. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Evito hacer juicios rápidos sobre las personas con las que estoy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Explico aquellos aspectos de mi cultura que pueden entorpecer la interacción o que intuyo que no van a entender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Califico a estas personas según los valores y creencias de mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Comparo mi comportamiento con el suyo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Experimento con diferentes maneras de comportarme para saber cuál es la más adecuada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Recuerdo mis experiencias interculturales previas que tuvieron éxito para ser más efectivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Intento descubrir los objetivos y los propósitos que tienen las otras personas en la interacción. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. No presto atención a su manera de pensar o a cómo se sienten durante la interacción. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Cuando me comunico con gente de otras culturas...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15. Utilizo los mismos gestos, distancias, posturas o contacto visual que cuando hablo con gente de mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Pido ayuda a mis interlocutores cuando dicen algo que no entiendo (que repitan, simplifiquen lo que han dicho, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Analizo previamente la situación y aquellos aspectos que puedan influir en la comunicación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Evoco conversaciones interculturales previas que tuvieron éxito para ser más efectivo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Presto atención al contexto para entender aspectos que no comprendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Evito las expresiones y las palabras ambiguas o difíciles de comprender. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Ignoro los gestos, las posturas o las miradas que no entiendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 22. Respeto las reglas de cortesía de mi idioma. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Mantengo mi estilo comunicativo, por ejemplo, si yo hablo de manera formal lo conservo aunque ellos hablen de manera más coloquial. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. No distingo si me transmiten informaciones objetivas o juicios de valor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Comparo la comunicación no verbal (gestos, miradas, distancias, posturas, etc.) de mi interlocutor con lo adecuado a esa situación en mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Adapto mis intervenciones al receptor si creo que no me entiende (hablo más lento, hago más pausas, pronuncio con más detalle, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Comparo la manera de comunicarse de mi interlocutor con la adecuada a esa situación en mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Emito señales a mi interlocutor para que sepa que estoy prestando atención. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Quando quiero conocer otras culturas...

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 29. Reflexiono sobre la influencia que tiene mi propia cultura en cómo percibo las demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Formulo reglas que me ayuden a predecir hechos culturales desconocidos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Solo doy importancia a las diferencias que hay con mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Diferencio entre comportamientos que son personales, culturales y universales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Compruebo si mis interpretaciones sobre esa cultura son precisas hablando con gente de esa misma cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Analizo las costumbres y los hábitos de la gente de esa cultura desde la perspectiva de mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Pregunto las cosas que quiero saber a la gente de esa cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36. Reflexiono sobre las dificultades que me puedo encontrar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37. Me baso en los estereotipos que conozco sobre esa cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38. Comparo la otra cultura con la mía y establezco semejanzas y diferencias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39. Asumo que las diferencias culturales no afectan a cómo me perciben los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Participo de la visión del mundo que tiene la gente de esa cultura aunque eso suponga dejar de lado la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Comparto mis opiniones sobre aspectos culturales con gente de esa cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Reflexiono sobre lo que ya sé de esa cultura cuando encuentro información desconocida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Me apoyo en los conocimientos que tengo sobre otras culturas para interpretar aquello que no entiendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44. Comparo la jerarquía en las relaciones sociales de esa cultura con la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45. Formulo hipótesis sobre aquellos hechos culturales que no comprendo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46. Recorro a distintas fuentes (cine, televisión, prensa, radio, etc.) para tener una visión más completa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



CAMPUS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre la comunicación intercultural. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, **rellene el cuestionario rápidamente** y marque la primera impresión, indicando su grado de acuerdo sobre dicha afirmación. Muchas gracias por su cooperación y ayuda. (Marca con una X el número correspondiente a tu respuesta)

1= Muy en desacuerdo ←————→ 5= muy de acuerdo

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Soy una persona abierta con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me resulta muy difícil hablar en frente de personas de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Respeto los valores de las personas de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me altero fácilmente cuando interactúo con personas de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Tengo interés por descubrir cómo funcionan otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Cuando estoy rodeado de gente de diferentes orígenes culturales siento que mis valores son amenazados. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Siempre sé qué decir cuando hablo con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Estoy dispuesto a distanciarme de mi identidad cultural para comprender mejor otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Siempre que puedo intento conocer gente con diferentes experiencias culturales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Puedo ser tan sociable como quiera cuando interactúo con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Me siento seguro cuando hablo con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Disfruto interactuando con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Evito aquellas situaciones en las que tendré que tratar con compañeros con culturas diferentes a la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Estoy abierto a plantearme mis valores y mis prácticas culturales si conozco otras realidades que me convencen más. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Respeto la manera de comportarse de personas de diferente cultura a la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. No aceptaría las opiniones de gente de diferentes culturas a la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Confío en mi capacidad para superar las dificultades que se presenten en la interacción con gente de otras culturas (incertidumbre, ansiedad, críticas, etc.). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Pienso que la gente de otras culturas es cerrada, intolerante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Normalmente doy respuestas positivas a personas con una cultura diferente a la mía durante la interacción. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. No me gusta estar con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Tengo en cuenta los sentimientos de mi interlocutor cuando hablo con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Normalmente me siento poco útil cuando interactúo con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Disfruto de las diferencias que hay entre mis compañeros con una cultura diferente a la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Estoy bastante seguro de mí mismo cuando interactúo con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Tengo en cuenta que mis actos influyen en la vida de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Me resulta muy difícil adaptarme a otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Aprecio la diversidad cultural porque es una condición propia del ser humano. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Pienso que mi cultura es mejor que otras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Normalmente me desanimo cuando estoy con gente de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



A continuación encontrará una serie de afirmaciones sobre la comunicación intercultural. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor, rellene el cuestionario rápidamente y marque la primera impresión, indicando cuánto conoce dichos hechos. Muchas gracias por su cooperación y ayuda. (Marca con una X el número correspondiente a tu respuesta)

