



E

E

E

E

E

E

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 Ángeles PARRILLA LATAS
Universidad de Vigo

Dra. 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 TOURINÁN LÓPEZ
Universidad de Santiago

Comité Científico

Dra. D^a Ana ACUÑA TRABAZO
Universidad de Vigo

Dr. D. Mel AINS COW
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 Santiago

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

Dr. 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 GALLEGU VEGA
Universidad de Sevilla

Dra. D^a Carmen GARCÍA COLMENARES
Universidad de Valladolid

Dr. D. Óscar GARCÍA GARCÍA
Universidad de Vigo

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 Andiara 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

Dra. 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

SUMARIO

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 19, n. 2, Octubre 2021
ISSN: 1697-5200
eISSN: 2172-3427



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

ARTÍCULOS

TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. *Construyendo ámbitos de educación desde la Pedagogía: conocimiento de la educación y actividad común* _____ 81

SÁNCHEZ OÑATE, A., CÉSPEDES CÁRDENAS, P., PÉREZ SALAS, C. P. y BARRIGA, O.A. *Propiedades psicométricas de la Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela* _____ 112

NIETO MARTÍN, M. y GÉRTRUDIX BARRIO, F. *Programas eTwinning para la adquisición de competencias del siglo XXI. Buscando una categoría central* _____ 125

Selección de aportaciones al 9th International Congress of Educational Sciences and Development. Octubre de 2021

FELIPE AFONSO, M.I., PLASENCIA PIMENTEL, A., GARCÍA, L.A. y CASTRO SÁNCHEZ, J.J. *El efecto “Bolonia” en las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna* _____ 145

FRANCO VÁZQUEZ, C. Y NEIRA-RODRÍGUEZ, M. *Promoviendo el pensamiento creativo a través de las narrativas visuales y literarias: un estudio de caso en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil* _____ 162

CIVIT LÓPEZ, A. *Recuperación de la tradición textil en Santa Perpètua de Mogoda: una aproximación desde la práctica artística en clave de Aprendizaje-Servicio* _____ 176

YEDRA, R.J., ALMEIDA AGUILAR, M.A. y GÓMEZ RAMOS, J.L. *Design thinking de contenidos para dispositivos móviles para niños con síndrome de Down* _____ 192

QUIJANO LÓPEZ, R., PÉREZ FERRA, M. y MARTÍNEZ SERRANO, M.C. *Compromiso del profesorado universitario con estudiantes de Grado de Educación Primaria en tiempos de pandemia: Un estudio de caso* _____ 209

RUIZ RODRÍGUEZ, J.A. y DELGADO GARCÍA, M. *Análisis de la Educación Intercultural en la enseñanza superior. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía* _____ 227

RECENSIONES

PAZO LABRADOR, A.J. *Anabel Moriña (Ed.) (2021). Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad. De la teoría a la práctica.* Madrid: Narcea (Col. Universitaria). 152 págs. ISBN: 978-84-277-2796-0. ePdf: 978-84-277-2797-7. ePub: 978-84-277-2798-4

244

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 de 71.9%.

SUMMARY

Revista de Investigación en
Educación

Vol. 19, n. 2, October 2021

ISSN: 1697-5200

eISSN: 2172-3427

ARTICLES

TOURIÑÁN LÓPEZ, J.M. *Building fields of education from Pedagogy: knowledge of education and common activity* __ 81

SÁNCHEZ OÑATE, A., CÉSPEDES CÁRDENAS, P., PÉREZ SALAS, C.P. and BARRIGA, O.A. *Psychometric properties of the School Perceived Social Cohesion Scale* _____ 112

NIETO MARTÍN, M. and GÉRTRUDIX BARRIO, F. *Etwinning programs for the acquisition of 21st century skills. Looking for a central category* _____ 125

Selection of contributions to 9Th International Congress of Educational Sciences and Development. October, 2021

FELIPE AFONSO, M.I., PLASENCIA PIMENTEL, A., GARCÍA, L.A. and CASTRO SÁNCHEZ, J.J. *The “Bologna” effect on the learning strategies of Psychology students at the University of La Laguna* _____ 145

FRANCO VÁZQUEZ, C. and NEIRA-RODRÍGUEZ, M. *Promoting creative thinking through visual and literary narratives: a case study in Early Childhood Teacher Training* _____ 162

CIVIT LÓPEZ, A. *Recovery of the textile tradition in Santa Perpètua de Mogoda: an approach from artistic practice through Service-Learning* _____ 176

YEDRA, R.J., ALMEIDA AGUILAR, M.A. and GÓMEZ RAMOS, J.L. *Design thinking of content for mobile devices for children with Down syndrome* _____ 192

QUIJANO LÓPEZ, R., PÉREZ FERRA, M. and MARTÍNEZ SERRANO, M.C. *University faculty engagement with undergraduate Primary Education students in pandemic conditions: A case study* _____ 209

RUIZ RODRÍGUEZ, J.A. and DELGADO GARCÍA, M. *Analysis of Intercultural Education in higher education. The case of the Autonomous Community of Andalucía* _____ 227



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

BOOK REVIEWS

PAZO LABRADOR, A.J. *Anabel Moriña (Ed.) (2021). Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad. De la teoría a la práctica.* Madrid: Narcea (Col. Universitaria). 152 págs. ISBN: 978-84-277-2796-0. ePdf: 978-84-277-2797-7. ePub: 978-84-277-2798-4

244

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 71.9%.

ARTÍCULOS

ARTICLES

Building fields of education from Pedagogy: knowledge of education and common activity

Construyendo ámbitos de educación desde la Pedagogía: conocimiento de la educación y actividad común

José Manuel Touriñán López¹

Premio Internacional Educa-Redipe 2019 (Trayectoria profesional)

¹ Universidad de Santiago de Compostela. josemanuel.tourinan@usc.es

Recibido: 25/5/2021

Aceptado: 15/9/2021

Copyright ©

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



Dirección de contacto:

José Manuel Touriñán López
Departamento de Pedagogía y Didáctica
Facultad de Ciencias de la Educación
Campus Vida, s/n
15782 Santiago de Compostela

Resumen

La educación es un ámbito de realidad susceptible de ser conocido, utilizando diversas formas de conocimiento. En el conocimiento de la educación se utilizan actualmente teorías filosóficas, teorías prácticas, investigaciones aplicadas y teorías sustantivas y se han generado ya términos propios con significación intrínseca a la educación.

Este trabajo insiste en la diferencia entre conocimiento de áreas culturales y conocimiento especializado y específico de la educación: el conocimiento pedagógico.

Se trata de formar criterio sobre la importancia de la Pedagogía en la construcción de ámbitos de educación. El conocimiento de la educación hace posible la construcción de ámbitos de educación con las áreas culturales, transformando la información en conocimiento y el conocimiento en educación. Hay que educar “con” el área cultural y esto exige ajustarse al significado de educar y ejercer la función pedagógica con competencia, estableciendo la relación educativa en la que el conocimiento de la educación y la actividad común son medios necesarios.

Veremos cómo la función pedagógica genera intervención desde las actividades comunes. Al ejecutar la actividad común externa, mejoramos y entrenamos las actividades-capacidades internas: sin la actividad es imposible educar con el área cultural y por medio de ella se hace posible que el educando sea agente actor y cada vez mejor agente autor de su propios proyectos y actos.

Sin el conocimiento de la educación no podemos construir ámbitos de educación y por tanto no podemos educar con el área cultural. Sin la actividad común es imposible educar y por medio de la relación educativa podemos lograr la concordancia entre valores educativos y sentimientos para hacer efectivo el paso del conocimiento a la acción en cada ámbito de educación construido.

Y así podremos concluir desde la Pedagogía que el conocimiento de la educación y la actividad común son medios necesarios de la relación educativa para educar con el área cultural en cada ámbito de educación construido.

Palabras clave

Conocimiento de la Educación, Significado de la Educación, Relación Educativa, Función Pedagógica, Actividad Común, Intervención Pedagógica, Ámbito de Educación

Abstract

Education is a real field that people may know through different forms of knowledge. Several types of knowledge and rationality are useful for making knowledge of education: philosophical theories, practical theories, applied research, substantive theories have let them build it. To a higher extent, knowledge of education has already made particular and specific concepts.

This work insists on the difference between knowledge of cultural areas and the specialized and specific knowledge of education: pedagogical knowledge.

The focus is to form criteria on the importance of Pedagogy in the construction of education fields. Knowledge of education makes it possible to build fields of education over cultural areas, transforming information into knowledge and knowledge into education. We have to educate “with” the cultural area and this requires adjusting to the meaning of educating and executing pedagogical function with competence, establishing the educational relationship in which knowledge of education and common activity are necessary means.

We shall see how the pedagogical function generates intervention by means of internal and external common activities. By executing the external common activity, we improve and train the internal activities-capacities: without the activity it is impossible to educate with the cultural area and through the activity it becomes possible for the educatee to be an actor-agent and an increasingly better author-agent of his own projects and acts.

Without the knowledge of education, fields of education cannot be built and therefore we cannot educate with the cultural area. Without the common activity it is impossible to educate and by means of the educational relationship we can achieve the concordance between educational values and feelings to make the effective transition from knowledge to action in every built education field.

And so, we can conclude from Pedagogy that knowledge of education and common activity are necessary means of the educational relationship to educate with the cultural area, in every built education field.

Key Words

Knowledge of Education, Meaning of Education, Educational Relationship, Pedagogical Function, Common Activity, Pedagogical Intervention, Field of Education

1. INTRODUCTION

Along the historical events, knowledge of education has grown to achieve a better understanding of facts and decision making (O'Connor, 1971; Novak, 1977; Broudy, 1977; Berliner, 1986; Carr & Kemmis, 1988; Touriñán, 1987a, 1989, 2018b, 2019b, 2020c; Schulman, 1986; Biesta, Allan & Edwards, 2014). This knowledge has become a specialized and specific one (Touriñán, 2016, 2017, 2020a). This study establishes differences between knowledge of education and knowledge of disciplines which are used in the teaching process.

The focus is to form criteria on the importance of Pedagogy in the construction of education fields. Knowledge of education makes it possible to build fields of education over cultural areas, transforming information into knowledge and knowledge into education. We have to educate “with” the cultural area and this requires adjusting to the meaning of educating and executing pedagogical function with competence, establishing an educational relationship in which knowledge of education and common

activity are necessary means to educate with the cultural area. Without the knowledge of education, fields of education cannot be built and therefore we cannot educate with the cultural area. Without the common activity it is impossible to educate and by means of the educational relationship we can achieve the concordance between educational values and feelings to make the effective transition from knowledge to action in every built education field (Tourinán, 2019e, 2019b, 2020b).

And this is what I analyse in this article, through the following postulates:

- Knowledge of education determines the concept of field of education over knowledge of cultural areas
- Knowledge of education and pedagogical knowledge do not mean the same
- The starting point towards the real definition of education is in the common use of the term and in the activities which are carried out
- Pedagogical function generates intervention by means of internal and external common activities
- Educational relationship allows us to go from knowledge to action by accomplishing the values–feelings concordance in every pedagogical intervention, by means of the common activity
- Common activity is exercised in any of the technical meanings of cultural area as education field.

2. KNOWLEDGE OF EDUCATION DETERMINES THE CONCEPT OF FIELD OF EDUCATION OVER KNOWLEDGE OF CULTURAL AREAS

The level of the contemporary pedagogical research allows us to say that there are enough reasons to distinguish and not to confuse in the technical language (Tourinán, 2013a y 2014):

- Knowledge of education, and
- Knowledge of cultural areas.

It is true that, from an anthropological point of view, education is culture and, therefore, it makes sense to affirm that the function of the professional of education is to transmit culture. But, if we also affirm that the educational terms have no own content, knowledge of the diverse cultural areas is converted into the axis of all pedagogical activity to the point that the same professionals of education accept that their training is simply knowledge of those cultural areas, and that knowing, teaching and educating would be the same thing. For me, by principle of meaning, knowing a cultural area is not teaching, because knowledge can be separated from action and teaching is not educating, because we can affirm that there are teachings that do not educate, based on the meaning of those terms (Tourinán, 2016, 2017; SI(e)TE, 2016, 2018, 2020; Tourinán & Longueira, 2016, 2018).

Regarding to cultural areas, it is true that knowledge of the cultural area is a component of educative action, but knowledge of cultural area has a different role when we speak of "*knowing a cultural area*", "*teaching a cultural area*" and "*Educating with a cultural area*". What we say, is obvious, if we think of a specific case, because it is not the same "to know History", "to teach History" and "to educate with History", and

so on with each area of experience which constitutes an object of teaching and field of education.

From the point of view of knowledge of education, the teacher requires a certain level of training related to the knowledge of the area to be taught (area of experience and forms of expression appropriate to the area), but hence no it follows that teaching an area is the same as knowing the area, nor is educating the same as simply teaching the contents of that area. Depending on level of placement in the educational system in which the teachers carry out his job, it is undeniable that, regarding the current development of educational knowledge, they do not all require the same level of expertise on the cultural area of experience they teach (it varies depending on its level of placement in the educational system), and also it is undeniable that all teachers should not have the same pedagogical knowledge, because the required technical knowledge varies depending on the level of the educational system in which they work.

Knowing, in the broad sense of performance identified with the expressions "I know what, I know how, and I know how to do", is not confused with teaching. Aptitudes and competences to know and aptitudes and competences to teach are not subsumed one into another, nor they do both empty the meaning of the expression "educate with" a cultural área. A detailed analysis of pedagogical context gives cause for maintaining knowledge of cultural areas and is not knowledge of education, because (Touriñán, 2015, 2019c, 2018a, 2020d):

a) Although it is true that a great part of the aims of education have something to do with the contents of cultural areas, the scope of the objectives is not drained in the fields of cultural areas. Pedagogical function, referred to teaching, is not drained in knowing which level of cultural information is being obtained when developing a topic of a cultural area in a class; however, pedagogical function becomes apparent when it is known which types of skills, habits, attitudes, et cetera, from the diverse domains the taxonomies mark are being promoted upon working in a special way on that topic. The question, in teaching, is not to know as much about an area as the specialist, but to know what knowledge objectives are achieved and how they are achieved when teaching a subject in the area and what skills, habits, attitudes, knowledge and competencies we are developing when teach that topic.

b) The identification of knowledge of the cultural areas with knowledge of education promotes an unsustainable pedagogical situation: the tendency to evaluate the scholastic efficiency fundamentally for the levels of cultural information. Without meaning that the content is merely formal and serves to reach any kind of skill, it is possible to assess that, although not with the same level of efficiency to form a pedagogical point of view, with just one of the cultural topics of the curriculum that a secondary level student has got to study, for example, pedagogical strategies leading to the achievement of almost all the educational objectives of the curriculum could be started, except for cultural information.

c) Even if knowledge of education and knowledge of cultural areas are identified, one could understand that, speaking in the field of teaching, there is a determined knowledge of education which is not the knowledge of cultural areas: knowledge about the transmission of knowledge content acquired on the cultural area. The duty of education would be indeed, for example, the transmission of the

historic knowledge. In this case, this historic knowledge would be reliable and valid as a problem for historians and researchers from that cultural area; for teaching, knowledge of education would be, more precisely, the knowledge of the strategies for the intervention.

d) Considering the above, it is obvious that we need different competences for educating and teaching, and those are different competences of one which are required to know a specific cultural area. In effect, the theoretical, technological and practical knowledge which becomes instructional objectives in teaching are not created by the education professional; it is the researchers of each cultural area who create them. It is up to the education professional, based on technical choice, to decide: if the student can learn them; if they are consistent with the conceptual representation of the educational intervention; if they have a theoretical, technological and practical foundation, as the case may be, in knowledge of education to be used as an instrument of education; what level of content is appropriate in a specific case, what is the appropriate teaching method and what skills, habits and attitudes, knowledge and educational competences can be developed with the teaching of this knowledge. That is to say, the education professional masters theoretical, technological and practical knowledge of cultural area to be taught, at a sufficient level to teach them; But, as an education professional, he masters the knowledge of education that allows him to justify and explain the conversion of this knowledge of a cultural area into an objective or instrument of pedagogical intervention

e) From the point of view of educational competence, the key to the knowledge which is valid to educate is not in the domain of cultural areas, as if it were the specialist in that cultural area (artist, historian, chemist, or others), but in the domain of pedagogical competence which enables them to see and use cultural content as an instrument and goal of educative action in a specific case, in such a way that the cultural content is used as an instrument to develop in each student the character and sense which are inherent to the meaning of 'education'. Knowledge of education enables the education professional, for example, not only to establish the educational value of a cultural content and participate in the process of deciding its conversion into an end or goal of a singular educational level, but also to establish programs of intervention adjusted to facts and pedagogical decisions which make the proposed goal effective.

Speaking about knowledge of education does not mean, therefore, wondering directly about knowledge of the cultural areas. When we are speaking about 'knowledge of education', it is more adequate to wonder about which certain knowledge become a goal or instrument for the educational action or why the cognitive dimension of individuals can be educated. And as well a historian, a geographer, a mathematician, a physicist, et cetera, could speak to us, depending on the case and with property about knowledge of each cultural area, as they are specialists in each one of those areas of knowledge, we have no doubt when answering correctly if this, which and other historical, mathematical, physical, et cetera content must become the content of the educational action we are carrying out with a certain individual or to cultivate its critical sense, requires wondering about education as a knowledge subject. In the first instance, knowledge or cultural areas -History, Mathematics, Physics, et cetera- are the scientific

subject of study; in both cases of the second instance, the same transmission, the exerted influence, is converted into a specific subject for scientific reflection.

According to the reasoning previously carried out, speaking about 'knowledge of education' is the same as wondering about education as a subject of knowledge, what is equivalent to formulating a double question (Touriñán & Rodríguez, 1993; Touriñán & Sáez, 2015, Colom, 2006; Vázquez, 1981, 2018; Walton, 1971, 1974):

- What is there to be known to understand and command the field of education; or what is the same, which are the components of the educational phenomenon that one must master to understand the said phenomenon
- How is that field known; or said in other words, which pledges of truth has the knowledge we are able to obtain about the field of education.

We think it is necessary to tell knowledge of cultural areas from knowledge of education because, up to the same point that knowledge of education goes further than what is transmitted, the pedagogical function in the field of the education begins to be a subject of specialized and specific knowledge. Precisely for this reason we can define the pedagogical function as the exercise of tasks whose performance requires competences which have to be attained through knowledge of education (Touriñán, 2019f).

If we do not tell knowledge of cultural areas from knowledge of education, it follows that, for example, professional competition of teachers would be erroneously determined by the better or worse master of the cultural area which they are going to teach. This type of theory generates terrible aftermaths for these professionals:

- First of all, as knowledge of cultural areas taught would not be created by teachers, they would perceive themselves as learners of knowledge of those areas investigated by other people
- Secondly, as professional competition would be determined by the master of the cultural area, the mistake of believing who knows more is who teaches the best.

If we do not confuse knowledge of the cultural areas with knowledge of education, it is neither true that the teacher is a learner of the cultural areas he teaches, nor is it necessary true that the more History he knows the better he teaches it, and it is also neither true that the one who better masters a skill is the one who better teaches to another one how to master it, unless, tautologically, we say the skill he masters is the teaching.

This is so because each one of those activities requires different abilities and skills for their master and practice and perfection in one of them does not automatically involve the master of the other one.

In logical rigor, we must accept that knowledge of education is, then, a specialized knowledge which lets the specialist explain, interpret and decide the pedagogical intervention characteristic of the function which it is enabled for, either it is an educational function, or it is for assisting the educational system, or it is a research function.

If we review the previous statements, it seems obvious that pedagogical function, for its meaning principle, demands a specialized knowledge about education.

Of course, it is obvious that pedagogical function is not reduced to education; the professional group of educators is only a part of professionals of education. But the distinction made between knowledge of cultural areas and knowledge of education

allows us to distinguish and identify professionals of education and pedagogical functions (Tourinán, 2013b):

a) Sociologists, doctors, psychologists and other professionals, who properly receive the denomination of professionals of the educational system, as they exercise their profession in and on the educational system, work in the educational system. But a group of professionals of the educational system, who properly deserve the denomination of professionals of education also exists; their work is participating, carrying out the pedagogical functions they have been trained for; the proper content of the formative nucleus in their profession is knowledge of education. *Professionals of the educational system* and *Professionals of education* are two different expressions with a different meaning; it makes sense to affirm that, not all of the professionals of the educational system are professionals of education, as the only content of their professional training is always knowledge of education. A professional of education is the specialist who controls the theoretic, technological and practical knowledge of education which allows him to explain, interpret and decide the pedagogical intervention which characterizes the function he is trained for.

b) If we take as a reference tasks and activities to be carried out in the educational field, knowledge of education and the development of the educational system let us identify three types of pedagogical functions, generically (Tourinán, 1987b, 2020a):

- *Pedagogical function of Teaching (docentia)* or didactic functions, basically identified with the exercise and master of skills, habits, attitudes and knowledge which qualify for teaching in a certain level of the educational system
- *Pedagogical functions of assistance to the educational system*. They are functions which do not deal directly with education, although they improve the possibilities of it, because their task is solving pedagogical problems of the educational system which appear with the increase of it and the one of knowledge of education, and that, unless they were solved, they would stop the teaching or make difficult the social achievement of a quality education through the educational system, as for example the school organization, the social-pedagogical intervention, the educational planning, et cetera
- *Function of pedagogical research*, identified with the exercise and mastery of skills, habits, attitudes and knowledge which qualify for the validation and development of explanation, interpretation and transformation models of pedagogical interventions and educational events.

Someone might think that *educating function* should be added to the collection of pedagogical functions, because educating and teaching do not have the same meaning. To educate is indeed the pedagogue's most exalted function and this function is assumed by Pedagogy in each of the other functions, both considering education as a field of knowledge and as an action. However, since I am referring to pedagogical functions in the strict sense, it is necessary to maintain the difference between the meaning of Pedagogy and the meaning of education. Because of this distinction, it

would be a mistake to exclusively attribute the role of educator to whom has completed Pedagogy, as there are educators who are not pedagogues (Touriñán, 2015).

And this statement, I have just made, should not be taken as a renunciation of action and specialized and specific competence in the pedagogical function, but as a recognition of shared responsibility in the educational task. And so, saving shared responsibility, it must be also recognize that educational competences are included in any pedagogical function, because by principle of nominal definition and by principle of finality on activity, we exercise pedagogical functions and it means that they are so, because they use the knowledge of education to educate: it is not about teaching, researching and assisting the educational system for anything, but about teaching, researching and assisting everything what it may educate. In this discourse, the educational function is present as a quality or sense in the pedagogical functions of teaching (*docentia*), assistance to the educational system and research, which are three different pedagogical functions.

The accomplished distinction between knowledge of cultural areas and knowledge of education allows us to distinguish and identify *education professionals* as professionals different from *educational system professionals*. Regarding this question, we have to say that sociologists, doctors, psychologists, drivers, cooks, architects, et cetera work in the educational system. These professionals properly receive the name of *educational system professionals*, because they exercise their profession in and about the educational system applying their specialized knowledge on the specific issues of the educational system: the school dining-room, health, transport, buildings, et cetera. But, in addition, there is a part of educational system professionals who properly deserve the name of *education professionals*; their task is to intervene, carrying out the pedagogical functions for which they have been enabled; the proper content of the formative nucleus in this education professions, their real specialized knowledge, is the knowledge of education. "*Educational system Professionals*" and "*education professionals*" are two different expressions with different meanings; and it makes sense to affirm that not every educational system professional is an education professional, insofar as only the training content of this professional, as education professional, is always education knowledge. Education professional is the specialist who masters theoretical, technological and practical knowledge of education which allows him to explain, interpret, transform and decide the pedagogical intervention adjusted to the function for which he is qualified (Touriñán, 2017).

Education professionals carry out teaching functions, pedagogical functions for assisting the educational system, and research functions, always with the ultimate objective of educating in each of them. The pedagogical functions of assistance to the educational system, are functions always referred to the pedagogical intervention, they do not deal directly with the teaching, although they improve the possibilities of this; Its task is to solve pedagogical problems of the educational system that arise with the growth of the educational system and education knowledge, and, if that problems are not corrected, would paralyze educational teaching or hinder the social achievement of quality of education standards through educational system. The pedagogical functions of assisting to the educational system respond to the difference between knowing, teaching and educating and, as in all areas of reality which have the double condition of field of knowledge and action (in the case of education), they are functions of two types: *Assistant technician for performance of pedagogical intervention* (such as the

education inspector or the school director, among others) and *Specialist technician in performance of pedagogical intervention* (such as the pedagogue who builds fields of education and educational designs, the formative-educational counselor, the school pedagogue, the environmental pedagogue, the labor pedagogue, the social pedagogue, the family pedagogue, for example). These functions are summarized below in Chart 1.

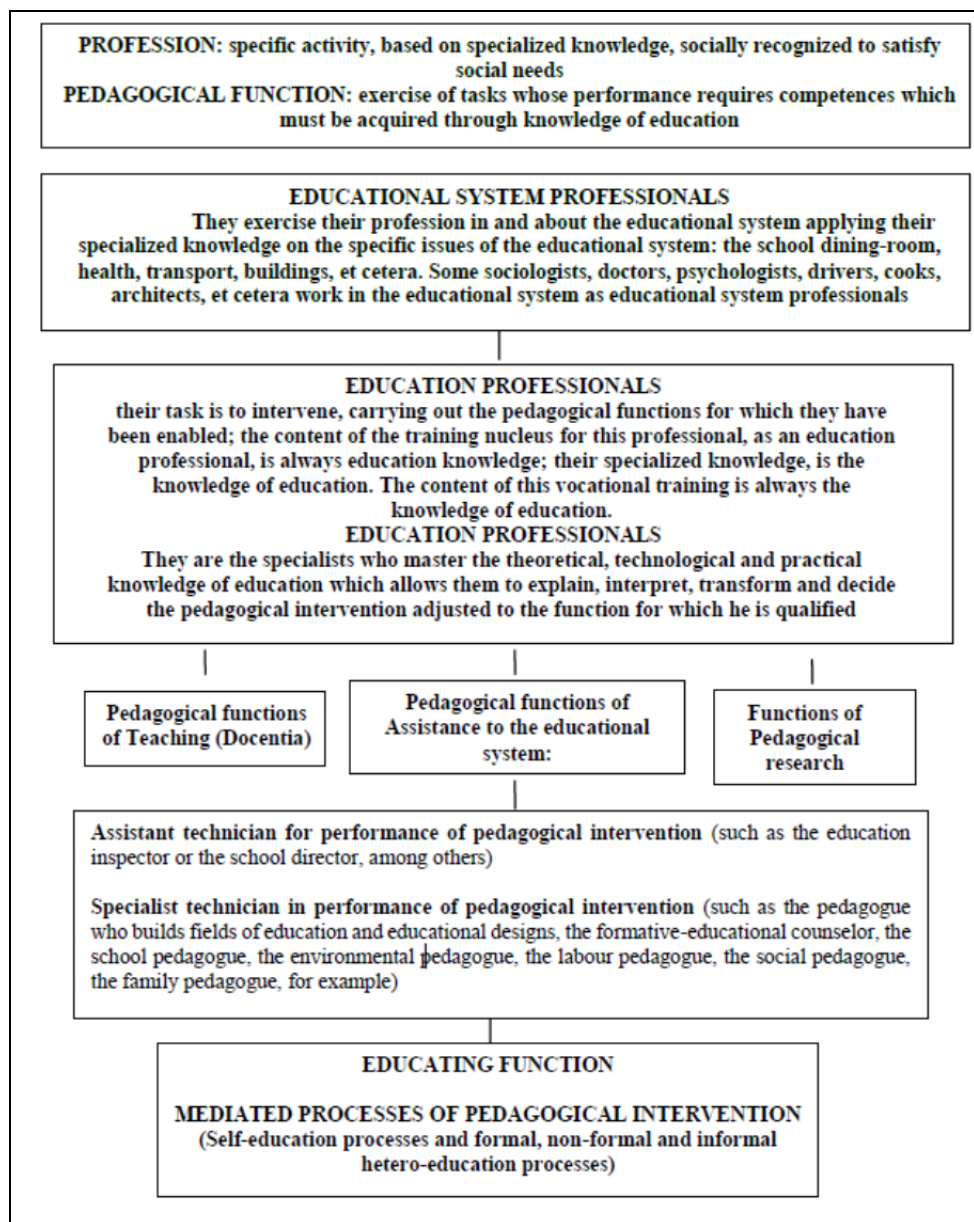


Chart 1. Education professionals and pedagogical functions. Source: Touriñán, 2020a, p. 145

On the other hand, the distinction between knowledge of cultural areas and knowledge of education, places us also in a special position to establish the distinction between extrinsic finalities of education (educational goals) and intrinsic finalities of education (pedagogical goals). It makes sense to establish this distinction within the social system and for the subsystem education because intrinsic finalities are a characteristic of the subsystem, as they are derived from the same knowledge about the subsystem education (knowledge of education) and, at the same time, extrinsic finalities

are characteristic of the subsystem, but because they are incorporated to it after being selected (goal = selected value) for the subsystem by being compatible with it, although they have not their origin on knowledge of education.