1= casi nada ←————→ 5= mucho

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Conozco el papel de las instituciones y de la política en la evolución de las culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Conozco la diversidad lingüística de mi propio entorno. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Conozco países en los que hay más de una cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Conozco las creencias religiosas de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Conozco algunos elementos (tradiciones, gastronomía, etc.) que mi cultura ha proporcionado a otras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Conozco algunas diferencias en la expresión de las emociones en otras lenguas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Conozco qué es una cultura y puedo dar una definición. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Conozco otras lenguas en las que aspectos como quién puede hablar, quién empieza a hablar o cuándo se puede hablar son diferentes a los de la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Conozco temas o comportamientos que en otras culturas son tabúes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Conozco estereotipos que las personas de otras culturas tienen con respecto a la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Conozco estrategias que permiten resolver conflictos o malentendidos culturales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Conozco ciertos hábitos lingüísticos (saludarse, despedirse, ser cortés, etc.) que son diferentes en otras lenguas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Conozco las manifestaciones artísticas de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Conozco las principales características de mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Conozco prácticas sociales o costumbres de mi cultura que son diferentes a las de otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Conozco algunos hechos históricos que han tenido influencia en la evolución de las culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Conozco cómo influyen la lengua y la cultura en la construcción de la identidad de las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Conozco qué culturas han influido en mi cultura. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Conozco gestos que tienen significados diferentes en otras culturas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Conozco rutinas o hábitos diarios que en otras culturas se realizan de manera diferente respecto a la mía. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Conozco culturas en las que se habla más de una lengua. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Conozco (en mi propia cultura o en otras) prácticas culturales que varían en función de los grupos sociales o generacionales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |



Por favor, complete la siguiente información. Los datos proporcionados se tratarán de manera totalmente anónima con objetivos puramente investigadores.

1. Edad:

2. Sexo:

| | |
|--------|--------------------------|
| Hombre | <input type="checkbox"/> |
| Mujer | <input type="checkbox"/> |

3. Nacionalidad:

4. Nivel de estudios: *(marque con una X su situación personal)*

| | |
|---|--------------------------|
| Estudios obligatorios | <input type="checkbox"/> |
| Estudios universitarios (aún sin posesión de un título universitario) | <input type="checkbox"/> |
| Graduado (ya posee algún título universitario) | <input type="checkbox"/> |
| Posgraduado (posee algún título universitario y algún máster) | <input type="checkbox"/> |
| Doctor | <input type="checkbox"/> |

5. ¿Qué idiomas conoce? *(Rellene la siguiente tabla escribiendo la(s) lengua(s) que habla y marque con una X el nivel)*

| Idioma | Básico | Intermedio | Avanzado | Nativo |
|--------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |



6. ¿Ha estado usted en un país diferente al de su nacionalidad? (No importa el motivo de la estancia: trabajo, estudio, ocio, visitar a familiares, etc.)

| | |
|----|--|
| Sí | |
| No | |

Si responde SÍ continúe en la pregunta 7; si responde NO continúe en la 8.

7. Indique los países en los que ha estado, la duración de la estancia así como el tiempo que hace que tuvo lugar ese viaje. (No importa el motivo de la estancia: trabajo, estudio, ocio, visitar a familiares, etc.)

| País (si ha estado en un país varias veces, especificar cada una) | Duración de la estancia | | | | | Cuánto tiempo hace que tuvo lugar la estancia | | |
|---|-------------------------|-------------------|-------------------|--------------------|--------------|---|-------------------------|--------------------|
| | Menos de 1 mes | Entre 1 y 3 meses | Entre 3 y 6 meses | Entre 6 y 12 meses | Más de 1 año | Últimos 12 meses | Entre 12 meses y 3 años | Hace más de 3 años |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |



8. En el futuro, ¿le gustaría trabajar o estudiar en un país diferente al de su nacionalidad?

| | |
|----|--|
| Sí | |
| No | |

9. ¿Con qué cultura/s se identifica? *(Puede escribir varias)*

10. ¿Tiene usted conocidos de una cultura diferente a la suya? *(Nota: Por "conocidos" se entiende personas con las que usted tiene una relación habitual en su vida diaria, es decir, aquellos con los que tiene contacto frecuente, bien cara a cara o a través de medios de comunicación –teléfono, redes sociales, etc.-).*

| | Sí | No |
|--|----|----|
| Vecinos | | |
| Conocidos (de una asociación, de un grupo, de un equipo, etc.) | | |
| Compañeros de clase | | |
| Compañeros de trabajo | | |
| Amigos cercanos | | |
| Relación amorosa | | |
| Familiares | | |

Muchas gracias por su colaboración. Su ayuda es de gran valor para nuestro trabajo. Para cualquier consulta, puede dirigirse a yeraygoncia@usal.es

ANEXO II: CUESTIONARIO EMPREGADO NA INVESTIGACIÓN

O obxectivo do seguinte cuestionario é realizar un estudo sobre a capacidade de comunicación intercultural do alumnado de Bacharelato como proxecto final do Mestrado de Profesorado de Educación Secundaria.

Non hai respostas correctas nin incorrectas ás preguntas do cuestionario. Por favor, contesta con sinceridade. Recorda que as respostas **son completamente anónimas**.

Preguntas previas

Idade:

Xénero

Home Muller Outro

Pertences a unha cultura non maioritaria no teu contorno máis próximo?

Si Non

Os teus contactos con persoas pertencentes a outras culturas son:

Habituais Frecuentes Esporádicos Raros ou non existen

Estas relacións adoitan darse por motivos...

Familiares De amizade Por ser compañeiros/as (ou ter sido) nos meus anos de escolaridade Non existen

Cres que en Galicia existen situacións de discriminación cara ás persoas doutras culturas?

Si Non

Se coñeces algunha, explícaa a continuación:

Instrucións

Responda as seguintes cuestións marcando cun X de acordo ó seguinte criterio:

- 1) Nada de acordo
- 2) Pouco de acordo
- 3) Algo de acordo.
- 4) Moi de acordo.

COMPONENTE AFECTIVO

| Apertura e disposición | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--|----------|----------|----------|----------|
| 1. Son unha persoa aberta coa xente doutras culturas. | | | | |
| 2. Evito aquelas situacións nas que terei que tratar con compañeiros/as con culturas diferentes á miña. | | | | |
| 3. Teño interese por descubrir como funcionan outras culturas | | | | |
| Flexibilidade e distanciamento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Resúltame moi difícil adaptarme a outras culturas. | | | | |
| 5. Estou aberto/a a cuestionar os meus valores e prácticas culturais se coñezo outras realidades que me convencen máis. | | | | |
| Autoconfianza | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Confío na miña capacidade para superar as dificultades que se presenten na interacción con xente doutras culturas (incerteza, ansiedade, críticas negativas, etc.). | | | | |
| 7. Podo ser tan sociable como queira cando interactúo con xente doutras culturas. | | | | |
| 8. Sempre sei que dicir cando falo con xente doutras culturas. | | | | |
| Respecto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Respecto o xeito de comportarse de persoas de diferente cultura á miña. | | | | |
| 10. Penso que a miña cultura é mellor que outras. | | | | |
| 11. Penso que a xente doutras culturas é pechada, intolerante. | | | | |
| Empatía | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Teño en conta os sentimentos do meu interlocutor/a cando falo con xente doutras culturas. | | | | |
| Desfrute | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. Normalmente síntome inútil cando interactúo con xente doutras culturas. | | | | |
| 14. Desfrute interactuando con xente doutras culturas. | | | | |
| 15. Non me gusta estar con xente doutras culturas. | | | | |

COMPONENTE CONDUCTUAL

Cando interactúo con persoas doutras culturas...

| Adecuación contextual | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|----------|----------|----------|----------|
| 16. ... manteño a miña maneira de ser e o meu comportamento habitual. | | | | |
| 17. ... Evito facer xuízos rápidos sobre elas. | | | | |
| Xestión e resolución de problemas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. ... se non entendo algún comportamento pídolles que expliquen por que na súa cultura se comportan así. | | | | |
| 19. ... utilizo diferentes estratexias (humor, explicacións, etc.) para rebaixar o estrés que se pode producir durante a interacción. | | | | |
| Análise e planificación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. ... non me dou conta de se se senten a gusto comigo ou non. | | | | |
| 21. ... comparo o meu comportamento co seu. | | | | |
| 22. ... presto atención ós indicios que proporcionan sobre o meu comportamento. | | | | |
| Interpretación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. ...analizo o contexto para entender aspectos que non comprendo. | | | | |
| Planificación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. ... analizo previamente a situación e o que pode influír na comunicación. | | | | |
| Adaptación | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. ... adapto as miñas intervencións ó receptor/a se penso que non me entende (falo máis lento, fago máis pausas, pronuncio con máis detalle). | | | | |
| 26. ... manteño o meu estilo comunicativo, por exemplo, se habitualmente me expreso de maneira formal sigo facendo así aínda que eles/as falen de xeito máis coloquial. | | | | |
| Xestión da comunicación non verbal | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. ... ignoro os xestos, as posturas ou as miradas que non entendo. | | | | |
| 28. ... emprego os mesmos xestos, distancias, posturas ou contacto visual que cando falo coa xente da miña cultura. | | | | |
| Xestión da comunicación verbal | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. ... respecto as regras de cortesía do meu idioma. | | | | |
| 30. ... pido axuda ós meus interlocutores/as cando din algo que non entendo (que repitan, simplifiquen o que dixeron, etc.). | | | | |
| Aproximación ó coñecemento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. ... reflexiono sobre a influencia que ten a miña propia cultura en como percibo as demais. | | | | |

32. ... diferencio entre comportamentos que son persoais, culturais e universais.

33. ... reflexiono sobre as dificultades que podo atopar.

34. ... pregunto as cousas que quero saber á xente desa cultura.

Identificación de semellanzas e diferenzas

1 2 3 4

35. ... só dou importancia ás diferenzas que hai coa miña cultura.

36. ... comparo a outra cultura coa miña e establezo semellanzas e diferenzas.

Abstracción e predición

1 2 3 4

37. ... apóiome nos coñecementos que teño sobre outras culturas para interpretar aquilo que non entendo.

38. ... formulo regras que me axuden a predicir feitos culturais descoñecidos.

Modificación e verificación

1 2 3 4

39. ... trato de revisar o que xa sei sobre esa cultura cando atopo información descoñecida

COMPOÑENTE COGNITIVO

Identidade cultural

1 2 3 4

40. Coñezo rutinas ou hábitos diarios que noutras culturas se realizan de xeito diferente á miña.

41. Coñezo a diversidade lingüística do meu propio contorno

42. Coñezo as principais características da miña cultura.

43. Coñezo estereotipos que as persoas doutras culturas teñen con respecto á miña.

Cultura material

1 2 3 4

44. Coñezo que é unha cultura e podo dar unha definición.

45. Coñezo países nos que hai máis dunha cultura.

46. Coñezo algúns feitos históricos que tiveron influencia na evolución das culturas.

47. Coñezo (na miña propia cultura ou noutras) prácticas culturais que varían en función dos grupos sociais ou xeracionais.

Cultura comunicativa

1 2 3 4

48. Coñezo temas ou comportamentos que noutras culturas son tabú.

49. Coñezo certos hábitos lingüísticos (saudar, despedirse, ser cortés, etc.) que son diferentes noutras linguas.

50. Coñezo estratexias que permiten resolver conflitos ou malentendidos culturais.

ANEXO III: COMPOÑENTES DA ICCS

| Compoñente afectivo | |
|---------------------------------------|--|
| Apertura e disposición | Capacidade para establecer e manter relacións interculturais. |
| Flexibilidade e distanciamento | Habilidade de deixar de lado os esquemas culturais propios e negociar uns que permitan a interacción |
| Autoconfianza | Seguridade do interlocutor nas súas propias capacidades para ser eficaz e aceptado nunha situación. |
| Respecto | Capacidade para suspender o xuízo. |
| Empatía | Consciencia da influencia que teñen os actos propios no interlocutor durante a interacción. |
| Desfrute | Capacidade de reaccionar positivamente en situacións multiculturais. |
| Compoñente condutual | |
| Estratexias interactivas | Habilidades condutuais |
| | Adecuación contextual. |
| | Xestión e resolución de problemas. |
| | Análise e planificación. |
| | Interpretación. |
| | Planificación. |
| | Habilidades comunicativas |
| | Adaptación. |
| | Xestión da comunicación non verbal. |
| | Xestión da comunicación verbal. |
| Estratexias nocionais | Aproximación ó coñecemento. |
| | Identificación de semellanzas e diferenzas. |
| | Abstracción e predición. |
| | Modificación e verificación. |
| Compoñente cognitivo | |
| Identidade cultural | Área de grande relevancia para a mediación intercultural ou a construción dunha terceira cultura. |
| Cultura material | Saberes non relacionados coa interacción comunicativa. |
| Cultura comunicativa | Saberes relacionados coa interacción comunicativa. |