At this point, we can say theoretic, technological and practical knowledge (about Literature, History, Philosophy, experience of life, Moral, habits, et cetera) from the diverse cultural areas constituted in subject of knowledge for teaching are not created by the professionals of education with their specialized knowledge (knowledge of education); it is the specialists of each one of those areas that create them, and they become social and ethically legitimated goals in that society. Precisely that is why they are candidates for becoming a goal of education. If besides being social and ethically legitimated, they are chosen, they become, not candidates for educational goal, but effective extrinsic finality.

Intrinsic aims, for their part, are those which decide in the system and their content is knowledge of education. Validity of their statements neither merely comes from their social and morally desirable character, nor from their validity in a cultural area, but from the specific proofs about the field, which is to say, starting from the meaning attributed to the statements from the conceptual system elaborated with knowledge of education.

This same discourse demands, with coherence, recognising that there is a certain kind of goals (extrinsic aims) which have a historic and variable character subjected to the own evolution of what is socially desirable and to the growth of the determined cultural area it belongs to (today neither mathematics from some years ago are taught, nor are they the same worth in students record; today we are not taught the same habits as some years ago, et cetera). We are speaking about knowledge of subjects which take part in education

There are also some other goals, which have a historic and variable character subjected to the own evolution of knowledge of education. We are speaking about knowledge of education derived from education as a subject of knowledge.

Both types of finalities are subjected to the historic character. But the answer is very different- due to the type of discourse it is justified by- when we say that men should know some History in order to be educated (extrinsic goal) and some critical sense has to be developed, as without it, men could not be educated (intrinsic goal). In the first case the human being will be more or less educated; in the second one, the individual will be able to be educated or not (logical necessity). It seems, therefore, that a good separation between intrinsic and extrinsic finalities is derived from the distinction between logical necessity for something and psychological necessities for the social-historic level in which something is found (who is the educated individual from each period?).

If my discourse is accurate, as I said at the beginning of this section, it is possible to speak about and to distinguish between knowledge of cultural areas and knowledge of education. But also, as I have argued throughout this section, it is possible to affirm that to know, to teach and to educate have different meanings because the logic of knowing is not the logic of making someone know and because there are some teachings which do not educate. Therefore, it is important to distinguish between education as an object of knowledge (*knowledge of education* or *education knowledge*) and knowledge as an object of education (*the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*) if the expression is allowed (Touriñán, 2013b).

It is clear for me that:

- Speaking about *knowledges of education* (*knowledges about education; educational knowledges; education knowledge*) is the same as speaking about the group of theoretical, technological and practical knowledge that the research has been consolidating about the real field which is education. They are themselves knowledge of a cultural area. But, in this case, they are the specific cultural area; the one of education, which becomes by itself a subject of knowledge (education as an object of knowledge, a cognisable object)
- Speaking about *knowledges of the cultural areas* is speaking about the theoretical, technological and practical knowledge which the specialists of each area- mathematicians, physicians, psychologists, doctors, et cetera- they have been consolidating with their investigations
- Speaking about *knowledge as subject of education* (*the educability of our knowledge; knowledge education or cognitive education*), is speaking about a certain piece of knowledge of education, the one which allows us to participate to improve our way of knowing.

Talking about knowledge of education does not imply questioning directly about the knowledge of cultural areas. When we speak of "knowledge of education", it is more appropriate to ask why certain knowledge constitutes a goal or instrument of educational action or why the cognitive dimension of man is educable. And as well as the knowledge of each cultural area, the historian, the geographer, the mathematician, the physicist, the art critic, et cetera, could speak to us, depending on the case and with property, because they are specialists in each of these cultural areas, there is no doubt that responding adequately to whether this or that historical, mathematical, physical, artistic content, et cetera, should constitute the content of the educational action that we carry out with a certain agent, or how to cultivate their critical sense, requires questioning about of education as an object of knowledge.

In the first case, the knowledges of cultural areas: history, mathematics, physics, et cetera, are the scientific object of study; In the two cases of the second assumption, the transmission itself and the improvement of the ability to know become a specific object of scientific reflection in the form of Didactics and Cognitive Pedagogy, as the case may be. And so it is, knowledge as an object of education requires research on education, that is, it requires that education become an object of knowledge, either as cognitive pedagogy or as didactics, respectively, but, in addition to responding to what a certain educational event took place and how a certain educational event can be achieved, we must also respond to how that event is justified as an educational event and this is a question that can only be answered from the knowledge we have achieved about the concept of education and the meaning of 'education' is built from Pedagogy. That is the question from Pedagogy, not to improve our way of knowing, nor to improve our way of teaching, but the question of education itself from concepts with intrinsic (autochthonous) meaning to the field of knowledge 'education'. Knowing a cultural area is not teaching, because, as we have just seen, the competencies that are required in each case are different and teaching is not educating, because we can affirm that there are teachings which do not educate, based on the right meaning of both terms.

We must assume without prejudice that pedagogy is knowledge of education and this is obtained in various ways, but, ultimately, that knowledge, by principle of significance, is only valid if it serves to educate; that is, to transform information into

knowledge and this into education, from concepts with intrinsic significance to the field of education. On the one hand, you have to know in the broadest sense of the term (I know what, I know how, and I know how to do it); on the other hand, it is necessary to teach (which implies another type of knowledge different from knowing the areas of cultural experience; teaching implies making others know). And, as if that were not enough, in addition, it is necessary to educate, which implies, not only knowing and teaching, but also mastering the character and sense of the meaning of 'education', in order to apply it to each area of cultural experience with which we educate. When we comprehend the area of cultural experience (See Note 1, before Bibliography Section) from the *specific pedagogical mentality* and the *specialized pedagogical approach (look)*, our intellectual concern allows us to distinguish between "knowing History", "teaching History" and "educating with History", understood as a matter of cultural area which is part of the curriculum together with others and it has become from Pedagogy in an *education field*.

Field of education, as used in this context of argumentation, is not a physical space, but a concept derived from the educational assessment of the area of experience that we use as an instrument and goal of education. Education field is the result of the educational assessment of the area of experience that we use to educate and that is why the meaning of education, the intervention processes, the dimensions of intervention and the areas of experience and forms of expression along with in each technical acceptance of education field are integrated from Pedagogy in the concept of field of education.

Field of education, which is always an *expression of the cultural area valued* as an object and instrument of education, integrates, as a concept, the following *components*: *area of experience* with which we are going to educate, *convenient forms of expression* to educate with that area, *criteria of meaning of education* reflected in character and sense traits inherent to the meaning of educating, *general dimensions of intervention* that we are going to use in education, *educational processes* that must be followed and *technical acceptance of 'field'*, regarding education. Integrating these components is what makes the knowledge of education with each cultural area to speak with conceptual property of *educating "with"* a cultural area as a different concept of *teaching* a cultural area and *knowing* a cultural area that is part of the curriculum.

If we do not confuse knowledge of cultural areas and knowledge of education, it is not true that the teacher is a learner of the cultural areas that he teaches, nor is it true that necessarily the one who knows the most Art is the one who teaches it best, nor is it true that the one who best masters a skill is the one who best teaches another to master it, unless, tautologically, we say that the skill that masters is that of teaching, nor is it true that, when teaching, we are always using cultural content as an instrument achievement of character and sense proper of the meaning of education, because teaching is not educating. It is the objective of Pedagogy to transform information into knowledge and knowledge into education, valuing as educative each medium we use in the intervention, and building *education fields* from different cultural areas (See Note 2, before Bibliography Section). Precisely for this reason we can say that pedagogy is responsible for assessing each cultural area as education and constructing it as a "field of education" (Touriñán, 2017).

This is so, because each of these activities requires different competencies and skills for its mastery, and practice and perfection in one of them does not automatically generate mastery of the other. In logical rigor, it must be accepted that knowledge of

education is, therefore, specialized knowledge that allows the pedagogue to explain, interpret and decide the appropriate pedagogical intervention for the cultural area that is the object of teaching and education, as the case may be.

3. KNOWLEDGE OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE DO NOT MEAN THE SAME

After these steps, it seems evident that wondering about what knowledge of education is needed, claims a wide answer that does not remain restricted to knowledge of education that one of the currents gives. According to the type of problems we are setting up, we will need autonomous, subaltern, or marginal knowledge. Sometimes we will need science of education (we will need substantive theories of education for explaining and understanding education in own concepts of it, autochthonous, by making rules and norms derived from the process); we sometimes will need scientific studies of education, practical theories and theories for interpretation (rules for given goals and orientations of the action to certain consequences justified by the interpretative theory; to guide the intervention towards socially prescribed ends or to understand the educational intervention in terms validated by other consolidated disciplines, such as Psychology, Sociology, et cetera); finally, we will need philosophic studies of education (in plural) which focus on knowing the consequences that are derived for education from a certain conception of way of life, and, sometimes, we will need philosophical theory of education (in the singular) that focuses on making phenomenological, dialectical, critical-hermeneutical or linguistic analysis of an end in itself, studying the internal logic of the end within the conceptual system of 'education', et cetera (Touriñán, 2019b, 2020c, Gil Cantero, 2011; Carr, 2006, 2014).

Knowledge of education comes from very different forms of knowledge and it generates very diverse disciplines. There are some disciplines derived from the Philosophy, from the interpretative theories, from the practical theories and from the substantive theories. The conceptual structure of knowledge of education in each one of them is different. Pedagogy in this sense and interdisciplinary studies of education, or subaltern studies, or the philosophic studies of the education are not confused, although they all are knowledge of education and they all take part in a different measurement in the studies of Pedagogy as university degree of studies (Touriñán, 2014, 2016; Pring, 2014; Rodríguez, 2006; Sáez, 2007).

The different ways of understanding the knowledge of education have generated a necessary diversity of theoretical knowledge of education, depending on the type of problems that are being analysed. And if it is so, the same as we can assess that not all knowledge of education is Pedagogy in the previously exposed way, we can also affirm, without contradiction, that from every knowledge of education there derives a certain pedagogical knowledge, because the pedagogical knowledge emerges from the study of the intervention, that is to say, from the study or the theory-practice relationship; and, in each current, for its way of understanding knowledge of education, a knowledge that is different from the intervention is generated: in some cases the knowledge is experiential, and in some other cases, it is of practical theory and in others of specific technology (Belth, 1971; Touriñán & Sáez, 2015, Dewey, 1998; García Aretio, Ruiz

Corbella & García Blanco, 2009; Gil Cantero, 2018; Rabazas, 2014; Martínez et al. 2016; Jover & Thoilliez, 2010).

Knowledge of education has its most genuine manifestation in the pedagogical knowledge, which is the one that determines the professional action for each pedagogical function. Pedagogical knowledge is generated from the study of the intervention, through the educational relationship which promotes the passage from knowledge to action, combining theory and practice (Touriñán & Rodríguez, 1993; Touriñán, 2017). And provided that from all knowledge of education a certain consideration or recommendation for the intervention is derived through the theory-practice relationship, we can say from all knowledge of education a certain pedagogical knowledge is derived. We can say for the same reason that every educational intervention is, in a certain way, a pedagogical intervention because in every educational intervention there is a component of pedagogical knowledge, which is born from the study of the theory-practice relationship which does not always have the same level of technical elaboration in its awakening. This is true and we can say, therefore, that in a certain type of educational intervention there is an experiential pedagogical knowledge, in one, there is some pedagogical knowledge of a practical theory and, in another, there is some pedagogical knowledge of some specific technology (Chart 2).

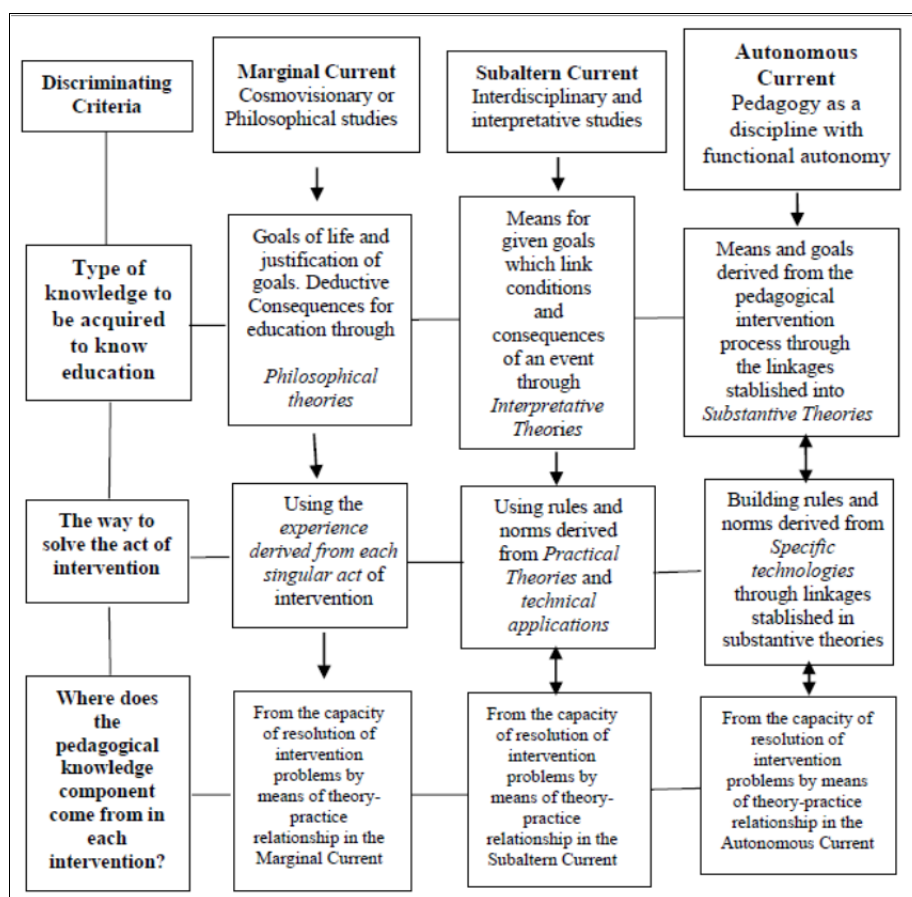


Chart 2. Derivation of Pedagogical Knowledge according to the currents. Source: Touriñán, 2016, p. 112

4. THE STARTING POINT TOWARDS THE REAL DEFINITION OF EDUCATION IS IN THE COMMON USE OF THE TERM AND IN THE ACTIVITIES WHICH ARE CARRIED OUT

It is a common observation that the true knowledge of things is only attained through the experience of its frequent use, since it allows us to get an idea of them and reach its meaning or understanding by means of a personal assimilation. This generally occurs in all kind of matters, but it is especially useful for the spheres of knowledge. That is why the understanding of the meaning of a term is a late and reflexive result more than an entirely a priori task without previous experience. I am writing this work from that conviction (Tourrián, 2014, 2015).

In general, every definition can be verified in a double way: as a *nominal definition* or as a *real definition*, depending on whether it focuses respectively on the word or name with which we designate a thing, or on the traits and particular characters of the thing which is designated. The nominal definition offers the signification of a word, whilst the real definition expresses the distinctive and singular characters of the thing that we try to define.

It is usual, before elucidating the traits which are identified in the real definition, to consider the signification of the word with which we name it. The study of the word has been specified in the definition in two ways: attending to its origin and to its synonymy. The *nominal definition* has two modalities: *etymological definition* and *synonymic definition*. In the first case, the method which we use to express the signification of a term is resorting to its origin; in the second case, we reach its meaning by looking for its explanation by means of other more common voices and with a similar signification.

Today it is usual to listen to sentences that reflect the most common uses of education: is politeness outdated? Where is civic behaviour? Where is courtesy? Is it useful to respect social norms? Kindness is not rewarded, and it is not usual. Now, more than ever, ignorance is daring and it is excused as if it was naivety; “that boy does not seem to be educated; it is necessary to “polish him up”, that is, it is necessary to make him better; this boy is badly brought up”. All these sentences stress the most traditional statements of the common use of ‘polite’.

The most traditional forms which the common use makes of the meaning of education come from our historical and collective experience; in very different authors and historical passages we find arguments which have been transmitted as collective cultural heritage and are part of the collective experience and the memory which identifies education in the following common uses: 1) education is courtesy; civic behaviour and urbanity; 2) education is material and spiritual upbringing; 3) education is improvement; 4) education is formation.

In short, the criteria related to the use of common language are grouped in four sections: criteria of content, form, use and development (Esteve, 2010, pp. 21-28; Peters, 1969, 1979; Hirst, 1966, 1974; Tourrián, 2015; SI(e)TE, 2016):

- a) Something is education because it obeys to axiological criterion of content: those processes in which we learn something that goes against values are not qualified as educational, which means that only the learning of axiologically irreproachable contents is qualified as educational. Defending something as educational involves

a value judgement about the content which is used. If we do not achieve this, we are simply in process of communication, teaching and learning

- b) Something is education because it obeys to ethical criterion of form: acting on educatees without respecting their freedom or dignity as persons is not considered educational. The educational process has to respect the educatees' dignity and freedom, because they are also the agents of their own development. If we do not achieve this, we are in process of instrumentalization
- c) Something is education because it obeys a formative criterion of use: those kinds of learning in which educatees repeat something that they do not understand and that they do not know how to use is not described as educational. The educational process must make it possible for the educatee to develop some type of conceptual diagram about what is communicated. If we do not achieve this, we do not educate, we are only in processes of information, instruction, training and memory dexterity
- d) Something is education because it obeys a balance criterion of development: talking about education demands the achievement of an integrated personality avoiding situations in which the excessive or unilateral development of one of the areas of experience generates unbalanced men and women. The educational process always demands balanced results. Whether we speak about general formation or skilled formation, we speak about formation built on the principle of balanced education. If we do not achieve this, we do not educate, we are in process of specialism.

In the field of educational knowledge and from the perspective of activity, we can affirm that the activities which we carry out do not determine the real meaning. The same activities which we perform to educate are done for many other things, so activities do not identify the educational action. In education we teach, coexist, communicate and take care, but educating is not each of these things separately, or all of them together:

- Any type of influence is not education, otherwise influencing a person to stop them from doing what they must do to be educated would also be education
- The fact that any type of influence is not education does not nullify or invalidate the possibility to turn any type of influence into an educational process. Logically, nothing prevents educatees, through themselves and through the experience that others communicate them (self-education process) or by means of the experiences that others communicate them (heteroeducation processes), from analysing that negative influence with well-founded criteria on the educational knowledge and from turning it into a process of educational influence. It is not educational to manipulate or transmit as true the knowledge of a cultural area which the theoretical investigation of the area proves to be false. However, it is indeed educational to unmask manipulation and to use false knowledge to prove its error and exercise skills in the use of the theoretical proof criteria
- The fact that any type of influence is not education, but it can turn into a process of educational influence, does not nullify or invalidate the possibility to obtain educational results by means of influence processes not exclusively oriented to educational aims (informal processes).

From the perspective of the activities, distinguishing any other type of influence and educational influences, demands the pedagogical assessment of different ways of

behaviour, considering the finality criterion. Coexisting is not educating, as there are kinds of coexistence that are not specified or described as educational. Communicating is not educating, since communication is always a physical and symbolic process whose purpose is to elucidate the message which the speaker aims at and the speaker does not always aim at education. Knowing a cultural area is not teaching, as knowledge can be separated from action and teaching is not educating because we can affirm that there are some types of teaching which do not educate, etc.

From the point of view of finality, education is value, because the finality is a value that you choose. As a value, the main aim of *education as a task*, is the development of skills, habits, attitudes and knowledge that qualify people to choose, engage, decide, effect and relate to values, because the task aims to build axiological experience. From that point of view, the main aim of *education, as an achievement*, is the acquisition of a set of behaviours that qualify educatees to choose, engage, decide and perform their personal life project in the educational process by using the axiological experience to give an answer to the requirements that arise in each situation in accordance with the opportunities. Concerning achievement, the aim is to use the axiological experience as an instrument of self-construction and formation: it is an activity oriented to construct oneself and recognise oneself with the other in a diverse cultural environment of interaction by means of values (Touriñán, 2019d).

At this point, we can say that the educational activity is “educational” because its aim is to educate and it adjusts meaning to the criteria of common use of the term, like any other object which is defined and comprehensible. From a descriptive or expositive point of view which takes into account the activities previously mentioned, the aim of education is to make educatees acquire knowledge, attitudes and skills-abilities-habits which qualify them, from each activity to decide and perform their projects, by giving an answer to the requirements that may arise in each situation in accordance with the opportunities.

Nothing of the nominal definition allows us to establish with certainty which will be the concrete aims that have to be related to what the product of education is and to the temporary formative orientation of each moment, adjusted to the individual, social, historical and species-being human condition. The nominal definition does not help us either to accurately know which the structural components of pedagogical intervention are, since it does not let us go deeper into the objectual complexity of education. Nominal definition does not tell us anything about the capacity to solve theoretical and practical problems of the educational action, because it does not allow us to go into the capacity to solve problems of educational knowledge. None of these questions is a matter which is simply deducible from the idea of finality in a direct way. We must build the real definition. And that means answering a double foundational question: what all activities have in common to make it possible to educate and what are those traits inherent in the meaning of educating.

From the perspective of the real definition, distinguishing any other type of influence and educational influences, demands the pedagogical assessment of diverse ways of behaviour, paying attention not only to criteria of use and finality, , but also to understand the activity as a common state and capacity which makes the man to educate himself and also to attend to criteria of meaning intrinsic (autochthonous) to the concept of educación so that principles of education and principles of pedagogical intervention can be built through knowledge of education.

In short, we have to build the thought that allows us to justify that the educational activity is “educational”, because: 1) it adjusts to the criteria of use of the term, 2) it fulfils the finality of educating in its activities and 3) it adjusts to the real meaning of that action, that is to say it adjusts to its typical traits of character and sense, like any other entity that can be defined and is understandable (Zubiri, 1978).

To be able to affirm that something is really educational and is education, we have to ask ourselves (Longueira et al. 2019):

- What we can do with all the activities to turn them into education?
- What we can do to make an artistic activity be educational?
- What we can do to turn a certain content of cultural area from information into knowledge and from knowledge into education?
- What we can do to teach a cultural area in some cases and to educate with the cultural area in other cases?
- What we can do to turn an area of cultural experience into a field of education?
- What we can do to build an educational field integrated into the curricular architecture?

We have to advance from discerning, knowing the appearance, to defining the particular traits of education and to understand them in their functioning, because knowing what is education means discerning, defining and understanding. All the types of the education specified (mathematical, environmental, intellectual, physical, affective, professional, virtual, etc.), are education because they are, generically, education and this means that they have in common the particular features that determine and qualify an action as education and, in each case it is performed as a specific and programmed educational action which takes into account each of the structural elements of pedagogical intervention.

From the point of view of the real definition, “educating” demands to speak about education, taking into account the distinctive traits of the character of education and of the sense of education which determine and qualify its actual meaning in each educational act. *Educating* is carrying out the meaning of education in any educational field, by developing the general dimensions of intervention and the adjusted competencies, the specific capacities and the basic dispositions of each educatee to achieve knowledge, attitudes and skills-abilities- habits related to the finalities of education and to the guiding values derived from these aims in each educatee’s internal and external activity, using for this the internal and external means suitable for each activity, in accordance with the opportunities (Touriñán, 2021).

From the point of view of the real definition of education, we have to advance in the knowledge of all these distinctive traits and *it makes sense to ask oneself where education is and how we achieve the knowledge of its distinctive traits*, as it is necessary to go beyond etymology, synonymy and finality to reach the real meaning and to be able to establish principles of education related to the character and the sense inherent in the meaning of education, and principles of intervention linked to the structural elements of the intervention, taking into account the commonality of the activity.

Principles of education and principles of pedagogical intervention are not the same. The principles of pedagogical intervention derive from the structural elements of intervention (knowledge of education, pedagogical function and profession, educational relationship, education agents, processes, products and means). The principles of education are related to the character and to the sense that are inherent in the meaning of

'education'. As we will see in next epigraphs, the specific character of the meaning of 'education' comes from the objectual complexity of 'education'. Objectual complexity, which comes from the diversity of man's activity in the educational action, can be systematised from the axes which determine the features of character of education. Sense, which belongs to the meaning of 'education', is inferred from the connection between the self, the other person and the other thing in each educational act and qualifies the meaning, taking into account conceptual categories of space, time, genre and specific difference. From the point of view of character and sense, it is said that all educational action is of axiological, personal, patrimonial, integral, gnoseological and spiritual character and that all educational action has territorial, durable, cultural and formative sense at the same time. Since we can develop a conceptual system in education based on its real definition, Pedagogy develops principles of education, adjusted to the traits of character and sense of education, and principles of intervention, adjusted to the structural elements of intervention. The principles of education, derived from the character and the sense of education, support the educational aims; the principles of intervention support the action. Both principles have their own place in the achievement of the controlled educative action.

This reasoning makes us face the challenge of going beyond the nominal definition and the activity with a purpose: apart from discerning (knowing the appearance) it is necessary to define the typical traits of education and it is necessary to try to understand them in their functioning. This demands to go beyond the criterion of common use of the term and the criterion of activity as finality and to focalize on what the activity has in common as capacity to educate and on the distinctive traits of character and sense of education that qualify and determine its real meaning in each educative act.

To advance in this challenge, two questions must be faced: 1) the analysis of the activity as capacity, from the perspective of the pedagogical function and 2) the systematization of the character traits and meaning of education that determine and qualify its meaning. To the second question, on the concept of education, I have devoted time and reflection extensively and specifically in several works (Tourriñán, 2015, 2016, 2017, 2021). In this article I will deal with question number one and approach the issue of the meaning of educating from the educational relationship as an interaction of identities that promotes the passage from knowledge to action through the concordance between values and feelings in each performance.

5. THE PEDAGOGICAL FUNCTION GENERATES INTERVENTION BY MEANS OF INTERNAL AND EXTERNAL COMMON ACTIVITIES

In education we carry out many actions in order to influence the educatee and achieve the educational result. They are always mediated actions of one subject with another or of a subject with himself. And all those actions, which must respect the condition of agent of the educatee, seek to provoke the *activity* of the educatee. In its most common use, 'activity' is understood as a state of activity, it is *activity-state*: activity is the state in which any person, animal or thing that moves, works or executes an action is found at the moment he is doing it (we say: this child is thinking). This use also refers to the *capacity* we have for action in that activity, and this is why we can say

the child has lost activity (now he thinks less, he has dropped). Because it is the most common use of the term 'activity' as state and capacity, we denominate it *common activity* and it occurs in all people because in all people there is activity as a state and as a capacity to do (Touriñán, 2014, 2019a).