Fonte: González Plasencia (2016, pp. 178-182)

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Jared Diamond (2019). Crisis. Cómo reaccionan los países en los momentos decisivos. Barcelona: Debate. Penguin Random House Grupo Editorial, S.A.U. 524 págs. ISBN: 978-84-9992-841-8

Alberto José Pazo Labrador¹

¹ Universidad de Vigo. apazo@uvigo.es

Recibido: 18/03/2020

Aceptado: 14/04/2020

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Alberto José Pazo Labrador
Facultad de Ciencias da Educación e do
Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 PONTEVEDRA

Jared Diamond lo ha vuelto a conseguir, ha logrado de nuevo un impacto directo y contundente en el lector que se acerca a su obra buscando conocimiento y aprendizaje. Pero este no es un libro de “educación” sino un libro que “educa”. Decíamos hace algunos años algo similar en este foro, sobre el mismo autor y con motivo de la publicación de su monumental *Colapso*, que hizo que se tambalearan muchas de nuestras convicciones más sólidas y provocó la reflexión profunda sobre nuestro modo de vida; ocurrió igualmente unos años antes de éste con su recordado *Armas, Gérmenes y Acero* y años después con el revelador *El mundo hasta ayer. ¿Qué podemos aprender de las sociedades tradicionales?* donde ponía crudamente, negro sobre blanco, la insensatez de nuestro proceder como especie, al menos en el mundo occidental. En *Crisis. Cómo reaccionan los países en los momentos decisivos* (titulado originalmente *Upheaval. Turnings Points for Nations in Crisis*) ya no estamos ante medias tintas sobre nuestro mundo pues lo que se pone de manifiesto es tan inquietante que no podemos escondernos bajo ningún tipo de excusa, ideológica o moral, para no actuar ya ante lo que, según él y caben pocas dudas de que se equivoque, se nos avecina.

Pero el libro ofrece mucho más que una visión prospectiva pues se apoya esencialmente, como buena parte de sus obras, en una mirada retrospectiva buscando conocer, comprender y aprender de aciertos y errores pasados en diversos avatares históricos. El autor parte de una idea sugerente, como es analizar el declive colectivo de los países –en el pasado, en el presente o en un futuro próximo– como si fueran episodios que sufre una persona concreta en su vida: la crisis colectiva se diagnostica y se propone que se trate como una crisis personal, como un “naufragio” individual, aplicando una terapia de choque que debe seguir una serie de pasos descritos minuciosamente y que comienzan por el reconocimiento del problema, sin lo cual no cabe una enmienda adecuada de la trayectoria errónea. Este es el planteamiento que fundamenta en el amplio prólogo, titulado *El legado de Coconaut Grove*: este curioso título ilustra un episodio luctuoso que afectó a un gran número de víctimas en Boston en los años cuarenta del siglo XX, y que, como se encarga de aclarar en el siguiente capítulo, que constituye la primera parte del libro, propició el surgimiento y el desarrollo de la denominada “terapia de crisis” impulsada por el psiquiatra Erich Lindemann. De manera que los psicólogos especializados en esta terapia identifican hasta doce

factores que juegan siempre en la probabilidad de resolver las crisis personales, los “naufrgios personales” (no en vano, la ilustración de la portada del libro es una significativa evocación de un “naufrgιο”). Esos doce factores los ejemplifica el autor en su biografía y en las crisis que conoció en su vida personal y profesional, episodios que pudo resolver satisfactoriamente gracias a la identificación y aplicación correcta de buena parte de esos factores. Lo verdaderamente atractivo del libro es cómo el autor adapta estos doce factores establecidos por los terapeutas al desenlace y a la posible resolución de las crisis nacionales.

Reconociendo que lógicamente las analogías entre ambas situaciones –crisis nacionales y crisis personales– distan de ser perfectas, sí que la aplicación de la adaptación de los doce factores del modelo puede resultar válida: es evidente que en los países, como agrupaciones colectivas, juegan un papel destacado las decisiones de las instituciones político-sociales y económicas, hay líderes que pueden tener un peso decisivo en el devenir de los acontecimientos, puede haber partes en conflicto que presenten una difícil reconciliación en los estados posteriores a la resolución, pueden influir factores externos al propio país que condicionen el desenlace... Pero en ambos casos se puede aplicar la definición de crisis que asume el autor: la palabra *crisis* “deriva del sustantivo griego *krisis* y del verbo *krino*, que tienen varios significados vinculados entre sí: *separar*, *decidir*, *hacer una distinción* y también *momento decisivo*. Por tanto, se podría relacionar la crisis con el momento de la verdad: un punto de inflexión en que la diferencia existente entre las condiciones que se observan antes y después de dicho *momento* es *mucho mayor* que la que existe entre la fase anterior y posterior de *la mayoría* de todos los demás momentos” (p. 17); es ese “punto de inflexión” a que hace referencia el título original, que provoca una “convulsión”.

En la segunda parte del libro, en los sucesivos capítulos, el autor selecciona una serie de países que conoce muy bien por sus vivencias y les aplica un análisis narrativo, verbal y cualitativo, que admite que es parcial y extrapolable de forma incompleta, a expensas de un análisis cuantitativo más riguroso que demuestre las hipótesis y su grado de cumplimiento. En cualquier caso, el método narrativo y comparativo que se aplica aquí a una muestra reducida de países no invalida ni mucho menos unos resultados muy clarificadores, teniendo en cuenta además que es el primer paso de un programa de estudios comparativos más amplio sobre crisis nacionales.

De los doce factores que inciden en el desenlace de las crisis nacionales, y que se explicitan con amplitud en el texto, y que como dijo en alguna entrevista son una suerte de guía práctica para gobernantes en crisis, el autor enfatiza siempre que, además del reconocimiento imprescindible de la existencia de dificultades, del estado de “crisis” –por parte de un individuo o de un país– hay que tener en cuenta actuaciones como construir un “cercado” para acotar aquellos problemas a los que hay que dar solución frente a otros que no deben o no pueden cambiarse; aceptar la responsabilidad propia y evitar la auto-compasión y la culpabilización del prójimo/extranjero mediante una autoevaluación honesta del problema; la propuesta y la aplicación de cambios selectivos tomando como referencia el modelo de países que hayan pasado por trances parecidos en el pasado más o menos lejano; o tener paciencia con los fracasos y los errores y no perder la buena

disposición para ensayar procedimientos que permitan cambiar lo que no funciona. Y en ello juegan un papel importante la identidad y el orgullo nacionales –que no todos los países tienen desarrollado en el mismo grado– así como la falta de condicionantes geopolíticos insalvables, como fronteras vulnerables, vecinos poderosos y agresivos, falta de recursos, etc. Y, sobre todo, insiste en que los cambios deben ser selectivos, porque modificar radicalmente una historia de vida nunca es positivo.

¿Cuáles son los siete países que se toman como ejemplos y que, como ya dijimos, el autor conoce muy bien por sus experiencias vitales, que en ocasiones marcaron incluso el devenir de su trayectoria personal y profesional? A todos ellos les aplica la verificación de los doce factores referidos y son países diferentes en tamaño y peso geopolítico, en su desarrollo histórico y en el nivel socioeconómico actual, si bien en su mayor parte pertenecen al primer mundo. A ello se añade la voluntad presente en todo el libro de actuar como una guía explicativa para sus compatriotas estadounidenses, que les permita comprender realidades tan diferentes, lo que enriquece más el análisis si cabe. El capítulo 2 revisa el caso de Finlandia y su exitosa, y a veces incomprendida, manera de aprender a contener y a convivir con la amenaza de su poderoso vecino, la URSS antes, Rusia hoy. La palabra *finlandización*, de moda hace algunas décadas, expresa mejor que ningún otro término la manera ingeniosa de solventar esa crisis que amenazó, en plena segunda guerra mundial, con acabar con una nación con una fuerte identidad y orgullo nacionales basados en una cultura y una lengua peculiares en Europa, y que hoy es puntera en tecnología, nivel educativo y cultura. En el capítulo 3 se ocupa de los orígenes del Japón moderno, a raíz de una situación de crisis, provocada por amenaza externa e interna, que desembocó en la llamada “era Meiji” en la segunda mitad del XIX, una de las experiencias más fascinantes de superación de un aislamiento secular –sociocultural y geográfico– que se han producido a lo largo de la historia, y que nos asombró a muchos cuando lo estudiamos en el programa lectivo del antiguo COU. Un ejemplo de cómo Japón entra en la historia contemporánea sabiendo aunar la modernización y occidentalización de algunas de sus estructuras –cambio claramente selectivo, tomando como referentes diferentes modelos de diversos países– con el mantenimiento de unas tradiciones seculares intocables.

El capítulo 4 narra el ejemplo del Chile de la época de Allende y la dictadura militar del general Pinochet, un cambio brusco de rumbo, traumático y por lo tanto generador de una situación de crisis nacional. No por menos conocida la historia, por lo cercana que nos queda, el análisis es muy enriquecedor y un ejemplo de superación de una crisis muy grave con la voluntad progresiva de la reconciliación nacional post-dictadura, exitosa –un Chile para todos los chilenos– pero incompleta como se ha visto en los últimos tiempos. Menos conocido es el caso de Indonesia, relatado en el capítulo 5, único de los países analizados correspondientes al mundo menos desarrollado y un tanto “olvidado” por su escaso peso geopolítico. La independencia de los Países Bajos, el papel del “padre fundador” Sukarno y la dictadura de Suharto, la búsqueda de una difícil identidad nacional en un territorio tan fragmentado, la polarización política... son ejemplos de una crisis que evolucionó lentamente, con muchas pérdidas de vidas humanas

pero que finalmente cuajó en un sentido de la identidad nacional que ha permitido su consolidación como estado.

El capítulo 6 analiza la reconstrucción de Alemania después de la segunda guerra mundial y el largo camino hacia su reunificación, destacando el realismo y el pragmatismo de un líder como Willy Brandt en el reconocimiento de los errores cometidos, en la habilidad de la negociación y la cesión y en la capacidad de superación de enemistades con sus vecinos, creando un marco de confianza internacional, que le ha llevado a liderar el proyecto europeo. Fue sobre todo la reconciliación entre antiguos adversarios dentro de Alemania lo que puso fin a una historia convulsa y el país, con una fuerte identidad y orgullo –sin negar sus culpas y errores– supo aprovechar una crisis para remontar.

El capítulo 7 se ocupa del caso peculiar de Australia, *Australia: ¿quiénes somos?* Un país que mantiene una fuerte vinculación con Gran Bretaña, cuya independencia ni siquiera fue traumática, que funcionó durante muchos años como una suerte de avanzadilla británica en el Pacífico, manteniendo sus tradiciones, su lealtad a la soberana y su esencia de población anglosajona y blanca mediante las restricciones a la inmigración y el racismo puro y duro. Sin embargo, la transformación gradual de Australia en lo que hoy es, un país desarrollado, rico, con menos vinculación hacia Gran Bretaña y más integración en su marco natural que es la proximidad a Asia, ilustra, no el resultado de una crisis aguda, sino un proceso gradual, acelerado a partir de la segunda guerra mundial “a medida que la identidad británica de Australia degeneraba de realidad a mito” (p. 298), pero donde se rastrean los cambios selectivos, los reconocimientos y las tomas de decisiones que forman parte de los doce factores.