Regarding common activity, we have to say that current research distinguishes between actions carried out to obtain a result and actions whose result is the action itself. Thus, for example, the action of solving a problem results in something "external" to the action: obtaining a solution (studying results in mastering a subject). In all these cases, the action of solving the problem and having it already solved cannot be carried out. However, I cannot feel without feeling, think without thinking, project without projecting, et cetera. The former are *external activities*, and the latter are *internal activities*. We, from now on, will talk about education, of *common activity* (state activity and capacity) *internal* (result is the action itself: thinking, feeling, wanting, operating, projecting and creating) and *external* (activity, state and capacity, whose result it is external to the action itself, but conceptually linked to the activity itself: I have the ability to play, I have the ability to study, I have the ability to work, to intervene, to inquire-explore, and I have the ability to relate).

From the perspective of common internal activity, we can make a taxonomy of activities taking the educating agent as a reference. We all agree that, when we educate ourselves, be it self or hetero-education, our human condition allows us to carry out the following *internal common activities*: *thinking*, *feeling* affectively (having feelings), *wanting* objects or subjects of any condition, *operating* (choosing-doing things by processing means and ends), *projecting* (deciding-acting on internal and external reality by orienting oneself) and *creating* (building something from something, not from nothing, symbolizing the notation of signs: realizing something *-to note-* and giving it meaning *-to mean-*, building symbols of our culture). Nobody is educated without thinking, feeling, wanting, et cetera. To educate oneself is to always improve that internal common activity and know how to use it for specified instrumental activities that make us increasingly capable of deciding and carrying out our projects.

We also agree that, when we educate ourselves, our human condition allows us to carry out the following *external common activities*: *play*, *work*, *study*, *intervention*, *inquiry-exploration and relationship* (friend, family member, partner, social, et cetera). They are common activities (state and ability) because I have the capacity for study, play, work, exploration, intervention and relationship. And they are external common activities, because they necessarily have a result to be obtained, which is external to the activity itself, but which is conceptually linked as a goal to the activity and characterizes it as an identity trait. Hence, we say that studying is having and organizing written information "for" their mastery (mastering or knowing the subject of study); The domain-knowledge of the subject of study is the external result of the activity and this result is the finality which identifies the study, regardless of whether I can use the study to make a friend, to altruistically help another, to steal better, et cetera, which are uses of the activity as instrumental specifications of it (Touriñán, 2016).

As an external common activity, studying, for example, has its own purpose linked to that activity in a conceptual and logical way (the proper finality of studying is to master-know what is studied: information, content or the study technique itself). But, in addition, as an external common activity, studying can become a specified instrumental activity for other purposes, they are specified purposes and external to the activity itself,

but linked to the activity of studying in an empirical or experiential way (studying becomes an instrumental activity specified, because we can study to steal, to make friends, to help another, to educate ourselves, et cetera) (Tourrián, 2020b).

It is a fact that common activities are used propaedeutically for educational aims, but they can also be used for other purposes. Common activities can be used to perform instrumental specified activities and they have propaedeutic value; they are preparatory for something later. And this is so, on the one hand, because everything that we use as a means in a means-end relationship, acquires the proper condition of the medium in the relationship (the means is what we do to achieve the end and the end is a value chosen as the goal in the means-ends relationship) and, on the other hand, it is so, because the medium shows its pedagogical value in the conditions that are proper to it, adjusting the means to the agent, the educational aims and the action, in each circumstance (Tourrián, 2021).

From the perspective of internal common activity, we can say that activity is principle of education, because no one is educated without thinking, feeling, wanting, et cetera, and from the point of view of external common activity, we can say that we do many activities whose purpose is to 'educate'. Always, from the perspective of the principle of activity as *the guiding principle of education*: we educate with activity respecting the condition of agent (Tourrián, 2015).

If this is so, it follows that the means have to adjust to the activity of the subject and the meaning of education. They are means for a specific subject who thinks, feels, wants, operates, projects, and creates. They are means to carry out activity, playing, working, studying, inquiring, intervening, and interacting. But the agent performs these activities to educate himself: he does not think in any way, but of the one that is built to educate himself and act educatedly, and so on with all activities. It follows, therefore, that any medium is not "the means" for a specific subject; In educational action, the educatee-subject acts with the internal means that he has and with the external means that have been made available to him. And all those means are only educational means if they serve to educate that educatee-subject. The means are not exactly the same if I want to train the critical sense, or if I want to educate the will to produce strength of mind. This is precisely why the tendency to focus on the specific and particular means of an action is explained, forgetting the common and shared means with other educational activities (Tourrián, 2020d).

Activity is present in all education: from one perspective, as a principle of intervention and, from another, as a principle of education. And precisely because this is so, it is explained that the activity becomes the *backbone axis-principle of education* and represents the real sense of the meaning of education as an activity aimed at the use and construction of valuable experience to generate educated activity. We use the common activity to educate; we educate the appropriate competencies of the common activity and hope to get educated activity. In short, we use the activity in a controlled way to achieve educated activity and educate the activity through the appropriate skills (Tourrián, 2016).

The principle of activity is neither passivity nor activism; it is the use of the activity in a controlled manner to act educatedly. And in this way, activity and control are principles of pedagogical intervention, derived from the condition of an agent who has to construct itself and recognize itself with the other person and the other thing in a diverse cultural environment of interaction, through values he has to choose, commit

oneself, decide and effect, executing through concrete action what is understood and interpreted in the means-end relationship, expressing it, according to the opportunities.

This is so because, as a principle of activity, no one is educated without thinking, feeling, wanting, operating, projecting and without being creatively interpreting symbols of our culture. We educate ourselves with internal common activity. But, in addition, we educate ourselves through external common activity (studying, playing, working, inquiring-exploring, intervening and relating to the self, the other person and the other thing), because by exercising a specific external common activity we activate the internal common capacities, we train them, we exercise them, we drill them, and we improve them to do well each external common activity. The external common activity, by principle of activity, activates the internal common activity in each specific execution of the external common activity, whatever it may be (playing, studying, working, inquiring, intervening, or relating). By executing the external common activity, we improve and train the internal activities-capacities: without the activity it is impossible to educate and through the activity it becomes possible for the educatee to be an actor-agent and an increasingly better author-agent of his own projects and acts.

The principle of activity allows us to affirm in Pedagogy that external common activity (for example, playing) activates the internal common activity of thinking, feeling, wanting, operating, projecting, and creating, but that does not mean falling into activism: do activity just for the activity does not educate; to think in any way is not to educate oneself, since getting educated, at a minimum, requires that, when we are thinking, the habit and way of thinking has to be improved.

From the scope of common activity, education is everyone's problem, and we all contribute to it because we all must become educated, and we have to use common activity to educate and educate ourselves and it is not possible to do so without it.

6. THE EDUCATIONAL RELATIONSHIP DEMANDS CONCORDANCE BETWEEN VALUES AND FEELINGS WHEN MOVING FROM KNOWLEDGE TO ACTION BY MEANS OF COMMON ACTIVITY

I can choose to do something, I can commit myself with that 'something' and I can even decide to integrate that 'something' as part of my projects, but then I must accomplish it, I must go from thought to action, I must go from attained and attainable value to effective accomplishment. This implies, in every execution of action, interpretation, comprehension, and expression. There is not education without affectivity, that is to say, without facing the problem of generating heartfelt experience of value. We need operative, volitive, projective, affective, cognitive, and creative habits for this. The effective accomplishment of the action requires operative, volitive and projective habits, but we also need affective, cognitive and creative habits. Only in this way we accomplish the action, which always implies to execute regarding to the comprehension, interpretation, and expression (cognitive, creative and affective integration)

By means of feeling we express the state of mind which has been produced; depending on the fulfilment of our expectations in the action, we manifest, and we expect *recognition* for our choice; we manifest, and we expect *acceptance* of our voluntary commitment; we manifest, and we expect *receiving* to our projects and

manifest *devotion* to them. Choosing, engaging, deciding and effect a value positively has its affective manifestation of linking and attachment in *attitudes of recognition, acceptance, receiving* and *devotion* to the action. What characterises attitude is its condition of significant experience of learning born from the affective assessment of the positive or negative results in the achievement of a particular behaviour. We reflect it below, in the form of the complex relationship of value-educatees' internal common activity, by making concordance between values and feelings when moving from knowledge to action (Chart 3).

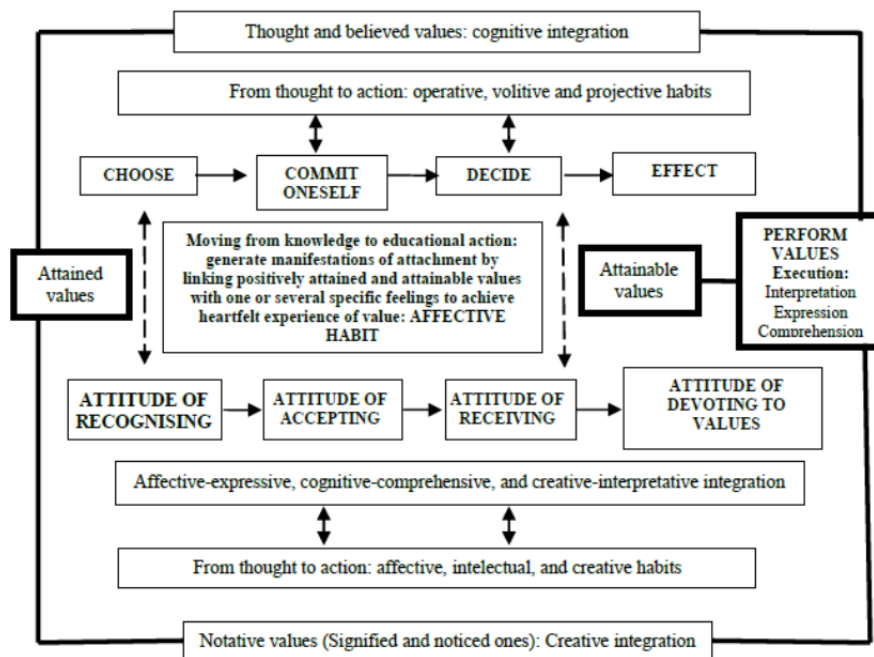


Chart 3. Value-feeling concordance when moving from knowledge to action. Source: Touriñán, 2014, p. 356

Counting on the opportunities, we reach the concrete fulfilment of a value, but we always have to make use of operative, volitive, projective, affective habits, and notative-signifying, creating habits. Whenever we carry out something we think, feel, want, choose to do, decide projects and create with symbols. Only in this way can we reach the concrete fulfilment of something, which always implies choosing processes, committing oneself (engaging voluntarily), deciding goals and projects (according to the opportunities and in each circumstance), feeling (integrating affectively, expressing), thinking (integrating cognitively, comprehending) and creating culture (integrating creatively, interpreting, by giving meaning through symbols).

Only in this way can we reach the execution of an action as an author agent, according to the opportunities and in each circumstance. *The effective accomplishment of the action demands in the execution of action, interpretation, comprehension, and expression.* The realization requires executing through action what is understood and interpreted, expressing it. To make this possible, apart from making an *affective integration (expression)*, we express ourselves with the feelings which we have in every concrete situation and we relate what we want to achieve to specific values affectively through positive attachment. We need to do *cognitive integration* (comprehension of

what is thought and believed), by relating ideas and beliefs to our expectations and convictions so that we can articulate thought and believed values with reality because our action is explicitly based on knowledge through rationality. We also need to make a *creative integration (symbolising-creating interpretation)*, that is to say, we must give meaning to our acts by means of symbols (symbols which interpret each act), since every act that we perform requires the interpretation of the situation as a whole and in the entirety of our actions and projects within our cultural context. *Creative integration* articulates values and creations by relating the physical and the mental to build up culture through symbols. Creative integration articulates values and creations, linking the physical and the mental to build culture, symbolizing (Tourrián, 2019e).

If the above reasonings are correct, the double condition of knowledge and action puts us in the integral vision of the complexity of action. In order to perform the action, the operative, volitive and projective habits demand, in order to effect the action, the affective habit which derives from the value-feeling concordance in each accomplished action and generates heartfelt experience of value in its realization. However, the accomplishment of value is not possible in its concrete execution, if we do not make an affective, cognitive and creating integration in every action according to the opportunities and in each circumstance.

The educational relationship is, therefore, interaction to educate and this implies assuming the complexity of education itself, and the demands derived from the characteristics of the meaning of educating, which must be manifested, in each intervention through common activity (Tourrián, 2016; Naval, Bernal, Jover & Fuentes, 2021; Ibáñez-Martín & Fuentes, 2021; Perines, 2018).

We intervene to establish an educational relationship that manages to educate and for this we use the activity of the educatee and the educator. The educational relationship is the focus of the function of educating in which the interaction between myself, the other person and the other thing takes place. And precisely for this reason, from the perspective of the educational relationship, the interaction of identities (the relationship with the other) is a defining component in education. Regarding ourselves and others, in the self and hetero-education processes, we have to achieve in the educational relationship the passage from knowledge to action and this requires achieving a staging in which the educative values-feelings concordance occurs: Choosing, committing, deciding and carrying out must have their concordance in concrete action in attitudes of recognition, acceptance, receiving and devoting to the task and to the achievement, respectively.

In educational relationship, therefore, we look for values-feelings concordance in each interaction and for this we choose, commit ourselves, decide and carry out what is decided. And to effect, we execute through action what is understood and interpreted, expressing it. Accomplishment requires executing by means of action. And that action, in addition to the internal common activity of the subject, always uses the external common activity of the educatee. We carry out through play, work, study, inquiry-exploration, through intervention in each act, and through the relationship established between the self and the things we use in each interaction, which is always defined as a relationship the self-the other person-the other things. And all this is made by the educator in the educational relationship.

7. FINAL CONSIDERATIONS IN ORDER TO BUILT FIELDS OF EDUCATION: COMMON ACTIVITY IS EXERCISED FROM THE TRIPLE TECHNICAL MEANING OF CULTURAL AREA AS EDUCATION FIELD

From the perspective of the knowledge of education and regarding the formative sense of ‘education’ we can identify and define, three possible meanings of the cultural areas as an instrument of education in any of its expressions. They give meaning to the cultural areas-education relationship “as education”, “as cultural experience” and “as professional and vocational experience”, that is, the conceptual difference of cultural area is justified as a field of education, as it is reflected in Chart 4:

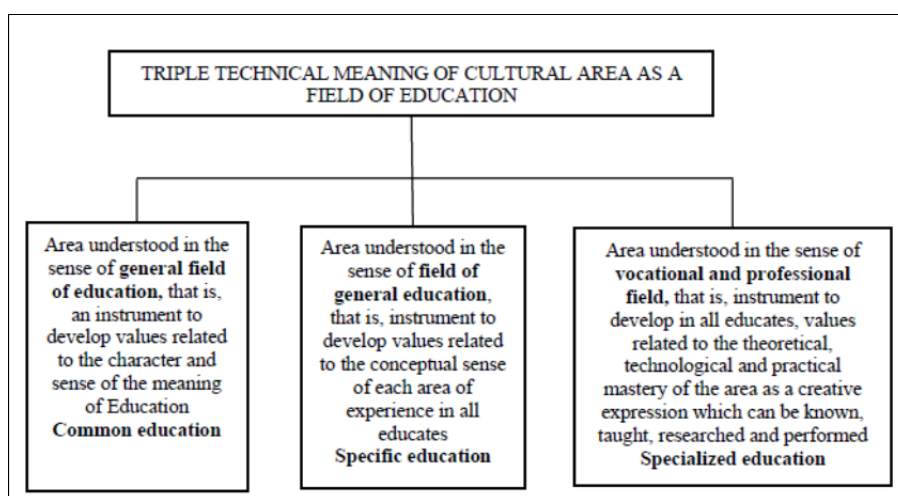


Chart 4. The triple technical meaning of cultural area as a field of education. Source: Touriñán, 2014, p. 659

In the first two meanings, and by means of the cultural area, we perform the aims of education in general, related to the meaning of “education” and the aims of general education identifiable from the conceptual sense of cultural area. The third meaning covers the sense of education itself from the cultural area as professional and vocational orientation for a certain area. In the first two meanings, we give content to the expression “*education through the cultural area*”. In the third meaning we give content to the expression “*education for a cultural area*”.

For us, the cultural area, seen from the perspective of field of education is not only *education “for” a cultural area* (vocational development and career), preferably focused on the area as a theoretical knowledge, field of research and creative activity, whose technical mastering and practical execution can be taught. The cultural area is also *education “through” the cultural area* (general field of education and field of general education). *General field of education* which permits focusing pedagogical intervention on the cultural area so as to develop the character and sense which is typical of education, -as it should be done with mathematics, language, geography or any basic curricular discipline of general education- and *field of general education* in which we acquire competences for the use and construction of valuable experience about the conceptual sense of the area, assumable as common heritage for all educates as part of their integral development. We can know a cultural area, we can teach an area and we

can educate “with” *that cultural area*, whether to develop the character and sense inherent in the meaning of education in educatees, to develop the conceptual sense of the area within each educatee’s general education; or to contribute to form specialists in the cultural area from a vocational or professional perspective.

Thus, we can strictly speak about education “for” a specific cultural area (that of my vocation or my profession), but we can also talk about general education “through” the cultural area. In addition to being a field of vocational training and professional development, education “with” a cultural area is a general field of education, but it is also a field of general education, that is why it can be taught to educatees as common education and as general and basic education.

As a general field of education, education “with” a cultural area fulfils the conditions inherent to general areas of education: it adjusts to values derived from the criteria of meaning of ‘education’. For this reason, the three possible meanings of the cultural area as a problem of education should not be mistaken, since they give meaning to the “cultural area-education” relationship as common educational experience, as specific educational experience and as specialised educational experience:

- The cultural area as a general field of education which provide common educational values related to the particular character and sense of education; they are inherent values to the meaning of educating
- The cultural area as a field of general education which provides specific educational values related to the conceptual sense typical of each cultural area used to educate. They are values linked to the meaning of each cultural area: What is it, which is its meaning and what is this cultural area for; how does it improves my ability to make decisions, how does it shape me, how does it help me build my life project
- The cultural area as a field of professional and vocational development which provides specialised educational values by means of the theoretical, technological and practice knowledge of the cultural area.

These proposals make it possible to identify education better and better: first, as common education (general field of education); secondly, as specific education (field of general education) and thirdly, as specialized education (professional and vocational field).

Pedagogy forms a criterion about the fields of education in the generic sense of understanding each cultural area as education field. This is an objective that is only solved from Pedagogy, because each cultural area has to integrate the character and sense traits that are typical of the meaning of education. For this, the area of cultural experience has to be constructed as a field of education, whether it is a general field of education, a field of general education or a field of vocational and professional education (common, specific and specialized education field), because it is up to pedagogy to understand and value every means as educative ones, that is, it is up to it to value each cultural area as education and construct it as an “education field”.

Necessarily, as we already know, Pedagogy is specified as Mesoaxiological Pedagogy, because it is the objective of Pedagogy to transform information into knowledge and knowledge into education, building education fields from different cultural areas. Each cultural area is a cognisable, teachable, researchable and attainable experience area which can become an object and goal of education, by transforming itself into an education field. We are ready to go from general pedagogy to applied

pedagogies, building education fields, making the derived educational design and generating the pertinent pedagogical intervention. And all this, using the common activity in each interaction.

Knowledge of education has become a knowledge of expert, that gives competence to exercise the pedagogical function with a specific pedagogical mentality and a specialized pedagogical approach. As pedagogues, we are capable of making a mental representation of the action of educating, attending to the theory-practice relationship and we are capable of making a mental representation of our performance, acting with a critical vision of our method and our professional acts.

Knowledge of education makes it possible to build fields of education with cultural areas, transforming information into knowledge and knowledge into education. We have to educate “with” the cultural area, and this requires exercising the pedagogical function with competence establishing an educational relationship in which the knowledge of education and the internal and external common activity are necessary means.

Without the knowledge of education, fields of education cannot be built and therefore we cannot educate with the cultural area. Without the common activity it is impossible to educate and by means of the educational relationship we can achieve the concordance between educational values and feelings to make the effective transition from knowledge to action in every built education field. Therefore, from Pedagogy, knowledge of education and common activity are necessary means of the educational relationship to educate with the cultural area, in every built education field.

8. NOTAS

(Note 1)

Pedagogue is responsible for making the pedagogical intervention with a specialized approach (look), to get a critical vision of his method and his actions, and with a specific mentality, for integrating theory into practice and solve the problem of educating in each interaction. *Pedagogical mentality* is a mental representation that the pedagogue makes of the action of educating from the perspective of the theory-practice relationship; regarding to the action, it refers to the capacity of solving education problems which is attributed to the knowledge of education in Pedagogy, regarding each one of knowledge of education currents.

Pedagogical mentality is a specific one. It is not a general one about life, but about education as a cognisable and attainable object. Neither is it a philosophical mentality about cosmovisions of the world, of life in general or about the way of life diverse senses, nor should it be confused with the *educational mentality* which conforms to criteria of meaning and temporary formative orientation of educating. Pedagogical mentality is a mentality founded on education as an object of knowledge and therefore on the knowledge of education.

Pedagogical approach (look) is the mental representation that the educational professional builds about their technical performance, that is, on their performance as pedagogical; it corresponds to the critical scope that pedagogue has about his method and his acts, this critical vision is based on principles of intervention and principles of education.

Pedagogical approach (look) is, therefore, a specialized one: it is focused on problems of education and technical competence of making a pedagogical approach depends on the knowledge of the education which has been acquired.

A general foundation of this content, in Spanish language, can be found in: J. M. Touriñán (2016), *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención pedagógica*. A

Coruña: Bello y Martínez; J. M. Touriñán, (2017a), *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira; J. M. Touriñán (2020a), *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica*. Colombia-Nueva York: Redipe-Bowker-Books.

(Note 2)

Pedagogy, as a discipline which has functional autonomy, is knowledge of education that values each medium it uses as educative in the intervention: it is the mesoaxiological perspective of Pedagogy. The mesoaxiological perspective is summarized, conceptually speaking, in the following postulates (Touriñán, 2020e, p. 50):

1. Knowing, teaching and educating have different meanings. Knowledge of cultural areas is not knowledge of education. Knowledge of education establishes the nexus between a specific pedagogical mentality, a specialized pedagogical approach, and a concrete, controlled and programmed educational action to form in every educatee the individual, social, historical and species-being human condition

2. We transform information into knowledge and knowledge into education, adjusting to the meaning of education, using the common activity of the student without which it is impossible to educate and seeking the concordance between values and feelings in the passage from knowledge to action

3. The pedagogical function is technical, not political, although education is a matter of political interest; the decision in Pedagogy, which is knowledge of education, is technoaxiological (you must decide technically on values) and mesoaxiological (you must value the means as educative ones)

4. From a mesoaxiological perspective, we build educational areas, we make the pertinent educational design and we generate pedagogical intervention, attending to the principles of education and to the principles of intervention that are justified with knowledge of education.

5. We use the common activity in a controlled way to achieve educated activity and educate the activity with a specific pedagogical mentality and a specialized pedagogical approach from the structural elements of the intervention, because without the common activity it is impossible to educate and thanks to it it becomes possible for the educatee be an agent-actor and an increasingly better agent-author of his own projects and acts. Common activity is, at the same time, a principle of education and a principle of pedagogical intervention; it is the backbone principle.

BIBLIOGRAPHY

- Belth, M. (1971). *La educación como disciplina científica*. El Ateneo.
- Berliner, D.C. (1986). In Pursuit of the Expert Pedagogue. *Educational Researcher*, 15(7), 5-13.
- Biesta, G., Allan, J. & Edwards, R. (Eds.) (2014). *Making a Difference in Theory: The Theory Question in Education and the Education Question in Theory*. Routledge.
- Broudy, H.S. (1977). Types of Knowledge and Purpose of Education. In R. C. Anderson et al., *Schooling and the Acquisition of Knowledge* (pp. 1-17). Laurence Erlbaum Associates.
- Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.
- Carr, D. (2014). Diverse Senses, and Six Conceptions, of Education. *Revista española de pedagogía*, 72(258), 219-230.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca.
- Colom, A.J. (2006). La teoría de la educación en su doble dimensionalidad: como teoría acerca de la realidad y como teoría acerca del saber educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40-1, 143-163.

- Dewey, J. (1998). *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Esteve, J.M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria. Un libro para educar en libertad*. Octaedro.
- García Aretio, L., Ruiz Corbella, M. & García Blanco, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea.
- Gil Cantero, F. (2011). "Educación con teoría". Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 19-43.
- Gil Cantero, F. (2018). Escenarios y razones del antipedagogismo actual. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(1), 29-51.
- Hirst, P.H. (1966). Educational Theory. In J.W. Tibble, *The Study of Education* (pp. 29-58). Routledge and Kegan Paul.
- Hirst, P.H. (1974). *Knowledge and the Curriculum. A Collection of Philosophical Papers*. Routledge and Kegan Paul.
- Ibáñez-Martín, J.A. & Fuentes, J.L (Eds.) (2021). El cultivo de la inteligencia en la adolescencia. *Revista española de pedagogía*, 79(278), 5-177.
- Jover, G. & Thoilliez, B. (2010). Cuatro décadas de Teoría de la educación: ¿una ecuación imposible? *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria*, 22(1-2010), 43-64.
- Longueira, S., Touriñán, J.M. & Rodríguez, A. (2019). Valores educativos comunes y específicos: análisis descriptivo de su integración pedagógica en las materias escolares a partir de la percepción de los docentes sobre su actividad. *Revista Boletín Redipe*, 8(6), junio, 23-49.
- Martínez, M. et al. (2016). *La Educación, en teoría*. Síntesis.
- Naval, C., Bernal, A., Jover, G. & Fuentes, J. L. (Coords.) (2020). *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa*. Dykinson.
- Novak, J. (1977). *The Theory of Education*. New York, Ithaca: Cornell University Press. (edition in spanish: *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad. 1988).
- O'Connor, D.J. (1971). *Introducción a la filosofía de la educación*. Paidós.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios sobre educación*, 34, 9-27.
- Peters, R.S. (1969). *El concepto de educación*. Paidós.
- Peters, R.S. (1979). *Ethics and Education*. G. Allen and Unwin, 1ª ed. 7ª reimp.
- Pring, R. (2014). From Disguised Nonsense to Patent Nonsense: Thinking Philosophically. *Revista Española de Pedagogía*, 72(258), 231-248.
- Rodríguez, A. (2006). Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la Teoría de la Educación como disciplina. *Tendencias pedagógicas*, 11, 31-54.
- Sáez, R. (2007). La Teoría de la Educación: Una búsqueda sin término en la construcción del conocimiento de la Educación. *Encounters on Education*, 8, 109-126.
- Schulman, L.S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In M. C. Wittrock, *Handbook of Research on Teaching* (pp. 3-6). MacMillan.
- SI(e)TE. Educación (2016). *Repensar las ideas dominantes en la educación*. Andavira.
- SI(e)TE. Educación (2018). *La Pedagogía, hoy*. Andavira.
- SI(e)TE. Educación (2020). *Saber para hacer en educación*. Andavira.
- Touriñán, J.M. (1987a). *Teoría de la Educación. La educación como objeto de conocimiento*. Anaya.
- Touriñán, J.M. (1987b). *Estatuto del profesorado, función pedagógica y alternativas de formación*. Escuela Española.
- Touriñán, J.M. (1989). Teoría de la Educación. Identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 35(137), 7-36.
- Touriñán, J.M. (2013a). ¿Enseñar áreas culturales o educar con las áreas culturales? In Grupo SI(e)TE. Educación, *Desmitificación y crítica de la educación actual* (pp. 57-92). Octaedro.