La tercera parte del libro se centra en dos países con crisis en el presente que pueden amenazar su futuro por su desenlace incierto. Por una parte, el autor retorna a Japón y por otra se centra en su país, en EEUU. Japón tiene fortalezas indudables, de todos conocidas, pero también unas debilidades preocupantes: problemas de deuda pública crónicos, la decreciente tasa de natalidad que compromete su renovación generacional ante los recelos frente a la inmigración, el envejecimiento o el papel subordinado de la mujer en la sociedad, que tiene que hacer frente a numerosas barreras sociales. Pero problemas tanto o más inquietantes los plantea su relación con vecinos poderosos como China o Corea, con recelos mutuos derivados de los conflictos pasados y que no han sido solventados por un reconocimiento similar al que llevó a cabo, por ejemplo, Alemania. Y también la falta de recursos, suplida con una presión excesiva e insostenible sobre otros ámbitos del globo. Y por eso, el autor, ve riesgos futuros para Japón. La aplicación de los doce factores al Japón contemporáneo pone de manifiesto estos hechos, pero también la esperanza en superarlos satisfactoriamente a la luz de la experiencia pasada.

Estados Unidos, es sin duda la primera potencia mundial y tiene unas ventajas y fortalezas incomparables que explican su preeminencia. Las ventajas geográficas, geopolíticas y socioeconómicas de EEUU son también conocidas. Pero según el autor, el país corre el riesgo de desperdiciar estas ventajas, pues adolece de una serie de problemas de los cuales el principal es, a su juicio, el acelerado deterioro de la cultura de la negociación y el acuerdo político, base de la democracia, y

como consecuencia la acentuada polarización de la sociedad en todos los ámbitos. Aquí se explican las peculiaridades del sistema electoral estadounidense, base en gran medida de este deterioro, y aunque la posición del autor sobre el actual inquilino de la Casa Blanca es lo suficiente conocida, su respeto es exquisito, no personificando al causante sino apuntando directamente al sistema y a los “poderes” de la sociedad. La escasa participación electoral y las trabas para un funcionamiento fluido de muchos de los procedimientos en diversos niveles –los políticos estadounidenses van camino de equipararse a los de la antigua Roma: solo acceden al “oficio” los nobles, ricos y poderosos–, acentúan esa sensación de que algo no funciona bien en un sistema político cada vez más claramente dominado por el poder económico. Pero también se constata una profundización de las desigualdades y de la brecha económica entre los estadounidenses, en gran medida consecuencia de la reducción de la inversión en capital humano y en lo público. Todo ello redundando en un declive y en la pérdida de muchas de las ventajas comparativas que hicieron a EEUU grande: “Hay al menos tres tendencias que están contribuyendo a este declive: la cantidad cada vez menor de dinero que invertimos en educación, los resultados cada vez peores que obtenemos a cambio del dinero que invertimos en dicho ámbito y las enormes diferencias que se observan en la calidad de la educación que reciben los estadounidenses” (p. 388). Y también, según el autor, no es menos destacable la prevalencia de un especial “orgullo” diferencial nacional que lleva a desdeñar modelos ajenos exitosos que podrían adoptarse para superar ese declive.

El capítulo 11 es el más “mediático” del libro, el que más ha trascendido, al expresar de forma clara y contundente cuáles son los problemas más graves, las mayores “crisis” del mundo actual y que comprometen el futuro de toda la Humanidad. Para él están muy claros. En primer lugar, la amenaza de las armas nucleares, por conflictos globales (menos probables), regionales, ataques terroristas o accidentes. Asesorado por William Perry, que fue Secretario de Estado de Defensa de EEUU, ilustra los posibles escenarios inquietantes. En segundo lugar, el cambio climático global, cuya cadena causal sintetiza de forma magistral en un diagrama muy expresivo; estamos apreciando día a día sus efectos, desgraciadamente, de tal manera que no podemos pretender ignorarlo consciente o inconscientemente. En tercer lugar, el agotamiento global de los recursos naturales esenciales, por una explotación y un consumo insostenibles. Y, en cuarto lugar, y en relación con el anterior, las desigualdades sociales y económicas globales que se acentúan: “La tasa media per cápita de consumo como el petróleo y los metales, así como la tasa media per cápita de producción de residuos como los plásticos y los gases de efecto invernadero, son unas 32 veces superiores en el primer mundo que en los países en vías de desarrollo” (p. 429). La globalización hace visibles estas desigualdades y también el hecho de que alcanzar el estilo de vida de los países más avanzados en todo el globo es inviable y resultaría catastrófico para nuestro planeta finito.

Un par de apuntes antes de terminar esta reseña. En primer lugar, el autor es geógrafo, aunque su biografía y su formación como fisiólogo y biólogo y sus incursiones bien fundamentadas en la Antropología, en la Historia o en la Ecología lo convierten en un auténtico personaje del Renacimiento. Este libro, como los

anteriores, es un buen ejemplo de esa síntesis disciplinaria que nos lleva al verdadero conocimiento y comprensión de las cosas. Lean este libro porque refrescarán o reforzarán sus conocimientos geográficos, históricos, económicos, geopolíticos... de una forma amena y adictiva. En segundo lugar, debo destacar precisamente ese papel como geógrafo y la importancia que tiene la Geografía como ciencia de síntesis que queda plasmada claramente en estas páginas. En una época de GPS, globos virtuales y mapas digitales de todo tipo a nuestro alcance, es sorprendente lo ilustrativos y educativos que pueden ser unos sencillos mapas regionales como los que acompañan al texto para contextualizar la ubicación de los países: razón de más para reivindicar el papel del espacio y de la Geografía como ciencia del espacio en un mundo globalizado. Hubo quien, tras “decretarse” el fin de la Historia a raíz de la caída del muro de Berlín, quiso hacer lo mismo y declarar el “fin de la Geografía”: nada más lejos de la realidad, como se puede apreciar en la lectura de las páginas de este apasionante libro.

Escribo estas líneas inmerso en el confinamiento impuesto por el estado de alarma a raíz de la epidemia global del covid-19. Curiosamente, el autor no incluye entre los riesgos a futuro el de una pandemia global, quizás porque el libro fue publicado a finales de 2019 y en posteriores entrevistas considera que, en cualquier caso, esta pandemia no constituye una amenaza “existencial” para los seres humanos, que acabe con la vida tal y como la conocemos, como sí puede ocurrir con esos otros cuatro grandes problemas que enuncia. A pesar de todo, el autor es optimista porque considera que la Humanidad cuenta con las herramientas necesarias para paliar y superar crisis globales. Por eso, en tiempos de crisis, de incertidumbre y de desasosiego, nos reconcilia con el ser humano y su capacidad de resiliencia ante las adversidades.