- Touriñán, J.M. (2013b). Conocer, enseñar y educar no significan lo mismo. El carácter y el sentido de la educación como referentes de su significado desde la mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 25(1), 25-46.
- Touriñán, J.M. (2014). *Dónde está la educación. Actividad común interna y elementos estructurales de la intervención*. Netbiblo.
- Touriñán, J.M. (2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*. Andavira. 2ª edición disponible de 2016.
- Touriñán, J.M. (2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de intervención*. Bello y Martínez.
- Touriñán, J.M. (2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Andavira.
- Touriñán, J.M. (2018a). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Redipe (Bowker-Books).
- Touriñán, J.M. (2018b). La significación del conocimiento de la educación y su capacidad de resolución de problemas: fundamentos desde el conocimiento pedagógico. *Revista Boletín Redipe*, 7(1), 25-61.
- Touriñán, J.M. (2019a). Estudiar es actividad común externa y siempre educamos con la actividad. Una aproximación desde la perspectiva mesoaxiológica. *Teoría de la educación. Revista interuniversitaria*, 31(2), 7-31.
- Touriñán, J.M. (2019b). La Pedagogía no es la Filosofía y la Filosofía no es la Filosofía de la Educación. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 17-84.
- Touriñán, J.M. (2019c). Imagen social de la Pedagogía. Competencia técnica y educación de calidad. In C. Naval, J. Vergara, A. Rodríguez & A. Bernal (Coords.), *Reflexiones teóricas sobre la educación* (pp. 145-19). Dykinson.
- Touriñán, J.M. (2019d). La relación educativa es un concepto con significado propio que requiere concordancia entre valores y sentimientos en cada interacción. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 26(1), 223-279.
- Touriñán, J.M. (2019e). Pedagogía, profesión, conocimiento y educación: una aproximación mesoaxiológica a la relación desde la disciplina, la carrera y la función de educar. *Tendencias Pedagógicas*, 34, 93-115.
- Touriñán, J.M. (2019f). ¿Qué estamos haciendo mal? Una reflexión desde la Pedagogía. In A. de la Herrán, J.M. Valle & J.L. Villena (Coords.), *¿Qué estamos haciendo mal en la educación? Reflexiones pedagógicas para la investigación, la enseñanza y la formación* (pp. 287-330). Octaedro.
- Touriñán, J.M. (2020a). *Pedagogía, competencia técnica y transferencia de conocimiento. La perspectiva mesoaxiológica de la Pedagogía*. Andavira.
- Touriñán, J.M. (2020b). Los medios y su valor pedagógico en la relación educativa. In A. Medina, A. de la Herrán & M.ª C. Domínguez, *Hacia una Didáctica humanista* (pp. 199-268). Redipe (Bowker Books in print)-UNED.
- Touriñán, J.M. (2020c). Alcance de 'Teoría de la Educación' en la carrera de Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(4), 25-89.
- Touriñán, J.M. (2020d). Theory-Practice Relationship and Common Activity As Focuses to Solve Education Problems: The Signification of Knowledge of Education Does Not Cover the Dual Model. *Revista de Investigación en Educación*, 18(3), 210-257. <https://revistas.webs.uvigo.es/index.php/reined>
- Touriñán, J.M. (2020e). Importancia de la Filosofía de la educación en Pedagogía. *Revista Boletín Redipe*, 9(12), 28-58.
- Touriñán, J.M. (2021). Concept of Education: Confluence of Definition Criteria, Temporary Formative Orientation and Common Activity as Core Content of Its Meaning. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 28-77.
- Touriñán, J.M. & Longueira, S. (Coords.) (2016). *Pedagogía y construcción de ámbitos de educación. La función de educar*. Redipe.

- Touriñán, J.M. & Longueira, S. (Coords.) (2018). *La construcción de ámbitos de educación. Pedagogía general y aplicada*. Andavira.
- Touriñán, J.M. & Rodríguez, A. (1993). Significación del conocimiento de la educación. *Revista de Educación*, 302, 165-192.
- Touriñán, J.M. & Sáez, R. (2015). *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*. Andavira.
- Vázquez, G. (1981). Apuntes bibliográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 39(153), 9-36.
- Vázquez, G. (2018). La Pedagogía en el mosaico de las ciencias. In Grupo SI(e)TE. Educación, *La pedagogía, hoy* (cap. 3). Andavira.
- Walton, J. (1971). *Introduction to Education: A Substantive Discipline*. Xerox College Press.
- Walton, J. (1974). A Confusion of Contexts. The Interdisciplinary Study of Education. *Educational Theory*, 24(3), 219-229.
- Zubiri, X. (1978). *Naturaleza, Historia, Dios*. Editora Nacional, 7ª ed.

Propiedades psicométricas de la Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela

Psychometric properties of the School Perceived Social Cohesion Scale

Alejandro Sánchez-Oñate¹, Paz Céspedes Cárdenas², Claudia Paz Pérez-Salas³, Omar Alexandre Barriga⁴

¹ Universidad del Desarrollo. alejandro.sanchez@udd.cl

² Universidad Católica de la Santísima Concepción. paz.cespedes@ucsc.cl

³ Universidad de Concepción. cperezs@udec.cl

⁴ Universidad de Concepción. obarriga@udec.cl

Recibido: 18/3/2021

Aceptado: 26/10/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Alejandro Sánchez Oñate

Facultad de Psicología

Universidad del Desarrollo

Ainavillo 456

Concepción (Chile)

Resumen

Este artículo presenta evidencias de confiabilidad y validez de constructo para una escala de evaluación de la cohesión social percibida en la escuela, a través de medidas de participación escolar, colaboración y sentido de pertenencia. El instrumento fue construido a partir de indicadores usados en contexto escolar para cada una de estas variables, y sobre la base de lo que la literatura científica sobre cohesión social ha postulado acerca de las dimensiones que componen este complejo constructo. El instrumento fue probado en una muestra de 692 estudiantes (51% mujeres) de Enseñanza Básica y Media de la comuna de San Pedro de la Paz (Chile), mediante un diseño de encuestas transversales. Se realizó un análisis factorial exploratorio para estimar la validez de constructo de la escala utilizando métodos robustos con rotación Oblimin y confirmatorio mediante un estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados; además de evaluar la fiabilidad con el coeficiente Omega de McDonald. Los resultados evidencian una estructura de tres factores, en concordancia con la propuesta teórica que guía el estudio, concluyendo que la escala parece ser una medida válida y confiable para el uso en estudiantes de edad escolar, contribuyendo a la investigación educativa sobre cohesión social.

Palabras clave

Cohesión Social, Propiedades Psicométricas, Análisis Factorial Confirmatorio

Abstract

This article presents evidence of construct validity and reliability for an evaluation scale of perceived social cohesion in the school, through measures of participation, collaboration and sense of belonging. The instrument was built from indicators used in the school context for each of these variables, and on the basis of what the scientific literature on social cohesion has postulated about the dimensions that make up this complex construct. The instrument was tested in a sample of 692 elementary and middle school students from the San Pedro de la Paz district (Chile). An exploratory factor analysis was carried out to estimate the construct validity of the scale using robust methods with Oblimin rotation and confirmatory using a robust weighted least squares estimator; in addition to evaluating the reliability with the

McDonald's Omega coefficient. The results show a structure of three factors, in accordance with the theoretical proposal that guides the study, concluding that the scale appears to be a valid and reliable measure for use in school-age students, contributing to educational research on social cohesion.

Key Words

Social Cohesion, Psychometric Properties, Confirmatory Factor Analysis

1. INTRODUCCIÓN

Un estudio reciente, elaborado por encargo del Ministerio de Desarrollo Social y Familia en Chile, ha revelado que en los últimos diez años los vínculos sociales fundamentales se han debilitado, disminuyendo las redes de apoyo y los amigos, al mismo tiempo que aumentando la percepción de injusticia social, especialmente respecto de la educación y la salud. Frente a este panorama, se plantea la urgencia de desarrollar instrumentos de medición de la cohesión social dentro de las instituciones públicas, que permitan captar aquellas dimensiones útiles para un seguimiento longitudinal (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2020).

Respecto de la política educativa nacional, desde comienzos del siglo XXI se han intencionado políticas orientadas a la promoción de la participación escolar, la inclusión, el sentido de identidad y las prácticas de colaboración dentro de las comunidades escolares, a fin de construir ambientes de convivencia armónica entre sus miembros (Ministerio de Educación de Chile, 2009; Ministerio de Educación de Chile, 2019). Los estándares educativos de “Participación y Vida Democrática”, especialmente, son aquellos que orientan a los establecimientos en la implementación de prácticas que desarrollen en los estudiantes actitudes y habilidades para participar democrática y constructivamente en la sociedad (Ministerio de Educación de Chile, 2014), y que en definitiva resultan relevantes para la construcción de cohesión social dentro de la sociedad, tal como la literatura académica lo ha evidenciado (Sánchez et al., 2019; Mager y Nowak, 2012; Thornberg y Elvstrand, 2012; Kus, 2015).

Sin embargo, y a pesar de los avances en materia de política educativa, actualmente no se cuenta con evidencias en el contexto chileno respecto de instrumentos de medida para la cohesión social percibida en la escuela, a excepción del estudio de Sánchez et al. (2019) que se orientó al estudio empírico de la cohesión social, desde una perspectiva psicológica. Es a partir de este antecedente, que el presente estudio instrumental se propuso evaluar las propiedades psicométricas de la Escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela, y proporcionar evidencias sobre la fiabilidad de este instrumento de medida, concluyendo así el proceso de escalación. En este artículo se sintetizan los principales hallazgos respecto de la calidad de este instrumento para su uso en el contexto chileno, respondiendo así a los desafíos propuestos a nivel institucional.

1.1. Antecedentes al estudio de la cohesión social en educación

La cohesión social se entiende como una propiedad que mantiene unidad a la sociedad, o evita que esta se desintegre (Janmaat, 2011). Además, denota una cualidad

colectiva, y por lo tanto aplicable a un grupo, barrio, región o sociedad. En ningún caso es una característica de los miembros individuales (Delhey y Dragolov, 2015). Algunas nociones asociadas a esta idea son la interdependencia, la solidaridad, la confianza, la identidad común, los valores compartidos, la colaboración en grupos, la inclusión e integración social, la participación en la toma de decisiones y la reducción de desigualdades; existiendo consenso respecto de que se trata de un constructo multidimensional, que ha sido abordado principalmente por la Sociología, la Psicología Social y la Ciencia Política (Bialostocka, 2017; Fessha, 2019; Keddie et al., 2018; Schiefer y van der Noll, 2017; Shuayb, 2016).

De acuerdo con algunos autores, existen una serie de orientaciones en la investigación sobre cohesión social, con diferencias fundamentales en las perspectivas disciplinares, enfoques teóricos y los niveles de análisis (Carrasco y Bilal, 2016; Fotopoulou et al., 2019; Friedkin, 2004; Green y Janmaat, 2011; Schieffer y Van der Noll, 2017).

Green y Janmaat (2011) sostienen que las definiciones acerca de la cohesión social han invocado una serie de características relacionadas con actitudes y comportamientos sociales, en un amplio espectro semántico, por lo que sugieren la utilización de una definición mínima que asegure la esencia del fenómeno y no incluya posibles causas o efectos de este. Stigendal (2019) coincide al señalar que aún se tiende a llenar el concepto de contenidos que se dan por sentado, al menos en el contexto de la producción científica europea. Haro y Vásquez (2017) agregan que el principal problema en la conceptualización de la cohesión social es el nivel de análisis macrosocial, desde el que se tienden a recoger preguntas demasiado amplias que dificultan su carácter operativo y medición. A partir de esta observación, los autores proponen un concepto de cohesión social desde un nivel microsociales, desde una perspectiva subjetiva antes que normativa, conservando en su análisis las dimensiones del sentido de pertenencia, participación y confianza entre sus miembros.

Por su parte, Fonseca et al. (2018), a partir de una revisión sistemática sobre el estudio de la cohesión social, distinguen tres perspectivas en el análisis de este constructo: teórica, empírica y experimental. La primera se remonta a fines del siglo XIX, incluyendo disciplinas como la Sociología, la Psicología Social y la Salud Mental, además de ámbitos que se extienden desde grupos pequeños hasta grupos sociales. Carrasco y Bilal (2016) sostienen que el enfoque psicológico revela el componente individual relativo a la percepción que un individuo tiene respecto de su cercanía con los miembros de un grupo y el sentido de pertenencia general hacia el grupo. En cuanto a los enfoques metodológicos, se han encontrado estudios experimentales, no experimentales y análisis de redes sociales aplicado a sociedades, comunidades y vecindarios (Fonseca et al., 2018; Fotopoulou et al., 2019). Güemes (2019) concuerda al identificar las perspectivas teóricas, empírica y experimental en el estudio de la cohesión social, reconociéndolo como un concepto polisémico y controvertido.

Respecto de los niveles de análisis, se distingue el nivel individual, relativo a la comunicación íntima entre individuos y el sentido de pertenencia compartido; el nivel comunitario, que involucra el apoyo moral mutuo, solidaridades recíprocas, lealtad compartida, valores y objetivos comunes, inclusión y reconocimiento; y el nivel institucional, que incluye el nivel de satisfacción con la vida, la confianza institucional, la reducción de desigualdades y la falta de conflicto social (Güemes, 2019).

La literatura reciente reconoce que la educación escolar tiene una responsabilidad en la promoción de la cohesión, el respeto y la justicia en las sociedades. A su vez, se atribuye a la cohesión social una incidencia sobre el bienestar de los miembros de una sociedad, contribuyendo en la lucha contra la pobreza, la exclusión y la desigualdad, mediante estrategias que favorecen la integración y la movilidad social de las personas (Camilleri y Camilleri, 2015; Fontana, 2015; Kaur et al. 2017; Nesterova et al. 2019; Zafra, 2017).

Sayed et al. (2017) se adhieren a la idea de que las instituciones de educación pública son fundamentales en la promoción de la cohesión social en la mayoría de las sociedades, permitiendo el desarrollo de valores y normas sociales que favorecen las interacciones armoniosas entre ciudadanos, además de enfrentar procesos de transición hacia la reconstrucción de la justicia social y la memoria histórica.

Por otra parte, la literatura tiende a ser consistente en el estudio de la cohesión social abordando las dimensiones de inclusión, identidad, participación, sentido de pertenencia, colaboración, confianza y valores comunes; todo lo cual ha demostrado una asociación con una disminución de comportamientos antisociales entre estudiantes (Duffy y Gallagher, 2017; Kaur et al., 2017; Shuayb, 2016; Van den Bos et al., 2018).

Dentro del contexto escolar chileno, son escasos los antecedentes en la literatura reciente sobre el estudio de la cohesión social. Es posible dar cuenta de algunos trabajos teóricos vinculados al tema, pero difíciles de articular entre sí, aunque ambos abordan la cuestión desde una perspectiva macrosocial (Aguilar-Cavallo, 2015; Rengifo, 2019). El único estudio publicado recientemente sobre cohesión social escolar en Chile, desde un punto de vista empírico y microsocial, es el realizado por Sánchez et al. (2019), cuyo objetivo fue establecer la relación entre la cohesión social y la participación escolar de los estudiantes de educación básica y media de la comuna de San Pedro de la Paz, Chile. En el estudio participaron 692 estudiantes a partir de un diseño de encuestas transversales, y se integraron las dimensiones de participación, confianza, colaboración y sentido de pertenencia. Entre los resultados, el nivel socioeconómico se evidenció como el principal factor que explica las diferencias en los niveles de cohesión social dentro de los estudiantes, siendo más baja la cohesión social en aquellos pertenecientes a los grupos socioeconómicos más bajos.

1.2. Antecedentes metodológicos

Las técnicas de recolección de datos que se han reportado en el estudio de la cohesión social tienden a ser eminentemente cuantitativas. La investigación se ha centrado en el uso de escalas, en su mayoría tipo Likert, aunque sin consenso respecto del número de dimensiones en la medición, variando según el nivel de análisis. Por ejemplo, en el nivel macrosocial, Täuber (2018), empleando la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, empleó escalas diferenciadas de inclusión, igualdad, solidaridad, no exclusión y no discriminación; mientras que Larsen et al. (2018) y Delhey y Dragolov (2015) se basaron en el índice de cohesión de la Fundación Bertelsmann, integrando medidas de redes sociales, identidad, diversidad, confianza, solidaridad, respeto, participación cívica y percepción de justicia.

Por otra parte, en cuanto a las técnicas de análisis de datos no instrumentales, solamente los estudios de Bottoni (2016) y Delhey y Dragolov (2015) han empleado el

análisis multinivel para evaluar el efecto de la cohesión social y otros factores sociales sobre variables individuales, reafirmando la naturaleza colectiva del constructo.

En este sentido, el presente estudio se propuso construir una escala orientada a evaluar la percepción que los estudiantes tienen sobre la cohesión social en la escuela, incluyendo inicialmente indicadores de colaboración, confianza, participación y sentido de pertenencia, que resulten útiles para posteriormente avanzar en la comprensión de los fenómenos psicosociales vinculados a la convivencia escolar. Específicamente, el estudio se abordó desde una perspectiva empírica (Güemes, 2019), con un enfoque psicológico de cohesión social y un nivel de análisis individual (Carrasco y Bilal, 2016), al interesarse particularmente por las percepciones que los estudiantes tienen respecto de las variables del estudio. Desde el punto de vista del modelo de cohesión social, se integraron aquellas dimensiones respecto de las que existe más consenso en la literatura revisada. De este modo, el estudio busca abordar el fenómeno de la cohesión social desde una perspectiva multidimensional.

2. MÉTODO

2.1. Diseño

Se siguió un enfoque cuantitativo, mediante un estudio de tipo instrumental (Ato et al., 2013), desarrollado a partir del método de encuestas transversales (Creswell, 2012), por medio de la recopilación de información en un solo momento, la cual fue analizada en busca de las propiedades psicométricas de los indicadores utilizados.

2.2. Variables

Al tratarse de un estudio instrumental, centrado en la medición de la cohesión social percibida por los estudiantes dentro de la escuela, y asumiendo una perspectiva multidimensional del constructo, es que la propuesta para su definición involucra el reconocimiento de cuatro dimensiones tomadas de la literatura:

Participación Escolar. Corresponde al conjunto de prácticas orientadas a estimular la expresión de opiniones, la toma de decisiones conjuntas y el involucramiento en procesos decisivos para los estudiantes dentro de las escuelas (Simovska, 2004).

Colaboración. Se entiende como las relaciones de apoyo emocional, protección, comprensión de problemas y amistad que los docentes brindan hacia los estudiantes, así como entre los estudiantes de una comunidad escolar, de acuerdo con el abordaje de Pedraja-Rejas et al. (2016).

Confianza. Comprende las creencias de un individuo sobre la confiabilidad de los demás, junto con la emoción que acompaña a esas creencias y las tendencias conductuales de los estudiantes a depender de otros para actuar en forma honesta (Rotenberg et al., 2004).

Sentido de pertenencia. Este estudio se adhiere a la definición que comprende un sentimiento de pertenencia, de ser importante para los otros miembros de la comunidad, creencias compartidas, necesidades comunes y vínculos emocionales y de apoyo, que la distinguen de la mera membresía en un grupo o colectivo social (Sánchez, 2009). Si

bien el autor lo precisa en términos generales para una comunidad, en este estudio se pretende extender su aplicación en particular a la comunidad escolar.

2.3. Participantes

El universo comprendió a estudiantes de segundo ciclo de Enseñanza Básica (5° a 8° año) y Media (1° a 4° año) pertenecientes a establecimientos públicos y privados de la comuna de San Pedro de la Paz, Chile, los que ascendieron a un total de 11.645 adolescentes en el año 2016. La muestra estuvo compuesta por 692 estudiantes entre 10 y 18 años ($M=13,13$, $DE=2,09$), los cuales fueron seleccionados resguardando la inclusión de cuotas proporcionales según sexo, nivel de enseñanza y dependencia administrativa. Del total de estudiantes, provenientes de 11 establecimientos educativos, 51% son mujeres ($n=350$) y 49% hombres ($n=342$). En relación con la distribución por nivel escolar, entre 10% y 23% son de 5° a 8° básico ($n=130$ a 163) y entre 10,5% a 10,8% son de 1° a 4° medio ($n=73$ a 75). En cuanto al tipo de dependencia administrativa, el 22% pertenece a establecimiento municipal ($n=155$), el 61% a particular subvencionado ($n=424$) y el 16% a particular pagado ($n=113$). Cabe señalar que corresponde a la misma muestra del estudio publicado por Sánchez et al. (2019).

2.4. Instrumentos

Se construyó una escala especialmente para el estudio, que incluyó una sección de datos sociodemográficos además de indicadores propuestos para la medida de cohesión social, obtenidos de los siguientes instrumentos ya existentes.

Indicadores de participación escolar. Se emplearon dieciocho ítems tomados de la Escala de Participación Escolar de John-Akinola y Nic-Gabhainn (2014), en su versión traducida al español y con recientes evidencias de validez en contexto chileno (Pérez-Salas et al., 2019). Seis de estos ítems abordan la “Percepción positiva de los estudiantes sobre la participación en el colegio” ($\omega= 0,877$). Los doce ítems restantes se organizan equitativamente entre la “Participación en las decisiones y reglamentos de la escuela” ($\omega= 0,853$), y la “Participación en eventos escolares” ($\omega= 0,835$). Las respuestas a los indicadores de la escala construida se organizan en 5 niveles de acuerdo (“Muy en desacuerdo” a “Muy de acuerdo”), con excepción de los últimos doce ítems de la escala de participación escolar, que se responden según 5 niveles de frecuencia (“Nunca” a “Siempre”).

Indicadores de colaboración. Se emplearon dos grupos de indicadores, tres relativos a la colaboración entre estudiantes y tres referentes a la colaboración que los estudiantes reciben de parte de los profesores, los cuales fueron empleados en un estudio con estudiantes de Enseñanza Media del norte de Chile, como posibles factores que explican la satisfacción de estos en sus colegios (Pedraja-Rejas et al., 2016). En el reporte, los indicadores de colaboración recibida por parte de los profesores muestran una confiabilidad de $\alpha= 0,885$; mientras que los indicadores de colaboración entre estudiantes alcanzan un $\alpha= 0,943$.

Indicadores de confianza. Se empleó un total de seis indicadores, tomados de los 10 ítems que componen la Escala de Confianza en Niños de Imber (*Imber's Children's Trust Scale*) (Imber, 1971, tal como se citó en Rotenberg et al., 2004). En el reporte original de Imber, la escala de confianza tiene evidencias de confiabilidad de $\alpha= 0,800$.

Indicadores de sentido de pertenencia. Se incorporaron seis ítems de los dieciocho que componen la Escala de Sentido de Comunidad (Sánchez, 2009), construida originalmente para preguntar acerca del grado de pertenencia que se percibe respecto al barrio. La escala original muestra una consistencia interna de $\alpha=0,900$, y en el contexto del estudio se adaptó la redacción de estos en alusión al contexto escolar.

2.5. Procedimiento

Se solicitaron las autorizaciones a las instituciones educativas correspondientes, por medio de reuniones con directivos y actores escolares involucrados en la recogida de información. La escala fue aplicada en forma presencial durante el segundo semestre académico de 2016. Cada aplicación se realizó en el aula de clases, entregándose junto al cuestionario una carta de asentimiento informado explicando los propósitos y resguardos éticos del estudio, contra entrega de carta de consentimiento informado enviada a los apoderados. En todos los casos, se respondió el cuestionario de forma individual (autoadministrado), apelando a la sinceridad de cada estudiante.

2.6. Análisis de datos

Se estudió la evidencia de validez basada en la estructura interna del constructo de Cohesión Social Percibida en la Escuela, y la evidencia en materia de confiabilidad del instrumento. Para abordar estos objetivos, se dividió la muestra aleatoriamente en dos partes, con las que se desarrollaron análisis factoriales exploratorio (AFE, $n=328$) y confirmatorio (AFC, $n=364$) y, posteriormente, se calcularon coeficientes Omega para evaluar la consistencia interna de los constructos, todo lo cual se estimó con apoyo de la herramienta estadística *R* (versión 3.6.1) (R Core Team, 2019), utilizando los paquetes: “psych” (Revelle, 2020), “lavaan” (Rosseel, 2012; Rosseel et al., 2020), “semTools” (Jorgensen et al., 2020) y “GPArotation” (Bernaards y Jennrich, 2014). Dado que las variables del estudio fueron medidas con escalas de naturaleza ordinal, los análisis fueron basados en matrices de correlaciones policóricas, utilizando métodos robustos: *Minimum Residual* (minres) con rotación *Oblimin* para el AFE y un estimador robusto de mínimos cuadrados ponderados (WLSMV) para el AFC.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis preliminares

Luego de confirmar la pertinencia del análisis factorial a través de las medidas de ajuste $KMO = ,9$ y prueba de esfericidad de Barlett $X^2=4.645,608$, $p<,001$, se realizaron cálculos exploratorios iniciales con la primera muestra, en los que se probaron distintas soluciones. Con la solución de seis factores se observó una amplia dispersión de los ítems, sin dimensiones claras ni asociadas con la teoría, por lo cual se decidió probar una solución con cuatro factores, disminuyendo el problema, aunque persistiendo la dispersión para el caso de los ítems de colaboración y confianza. De esta forma, para continuar, se procedió a analizar posibles modelos de análisis factorial confirmatorio basados en la teoría, encontrando débiles índices de ajuste. Bajo la mirada

confirmatoria, se indagó en busca de ítems con problemas de multicolinealidad por medio de una mirada a la matriz de correlación de residuos del AFC, aunado a la revisión rigurosa de la redacción de cada uno de los ítems. Producto de lo anterior, se eliminaron 17 ítems en total, procediendo a realizar los análisis con los 19 ítems seleccionados.

3.2. Análisis factorial exploratorio

Las medidas de adecuación muestral $KMO= 0,9$ y prueba de esfericidad de Barlett $\chi^2= 1.985,79$, $p<,001$, mostraron la pertinencia del análisis factorial de los datos. El análisis paralelo sugirió la existencia de una estructura de 4 factores, que explicaría el 41% de la varianza total, con adecuados índices de ajuste, $TLI = ,92$, $RMSEA = ,06$ (interpretándose un adecuado ajuste en el rango de ,05 a ,08 para $RMSEA$ y de ,90 a ,95 para TLI (Schumacker y Lomax, 2016; Keith, 2015). El primer factor, denominado a priori como *Participación Escolar*, explicó el 14%; el segundo, a priori *Sentido de Pertenencia*, el 11,3%; el tercero, denominado a posteriori como *Confianza hacia el Profesor/Colegio*, el 10,2%; y el cuarto, a posteriori *Colaboración entre estudiantes*, el 5,2%. Las cargas factoriales de cada ítem asociado a estas dimensiones se presentan en la Tabla 1.

Ítems	1	2	3	4
PAR 8 En nuestro colegio se escuchan las opiniones de los estudiantes	,74			
PAR 10 En nuestro colegio, a los alumnos se les permite expresar cómo se sienten	,77			
PAR 11 En nuestro colegio se atienden las opiniones de los alumnos	,91			
PAR 12 En nuestro colegio hay estudiantes que representan a otros	,57			
PAR 13 Los alumnos participan en la planificación de eventos escolares	,46			
CON 5 Los estudiantes solemos guardar secretos entre nosotros		,57		
SPE 4 Una de las mejores cosas en la vida son mis compañeros de colegio		,67		
SPE 5 Me gusta este colegio porque tiene carácter y tradiciones propias		,47		
SPE 6 Me siento identificado con este colegio		,61		
PAR 5 Participar en las actividades escolares me hace sentir bien		,54		
COL 2 Los profesores son un soporte fundamental para los alumnos			,30	
COL 3 Los profesores apoyan a todos los alumnos			,72	
COL 5 Los profesores se preocupan del aprendizaje de los alumnos			,62	
CON 3 Los profesores pueden guardar el secreto de un estudiante			,55	
CON 6 Los profesores mantienen las promesas que hacen a los estudiantes			,61	
COL 1 Los estudiantes nos apoyamos mutuamente				,31
CON 2 Los estudiantes hablamos con la verdad				,53
SPE 1 Siento que el colegio es algo mío				,45
SPE 3 Me veo básicamente como los demás en este colegio				,53
PAR 8 En nuestro colegio se escuchan las opiniones de los estudiantes	,74			
PAR 10 En nuestro colegio, a los alumnos se les permite expresar cómo se sienten	,77			
PAR 11 En nuestro colegio se atienden las opiniones de los alumnos	,91			

Tabla 1. Cargas factoriales de la Escala de Cohesión Social

3.3. Análisis factorial confirmatorio

Con la segunda muestra se realizó un análisis factorial confirmatorio considerando, inicialmente, cuatro dimensiones, sin embargo, estas fueron construidas con base en la propuesta previa al AFE, con el objetivo de probar el modelo teórico. Adicionalmente, se probó un modelo de tres factores sin los ítems de *Confianza*, que resultaron ser los más relacionados linealmente con ítems de otras dimensiones. Finalmente, se afinó este modelo con base en índices de modificación.