Mario Sergio Cortella (2018). *Familia. Urgencias y turbulencias*. Madrid: Narcea de Ediciones (Col. “Educadores XXI”). ISBN: 978-84-277-2472-3. ePdf: 978-84-277-2473-0. ePub: 978-84-277-2474-7

María Pilar Moragón Arias¹

¹ Universidad de Vigo. mariapilarmoragon@uvigo.es

Recibido: 18/03/2020

Aceptado: 17/04/2020

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María Pilar Moragón Arias
Facultad de Ciencias da Educación e do
Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 PONTEVEDRA

Estamos ante un libro del año 2018 que, no por ello, podemos dejar de reseñar y de recomendar. *Familia. Urgencias y turbulencias* es un nuevo trabajo del pedagogo y filósofo brasileño Mario Sergio Cortella, que ya ha recalado en las páginas de esta misma revista en otras ocasiones. El libro es un compendio de reflexiones muy personales, en cuanto que hay un alto componente biográfico en muchas de ellas, pero también muy bien fundamentadas con una idea-clave recurrente: la responsabilidad de los adultos, del mundo adulto, en la formación adecuada de las nuevas generaciones actuando frente a todas las dificultades e incertidumbres que comporta sin perder la perspectiva de intentar hacer lo mejor en cada momento acorde a unos valores éticos elementales. Y esa responsabilidad y el esfuerzo y sacrificio que lleva consigo, abocará a una sensación placentera y de orgullo por el deber cumplido, si no desistimos del empeño pese a las adversidades.

En las últimas décadas se manifiestan una serie de “urgencias y turbulencias” en torno a la cuestión familiar, en paralelo al desarrollo vertiginoso de la sociedad y los cambios constantes que se están produciendo en un mundo cada vez más incierto e inestable: la hipertrofia de las ciudades que constituyen el nicho vital de una parte cada vez mayor de la Humanidad, el debilitamiento de los lazos familiares y de la vida “en familia” y en el hogar tal y como se las concebía, el imperio del materialismo y del *resultadismo* en las relaciones y en el proceder de los seres humanos, la explosión del mundo digital y la magnificación social de todo lo que tiene relación con él hasta el punto de que es constructor de nuevos modelos mentales... Ante todo esto los adultos, como padres o como educadores, debemos actuar para no perder a una generación que tiene sin duda cosas muy buenas, mucho mejores en bastantes aspectos que las anteriores (lo que ocurre es que en esto de las generaciones también todo va muy rápido: en muy pocos años hemos pasado de la *x* a la *z*) pero también una serie de debilidades y flaquezas, un componente de fragilidad derivado de la pérdida del sentido de la convivencia y de las normas de convivencia más elementales. Como considera el autor, si se asume la formación del niño o del adolescente como una relación de amor, se debe

entender que es algo prioritario, que exige volcarse, renunciar a muchas cosas, incidir en otras, dedicación que tiene como recompensa el orgullo y la satisfacción de haber hecho lo que se debe hacer cuando se debe hacer.

A lo largo de dieciséis pequeños capítulos se transita por una reflexión sobre las causas de esas urgencias y turbulencias que el autor ha experimentado muchas veces en primera persona. La conversión de la familia en un “criadero” sustituyendo a su papel de lugar de formación, de aprendizaje, de convivencia, de alegría y de afecto, aboca a lo que denomina una “economía de intercambios simbólicos” para compensar el tiempo que los padres pasan separados de los hijos, un mercantilismo de los afectos dañino en cuanto que no deja claros los límites que hay en la vida. El disfrute de la convivencia se ve dificultado en una ciudad turbulenta e hipertrofiada que ha cambiado las reglas de juego de las relaciones sociales: de espacio vivido, la ciudad pasa a convertirse en un espacio de consumo, de compra, cuya sublimación son los centros comerciales, nuevos lugares –o *no lugares*– para las relaciones sociales. El fomento excesivo de la autoestima de los niños como trasunto de una sociedad competitiva puede hacer que se olvide la necesidad continua de mejorar, olvidar que el ser humano no es perfecto sino “perfectible”. El mundo “hipertextual” en el que viven inmersos los niños y las niñas, los estímulos continuos, alejan la necesidad de pensar y de tomar serenamente elecciones y decisiones; se pierde la motivación como una actitud interna frente a una cada vez mayor necesidad de estímulos externos para actuar: “una parte de esta generación es reactiva, reacciona a los estímulos continuamente. No es proactiva, esto es, capaz de crear, de construir, de vislumbrar posibilidades” (p. 64). Por eso se puede caer con facilidad en el tedio, en el aburrimiento, algo no deseable.

Concebir a la familia como una institución democrática, que no lo es ni puede serlo, y no como una institución participativa en la que todos son iguales en dignidad, supone asumir un grado de corresponsabilidad para sus miembros que no es positivo bajo ningún concepto, al comportar una dejación del principio de autoridad necesario (que no de autoritarismo). El niño o la niña no pueden ser “soberanos” sino que hay que educarlos para ser “autónomos”, que es algo bien distinto. Y la responsabilidad y la libertad de los niños y niñas dentro de su autonomía, deben ser supervisados, sobre todo en su inmersión en un mundo digital, apasionante sin duda, pero lleno de peligros: “el padre o la madre pueden meterse en la vida de su hijo. Y deben meterse. Lo que no pueden ser es opresivos, violentos o crueles. Pero acompañarlo es una labor ética” (p. 92). Y esto es algo que preocupa mucho al autor, por sus derivaciones hacia el *bullying* o hacia otros comportamientos aún más peligrosos, así como la caída en adicciones o dependencias. Lo mismo rige para la adolescencia –la *aborrecência* como le llaman humorísticamente en Brasil–, un período de la vida que requiere especial cuidado y acompañamiento.