En la Tabla 2 se presentan los resultados de índices de ajuste obtenidos para cada modelo y en la Figura 1, el diagrama del modelo final con sus cargas factoriales.

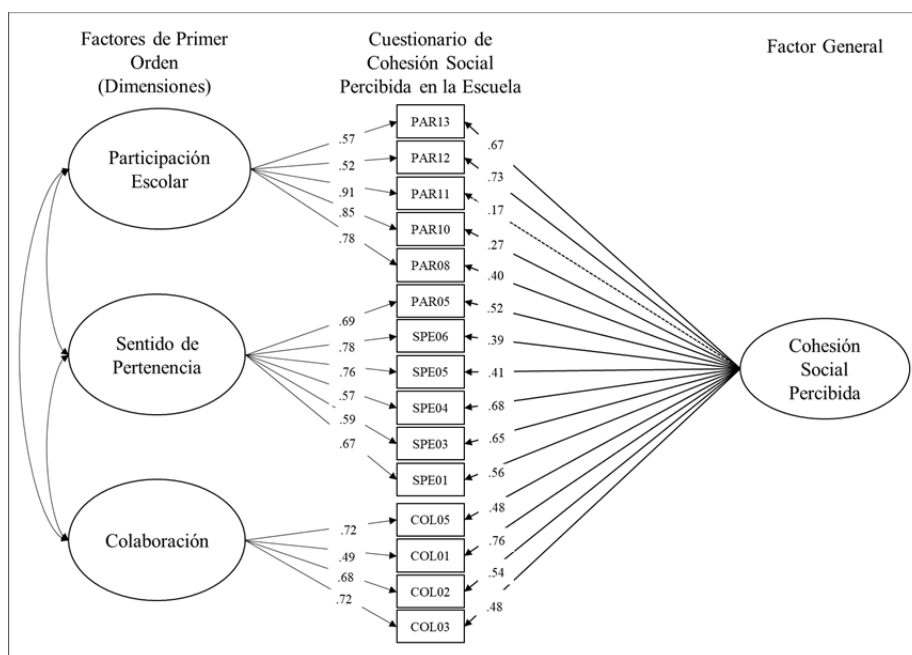


Figura 1. Diagrama de la estructura multifactorial para la escala de Cohesión Social Percibida en la Escuela

Modelo	χ^2	gl	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
4 factores	465,107*	146	,929	,917	,078	,064
3 factores (sin los ítems de Confianza)	275,890*	87	,950	,939	,077	,058
3 factores (traspaso de 1 ítem de Participación Escolar a Sentido de Pertenencia)	163,916*	87	,980	,975	,049	,045

Tabla 2. Índices de ajuste. Análisis Factorial Confirmatorio. (*p<,001)

3.4. Análisis de consistencia interna

Finalmente, se analizó la consistencia interna por medio del coeficiente Omega, encontrando índices adecuados en cada una de las dimensiones propuestas, de acuerdo con el consenso de la literatura, encontrando valores de $\omega = ,75$ para *Colaboración*, $\omega = ,84$ para *Sentido de Pertenencia* y $\omega = ,985$ para *Participación Escolar*.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten visualizar a partir de una muestra, el comportamiento psicométrico de la escala de cohesión social percibida en la escuela. De acuerdo con lo sugerido por Schumacker y Lomax (2016) y Keith (2015), los índices de fiabilidad y el conjunto de indicadores de ajuste del modelo de medida final resultaron adecuados, y particularmente el tercer modelo se interpretaría con un ajuste óptimo (RMSEA < ,05, SRMR < ,08, CFI > ,95 y TLI > ,95).

Una de las limitaciones que se observaron fue la presencia de multicolinealidad entre ítems, particularmente en aquellos que inicialmente se incorporaron como indicadores de confianza. Si bien se tomó la decisión de prescindir de ellos, mejorando la calidad de la escala, queda abierta la discusión respecto del rol de la confianza interpersonal dentro de la medición de la cohesión social en un nivel microsocial, siendo más pertinente ubicarla dentro del orden institucional antes que individual, tal como lo sugiere Güemes (2019), lo cual implicaría avanzar en el estudio de la cohesión social incorporando análisis multinivel.

En efecto, hace falta analizar evidencias de validez en materia de relación con otras variables que la literatura en el contexto escolar ha evidenciado como relevantes en su relación con algunas dimensiones de la cohesión social, pero sin determinar con claridad la estructura de relaciones, por ejemplo, con las medidas de violencia escolar (Springer et al., 2016; Varela et al., 2019), de actitudes hacia el multiculturalismo (Sirlopú y Renger, 2020) y de bienestar subjetivo en estudiantes (López et al., 2017).

Finalmente, se concluye que el instrumento evaluado presenta evidencias de validez de constructo con indicadores de alta calidad, que lo convierte en una escala confiable y psicométricamente adecuada para la utilización en el contexto escolar chileno. Los autores consideran que corresponde a un punto de partida para avanzar en mediciones longitudinales y multivariadas, permitiendo el análisis sistemático de la población escolar participante, y favoreciendo así las intenciones declaradas por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020) respecto a la implementación de políticas educativas que fortalezcan la cohesión social a través de la construcción de redes, confianza, mecanismos para la resolución no violenta de conflictos, respeto y aceptación de la diversidad dentro de los establecimientos educativos; promoviendo, restituyendo y reparando de manera efectiva los derechos de niños, niñas y adolescentes en sus comunidades de pertenencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar-Cavallo, G. (2015). Derechos sociales en Chile: La oportunidad de la cohesión social. *Revista do Direito da UNISC*, 2(46), 159-183.
<http://dx.doi.org/10.17058/rdunisc.v2i46.5909>
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1.038-1.059.
<http://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bernaards, C. y Jennrich, R. (2014). GPA Factor Rotation. The 'GPArotation' package. *The Comprehensive R Archive Network*.
<https://cran.r-project.org/web/packages/GPArotation/index.html>
- Bialostocka, O. (2016). Dialogic education as an approach to multiculturalism for social cohesion in Namibia. *Globalisation, Societies and Education*, 15(2), 271-281

- <http://dx.doi.org/10.1080/14767724.2016.1169515>
- Bottoni, G. (2016). A multilevel measurement model of social cohesion. *Social Indicators Research*, 136, 835-857 <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-016-1470-7>
- Camilleri, M. y Camilleri, A. (2015). Education and social cohesion for economic growth. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2014.995721>
- Carrasco, M.A. y Bilal, U. (2016). A sign of the times: To have or to be? Social capital or social cohesion? *Social Science & Medicine*, 159, 127-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.05.012>
- Creswell, J. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.)*. Pearson Education.
- Delhey, J. y Dragolov, G. (2015) Happier together. Social cohesion and subjective well-being in Europe. *International Journal of Psychology*, 51(3), 163-176. <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12149>
- Duffy, G. y Gallagher, T. (2017). Shared Education in contested spaces: How collaborative networks improve communities and schools. *Journal of Educational Change*, 18, 107-134. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-016-9279-3>
- Fessha, Y. (2019). What language in education? Implications for internal minorities and social cohesion in federal Ethiopia. *International Journal of Multilingualis*, (latest articles), 1-19. <http://dx.doi.org/10.1080/14790718.2019.1696348>
- Fonseca, X., Lukosch, S. y Brazier, F. (2018). Social cohesion revisited: A new definition and how to characterize it. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 32(2), 231-253. <http://dx.doi.org/10.1080/13511610.2018.1497480>
- Fontana, G. (2015). Religious education after conflicts: Promoting social cohesion or entrenching existing cleavages? *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 811-831. <http://dx.doi.org/10.1080/03057925.2015.1099422>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A. y Alegre, A. (2019). Improving social cohesion in educational environments based on a sociometric-oriented emotional intervention approach. *Education Sciences*, 9(24), 1-19. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci9010024>
- Friedkin, N. (2004). Social Cohesion. *Annual Review of Sociology*, 30, 409-425. <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.30.012703.110625>
- Green, A. y Janmaat, J.G. (2011). *Regimes of Social Cohesion Societies and the Crisis of Globalization*. Palgrave MacMillan. <http://dx.doi.org/10.1057/9780230308633>
- Güemes, C. (2019). Marco conceptual: confianza y cohesión social. En Eurosocietal (Eds.). *Tejiendo confianza para la cohesión social: Una mirada a la confianza en América Latina* (pp. 7-28). Programa Eurosocietal.
- Haro, G. y Vásquez, J. (2017). La cohesión social desde una perspectiva no normativa: Alternativa de un diseño instrumental. *Nueva Época*, 11(43), 132-154.
- Janmaat, J.G. (2011). Social cohesion as real-life phenomenon: Assessing the explanatory power of the universalist and particularist perspectives. *Social Indicators Research*, 100, 61-83. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-010-9604-9>
- John-Akinola, Y. y Nic-Gabhainn, S. (2014). Children's Participation in School: A cross-sectional study of the relationship between school environments, participation and health and well-being outcomes. *BMC Public Health*, 14(964), 1-10. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-964>
- Jorgensen, T., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. y Rosseel, Y. (2020). Useful Tools for Structural Equation Modeling. The 'semTools' package. *The Comprehensive R Archive Network*. <https://cran.r-project.org/web/packages/semTools/index.html>
- Kaur, A., Awang-Hashim, R. y Noman, M. (2017). Defining intercultural education for social cohesion in Malaysian context. *Journal of Multicultural Education*, 19(2), 44-60. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v19i2.1337>

- Keddie, A., Wilkinson, J., Howie, L. y Walsh, L. (2018). We don't bring religion into school: Issues of religious inclusion and social cohesion. *The Australian Educational Researcher*, 46(3), 1-15. <http://dx.doi.org/10.1007/s13384-018-0289-4>
- Keith, T. (2015). *Multiple regression and beyond: An introduction to multiple regression and structural equation modeling (2nd ed.)*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Kus, Z. (2015). Participation status of primary school students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 190-196. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.381>
- Larsen, M., Esenaliev, D., Brück, T. y Boehnke, K. (2018). The connection between social cohesion and personality: A multilevel study in the Kyrgyz Republic. *International Journal of Psychology*, 55(1), 1-10. <http://dx.doi.org/10.1002/ijop.12551>
- López, V., Oyanedel, J.C., Bilbao, M., Torres, J., Oyarzún, D., Morales, M., Ascorra, P. y Carrasco, C. (2017). School achievement and performance in Chilean high schools: The mediating role of subjective wellbeing in school-related evaluations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1.189. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01189>
- Mager, U. y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38-61. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.001>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2020). *Informe Final Consejo Asesor para la Cohesión Social. Resumen Ejecutivo*. Santiago de Chile. Recuperado de: http://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/Cohesion_Social_Resumen_Ejecutivo.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1014974>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño. Decreto Supremo de Educación N° 73/2014. Unidad de Currículum y Evaluación*. ISBN 978-956-292-465-8. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Ley de Inclusión Escolar*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Recuperado de: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1078172>
- Nesterova, M., Dielini, M. y Zamozhskiy, A. (2019). Social cohesion in education: cognitive research in the university community. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 7(2), 19-27. <http://dx.doi.org/10.5937/IJCRSEE1902019N>
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Rodríguez, P., Ganga, F. y Villegas, F. (2016). Determinantes del grado de satisfacción de los estudiantes en sus colegios: un estudio exploratorio desde Chile. *Interciencia*, 41(6), 401-406. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=339/33945816005>
- Pérez-Salas, C., Sirlopú, D., Cobo, R. y Awad, A. (2019). Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de escolares chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. RIDEP*, 3(52), 27-39. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.03>
- R Core Team (2019). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. *The Comprehensive R Archive Network*. <https://www.R-project.org/>
- Rengifo, F. (2019). Una democratización tambaleante. Escolarización y cohesión social en Chile, 1920–1960. *Estudios Sociales*, 57, 161-183. <https://doi.org/10.14409/es.v57i2.8804>
- Revelle, W. (2020). Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research. The 'psych' package. *The Comprehensive R Archive Network*. <https://cran.r-project.org/web/packages/psych/index.html>
- RosseeL, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <http://dx.doi.org/10.18637/jss.v048.i02>

- Rosseel, Y., Jorgensen, T. y Rockwood, N. (2020). Latent Variable Analysis. The 'lavaan' package. *The Comprehensive R Archive Network*. <https://cran.r-project.org/web/packages/lavaan/index.html>
- Rotenberg, K., McDonald, K. y King, E. (2004). The Relationship between Loneliness and Interpersonal Trust During Middle Childhood. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(3), 233-249. <https://doi.org/10.3200/GNTP.165.3.233-249>
- Sánchez, A. (2009). Validación discriminante de una escala de sentimiento de comunidad: análisis comparativo de dos comunidades. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(2), 161-176. Recuperado de: <https://www.ijpsy.com/volumen9/num2/229/validacin-discriminante-de-una-escala-de-ES.pdf>
- Sánchez, A., Pérez-Salas, C. y Barriga, O. (2019). Cohesión social y participación escolar en estudiantes de educación básica y media de San Pedro de la Paz. *Perfiles Educativos*, 61(165), 114-130. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2019.165.59035>
- Sayed, Y., Badroodien, A., Hanaya, A. y Rodríguez, D. (2017). Social Cohesion, Violence, and Education in South Africa. En M. Seedat et al. (Eds.), *Enlarging the Scope of Peace Psychology: Peace Psychology Book Series* (pp. 239-254). Springer International Publishing https://doi.org/10.1007/978-3-319-45289-0_12
- Schiefer, D. y Van der Noll, J. (2017). The essentials of social cohesion: A literature review. *Social Indicators Research*, 132, 9-603. <https://doi.org/10.1007/s11205-016-1314-5>
- Schumacker, R. y Lomax, R. (2016). *A Beginner's Guide To Structural Equation Modeling*. Routledge.
- Shuayb, M. (2016). Education for social cohesion attempts in Lebanon: Reflections on the 1994 and 2010 education reforms. *Education as Change*, 20(3), 225-242. <https://doi.org/10.17159/1947-9417/2016/1531>
- Simovska, V. (2004). Student participation: A democratic education perspective. Experience from the health-promoting schools in Macedonia. *Health Education Research*, 19(2), 198-207.
- Sirlopú, D. y Renger, D. (2020) Social recognition matters: Consequences for school participation and life satisfaction among immigrant students. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 30(5), 561-575. <https://doi.org/10.1002/casp.2463>
- Springer, A., Cuevas, M.C., Ortiz, Y., Case, K. y Wilkinson, A. (2016). School social cohesion, student-school connectedness, and bullying in Colombian adolescents. *Global Health Promotion*, 23(4), 37-48. <https://doi.org/10.1177/1757975915576305>
- Stigendal, M. (2019). Chapter 24: Aiming at Social Cohesion in Cities to Transform Society. En M. Nieuwenhuijsen y H. Khreis (Eds.), *Integrating Human Health into Urban and Transport Planning* (pp. 501-514), Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-74983-9_24
- Täuber, S. (2018). Moralized health-related persuasion undermines social cohesion. *Frontiers in Psychology*, 9(909), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00909>
- Thornberg, R. y Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 53, 44-54. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.12.010>
- Van den Bos, W., Crone, E.A., Meuwese, R. y Güroğlu, B. (2018). Social network cohesion in school classes promotes prosocial behavior. *PLoS ONE*, 13(4), e0194656. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0194656>
- Varela, J.J., Sirlopú, D., Melipillán, R. et al. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12, 2.095-2.110. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09631-9>
- Zafra, E. (2017). Educación alimentaria: Salud y cohesión social. *Salud Colectiva*, 13(2), 295-306. <https://doi.org/10.18294/sc.2017.1191>

Programas eTwinning para la adquisición de competencias del siglo XXI. Buscando una categoría central

Etwinning programs for the acquisition of 21st century skills. Looking for a central category

María Nieto Martín¹, Felipe Gértrudix Barrio²

¹ Universidad de Castilla la Mancha. maria.nieto2@uclm.es

² Universidad de Castilla la Mancha. felipe.gertrudix@uclm.es

Recibido: 12/2/2021

Aceptado: 22/10/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Felipe Gértrudix Barrio

Facultad de Educación. Toledo

Universidad de Castilla la Mancha

Avda. Carlos III, s/n

45071 Toledo

Resumen

eTwinning es la mayor plataforma europea de colaboración entre centros educativos y docentes, que mediante las tecnologías de la información y la comunicación desarrolla proyectos educativos entre dos o más países miembros. Con eTwinning, además de la adquisición de conocimientos, se contribuye a la generación en el alumnado de una serie de competencias y destrezas necesarias en la ciudadanía del siglo XXI. Se presenta un estudio en el que se analiza la vinculación existente entre la implementación de los programas de tele colaboración eTwinning en el escenario educativo y la adquisición de competencias del siglo XXI. Sobre los presupuestos de la teoría fundamentada, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de la literatura internacional seleccionada por su relevancia e impacto. Se han analizado 44 documentos escritos en habla inglesa. Se han estudiado de manera individualizada diferentes componentes de las tecnologías de la información y la comunicación, de las competencias del siglo XXI y de los programas eTwinning, configurando una red que describe las interrelaciones entre estas variables. Como conclusión se declara que la implementación de programas eTwinning contribuye positivamente a la generación de competencias del siglo XXI.

Palabras clave

Etwinning, Colaboración, TIC en Educación, Competencias del Siglo XXI

Abstract

eTwinning is the largest European collaboration platform between educational centers and teachers, which through information and communication technologies develops educational projects between two or more member countries. By using eTwinning, in addition to the acquisition of knowledge, it contributes to the generation in students of a series of competences and skills which are necessary in the citizenship of 21st century. A study is presented in which the link between the implementation of eTwinning tele-collaboration programs in the educational setting and the acquisition of 21st century skills is analyzed. On the assumptions of grounded theory, a

bibliographic review of the international literature selected for its relevance and impact has been carried out. 44 documents have been analyzed, which were written in the English language. Different components of information and communication technologies, 21st century skills and eTwinning programs have been individually broken down to finally configure a network that describes the interrelationships between these variables. As a conclusion, it is declared that the implementation of eTwinning programs contributes positively to the generation of 21st century skills.

Key Words

Etwinning, Collaboration, ICT in Education, 21st Century Skills

1. INTRODUCCIÓN

El uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ha permeado en diversos ámbitos de la vida de las personas, entre ellos, en el campo educativo. En un marco de uso adecuado, las TIC ofrecen innumerables oportunidades.

Según Sunkel y Truco (2010), las TIC no deben considerarse como un fin en sí mismas, sino que deben constituir un medio para la consecución de unos objetivos de desarrollo pedagógico. Asimismo, Selwyn (2002) señala que lo verdaderamente relevante de la introducción de las TIC en educación es el cambio metodológico que emerge a través de su uso. Si la información se transmite de la misma manera, pero a través de la tecnología, se continuarán empleando las dinámicas del aula tradicional y la metodología será ineficaz (Turoff, 1995).

De acuerdo con la UNESCO (2003), las TIC son herramientas fundamentales en la generación de sociedades del conocimiento. La Comisión Europea (2012), considera que las TIC en educación son un elemento clave en la creación de una educación de calidad. En esta línea, la estrategia de crecimiento Europa 2030, reconoce que la innovación educativa y la modernización de la educación y la formación son necesarias para la transformación de la Unión Europea en relación con una economía competitiva e inclusiva. Esto se vincula directamente con algunas de las iniciativas clave de la estrategia Europa 2030, como son la agenda de nuevas cualificaciones y empleo, juventud en movimiento, la agenda digital y la agenda de la unión por la innovación. La Comisión Europea (2007) señala la competencia digital y la competencia básica en ciencia y tecnología como unas de las competencias clave que se establecen el marco de referencia de la Unión Europea.

En la Decisión número 2318/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 5 de diciembre de 2003, que adoptó un programa plurianual (2004-2006) para la integración efectiva de las TIC en los sistemas de educación y formación en Europa (programa eLearning), se recoge la necesidad de la incorporación de las TIC en los sistemas de formación y educación europeos. Esto se materializa en cuatro líneas de actuación: (a) fomento de la alfabetización digital, (b) campus europeos virtuales, (c) hermanamiento electrónico de centros europeos y fomento de la formación del profesorado, y (d) acciones transversales y de seguimiento del aprendizaje electrónico.

De la tercera línea surge el nacimiento de los proyectos eTwinning: programas de hermanamiento electrónico entre al menos dos centros escolares europeos que comparten intereses mutuos. Para la creación y puesta en marcha de estos proyectos es necesario el uso de las TIC, lo que promueve el aprendizaje y práctica de competencias

digitales y la conciencia de la existencia de un modelo multicultural de la sociedad europea.

Algunos estudios precedentes los encontramos en Rivas-Rebaque et al. (2015) quienes establecen las claves para el empoderamiento de la ciudadanía mediante las políticas TIC, el desarrollo de la competencia digital, el open data y la alfabetización digital. Kirschner y Stoyanov (2020) recogen que el alumnado ahora presente en las aulas habrá de encontrarse con un campo laboral diferente al actual, con la existencia de profesiones aún desconocidas. Por ello, se requiere una preparación para el desempeño de unas tareas inciertas y una reformulación de los sistemas educativos. Entre estos cambios se señalan la necesidad de una relación integrada entre escuelas y el ámbito laboral, una profesionalización del ejercicio de la enseñanza y un rediseño de las escuelas como ecosistemas dónde los alumnos puedan llevar a cabo aprendizajes significativos y su desarrollo personal. Asimismo, destacan la promoción de la metacognición y la reflexión, el desarrollo del pensamiento crítico, la transferencia del conocimiento, una alfabetización *informacional* y la colaboración.

La conceptualización de la ciudadanía ha sufrido un cambio con relación a los derechos y deberes requeridos en el mundo contemporáneo. En este contexto, en el proyecto de la OCDE llamado *Definition and Selection of Competences (DeSeCo)* se establecen las competencias necesarias para la educación a lo largo de la vida. Las competencias ciudadanas se materializan en un “saber hacer” aplicable a contextos académicos, sociales y profesionales.

La Partnership for 21st century skills, P21, establece un marco pedagógico internacional para la inclusión de las competencias del siglo XXI. Estas incluyen habilidades para la vida personal y profesional, competencias de aprendizaje e innovación, competencia en el manejo de la información, de los medios y de las TIC. Dentro de este marco se promociona también la introducción de las 4Cs (*critical thinking, communication, collaboration* y *creativity*).

En este sentido, Trilling y Fadell (2009) recogen los cambios con relación a los objetivos de los sistemas educativos de la sociedad del siglo XXI, respecto a los de épocas anteriores, haciendo hincapié en la relación al trabajo y a la sociedad, enmarcados dentro de una economía y producción global, el ejercicio y desarrollo de los talentos personales de los alumnos, el cumplimiento de responsabilidades cívicas y en la aplicación del conocimiento.

Sobre la cultura, se requiere un desarrollo de una identidad cultural propia, así como la incursión dentro de una ciudadanía global con respeto hacia la multiculturalidad.

Trilling y Fadell (2009) materializan estos objetivos de la sociedad del siglo XXI en las competencias del siglo XXI, que son:

- Pensamiento crítico y resolución de problemas.
- Estrategias de comunicación y colaboración.
- Desarrollo de la creatividad e innovación.

Teniendo en cuenta todos estos precedentes, ¿en qué medida las TIC y los programas eTwinning contribuyen a la generación de competencias del siglo XXI?

2. OBJETIVOS

El estudio tiene como objetivo principal indagar sobre cómo interrelacionan las TIC en el ámbito educativo y, en su caso, eTwinning y su contribución al desarrollo de las competencias del siglo XXI. Para ello, se investiga sobre las relaciones que se establecen entre las tres variables de investigación:

1. TIC en educación.
2. Competencias ciudadanas del siglo XXI.
3. Programas eTwinning.

Con todo ello los objetivos específicos son:

- Conocer el estado de las investigaciones a nivel internacional sobre TIC en educación.
- Indagar sobre qué competencias son las necesarias en los ciudadanos del siglo XXI y, por consiguiente, en el alumnado.
- Vincular la adquisición de competencias del ciudadano del siglo XXI con la puesta en práctica de programas eTwinning en el ámbito educativo.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada ha sido la revisión bibliográfica de la literatura, que es empleada para la identificación, evaluación e interpretación de un campo de investigación concreto durante un espacio de tiempo determinado (Ramírez y García, 2018).

El proceso de revisión que se siguió se hizo basándose en el planteamiento de Grijalva et al. (2019), que reconocen las siguientes etapas: planeación, selección, extracción y ejecución.

En la fase de planeación se identifica cuál es el problema y se determina la pregunta, además de realizarse una selección de las fuentes. La pregunta que se planteó es: ¿en qué medida las TIC y los programas eTwinning contribuyen a la generación de competencias del siglo XXI?

Para la búsqueda se utilizaron la base de datos Scopus y Web of Science y para la organización y selección de los datos se empleó la aplicación web Mendeley.

Para la etapa de selección, se ha realizado una búsqueda independiente de cada una de las variables objeto de estudio. La relación resultante entre documento y variable concluyó de la siguiente manera: 14 para TIC en educación, 16 para competencias del siglo XXI y 14 para eTwinning, resultando un total de 44 documentos.

Los criterios de búsqueda han sido:

1. Los términos de recuperación que se han empleado combinados con los operadores son:
 - Para la variable TIC en educación las palabras clave: “ICT” AND “education”.
 - Para la variable competencias del siglo XXI las palabras clave: “21st century skills” OR “21 st century competences” AND “education”.
 - Para la variable eTwinning se emplea como palabra clave “eTwinning”.
2. Como años de publicación se filtró desde 2009 hasta 2020.
3. Para el área del conocimiento se seleccionó Ciencias Sociales.
4. Como lengua se eligió inglés.

En la etapa de extracción se realizó el filtrado, la selección y la clasificación de los documentos. En el proceso de filtrado de las fuentes que han sido analizadas han sido seleccionados un total de 2.003 estudios para la variable TIC en educación, un total de 475 estudios para la variable Competencias del siglo XXI y para la variable eTwinning 52 estudios. Posteriormente, se eliminaron los documentos duplicados en ambas bases de datos. Seguidamente, se siguieron criterios de inclusión para que se ajustasen a las temáticas innovación en TIC, desarrollo y políticas TIC, resultados obtenidos tras la aplicación de las TIC, definición y clasificación de las competencias, proyectos desarrollados que desarrollan las competencias, resultados de eTwinning y percepciones del alumnado y profesorado sobre eTwinning.

La etapa de ejecución comenzó con una codificación abierta, en la que se identifican los conceptos, las propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 2002). Tras el proceso de depuración se llevó a cabo una codificación axial.

4. RESULTADOS

4.1. Sobre las TIC en educación

La Unión Europea ha establecido los indicadores de referencia que recogen el progreso en función de estos indicadores y objetivos para identificar las fortalezas y debilidades dentro de este proceso y extraer información útil para la elaboración de políticas a nivel nacional y europeo (*The Survey of Schools: ICT in education*). Los indicadores de referencia en los que se centra son: (a) competencia digital del alumnado y actitudes hacia las TIC, (b) uso de las TIC dentro y fuera del aula por parte de los alumnos, (c) uso de las TIC por parte de los docentes dentro y fuera del aula, (d) actitudes de los docentes hacia el uso educativo de estas tecnologías, (e) infraestructuras de los centros educativos, (f) conectividad y acceso y (g) papel de los equipos directivos con respecto a las tecnologías y su uso pedagógico.