Para los que somos padres y madres de familia, este libro supone colocarnos ante el espejo que refleja muchas de las cosas que están pasando ante nuestros ojos y que, por diversas razones, ligadas frecuentemente a las consecuencias del ritmo vertiginoso en el que transcurre la vida actual, ignoramos o asumimos como normales, inconscientemente, sin darnos cuenta de que eso puede constituir una

dejación de responsabilidades que malogren a las generaciones jóvenes. Pero como dice el autor, no debemos caer en el desánimo y tenemos que levantarnos y seguir adelante, porque es nuestra obligación ética como personas. Como apuntábamos al principio, las reflexiones personales del autor no están lejos de convertirse en la plasmación de verdaderas categorías que nos ayuden a convertirnos en mejores padres y madres, en mejores educadores, en hacedores de un futuro mejor para nuestros hijos e hijas, porque está en nuestras manos enmendar y reconstruir para mejorar. Todo es perfectible.

**NORMAS PARA EL ENVÍO DE
ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN**

AUTHOR GUIDELINES

NORMAS PARA EL ENVÍO DE ORIGINALES Y SU PUBLICACIÓN

- La **Revista de Investigación en Educación** es una revista científica editada por la Facultad de Ciencias da Educación e do Deporte. En la revista se publican trabajos de carácter empírico y teórico, en español, gallego o inglés, que cumplan los requisitos de rigor metodológico y científico y de presentación formal adecuada. La revista acepta artículos y contribuciones originales de toda la comunidad científica nacional e internacional, sin ningún tipo de cargo ni A.P.C. Puede accederse igualmente a su contenido de manera gratuita. El ámbito de estudio es la enseñanza y aprendizaje en diferentes niveles educativos, con una perspectiva multidisciplinar.
- Todos los artículos deberán ser inéditos y originales. No se admitirán aquellos que hayan sido publicados total o parcialmente en cualquier formato, ni los que estén en proceso de publicación o hayan sido presentados en otra revista para su valoración. Cuando se trate de un trabajo firmado por varios autores, se asume que todos ellos han dado su conformidad al contenido y a la presentación.
- Se admiten contribuciones en castellano, inglés y gallego.
- El texto se enviará en formato Word siguiendo el modelo utilizado en la plantilla que puede descargarse en la web de la revista.
- Los trabajos deben enviarse a través del sistema de gestión de artículos de la web de la revista: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- Los artículos pasarán la supervisión del Editor-Jefe y del Comité Editorial que valorarán inicialmente su adaptación a las normas de publicación y su calidad atendiendo a la originalidad y pertinencia de la investigación y la actualidad de la bibliografía. Se procurará velar porque no se produzca ningún tipo de plagio. Posteriormente, en su caso, serán enviados de forma anónima a evaluadores externos relevantes según su especialidad, según el sistema de “doble ciego”, que informarán sobre la idoneidad científica del contenido. En caso necesario, se podrán pedir más opiniones externas para contrastar los resultados de la evaluación. Según los casos, el plazo de revisión de originales se estima entre seis y doce meses. Los autores recibirán un informe de los resultados del proceso.
- Una vez aceptado con modificaciones un original se abrirá un plazo de un mes para introducir los cambios propuestos por los referees, entendiéndose que se renuncia a la publicación si no se reciben las correcciones dentro de dicho plazo.
- El Comité Editorial de la Revista no se responsabiliza de las opiniones de los autores ni de sus juicios científicos. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán propiedad de la Revista.
- El número de abril se nutrirá de originales recibidos hasta el 31 de octubre anterior. El número de octubre se nutrirá de originales recibidos hasta el 30 de abril anterior.
- El copyright de los artículos publicados pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de la Universidade de Vigo. La aceptación del trabajo para su publicación implica que los derechos de impresión y reproducción serán

propiedad de la Revista. La revista permite al autor depositar su artículo en su web o repositorio institucional, sin ánimo de lucro y mencionando la fuente original. Las condiciones de uso y reutilización de contenidos son las establecidas en la licencia Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 (Reconocimiento - No Comercial - Sin Obra Derivada).

- Los autores deben leer la Declaración de Ética y Buenas Prácticas de la Revista.
- Para contactar con la revista puede enviarse un correo a editor_reined@uvigo.es.

EN NINGÚN CASO SE MANTENDRÁ CORRESPONDENCIA SOBRE ORIGINALES RECHAZADOS O SOBRE EL PROCESO DE EVALUACIÓN DE LOS ORIGINALES.

© Revista de Investigación en Educación. Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte, Universidad de Vigo.

AUTHOR GUIDELINES

- The **Revista de Investigación en Educación** is a scientific journal published by the Faculty of Education Science and Sports of University of Vigo. This journal published Research articles, reviews and letters are accepted for exclusive publication in REVISTA DE INVESTIGACIÓN, All manuscripts must be written in Spanish, Galician or English, which meet the requirements of scientific and methodological rigor of formal presentation properly. The study is the teaching and learning in different educational levels. This journal is multidisciplinary.
- All papers must be unpublished and original. Not be accepted who have been published in whole or in part in any format, or those in process of being published or been submitted to another journal. When a work is signed by several authors, they accept public responsibility for the report.
- Contributions may be sent in Spanish, English or Galician language.
- It is mandatory to use the journal template. All manuscripts must be sent from our webpage: <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- The documents will be reviewed by the Editorial Committee will assess the initial quality and adaptation to the rules of publication. Subsequently be sent anonymously to the external referees according to their specialty. The referees will write a report on the adequacy of the scientific content.
- The Editorial Committee will look over the papers initially it will assess their adaptation to the publication standards and their quality in response to the originality and relevance of scientific research and the appropriateness of the bibliographic literature.
- The time to look through the original papers is about between six - twelve months.
- Once the paper had been accepted with modifications to the original document, the authors will have a period of one month to make the changes proposed by the Editorial Committee. If into this interval the amended paper was not received we will think a waiver to publish the article.
- The Editorial Board of the Journal is not responsible for the opinions of the authors and their scientific opinions. The acceptance of the papers for publication, means that the printing and reproduction rights are owned by the journal. The conditions of use and reuse of content are those established in the Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 license.
- Authors must read the Declaration of Ethics and Good Practices of the Journal.
- Any other correspondence can be maintained at editor_reined@uvigo.es.

CORRESPONDENCE ABOUT ORIGINAL PAPERS OR ABOUT THE EVALUATION PROGRESS IS NOT ALLOWED.