En relación al estudio llevado a cabo por Alonso-García et al. (2019) relativo a buenas prácticas con TIC en diferentes universidades españolas destacamos los siguientes campos:

1. Ciencias Sociales y Ciencias Jurídicas, principalmente los entornos virtuales de aprendizaje, la web, la radio, los podcasts y los dispositivos móviles.
2. Artes y Humanidades con un desarrollo menor, son aplicados los ambientes virtuales de aprendizaje y los dispositivos móviles, con diferencias en las tecnologías usadas (fóruns, blogs y wikis).
3. Arquitectura e Ingeniería han desarrollado pocas buenas prácticas con TIC, aunque se emplean una variedad de tecnologías (3D, podcasts, video y entornos virtuales de aprendizaje).
4. Ciencias, solamente son usados los entornos virtuales de aprendizaje como tecnología.

Bocconi et al. (2013) propusieron cinco trayectorias en el marco de la innovación en el aprendizaje usando las TIC:

1. Naturaleza de la innovación (incremental, radical, disruptiva)
2. Fase de implementación (piloto, de escalada, integración)
3. Nivel de acceso (local, regional/nacional, transfronterizo)

4. Área de impacto (proceso, servicio, organización)
5. Objetivo (actores únicos, múltiples actores, amplio rango de actores).

Este análisis puede contribuir en la elaboración de políticas de intervención en niveles micro, macro y meso, las cuales se caracterizan por la diversidad, incrementando el impacto de las innovaciones educativas en las que se usan las TIC.

En esta línea, existen iniciativas de aprendizaje en Europa usando las TIC siguiendo el modelo computacional 1:1, las cuales tienen un alto grado de impacto en la educación y la formación, aunque simplemente equipar a profesores y alumnos con dispositivos electrónicos no es suficiente para realizar cambios transformadores de la educación (Valiente, 2010).

Asimismo, Sangrá y González-Sanmamed (2010) señalan que los esfuerzos de las administraciones y los gobiernos están centrados en dotar a las escuelas con el equipamiento necesario. Sin embargo, sería útil un análisis profundo de los usos educativos de las TIC. Según estos autores existirían cuatro niveles de escuelas con relación al uso que hacen de las TIC y según la combinación de los factores infraestructura, uso e innovación. Estos son:

1. Nivel 1: escuelas con uso educativo de las TIC limitado.
2. Nivel 2: escuelas que tienen una sala de ordenadores bien equipada.
3. Nivel 3: existe una o más sala de ordenadores bien equipada.
4. Nivel 4: escuelas que han decidido hacer de las TIC su elemento de distinción en sus actividades educativas.

Según este estudio existe una correlación entre el nivel en el que se encuentren las escuelas y las actitudes del profesorado con relación a las TIC, probablemente por el uso sistemático y generalizado que de estas realizan.

En esta misma línea Spiteri y Chang Rundgren (2018) señalan que, además de la cultura de la escuela en relación al uso de las TIC, son factores importantes la confianza, las creencias y los sentimientos de eficacia respecto a su uso por parte del profesorado.

Existe una relación recíproca entre la cultura del centro y el profesor puesto que el conocimiento del profesor y sus actitudes y destrezas son influidos por el centro y, a su vez, influyen en el centro. Además, la presencia de líderes digitalmente competentes, un buen servicio técnico y apoyo al uso son necesarios para integrar la tecnología de forma eficaz dentro de un centro (Kim y Keller, 2011). Las investigaciones diferencian entre el conocimiento del currículo tradicional y el currículo con tecnología; este último es más complejo y variado y permite una innovación en el contenido presentado en la clase (Aesaert et al., 2013).

El empleo de la tecnología en el aula requiere el cumplimiento de diferentes roles por parte del profesor y la organización de actividades adecuándose a las necesidades de los estudiantes. Existe una distinción entre tecnología fija y móvil, como la pizarra digital y los iPad, donde la primera puede ser utilizada siguiendo metodologías tradicionales de enseñanza, pero la última, debido a su movilidad requiere de una reorganización de la clase y cambios en el rol docente y del alumno (Orlando y Attard, 2016).

Además, Anastasiades y Vitalaki (2011) encontraron que los profesores que integraban la tecnología en su práctica diaria tenían más fácil promover hábitos seguros de uso de Internet mediante la discusión del tema con los alumnos.

En este sentido, Cabero et al. (2019) señalan la reconceptualización que ha sufrido la ciudadanía gracias a la aportación de las TIC en su empoderamiento y participación. El

ejercicio de esta e-ciudadanía crítica requiere no solo de una adecuada formación política y cultural sino también de la competencia digital en los ciudadanos.

Esta e-ciudadanía tiene una forma diferente de relacionarse gracias a la aportación de diversas tecnologías y entornos digitales tales como Internet, el big data, las herramientas de la web 2.0, las tecnologías móviles, la inteligencia artificial, la computación en nubes, el software libre o las redes sociales. Los usuarios se han transformado de ser visitantes de la red a residir en la red (Rifkin, 2014).

Debemos admitir, por tanto, un cambio de visión sobre las tecnologías y la evolución que han sufrido desde el inicio como TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) a otros modelos más innovadores que las conciben como TAC (Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento) y como TEP (Tecnologías de Empoderamiento y Participación) (Cabero et al., 2019). Por ello, las tecnologías se percibirían como instrumentos para la cooperación, la colaboración, la participación y el empoderamiento de las personas. Se considera, también, además del carácter individual de las TIC, la dimensión social y colectiva que estas poseen.

Es por tanto necesario el fortalecimiento de espacios de interacción como wikis, blogs, redes sociales o comunidades virtuales, donde exista una comunicación enriquecedora y asimétrica que propicie la reflexión y la creación de conocimientos, que tenga como consecuencia una mejora del pensamiento crítico y la mejora de la sociedad.

Para la construcción de esta sociedad crítica se debe reducir al máximo la brecha digital. Una de las formas de conseguirlo es mediante la incentivación de la alfabetización digital en todos los sectores poblacionales, y no solo en el período de escolarización (Kilbride, 2016).

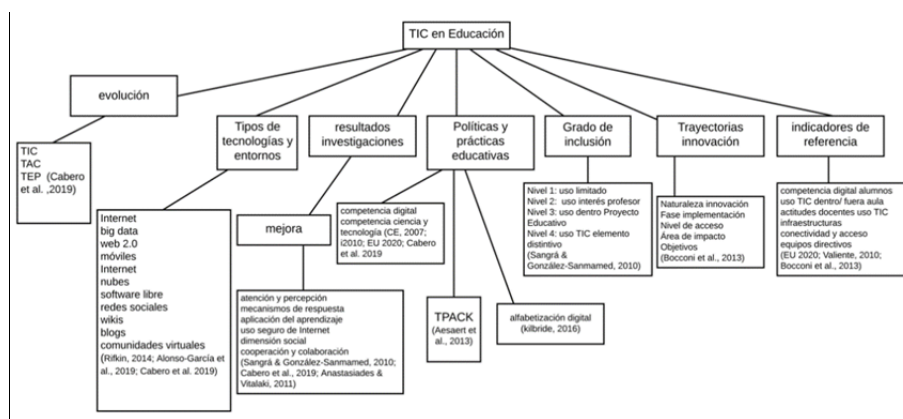


Figura 1. Mapa conceptual sobre TIC en educación

4.2. Sobre las competencias del siglo XXI

Las destrezas y competencias del siglo XXI están relacionadas con las necesidades de desarrollo social y de los modelos económicos emergentes, marcándose la diferencia con los del siglo pasado, los cuales se correspondían con un modelo más industrial de producción.

Los jóvenes están experimentando nuevas formas de socialización y de adquisición de capital social para los que el desarrollo de las TIC está contribuyendo (Ananiadou y Claro, 2009). Esto incluye procesos relacionados con la selección, adquisición,

integración, análisis y el intercambio de información. La mayoría de estas competencias, si no todas, están apoyadas o mejoradas a través de las TIC.

Iniciativas sobre la enseñanza y evaluación de las competencias del siglo XXI de las que son parte integrante diferentes grupos –profesores, investigadores sobre educación, políticos, empleadores– recogen las competencias de este siglo para un desempeño adecuado en el trabajo, como ciudadanos y en el tiempo libre. Ejemplo de estas iniciativas es la *Partnership for 21st skills, P21*, (Asociación para las competencias del siglo XXI), que señala su importancia, no solo para investigadores y elaboradores de políticas, sino también para el sector privado.

Sin embargo, para Geisinger (2016), a pesar de que las competencias del siglo XXI son uno de los temas educativos más importantes, no se ha explorado en profundidad cómo medirlas.

Algunas voces críticas se han alzado ante tales propuestas, por ejemplo, el *Common Core Group*, que reclama un mayor énfasis hacia el contenido. Concluyen que, a pesar de considerar el concepto de competencia como extremadamente valioso, en algunos casos se configuran en función de las peticiones de los negocios y empresas y se sigue un enfoque economicista de la educación, debido a que su fin principal es preparar a los trabajadores para la producción económica o, incluso, para determinadas compañías.

Existen diferentes concepciones sobre cuáles son las competencias necesarias para el siglo XXI. Algunos autores consideran que las competencias para una sociedad moderna son el pensamiento crítico, la creatividad, la metacognición, la colaboración y la motivación (Gamage et al., 2014) y, además de estas, la perseverancia, el liderazgo y las habilidades sociales (Ghafar, 2020).

El propósito de estas competencias del siglo XXI es transformar a los individuos y hacer que puedan usar y aplicar el conocimiento en diferentes contextos. En esta línea, DiCicco (2016) vincula las competencias del siglo XXI a una educación ciudadana mundial en la que se fomente la justicia social y un desempeño activo de los ciudadanos en la sociedad.

Gupta (2020) añade a las competencias anteriores la comunicación, la alfabetización *informativa*, la alfabetización digital, la alfabetización sobre los medios de comunicación, la flexibilidad, la iniciativa y la productividad. Este autor señala que el aspecto común que tienen estas competencias es la adaptabilidad, que es la capacidad de adaptarse al cambio con nuevas ideas y metodologías y agrupa las competencias del siglo XXI en las siguientes categorías: (a) competencias de aprendizaje, (b) competencias literarias y (c) competencias para la vida.

Cada una de estas categorías se refiere a un objetivo de desarrollo específico, tal y como se describe en la Agenda 21, de las Naciones Unidas.

1. Las competencias de aprendizaje que ayudan a los estudiantes en sus procesos mentales, lo cual es necesario para adaptarse a un mundo moderno.
2. Los estudiantes adquieren conocimiento a través del uso de la tecnología.
3. Las competencias para la vida son las habilidades que un individuo posee en su vida personal, las cuales son reflejadas también en su vida profesional.

Otra forma de clasificar las diferentes destrezas y competencias es la propuesta por Ananiadou y Claro (2009), que distinguen entre aquellas que están más directamente relacionadas con las TIC y aquellas que no lo están. Estas son:

1. Competencias TIC funcionales
2. Competencias TIC educativas.

3. Competencias del siglo XXI.

Dentro de las competencias del siglo XXI los autores reconocen tres dimensiones: información, comunicación e impacto ético y social.

Las competencias de la información implican la búsqueda, evaluación, selección, organización e interpretación de información. Además, la investigación sugiere que las TIC constituyen el marco adecuado para las habilidades de orden superior tales como el manejo, la información, el análisis crítico, la resolución de problemas y la creación de información.

Las competencias de la comunicación juegan un rol principal en la preparación de los estudiantes como miembros de una comunidad con voz propia y sentido de responsabilidad sobre los otros. Esta dimensión tiene dos subdimensiones: comunicación efectiva y colaboración e interacción virtual.

Las competencias relacionadas con el impacto ético y social están fundamentadas en la globalización, la multiculturalidad y el aumento del empleo de las TIC, lo que implica retos éticos: (a) creatividad e innovación, (b) pensamiento crítico, (c) resolución de problemas y toma de decisiones, (d) aprender a aprender y metacognición, (e) alfabetización *informacional*, (f) alfabetización digital, (g) comunicación, (h) colaboración (trabajo en equipo), (i) ciudadanía global y local, (j) vida y carrera profesional, (k) responsabilidad personal y social –incluyendo conciencia y expresiones culturales–.

Para el desarrollo de estas competencias en el alumnado se requiere un curriculum fuerte y sostenible configurado para tal fin. De acuerdo con Van den Branden (2015), las necesidades de aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI son hacer que el conocimiento funcione de forma práctica: en lugar de acumular saberes descontextualizados, este se debe emplear para dar respuesta de manera flexible a problemas complejos. Se debe propiciar dar solución a diferentes situaciones que pudieran producirse en un contexto real incentivando las resoluciones innovadoras y creativas.

Como parte de un proyecto internacional de investigación, “*Assessment and Teaching of 21st century skills*” (ATC21S), en el que se precisan las características del ciudadano competente del siglo XXI, se señalan como principios fundamentales la forma de pensar, las formas y herramientas para trabajar y las formas de vivir en el mundo.

La creatividad es la competencia más importante para dar respuesta a problemas contemporáneos (Newton y Newton, 2014). Bellanca y Brandt (2010) recalcan la necesidad de una toma de conciencia con relación a la inclusión de la creatividad. Sin embargo, aunque los currículos educativos resaltan la importancia de la creatividad, la innovación y el pensamiento crítico, los profesores en raras ocasiones lo ponen en práctica en forma de objetivos, resultados de aprendizaje o alentando a los alumnos a ser persistentes con una idea a pesar del fracaso.

En este orden de ideas, Romero et al. (2014) introdujeron el término de “co-creatividad”, conjugándose los conceptos de colaboración y creatividad, dotando de una dimensión colectiva al concepto. Destacan la relevancia de la resolución de problemas de forma colaborativa como una de las competencias de mayor valor. Esta resolución de problemas requiere de una conjugación de destrezas, conocimiento y habilidades. Cuando esta solución se da de manera individual se emplean únicamente habilidades cognitivas o de comunicación. En cambio, cuando esta resolución de problemas se

produce con la participación de otros individuos, además de las destrezas cognitivas, participan aspectos no cognitivos, tales como habilidades sociales y la gestión personal y de grupo. Dentro de estas estarían la autorregulación, la participación y la toma de perspectiva.

Según algunos investigadores existe una deficiencia en el desarrollo de las habilidades colaborativas del alumnado, por ejemplo, para Heinrichs (2016), que considera que el valor de esta competencia radica en su aplicación en contextos de aprendizajes auténticos y en el mundo real.

En lugar de enfatizar el éxito individual la educación del siglo XXI pretende el trabajo conjunto, la resolución pacífica de conflictos y el respeto hacia las decisiones del otro. Se debe enfocar la docencia hacia el descubrimiento de los propios talentos y limitaciones. Asimismo, se debe preparar a los estudiantes para el cambio mediante el ejercicio de la flexibilidad y preparación para situaciones inciertas.

Como se ha visto anteriormente, cada marco emplea una terminología y una categorización de las competencias distintas. A pesar de ser nombradas de diferente manera o estar enfocadas desde distinta perspectiva, existe una recurrencia en las competencias desde los diferentes marcos. Estas podrían categorizarse en cuatro grandes bloques: (a) competencias personales, (b) competencias sociales, (c) competencias de la información y del conocimiento, y (d) competencias en conocimientos digitales. De acuerdo con Voogt et al. (2012) se debe formar al profesorado basándose en las competencias del siglo XXI. Las TIC serían componentes indispensables en esta preparación de los docentes. En su estudio Valtonen et al. (2013) concluyen que una forma de formar a estos profesores es mediante TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* o Conocimiento Técnico Pedagógico del Contenido).

Además de lo anterior, dentro del marco de uso de las TIC, cabe mencionar que la educación actual genera una gran cantidad de información, pero los procesos educativos se llevan a cabo de manera opaca y no aportan suficiente información. Esto impide una mejora en la toma de decisiones y deriva en acciones de bajo impacto y resultados no lo suficientemente positivos. En este contexto, *Learning Analytics*, concebido como el proceso de visualización e interpretación de grandes cantidades de datos (big data) aplicado a la educación, ofrece la oportunidad a las diferentes partes intervinientes en el proceso educativo de estar mejor informados y, por ende, tomar mejores decisiones. (Ferguson, 2012). De esta forma, los centros educativos podrán llevar a cabo una formación más efectiva y personalizada recogiendo e interpretando la información adecuándose, ajustándose así a las demandas de una educación del siglo XXI.

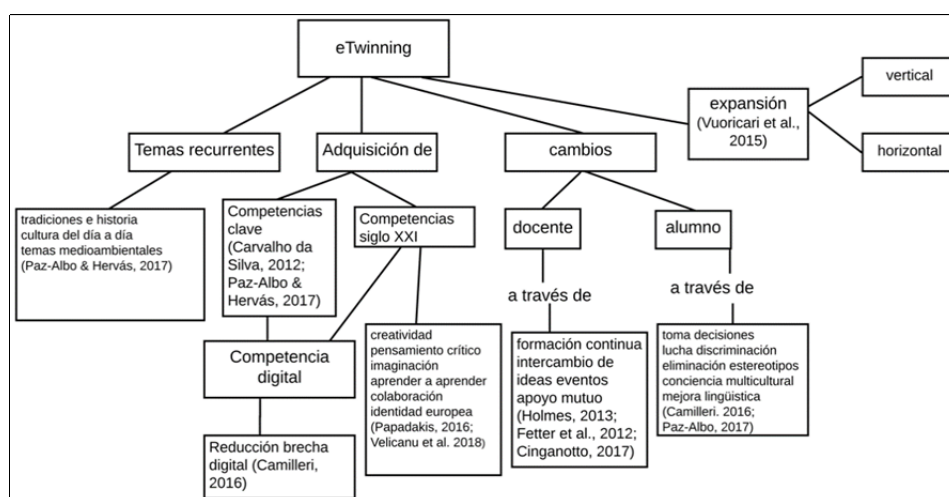


Figura 2. Mapa conceptual sobre Competencias del siglo XXI

4.3. Sobre eTwinning

La tecnología multimedia digital trae consigo oportunidades de aprendizaje mediante la conectividad, favoreciendo la telecolaboración entre docentes y alumnos en diferentes partes del mundo. La telecolaboración forma parte tanto de la educación formal como de la educación no formal a través de diferentes proyectos internacionales apoyados por instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales y empresas privadas (Bozdağ, 2018).

Estas experiencias hacen que el alumno pertenezca a redes internacionales e interculturales a través de los medios digitales, lo cual es beneficioso en un mundo globalizado marcado por una importante diversidad cultural. De diferentes estudios en los que los estudiantes son encuestados sobre eTwinning se concluye que estos lo encuentran positivo y favorecedor sobre su aprendizaje (Paz-Albo y Hervás, 2017).

Los resultados del aprendizaje derivados de los programas eTwinning se vinculan con la adquisición de las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente elaboradas por la Comisión Europea (Carvalho da Silva, 2012; Paz-Albo y Hervás, 2017), además de con ciertas competencias del siglo XXI, tales como el desarrollo de la creatividad, el pensamiento crítico, la imaginación y la competencia de aprender a aprender (Velicanu et al., 2013).

Estos intercambios conllevan una serie de beneficios, como son: superar límites personales, conocer a personas con diferentes contextos culturales, estilos de vida, ideas, aprender con y de esas personas (Bozdağ, 2018) y favorecer el intercambio de información y opiniones entre el alumnado y la cooperación entre las escuelas de Europa, contribuyendo a la formación de una identidad europea (Papadakis, 2016).

Además, Gajek (2018) encuentra las siguientes ventajas: despiertan la curiosidad intelectual entre el alumnado, mejoran las actitudes frente al aprendizaje, se desarrollan estrategias de resolución de problemas e incrementan la motivación.

Paz-Albo y Hervás (2017) llevaron a cabo el análisis de 1.800 proyectos eTwinning desarrollados en diferentes países europeos. Los resultados fueron:

1. Los estudiantes se dan cuenta de su pertenencia a una sociedad multicultural, mejorando sus conocimientos lingüísticos y culturales y, a su vez, identificando las señas de identidad cultural (Camilleri, 2016), así como muestran una apertura hacia

- la pluralidad de diferentes contextos sociales y culturales (Carvalho da Silva, 2012).
2. Respecto al contenido, estos presentan una serie de categorías que son recurrentes: cultura del día a día, tradiciones e historia, temas medioambientales, asignaturas específicas, cooperación multilingüe y multicultural, temas que no se incluyen en el curriculum.
 3. En referencia a los modelos de trabajo, estos suelen ser cooperativos y colaborativos. El proceso de enseñanza-aprendizaje sufre una remodelación y se dirige el foco hacia un curriculum orientado hacia el estudiante (Carvalho da Silva, 2012).
 4. En cuanto a la mediación, esta se produce a nivel lingüístico y cultural en textos tanto orales como escritos. Los alumnos traducen textos de su lengua a una lengua extranjera, principalmente, inglés. Los profesores y estudiantes practican su competencia mediadora y competencia pragmática y los estudiantes incrementan su nivel de confianza en relación a su uso de una lengua extranjera (Carvalho da Silva, 2012; Velicanu et al., 2013).
 5. En relación al rol docente, este sufre una transformación al producirse una apertura del aula a los ojos de otros docentes. El profesor incrementa sus niveles de satisfacción, experiencia y autoconfianza mediante el intercambio de buenas prácticas educativas y se vuelve un facilitador que guía a los estudiantes en su adquisición del conocimiento (Camilleri, 2016). ETwinning, como red colaborativa, cumple tres premisas claves para el impulso del Capital Social dentro de una red de aprendizaje: se establecen relaciones entre los docentes, sentido de pertenencia –las personas sienten que forman parte de una red y apoyo mutuo–, las personas emplean las relaciones que se han establecido (Fetter et al., 2012).
 6. Un gran número de estudios demuestran que los programas eTwinning tienen gran efectividad entre los alumnos y profesores como una oportunidad de implementar prácticas pedagógicas efectivas y proyectos que promuevan la adquisición de competencias del siglo XXI (Papadakis, 2016)
 7. El rol del alumno sufre un cambio mediante la implementación de los proyectos eTwinning. Los estudiantes tienen que enfrentarse a la toma de decisiones en relación a tareas, al contenido, así como desarrollar competencias de colaboración y comunicación. Se promueve la ciudadanía y se lucha contra la discriminación y la generación de estereotipos (Camilleri, 2016; Paz-Albo y Hervás, 2017).

Algunas investigaciones a este respecto, como la de Cinganotto (2017) ahondan en los resultados producidos en el alumnado tras la implementación de programas eTwinning. Por su parte, Pinto y Escudeiro (2017), mediante la investigación-acción recogen las competencias desarrolladas en los estudiantes de once países, los cuales desarrollaron un juego usando el programa Scratch, en el contexto colaborativo de la plataforma eTwinning.

Para algunos alumnos que carecen de ordenador en su casa la participación en estos programas de telecolaboración es la única oportunidad para adquirir competencias tecnológicas, interculturales y lingüísticas. De esta forma, eTwinning puede contribuir a aminorar la brecha digital existente en el alumnado. Mediante la implementación de estos programas las competencias digitales en los estudiantes se ven mejoradas de una forma motivadora

Para llevar a cabo este tipo de proyectos se necesita una competencia docente especial en la que se combinan lo tecnológico, lo pedagógico y el contenido. El énfasis debe ponerse en lo pedagógico y la tecnología debe ser un medio para tal fin (Camilleri, 2016).

En esta línea, Gouseti (2013) resalta que los proyectos eTwinning no deben ser los nuevos contextos en los que se introduzcan prácticas antiguas tales como copiar y pegar o trabajar individualmente, y en el que las plataformas online se empleen como meros repositorios.

En este orden de ideas, Gozalo et al. (2009) destacan el valor que poseen los programas eTwinning en el uso de las TIC como herramientas pedagógicas. Así la escuela será un medio para socializar, no solo dentro de la propia aula, sino en contextos europeos, lo cual redundará en beneficio de diferentes aspectos de la personalidad de los alumnos.

Papadakis (2016) vincula los programas eTwinning con el desarrollo profesional docente al favorecer la interacción de profesionales de diferentes disciplinas, lo que deriva en una mejora de conocimientos, personal, competencias y destrezas (Vuorikari et al., 2015), y de ideas y prácticas docentes (Velicanu et al., 2013). Además, el proceso de enseñanza-aprendizaje se volverá más enriquecedor al incluirse elementos curriculares de diferentes países, y no simplemente los nacionales. Adicionalmente, Holmes (2013) analizó la formación continua profesional docente mediante un evento eTwinning (*eTwinning Learning Event*) que se llevó a cabo de manera online. Estas comunidades aportan al docente un aprendizaje personalizado y auténtico en el que se produce un intercambio informal de buenas prácticas. Los aprendizajes extraídos son aplicables al contexto de la práctica diaria del docente.

En este sentido, Cinganotto (2017) estudió la participación docente en otro evento eTwinning, esta vez sobre CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). Se extrajo que los profesores participaron de una manera activa, exponiendo sus impresiones de manera voluntaria en el blog y en el foro. De igual manera, se concluyó que los profesores tuvieron una mejora de sus competencias lingüísticas, digitales, transversales, sociales y metodológicas.

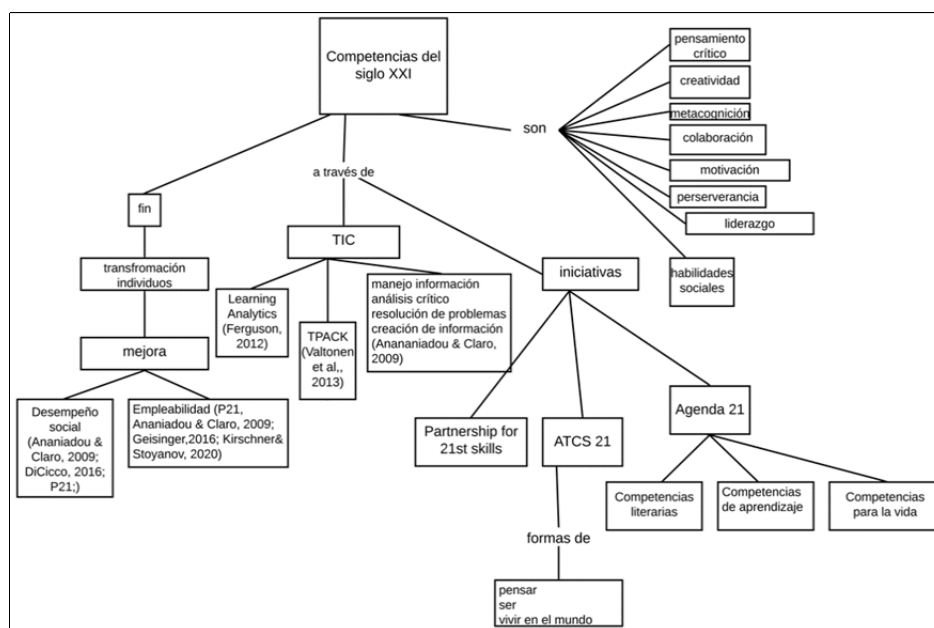


Figura 3. Mapa conceptual sobre eTwinning

De acuerdo con Vuorikari et al. (2015) con la implementación de eTwinning se produce un crecimiento tanto horizontal como vertical. El crecimiento horizontal se da cuando nuevos profesores de colegios que no estaban previamente registrados muestran interés en integrar esta red colaborativa. Es en este contexto donde los propios docentes trabajan hacia la mejora de los procesos educativos y los resultados. Estos sufren una transformación de sus creencias y principios pedagógicos, una reformulación de las normas que rigen las interacciones sociales, tanto con otros profesores como con los alumnos, lo que genera unos cambios profundos de las escuelas. El crecimiento vertical se da cuando dentro del colegio se producen oportunidades para que los docentes se desarrollen profesionalmente. La difusión de la innovación se realiza en parte gracias a los eTwinners invisibles, los cuales participan en el proyecto pero no aparecen registrados en la plataforma.

4.4. Hacia una categoría central

Mediante el análisis cualitativo de los documentos de cada una de las categorías se pueden concluir los siguientes resultados:

En general, existe una recurrencia entre el contenido presente en los documentos de las diferentes variables. Se han conectado los códigos provenientes de los documentos para establecer un sistema de relaciones.

Con esto, podemos establecer una relación entre las categorías para concluir que: la implementación de programas eTwinning contribuye a la generación de competencias del siglo XXI.

El siguiente diagrama muestra las relaciones entre las diferentes subcategorías, categorías y categoría central.

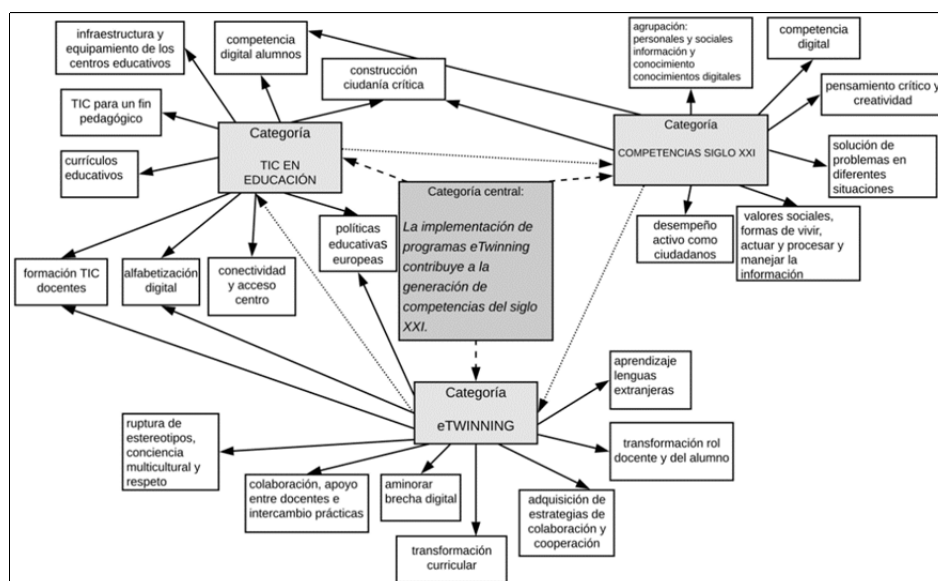


Figura 4. Categoría central y relación entre variables

5. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirman el objeto de la investigación, al afirmarse que mediante la implementación de los programas eTwinning se fomenta el desarrollo de las competencias del siglo XXI, donde las TIC juegan un rol determinante en el desarrollo de este tipo de competencias (Ananiadou y Claro, 2009).

A partir del análisis de los datos extraídos podemos declarar las siguientes inferencias:

Las TIC en el ámbito educativo constituyen el medio para la consecución de determinados fines pedagógicos.

La literatura a este respecto hace hincapié en la importancia de mantener el foco pedagógico cuando se empleen las TIC, como señalan, por ejemplo, Turoff (1995), Selwyn (2002) o Sunkel y Trucco (2010). En este sentido Valiente (2010) defiende el modelo 1:1 hacia un enfoque pedagógico, en el que se viere la mirada desde los dispositivos digitales e infraestructuras hacia los alumnos y el proceso pedagógico. Desde diferentes organismos europeos se remarca la importancia del uso de las TIC en educación haciendo referencia al desarrollo de la competencia digital y mejora de las actitudes en el alumnado. Sin embargo, para Sangrá y González-Sanmamed (2010) los esfuerzos de las administraciones y gobiernos están puestos en equipar y dotar a los centros de herramientas tecnológicas, cuando sería preciso un análisis en profundidad de los usos que se están haciendo de las TIC en educación para una futura reformulación.

El grado de inclusión de las TIC está determinado por diversos factores.

Puede decidirse en función de factores tales como el grado de equipamiento y conectividad, la formación y actitudes del profesorado con respecto a su uso y la presencia en el proyecto de centro.

Existe mayor brecha digital en función del grupo social.

Existe una brecha digital de determinados grupos sociales con respecto al uso de las TIC en el entorno del hogar y, desde los centros escolares, en la medida de lo posible, se debe contribuir a aminorarla. En este sentido, Kilbride (2016) propone que se debe

propiciar la formación digital, no solo en la etapa escolar, sino a lo largo de toda la vida y en diferentes sectores de la población. Camilleri (2016) otorga a los programas eTwinning valor como un factor que contribuye en la disminución de la brecha digital al ayudar al alumnado en su desarrollo de la competencia digital.

Un uso adecuado de las TIC aporta beneficios educativos.

Las TIC, dentro de un marco de uso adecuado, presentan beneficios extraídos de los diferentes documentos analizados como son: mejora en los mecanismos de respuesta y aplicación del conocimiento, incremento de la motivación y atención en el alumnado (Sangrá y González-Sanmamed, 2010).

Diversidad en la nomenclatura de las competencias del siglo XXI.

Las competencias del siglo XXI atienden a diferentes clasificaciones dependiendo del autor, algunas responden a distintas nomenclaturas. No obstante, pueden agruparse en competencias personales y sociales, competencias sobre el tratamiento de la información y el conocimiento y competencias digitales.

Competencias personales y de empoderamiento ciudadano vs competencias para el interés de la empresa.

Las competencias del siglo XXI permiten al ciudadano del siglo XXI alcanzar su potencial tanto como persona como en el ámbito laboral (P21; Geisinger, 2016; Kirschner y Stoyanov, 2020) siendo las competencias de mayor relevancia: el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas, la colaboración y la comunicación. En contra de este modelo surgen algunas posiciones como el *Common Core Group*, que concluye que la determinación de estas competencias del siglo XXI se hace basándose en determinados intereses de las empresas, que persiguen crear empleados en función de sus necesidades.

El programa eTwinning aporta beneficios tanto a estudiantes como docentes en especial en estrategias de colaboración y cooperación

Los programas eTwinning contribuyen a la generación en el alumnado de competencias clave y de las competencias del siglo XXI (Carvalho da Silva, 2012; Paz-Albo y Hervás, 2017; Velicanu et al., 2013). El programa eTwinning, en general, reporta beneficios tanto a nivel docente como del alumnado. Con respecto a los profesores, estos desarrollan estrategias de colaboración y cooperación con otros docentes, incorporándose buenas prácticas educativas a la acción profesional. Esta red de hermanamiento electrónico ofrece apoyo mutuo entre los docentes. Con respecto al alumnado, estos mejoran sus estrategias de cooperación e incorporan conocimientos multiculturales y lingüísticos a su bagaje. Esto favorece la ruptura de estereotipos y el respeto hacia las diferencias (Carvalho da Silva, 2012; Paz-Albo y Hervás, 2017).

BIBLIOGRAFÍA

- Aesaert, K., Vanderlinde, R., Tondeur, J. y van Braak, J. (2013). The content of educational technology curricula: A cross-curricular state of the art. *Educational Technology Research and Development*, 61(1), 131-151. <http://doi.org/f4mbhd>
- Alonso-García, S., Aznar-Díaz, I., Cáceres-Reche, M.P., Trujillo-Torres, J.M. y Romero-Rodríguez, J.M. (2019). Systematic Review of Good Teaching Practices with ICT in Spanish Higher Education Trends and Challenges for Sustainability. *Sustainability*, 11(24). <http://doi.org/dw7q>

- Ananiadou, K. y Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries. *OECD Education Working Papers*, 41(33). <http://doi.org/fmp848>
- Anastasiades, P.S. y Vitalaki, E. (2011). Promoting Internet safety in Greek primary schools: The teacher's role. *Journal of Educational Technology & Society*, 14(2), 71-80.
- Bellanca, J. y Brandt, R. (2010). *21st century skills: rethinking how students learn*. Solution Tree Press.
- Bocconi, S., Kampylis, P. y Punie, Y. (2013). Framing ICT-enabled Innovation for Learning: The case of one-to-one learning initiatives in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 113-130. <http://doi.org/gdz6bk>
- Bozdağ, Ç. (2018). Intercultural learning in schools through telecollaboration? A critical case study of eTwinning between Turkey and Germany. *International Communication Gazette*, 80(7), 677-694. <http://doi.org/gfm6c8>
- Cabero, J., Torres-Barzabal, L. y Hermosilla-Rodríguez, J.M. (2019). Las TIC y la creación de una ciudadanía crítica e-digital. *Education in the Knowledge Society*, 20, 1-10. <http://doi.org/dw7t>
- Camilleri, R.A. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, 3(1). <http://doi.org/c4zs>
- Carvalho da Silva, M. da P. (2012). "Learning from one another" eTwinning project: A model of an intercultural approach to using ICT in foreign language teaching. *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements*, 1, 170-181. <http://doi.org/dw7x>
- Cinganotto, L. (2017). Experiential learning for teacher training: A case example on language, content and technologies in a learning event by eTwinning. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 13(1), 91-111. <http://doi.org/dw7w>
- Comisión Europea (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un marco de referencia europeo*. Comunidades Europeas: Oficina de Comunicaciones Oficiales.
- Comisión Europea (2012). *Developing Key Competences at School in Europe. Challenges and Opportunities for Policy*. <https://bit.ly/2oidzAR>
- DiCicco, M.C. (2016). Global citizenship education within a context of accountability and 21st century skills: The case of olympus high school. *Education Policy Analysis Archives*, 24, 1-26. <http://doi.org/dw7z>
- European Commission (2010). *Europe 2020: a strategy for smart, sustainable and inclusive growth* (COM [2010] 2020).
- Ferguson, R. (2012). Learning analytics: drivers, development and challenges. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(6), 304-317.
- Fetter, S., Berlanga, A.J., Sloep, P., Van Der Vegt, W., Rajagopal, K. y Brouns, F. (2012). Using peer-support to connect learning network participants to each other: an interdisciplinary approach. *International Journal of Learning Technology*, 7(4), 378-399.
- Gajek, E. (2018). Curriculum integration in distance learning at primary and secondary educational levels on the example of etwinning projects. *Education Sciences*, 8(1), 1-15. <http://doi.org/c4zv>
- Gamage, D., Perera, I. y Fernando, S. (2014). Improving eLearning to meet challenges in 21st century. *2014 14th International Conference on Advances in ICT for Emerging Regions, ICTer 2014- Conference Proceedings*, 256. <http://doi.org/dw72>
- Geisinger, K.F. (2016). 21st century skills: What are they and how do we assess them? *Applied Measurement in Education*, 29(4), 245-249
- Ghafar, A., (2020). Convergence between 21st Century Skills and Entrepreneurship Education in Higher Education Institutes. *International Journal of Higher Education*, 9(1), 218-229. <http://doi.org/dw73>

- Gouseti, A. (2013). 'Old wine in even newer bottles': the uneasy relationship between web 2.0 technologies and European school collaboration. *European Journal of Education*, 48(4), 570-585. <https://doi.org/10.1111/ejed.12051>
- Gozalo, L., Medina, C.J., Muñoz, A., Ortiz, C., Prestel, C., Rojas, D. y Sayalero, B. (2009). Nativos digitales, ciudadanos europeos: la acción eTwinning como ejemplo de la educación en colaboración a través de la red. *Revista Icono* 14(12), 123-141. <https://doi.org/10.7195/ri14>
- Grijalva, P., Cornejo, G., Gómez, R., Real, K. y Fernández, A. (2019). Herramientas colaborativas para revisiones sistemáticas. *Revista Espacios*, 40(45), 9. Recuperado de: <https://bit.ly/2AsNLbm>
- Gupta, M. (2020). 21st Century Skills and Sustainability. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(16), 507-513.
- Heinrichs, C.R. (2016). *Exploring the influence of 21st century skills in a dual language program: A case study*. (Doctoral dissertation). California State Polytechnic University, Pomona.
- Holmes, B. (2013). School Teachers' Continuous Professional Development in an Online Learning Community: Lessons from a case study of an eTwinning Learning Event. *European Journal of Education*, 48(1), 97-12. <http://doi.org/gd6ft8>
- Kilbride, J. (2016). Literacy and the digital divide. *English in Aotearoa*, 89, 33.
- Kim, C.M. y Keller, J.M. (2011). Towards technology integration: The impact of motivational and volitional email messages. *Educational Technology Research and Development*, 59(1), 91-111. <http://doi.org/b63jdh>
- Kirschner, P.A. y Stoyanov, S. (2020). Educating Youth for Nonexistent/Not Yet Existing Professions. *Educational Policy*, 34(3). <http://doi.org/dw74>
- Leadbeater, C. y Wong, A. (2010) Learning from the Extremes. *ICT in education (ICT4E) initiatives. New Media and Society*. <http://doi.org/dw75>
- Newton, L.D. y Newton, D.P. (2014). Creativity in 21st-century education. *Prospects*, 44(4), 575-589. <http://doi.org/dw8j>
- Orlando, J. y Attard, C. (2016). Digital natives come of age: the reality of today's early career teachers using mobile devices to teach mathematics. *Mathematics Education Research Journal*, 28(1), 107-121. <http://doi.org/dw79>
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. 10 years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1), 1. <http://doi.org/dw76>
- Paz-Albo, J. y Hervás, A. (2017). The Etwinning Experience: Beyond School Classrooms. *ICERI2017 Proceedings*, 1, 8.848-8.851. <http://doi.org/c4zq>
- Pinto, A. y Escudeiro, P. (2017). The promotion of the century learning skills through the development of games using scratch. *Iberian Conference on Information Systems and Technologies, CISTI*, 10-15. <http://doi.org/dw77>
- Ramírez, M.S. y García, F.J. (2018). Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. *Comunicar*, 54, 9-18. <http://doi.org/gctr7m>
- Rifkin, J. (2014). *La Sociedad de coste marginal cero*. Paidós.
- Rivas-Rebaque, B., Gértrudix-Barrio, F. y De Cisneros de Britto, J.C. (2015). Análisis acerca de las claves en las Políticas Educativas para el Empoderamiento Ciudadano. *EduTec*, 53. <http://doi.org/dw78>
- Romero, M., Usart, M. y Ott, M. (2014). Can serious games contribute to developing and sustaining 21st century skills? *Games and Culture*, 10(2), 148-177. <http://doi.org/gcx5pw>
- Sangra, A. y Gonzalez-Sanmamed, M. (2010). The role of information and communication technologies in improving teaching and learning processes in primary and secondary schools. *ALT-J: Research in Learning Technology*, 18(3), 207-220. <http://doi.org/dp7nx9>
- Selwyn, N. (2002). *Telling tales on technology: Qualitative studies of technology and education*. Ashgate.

- Spiteri, M. y Chang Rundgren, S. (2018). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 25(1), 115-128. <http://doi.org/dw8b>
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. U. de Antioquia, Ed.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). TIC para la educación en América Latina. Riesgos y oportunidades. *Serie Políticas Sociales*, 167, 1-7.
- Trilling, B. y Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass/Wiley.
- Turoff, M. (1995). Designing a virtual classroom. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 245-262.
- UNESCO. (2003). *Communiqué of the ministerial roundtable on 'Towards Knowledge Societies'*. UNESCO.
- Valiente, O. (2010). 1-1 in education: current practices, international comparative research evidence and policy implications. *OECD working papers*, 44 (Paris, OECD Publishing).
- Valtonen, T., Kontkanen, S., Dillon, P., Kukkonen, J. y Väisänen, P. (2014). Upper Secondary and Vocational Level Teachers at Social Software. *Education and Information Technologies*, 19(4), 763-779. Recuperado de: <https://www.learntechlib.org/p/159189/>
- Van den Branden, K. (2015). Sustainable education: exploiting students' energy for learning as a renewable resource. *Sustainability*, 7(5), 5.471-5.487. <http://doi.org/dw8c>
- Velicanu, A., Lungu, I., Diaconita, V. y Nisioiu, C. (2013). Cloud E-learning. *The 9 th International Scientific Conference eLearning and software for Education*, 380-386.
- Voogt, J., Fisser, P., Roblin, N., Tondeur, J. y Braakt, J. (2012). Technological pedagogical content knowledge. A review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29(2), 109-121. <http://doi.org/xhq>
- Vuorikari, R., Kampylis, P., Scimeca, S. y Punie, Y. (2015). Scaling up teacher networks across and within European schools: the case of eTwinning. En C. Looi, C. y L. Teh (eds.), *Scaling Educational Innovations*, (pp. 227-254). Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-981-287-537-2>
- Wastiau, P., Blamire, R., Kearney, C., Quittre, V., Van de Gaer, E. y Monseur, C. (2013). The use of ICT in education: A survey of schools in Europe. *European Journal of Education*, 48(1), 11-27. <http://doi.org/gdz6bg>

ARTÍCULOS

**Selección de aportaciones al *9Th International
Congress of Educational Sciences and Development.*
Octubre de 2021**

ARTICLES

**Selection of contributions to *9Th International
Congress of Educational Sciences and Development.*
October, 2021**

El efecto “Bologna” en las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna

The “Bologna” effect on the learning strategies of Psychology students at the University of La Laguna

M. Isaura Felipe-Afonso¹, Andrea Plasencia-Pimentel², Luis Alberto García³, José Juan Castro-Sánchez⁴

¹ Universidad de La Laguna. misaurafa@gmail.com

² Universidad de La Laguna. andcpla@gmail.com

³ Universidad de La Laguna. lagarcia@ull.edu.es

⁴ Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. josejuan.castro@ulpgc.es

Recibido: 24/5/2021

Aceptado: 20/10/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

M^a Isaura Felipe-Afonso
Camino Las Camelias, 48
38260 Tejina - La Laguna
Santa Cruz de Tenerife

Resumen

El presente trabajo pretende establecer una comparación en el uso de estrategias de aprendizaje entre aquellos estudiantes que realizaron la carrera de Psicología antes de la implantación del Plan Bologna y aquellos que lo han hecho posteriormente siguiendo el Plan Bologna. Se ha llevado a cabo un estudio experimental descriptivo con 2.051 estudiantes que cursaban 3^o (Grado) y 4^o (Licenciatura) de Psicología. Se evaluaron las estrategias cognitivas, de control en el estudio, los estilos de aprendizaje y las estrategias motivacionales. Se aplicó una prueba de diferencias de medias t-Student para grupos independientes. Los resultados muestran que los estudiantes con el Plan Bologna utilizan estrategias cognitivas más reproductivas y colaborativas, así como un estilo de aprendizaje más superficial y teórico. El alumnado No Bologna se decanta por estrategias cognitivas más productivas, por la búsqueda de alternativas, muestran un estilo más autónomo e inmerso y mayor uso de estrategias motivacionales de concentración y ánimo. Se han encontrado claras diferencias en relación con el grado de autonomía, elaboración y profundización en el estudio y los hábitos motivacionales. Estos datos invitan a una reflexión sobre el impacto de la metodología propuesta por el Plan Bologna, su implantación y el perfil del estudiante y profesional de la Psicología.

Palabras clave

Bologna, Estrategias, Aprendizaje, Motivación

Abstract

The present work aims to establish a comparison in the use of learning strategies between those students who studied psychology before the implementation of the Bologna Plan and those who have done it later following the Bologna Plan. A descriptive experimental study has been carried out with 2.051 students who were in 3rd (Four-years Bachelor) and 4th (Five-years Bachelor) year of Psychology.

Cognitive strategies, control strategies in the study, learning styles and motivational strategies were evaluated. A t-Student mean difference test was applied for independent groups. The results show that students with the Bologna Plan use more reproductive and collaborative cognitive strategies, as well as a more superficial and theoretical learning style. Non-Bologna students opt for more productive cognitive strategies, search for alternatives, more autonomous and immersive style and greater use of motivational strategies of concentration and encouragement. Clear differences have been found in relation to the degree of autonomy, elaboration and deepening in the study and motivational habits. These data invite a reflection on the impact of the methodology proposed by the Bologna Plan, its implementation and the profile of the student and professional of Psychology.

Key Words

Bologna, Strategies, Learning, Motivation

1. INTRODUCCIÓN

La implantación en las universidades españolas de un nuevo marco educativo común supuso un cambio radical en todos los aspectos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Esta propuesta planteada desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), inicia su transición en el año 2007 mediante un proceso de incorporación progresiva, la cual se instaura en nuestro país en su totalidad en el curso académico 2010-2011.

La aprobación de este nuevo plan académico en España se formaliza a través del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Esta norma insta a todas las universidades del territorio nacional, que imparten enseñanzas superiores, a “desarrollar la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con las líneas generales emanadas del Espacio Europeo de Educación Superior”. Este Real Decreto queda derogado recientemente y se establece un nuevo Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad.

En referencia a los principales objetivos que establece el EEES para justificar la implantación a nivel europeo de esta reforma, Díez (2009) destaca los siguientes: homologar los sistemas universitarios, establecer una misma estructura y diseño de las carreras, así como unificar el sistema de créditos y la expedición de los títulos universitarios con validez en todo el territorio europeo. Por otro lado, fomentar la movilidad del alumnado y profesorado universitario entre los países miembros, así como atraer al resto de países del mundo para que elijan realizar su formación superior en Europa. Además, mantener una adecuación constante entre las demandas del mercado laboral y la formación impartida, promoviendo la formación continua y el reciclaje como estilo de vida, es decir, impulsar la actividad formativa mientras se trabaja, dejando atrás la concepción de que la formación y el trabajo son actividades sucesivas e independientes.

En relación con el objeto del presente trabajo, destacamos objetivos como: cambiar y mejorar la metodología de la enseñanza mediante la atención individualizada del estudiante y de su aprendizaje, tal y como plantean Chen et al. (2021) en su estudio, donde destacan el poder de las TICs para lograr un adecuado aprendizaje personalizado

del alumnado; así como preparar al estudiante para que adopte un papel más activo en su aprendizaje, fomentando su iniciativa por elaborar su propio conocimiento (Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2019). Otra de las metas de la instauración del EEES es apoyar la investigación, para en un futuro lograr una economía a nivel europeo basada en el conocimiento y en el avance científico, y con todo ello, consolidar y certificar la calidad europea a nivel educativo en las instituciones de enseñanza superior (Díez, 2009).

Para llevar a cabo los compromisos asumidos por el plan Bolonia, los países que comenzaron con la reforma se apoyaron principalmente en el desarrollo de tres herramientas (European Commission, Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2020, pp.39-43):

- **Suplemento Europeo al Título:** se trata de un documento estandarizado que describe la naturaleza y estado de los estudios realizados por la persona titular del diploma original. Esta herramienta busca la mejora de la transparencia y el reconocimiento de las cualificaciones a nivel europeo.
- **Marco de referencia Nacional de Cualificaciones:** permite la fiabilidad y equivalencia de las calificaciones, tanto dentro de un mismo país como entre países, con el objetivo de mostrar las diferencias encontradas entre las calificaciones.
- **Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos:** se trata de un sistema de reconocimiento del aprendizaje obtenido en instituciones del propio país o fuera del mismo, traduciéndolo en créditos compatibles. El sistema de ECTS permite reconocer todas las formas de aprendizaje dentro de la estructura formal de la Educación Superior.

Junto con estas nuevas herramientas, también se procedió a la eliminación de las licenciaturas y diplomaturas para implementar una nueva estructura de titulaciones basada en dos niveles: Grado (Primer Ciclo) y Postgrado (Segundo Ciclo), y este último dividido en Máster y Doctorado (Bolívar, 2007; Cazorla, 2011).

Según Bolívar (2007), y en consonancia con los objetivos señalados anteriormente, la clave fundamental y la principal motivación de la propuesta de dicha reforma, no parece focalizarse en la adaptación de los planes de estudio a las nuevas estructuras sino en un cambio de la "cultura de la enseñanza universitaria" enfocada en el desarrollo de competencias generales y específicas (Dirección General de Educación y Cultura, 2002; Corominas, 2001; Perrenoud, 2001; Rué, 2007), centrada en el aprendizaje de los estudiantes y en un rediseño de la práctica del profesorado.

Debido al gran impacto que supuso esta adaptación en todos los niveles de la educación universitaria española, consideramos imperativo estudiar y conocer el efecto que, una vez asumida por completo esta transición, ha supuesto en la forma de aprender de los estudiantes universitarios (Amber y Martínez-Valdivia, 2018). Otro estudio desarrollado en esta línea ha aportado interesantes resultados sobre la satisfacción del profesorado sobre la incorporación al EEES (Quevedo-Blasco y Buela-Casal, 2017).

Tal y como se ha señalado anteriormente, uno de los fundamentos que han avalado este cambio, ha sido la mejora de la metodología de enseñanza-aprendizaje universitario con la implantación de nuevas estrategias. Por ello, con este estudio pretendemos comprobar si después de 10 años desde su instauración en nuestro país, se ha logrado alcanzar dicho fin y si la incorporación al EEES ha mejorado realmente las estrategias y estilos de aprendizaje de nuestro alumnado. Pretendemos, además, aportar un valor

añadido a los actuales métodos de analítica del aprendizaje (Learning Analytics) del alumnado, basados en los datos arrojados producto de la interacción de los estudiantes universitarios con los contenidos académicos de las aulas virtuales y la formación online (Guzmán-Valenzuela et al., 2021).

G. López et al. (2010) afirman que la implantación del plan Bolonia persigue el cambio de la enseñanza magistral y directiva a un aprendizaje primordialmente práctico y autónomo que logre disminuir la dependencia del alumnado con el profesorado durante su aprendizaje. Este fin se pretende alcanzar mediante el desarrollo y fomento en los estudiantes de estrategias de aprendizaje basadas en la organización, comprensión y síntesis del contenido, el trabajo colaborativo y el fomento de la creación de informes, tareas, trabajos y exposiciones orales de los productos académicos, como herramientas de trabajo habitual del alumnado. Según las aportaciones de Gutierrez-Braojos et al. (2009), el hecho de que los alumnos y alumnas aprendan de forma conjunta, es decir, cooperando con sus iguales, asumiendo su parte de responsabilidad individual y aceptando la responsabilidad de grupo correspondiente, parece facilitar la asimilación de estrategias de autorregulación.

Por otro lado, M.I. López et al. (2016) señalan que las recomendaciones planteadas por el EEES incluyen un importante aumento del uso de las TIC's a través de las plataformas virtuales creadas por las instituciones para el alumnado. Y con ello también, un considerable incremento de la carga de trabajo de los universitarios, así como la aplicación de metodologías didácticas novedosas con el objetivo de incrementar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, según este autor, se plantearon todas estas modificaciones sin disponer de los recursos necesarios tanto humanos como materiales para poder llevarlo a cabo.

Según Correa (2019), la llegada del plan Bolonia y del Espacio Europeo de Investigación a las universidades de América Latina, supusieron la simplificación de la investigación en las Ciencias Sociales y Humanidades, consiguiendo con ello aumentar el grado de titulación del alumnado universitario.

Todos estos cambios y modificaciones en la estructura y forma de la enseñanza superior, han promovido muchas reflexiones desde toda la comunidad educativa y social en nuestro país. Con el presente trabajo se pretende estudiar el impacto que tuvo y sigue teniendo el plan Bolonia en el proceso de aprendizaje de los estudiantes universitarios. Concretamente analizamos los efectos en el estilo de aprendizaje, en el uso de estrategias cognitivas y de control en el estudio, así como en los hábitos motivacionales para el estudio de los estudiantes del Grado de Psicología de la Universidad de La Laguna (ULL), en comparación con los estudiantes de la Licenciatura de Psicología del plan de estudios anterior a la implantación de Bolonia de la misma Facultad.

Particularmente, en referencia a los estilos de aprendizaje del alumnado universitario, Brosig et al. (2021) indican en su reciente publicación que para alcanzar un aprendizaje significativo es necesario realizar previamente un análisis del estilo de aprendizaje del alumnado. Con esta información el profesorado podrá ajustar su metodología didáctica al estilo de aprendizaje del alumnado y poder intervenir con mayor éxito en las carencias de los estudiantes (Soflano et al., 2015).

En cuanto a la motivación por el estudio, un estudio realizado sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades populares de España, sostiene que el uso de TIC's genera una mayor motivación del alumnado por el aprendizaje. Por otro lado,

asegura que la metodología de trabajo colaborativo tanto entre alumnos y alumnas como entre alumnado-profesorado, se establece como la base didáctica del proceso enseñanza-aprendizaje para la consecución de las metas propuestas en cada curso académico. Por último, destaca sobre todo, que la metodología didáctica principal se centra en la enseñanza personalizada, la cual se diseña según las necesidades que presente cada alumno y alumna; una metodología activa, donde el estudiante es el protagonista y a su vez responsable de su propio proceso de aprendizaje (J.A. López et al., 2009).

Una reciente investigación indica que el uso adecuado de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado contribuye significativamente a una apropiada adquisición de contenidos académicos, a la memorización, codificación y capacidad de discriminar eficazmente las fuentes de información más acertadas (Trelles et al., 2018). Según Teijeiro y Requies (2018), las estrategias de aprendizaje se utilizan para adquirir conocimientos de forma intencionada hacia el logro de una meta concreta, por lo que el estudiante organiza los recursos y capacidades disponibles para su consecución.

Se ha demostrado que la habilidad de autocontrol es una de las características esenciales para lograr convertirse en un estudiante autorregulado (Zimmerman, 2000; Zimmerman y Dibenedetto, 2008; Zimmerman y Martinez-Pons, 1988). En referencia a las estrategias de control en el estudio, Hendrie y Bastacini (2020) en su investigación sobre el proceso de autorregulación en el estudio, señalan que una mayor flexibilidad a la hora de disponer de sus propios criterios para elegir las estrategias de aprendizaje más adecuadas según la materia de estudio o tarea concreta promueve el logro de mejores resultados académicos. Por lo tanto, según estas aportaciones, el fomento de la autonomía en los estudiantes desde el proceso de enseñanza-aprendizaje facilita la consecución de los objetivos propuestos (Juárez et al., 2016).

Estas aportaciones coinciden con los hallazgos aportados por Monereo (2020), quien sostiene que para que el alumnado consiga ser autónomo y logre disminuir su grado de dependencia con el profesorado, se requiere que aplique un aprendizaje estratégico a lo largo de su etapa universitaria. Este aprendizaje estratégico requiere que el alumnado tome decisiones sobre cómo y cuándo aprender según el tipo de contenido y tarea a la que se enfrente en cada momento. Otras investigaciones afirman que existe una notable correspondencia entre la forma de aprender de los estudiantes y el resultado académico alcanzado (Esguerra y Guerrero, 2010).

Las conclusiones proporcionadas por estos estudios en cuanto a la forma de aprendizaje del alumnado se muestran coherentes con los objetivos y recomendaciones marcadas por el EEES. No obstante, nos planteamos como hipótesis si se ha conseguido llevar a la práctica las teorías propuestas por el plan Bolonia en lo referente al proceso de enseñanza-aprendizaje. Si realmente se ha logrado una mejora en las estrategias y estilos de aprendizaje y hábitos motivacionales del alumnado universitario perteneciente al Grado en Psicología, gracias a la incorporación al EEES; o si por el contrario esta modificación ha supuesto una pérdida de competencias y estrategias de aprendizaje óptimas que los planes de estudio anteriores aportaban eficazmente al alumnado de Psicología.

Para la realización de este estudio se eligió la batería de pruebas HERGAR, la cual cuenta con un sólido modelo teórico desarrollado en el libro *Psicología y enseñanza del estudio* (Hernández y García, 1991). Además, estas pruebas se han aplicado en otros trabajos anteriores como por ejemplo Martín et al. (2007, 2008), entre otras publicaciones.

2. MÉTODO

2.1. Muestra

La presente investigación se ha realizado con la participación de 2.051 alumnos y alumnas pertenecientes a grupos tanto de horario de mañana como de tarde de la Universidad de La Laguna. En un primer momento se recogieron los datos del alumnado que cursaba 4º curso de la Licenciatura de Psicología, desde la promoción de 2003/2004 hasta el curso académico 2008/2009. Posteriormente, una vez que el plan Bolonia estuvo instaurado por completo, se aplicaron las pruebas a los estudiantes del 3º curso del Grado de Psicología, desde la promoción de 2013/2014 hasta el curso académico 2020/2021. La distribución de los participantes según el plan académico que les ha correspondido ha sido con el plan Bolonia el 67,8% y el 32,3% con el plan anterior, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

	N	%
Bolonia	1.390	67,8
No Bolonia	661	32,2

Tabla 1. Valores y porcentajes de la muestra según el plan académico

Los datos sociodemográficos que hemos considerado relevantes para la realización de este estudio se exponen a continuación:

	N	%
Mujeres	1.356	66,1
Hombres	335	16,3
No informan	360	17,6

Tabla 2. Valores y porcentajes de la muestra según su sexo

Tal y como se puede observar en la Tabla 2, la muestra está formada mayoritariamente por mujeres con un 66,1% de representación en la muestra, los hombres con un 16,3% de participación y un 17,6% de los alumnos y alumnas decidieron no informar sobre su género.

	N	%
18-19	63	3,1
20	690	33,6
21	379	18,5
22	224	10,9
23	123	6
24-25	153	7,4
26-30	85	4,2
31-61	60	2,9
No informan	274	13,4

Tabla 3. Valores y porcentajes de la muestra según su edad

En cuanto a la edad del alumnado participante en el estudio, encontramos en la Tabla 3 que la mayor parte de la muestra se encuentra representada por jóvenes de entre 20 y 22 años, agrupando así a más del 60% del total de estudiantes en este rango de edad.

Por último y en referencia a los porcentajes sobre el sexo y la edad con la etiqueta "No informan", estos agrupan a aquellos participantes que decidieron no informar de estas variables. Consideramos necesario no obligar a los estudiantes a aportar esta información para no condicionar su respuesta o la realización de las pruebas a la inclusión de datos sociodemográficos que el estudiante considerara íntimos. Afortunadamente, el porcentaje no informado no perjudicó el estudio.

2.2. Instrumentos

Para llevar a cabo esta investigación se han utilizado cuatro de las cinco pruebas que conforman la batería de cuestionarios de HERGAR (Hernández y García, 1991) y se describen a continuación:

- Cuestionario sobre Estrategias Cognitivas de Aprendizaje (ECA) (Hernández y García, 1991): este cuestionario cuenta con un total de 44 ítems agrupados en 11 factores: estructuración, elaboración, esencialización, aprendizaje receptivo, comprensión elaborada, aprendizaje mecánico-superficial, voz alta, nemotecnia, aprendizaje maximalista, aprendizaje repetitivo y aprendizaje colaborativo y oral. En relación a la consistencia interna de este instrumento, cuenta con un coeficiente de fiabilidad α de Cronbach de ,965.
- Cuestionario sobre Estrategias de Control en el Estudio (ECE) (Hernández y García, 1991): este cuestionario cuenta con un total de 17 ítems agrupados en 3 factores: revisión, planificación y búsqueda de alternativas. Esta prueba cuenta con un coeficiente de fiabilidad α de Cronbach de ,867.
- Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje (ESTAP) (Hernández y García, 1991): esta prueba está compuesta por un total de 100 ítems agrupados en 13 factores: estilo productivo, estilo autorregulado, estilo estratégico demandas, estilo teórico, estilo básico, estilo convergente, estilo superficial, estilo divergente, estilo práctico en el estudio, estilo reproductivo, estilo inmerso, estilo atomista y estilo preferencia trabajo personal. El coeficiente de fiabilidad α de Cronbach es ,731 para este instrumento.
- Cuestionario sobre Hábitos y Estrategias Motivacionales para el Estudio (HEME) (Hernández y García, 1991): esta prueba está compuesta por un total de 44 ítems agrupados en 11 factores: hábitos de interés y concentración, superación de las dificultades emocionales, actividad y egoimplicación, valoración logros, sentido funcional, interconexión y ampliación, aproximación gradual, anticipación facilitadora, descarga ante tensión, descanso y variación, relajación y ánimo. Para esta prueba el coeficiente de fiabilidad α de Cronbach es ,886.

En todas las pruebas, se le solicita al estudiante que indique su nivel de acuerdo con cada ítem, siendo la forma de respuesta en todos los cuestionarios, de tipo Likert (1-5). Además, el alumnado fue informado de que los datos obtenidos serían tratados con absoluta confidencialidad y solo se manejarían resultados globales. De esta forma, se les alentó para que contestasen con total sinceridad y con ello colaborasen con la presente investigación.

2.3. Procedimiento

Inicialmente, la recogida de los datos del alumnado de Licenciatura en Psicología se llevó a cabo manualmente. Es decir, se entregaron los cuestionarios (Batería de Cuestionario HERGAR) en formato papel a los estudiantes de 4º curso matriculados en la asignatura troncal “Evaluación e Intervención Psicoeducativa” y se introdujeron los datos obtenidos en el programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS). En esta época los formularios de Google no estaban aún disponibles como herramienta de investigación.

Posteriormente, a partir de 2014, se realizó esta recogida de información mediante un cuestionario online utilizando la plataforma de formularios de Google, incorporando en este los instrumentos desarrollados anteriormente. De esta forma, se consiguió hacerlo llegar a todos los alumnos y alumnas a través de un enlace online que les permitía acceder a los cuestionarios. El acceso a las pruebas se encontraba disponible en el campus virtual de la Universidad de La Laguna para los estudiantes de 3º curso matriculados en la asignatura troncal “Evaluación e Intervención Psicoeducativa”, correspondiente a la titulación del Grado en Psicología de la Universidad de La Laguna.

Tanto el profesorado encargado de impartir la asignatura de “Evaluación e Intervención Psicoeducativa” como el equipo de investigación encargado de gestionar los datos y realizar los análisis pertinentes, pertenecían a la Universidad de La Laguna desde el inicio de la aplicación de las pruebas. Por ese motivo la muestra está compuesta por alumnado matriculado en dicha asignatura impartida en el 4º curso de Licenciatura y el 3º curso del Grado y perteneciente a la Facultad de Psicología de la ULL.

El alumnado realizó las pruebas siendo consciente de que formaba parte de una actividad para dicha asignatura. Prácticamente el 100% de los alumnos las realizaron. Para controlar la correcta participación de los estudiantes matriculados en la asignatura, se solicitó el Documento Nacional de Identidad como medio identificativo para conocer quién accedía a la actividad, pero nunca el nombre ni los apellidos. No obstante, se les informó presencialmente que sus datos serían tratados por un equipo de investigación ajeno al profesorado evaluador de la asignatura. El profesorado solo contaría con la lista de participantes en la actividad, cedida por el equipo encargado de la gestión de datos.

El equipo de investigación recomendó a los estudiantes contar con tiempo suficiente y un lugar apropiado para la realización de las pruebas con el objetivo de no perjudicar la fiabilidad de los resultados, teniendo en cuenta el factor cansancio tanto para el formato papel como para el online.

Confirmamos que este estudio se ha llevado a cabo con el consentimiento plenamente informado del alumnado y con la aprobación formal del comité de investigación y ética de la Universidad de La Laguna en referencia al protocolo aplicado.

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Los datos han sido analizados a través del programa estadístico “Statistical Package for the Social Sciences” (SPSS), versión 25.

Con el objetivo de poder contrastar las hipótesis que se han planteado para este estudio, se han creado dos grupos de participantes según el plan de estudios que les

correspondiera en el momento de realizar sus estudios universitarios. En este caso, la Licenciatura de Psicología antes de 2007 se llevó a cabo con la Ley Orgánica de Universidades (LOU) y para el Grado de Psicología, a partir de 2007, los alumnos y alumnas obtuvieron su titulación mediante el plan Bolonia (Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, la cual modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades). Es por ello, que los grupos creados para proceder al análisis de los datos se clasifican entre Bolonia (N=1.390) y No Bolonia (N=661), correspondiéndose con la denominación de ambos grupos.

Una vez clasificado el alumnado según su plan de estudios, se aplicó una prueba de diferencias de medias t-Student para grupos independientes sobre la variable Plan Académico. Con este análisis de datos se pretende hallar aquellas estrategias cognitivas de aprendizaje, estrategias de control del estudio, estrategias motivacionales y estilos de aprendizaje más frecuentes en cada uno de los grupos que se estudian y comprobar la existencia de diferencias significativas entre ambos.

3.1. Resultados

En este apartado se presentarán los resultados obtenidos una vez aplicada la prueba de diferencias de medias t-Student para grupos independientes sobre la variable Plan Académico.

Como puede observarse en las siguientes tablas, se han encontrado diferencias significativas en la prueba de muestras independientes de las medias de los grupos Bolonia y No Bolonia para los factores de la batería de cuestionarios HERGAR. Dada la magnitud de resultados significativos obtenidos en este análisis y siendo más exigentes con nuestros hallazgos, hemos decidido destacar e interpretar principalmente aquellos datos arrojados con $p < ,000$.

Profundizando en la Tabla 4, encontramos que en comparación con el alumnado No Bolonia, los alumnos y alumnas del grupo Bolonia utilizan estrategias cognitivas más relacionadas con el aprendizaje mecánico-superficial ($t = 8,41$; $p < ,000$), el aprendizaje en voz alta ($t = 5,79$; $p < ,000$), la mnemotécnica ($t = 3,71$; $p < ,000$), repetitivo ($t = 5,06$; $p < ,000$) y colaborativo y oral ($t = 5,42$; $p < ,000$). Por su parte, el grupo No Bolonia utiliza más estrategias de esencialización ($t = -6,54$; $p < ,000$) y de comprensión elaborada ($t = -5,88$; $p < ,000$), en comparación con el grupo Bolonia.

Tal y como se puede observar en la Tabla 5, en referencia a las estrategias de control del estudio, encontramos que el grupo de estudiantes No Bolonia utiliza en mayor medida la búsqueda de alternativas ($t = -3,85$; $p < ,000$), como estrategia de control del estudio en comparación con el grupo Bolonia.

Por otro lado, la Tabla 6 muestra cómo los alumnos y alumnas pertenecientes al grupo Bolonia poseen un estilo de aprendizaje teórico ($t = 4,12$; $p < ,000$) y superficial ($t = 7,69$; $p < ,000$). En el caso de los estudiantes del grupo No Bolonia destacan los estilos de aprendizaje autorregulado ($t = -3,53$; $p < ,000$) e inmerso ($t = -4,87$; $p < ,000$).

	\bar{x}_1 Bolonia	DT	\bar{x}_2 NoBolonia	DT	t(gl)	P
Estructuración	3,43	,750	3,48	,739	-1,47(1.310)	,141
Elaboración	3,56	,753	3,60	,755	-1,17(1.282,41)	,242
Esencialización	3,73	,603	3,91	,559	-6,54(1.380,15)	,000*
Receptivo	2,25	,768	2,18	,779	1,89(1.260,89)	,059
Comprensión Elaborada	2,48	,500	2,62	,504	-5,88(1.279,69)	,000*
Mecánico - Superficial	2,35	,710	2,09	,636	8,41(1.431,64)	,000*
Voz Alta	3,41	1,046	3,13	1,018	5,79(1.329,61)	,000*
Mnemotécnica	3,57	1,033	3,39	1,018	3,71(1.314,61)	,000*
Maximalista	2,38	,630	2,32	,534	2,30(1.488,66)	,022
Repetitivo	2,94	,919	2,72	,936	5,06(1.276,06)	,000*
Colaborativo y Oral	3,00	1,008	2,76	,929	5,42(1.395,32)	,000*

* p < ,000

Tabla 4. Diferencias de medias t-Student para muestras independientes (ECA)

	\bar{x}_1 Bolonia	DT	\bar{x}_2 NoBolonia	DT	t(gl)	P
Revisión	3,88	,689	3,93	,566	-1,72(1.546,04)	,086
Planificación	3,90	,802	3,94	,676	-1,21(1.511,44)	,228
Búsqueda de Alternativas	3,40	,573	3,50	,520	-3,85(1.417,39)	,000*

* p < ,000

Tabla 5. Diferencias de medias t-Student para muestras independientes (ECE)

	\bar{x}_1 Bolonia	DT	\bar{x}_2 NoBolonia	DT	t(gl)	P
Productivo	3,24	,640	3,30	,629	-1,88(1.181,37)	,061
Autorregulado	3,74	,577	3,83	,537	-3,53(1.285,64)	,000*
Estratégico Demandas	3,35	,855	3,30	,851	1,11(1.282,14)	,266
Teórico	3,41	,740	3,27	,665	4,12(1.420,50)	,000*
Básico	2,28	,675	2,36	,670	-2,73(1.302,10)	,006
Convergente	3,05	,817	3,17	,795	-3,24(1.308,33)	,001
Superficial	2,67	,778	2,40	,736	7,69(1.360,53)	,000*
Divergente	3,53	,697	3,60	,664	-2,09(1.315,13)	,037
Práctico en el Estudio	2,98	,517	3,00	,494	-0,70(1.312,20)	,486
Reproductivo	2,43	,730	2,49	,769	-1,82(1.239,36)	,069
Inmerso	2,39	,769	2,56	,746	-4,87(1.311,33)	,000*
Atomista	2,45	,725	2,38	,682	2,00(1.363,70)	,046
Preferencia Trabajo Personal	3,42	,778	3,43	,720	-0,31(1.375,81)	,757

* p < .000

Tabla 6. Diferencias de medias t-Student para muestras independientes (ESTAP)

En referencia a los hábitos y estrategias motivacionales llevadas a cabo por los participantes de este estudio, encontramos en la Tabla 7 cómo el grupo No Bolonia muestra, en mayor medida, hábitos de interés y concentración ($t = -3,78$; $p < ,000$), descarga ante tensión ($t = -5,76$; $p < ,000$) y relajación y ánimo ($t = -4,34$; $p < ,000$) en comparación con el grupo Bolonia.

	\bar{x} Bolonia	DT	\bar{x} NoBolonia	DT	t(gl)	P
Hábitos de Interés y Concentración	3,15	,749	3,28	,752	-3,78(1.290,62)	,000*
Superar las Dificultades Emocionales	3,22	,641	3,27	,654	-1,66(1.256,12)	,098
Actividad y Egoimplicación	3,46	,631	3,56	,614	-3,41(1.315,31)	,001
Valoración Logros	3,82	,668	3,85	,623	-1,00(1.373,08)	,317
Sentido Funcional	3,26	,830	3,21	,863	1,31(1.251,14)	,190
Interconexión y Ampliación	3,61	,809	3,52	,794	2,44(1.305,73)	,015
Aproximación Gradual	3,33	,684	3,40	,641	-2,21(1.373,69)	,027
Anticipación Facilitadora	3,37	,825	3,46	,707	-2,72(1.490,88)	,007
Descarga ante Tensión	2,49	,792	2,71	,856	-5,76(1.209,09)	,000*
Descanso y Variación	3,67	,820	3,61	,785	1,42(1.344,16)	,156
Relajación y Ánimo	2,24	,685	2,38	,709	-4,34(1.252,98)	,000*

* $p < ,000$

Tabla 7. Diferencias de medias t-Student para muestras independientes (HEME)

4. DISCUSIÓN

Tal y como se aprecia en los resultados obtenidos, podemos observar que los alumnos y alumnas pertenecientes al plan Bolonia hacen un uso más variado de estrategias cognitivas de aprendizaje, destacando entre ellas el aprendizaje mecánico-superficial, el aprendizaje en voz alta, la utilización de la mnemotécnica, aprendizaje repetitivo y el aprendizaje colaborativo y oral. Sin embargo, y a pesar de utilizar un mayor número de estrategias, estos datos dejan vislumbrar cierta tendencia al aprendizaje poco elaborativo y en profundidad, decantándose por estrategias sencillas y de fácil aplicación, quizás centrándose más en la consecución del producto final que en la adquisición de conocimientos.

No obstante, y en coherencia con las recomendaciones de la EEES, se observa una preferencia por el aprendizaje colaborativo (G. López, et al., 2010, p. 154) por parte del alumnado Bolonia. Sin embargo, según las aportaciones de Gutiérrez-Braojos et al. (2009, p. 81), el éxito del aprendizaje colaborativo dependerá en gran medida de las

convicciones previas del alumnado sobre el aprendizaje, es decir, si parten de una preferencia por el aprendizaje individualista o por el colaborativo/cooperativo.

Por el contrario, el alumnado que realizó sus estudios con el plan académico anterior al plan Bolonia, muestra un mayor uso de estrategias de esencialización y comprensión elaborada. Estos resultados indican que, con el plan antiguo, el alumnado llevaba a cabo su aprendizaje extrayendo y sintetizando las ideas principales, así como procurando una comprensión elaborada del contenido y adoptando un papel activo e interno de análisis y autoría en el estudio. Además, también muestran una mayor tendencia a la búsqueda de alternativas como estrategia de control del estudio, en comparación con el alumnado Bolonia. Informan de una mayor habilidad para aprender, afrontando las dificultades del estudio, buscando alternativas a los problemas o a la dificultad en la comprensión del contenido.

Autores y autoras como Trelles et al. (2018), Adame et al. (2013) o Monereo (2020) coinciden en que las estrategias más apropiadas para un mejor resultado académico están relacionadas con la elaboración y comprensión del contenido de estudio, tal y como se muestran en nuestro trabajo los estudiantes pertenecientes al plan de estudios anterior a Bolonia.

Aludiendo a los estilos de aprendizaje, se aprecia cómo los estudiantes Bolonia presentan estilos de aprendizaje con preferencia por el contenido teórico más que práctico, por los aspectos curiosos, anecdóticos y superficiales. Con ello se observa que no se ha logrado alcanzar uno de los objetivos principales del plan Bolonia, el cual se basaba en orientar al alumnado a un aprendizaje más práctico que teórico.

Por el contrario, el alumnado No Bolonia presenta un estilo de aprendizaje autorregulado, caracterizado por mostrarse insistentes, planificadores y autónomos en la revisión y el control del estudio. También manifiestan un estilo de aprendizaje inmerso, dado que se dejan llevar por la lectura durante el estudio, sin sentirse influenciados por las exigencias del profesor o del examen.

Por último, se observa que el alumnado No Bolonia utiliza una mayor variedad de estrategias motivacionales, destacando principalmente entre ellas, el interés y la concentración, la descarga ante tensión, la relajación y el ánimo. De estos datos podría deducirse que estos estudiantes han sido capaces o han visto la necesidad de desarrollar un abanico diverso de estrategias diferentes para automotivarse, lo que supondría un mayor conocimiento de sí mismos y de sus necesidades para conseguir mantener un nivel óptimo de estudio durante el proceso de aprendizaje.

En cuanto a las estrategias de control del estudio y los estilos de aprendizaje, observamos cómo el alumnado No Bolonia parece utilizar en mayor medida estrategias de control y estilos de aprendizaje autorregulado. Estas prácticas de estudio están apoyadas por numerosos autores y autoras como herramientas fundamentales para lograr el éxito académico (Núñez y González-Pumariega, 1996; Adame et al. 2013; Musso, 2016; Juárez et al. 2016; Teijeiro y Requies, 2018; Trelles et al. 2018; Navea y Varela, 2019; Hendrie y Bastacini, 2020).

Estos hallazgos nos obligan a reflexionar acerca de la efectividad de las recomendaciones implantadas por el plan Bolonia. A grandes rasgos podemos observar cómo los estudiantes de la Licenciatura de Psicología parecen mostrar estrategias de estudio y hábitos motivacionales más apropiados para alcanzar un adecuado rendimiento académico. Las aportaciones de M.I. López et al. (2016) coinciden con nuestros resultados, ya que afirman encontrar datos similares, demostrando un mejor

rendimiento académico de los estudiantes de Licenciatura en comparación con los estudiantes de Grado.

En líneas de trabajo similares, pero desde la perspectiva del profesorado universitario, Quevedo-Blasco y Buela-Casal (2017) señalan en su estudio que los docentes manifiestan no sentirse cualificados para poder adaptarse a los criterios establecidos por el EEES, por lo que consideran imprescindible una mejora significativa en esta transición. Sin embargo, estos hallazgos contradicen lo presentado por un informe sobre el aprendizaje y la enseñanza en el área de Educación Superior Europea. En esta publicación se destaca como uno de los objetivos estratégicos en el marco educativo europeo el desarrollo del personal académico, mostrando numerosos datos e indicadores que, salvo algunas diferencias entre países, argumentan positivamente la consecución a grandes rasgos de este objetivo a través de la disposición de recursos, materiales, asesoramiento al docente y/o colaboraciones entre facultades y departamentos (Gaebel et al., 2018). Estos hechos podrían indicar cierta falta de comunicación entre los organismos europeos y las vivencias reales del personal académico, afectando por ende al aprendizaje del alumnado.

De lo expuesto cabría preguntarse, ¿por qué el alumnado de Psicología de la ULL no ha conseguido mejorar el uso de estrategias, de estilos de aprendizaje y de control del estudio, así como de estrategias motivacionales con las medidas del plan Bolonia? Desde nuestra perspectiva, consideramos que quizás las exigencias para homogeneizar los planes de estudio de los países europeos planteadas por el EEES se enfocan en mayor medida en aspectos estructurales y de unificación de criterios burocráticos, más que en desarrollar y proponer medidas detalladas y concretas sobre la metodología didáctica para aplicar con el plan Bolonia.

Estas reflexiones coinciden con las aportadas por Bolívar (2007, p. 90), quien concluye en su estudio que "la reforma exigida por el plan Bolonia parece limitarse a una reforma estructural más, sin lograr la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje". Por su parte M.I. López et al. (2016), consideran que este desfase en el rendimiento de los graduados podría deberse en parte, a la falta de recursos tanto humanos como materiales y a la infravaloración de la práctica docente, aspectos que el plan Bolonia no ha tenido en cuenta lo suficiente. Por el contrario, otra investigación realizada con estudiantes del Grado de Trabajo Social, muestra que el alumnado se encuentra satisfecho con las competencias profesionales específicas aportadas por dicho título amparado bajo el EEES (Carrión-Martínez et al., 2018).

En coherencia con nuestro trabajo, destacamos las conclusiones presentadas por un estudio realizado con alumnado de Psicología. En esta investigación informan de la baja satisfacción por parte del profesorado universitario ante la implantación del Plan Bolonia en las universidades españolas (Ariza et al., 2014; Quevedo-Blasco, Ariza y Buela-Casal, 2015). Sin embargo, en relación con el objeto de su estudio, sus resultados mostraron un considerable aumento en la realización de tesis doctorales en Psicología después de la adaptación al EEES.

Por otro lado, y en línea con nuestros hallazgos, según un trabajo realizado por Quevedo-Blasco y Buela-Casal (2019), la mitad del profesorado participante en su investigación cuestionó los efectos positivos de la implantación del plan Bolonia. Otros estudios, sostienen que no se ha observado una mejora en la adquisición de conocimientos por parte de estos estudiantes (Ramiro-Sánchez et al. 2016), así como

una menor independencia y autonomía del alumnado respecto a su aprendizaje (Barba-Martín et al., 2020).

5. CONCLUSIONES

En congruencia con nuestros resultados, podríamos establecer la existencia de dos perfiles claramente diferenciados en referencia a la forma de llevar a cabo el aprendizaje. Por un lado, un alumno “obrero”, el cual lleva a cabo su aprendizaje con la expectativa de un feedback inmediato del profesorado, siendo más ejecutivo, atomizado y centrado en la tarea, a través de estrategias de aprendizaje básicas (alumno Bolonia). Y, por otro lado, un estudiante “pensante”, más autónomo, más orientado a la toma de decisiones, a la búsqueda de alternativas y más elaborativo (alumno No Bolonia). No obstante, el mayor uso de estrategias motivacionales podría indicar una mayor necesidad de automotivarse durante su aprendizaje.

Ante estas conclusiones, consideramos necesaria una revisión inmediata de las directrices que ha de seguir la comunidad educativa para alcanzar los objetivos propuestos por la EEES (G. López et al., 2010, p. 154) y quizás proponer un plan de seguimiento y evaluación periódica de la metodología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje universitario. Desde otro punto de vista, Chen et al. (2021) plantean que la atención para la mejora del aprendizaje del alumnado debe ir más allá de la transmisión del conocimiento y reorientarse más hacia cómo se transmiten los contenidos, utilizando las TICs como herramienta principal y manteniendo a la comunidad educativa a la vanguardia de los avances tecnológicos. Estas tendencias se han desarrollado en mayor medida por el efecto de la pandemia del Covid-19 en la educación. Se ha hecho patente que las nuevas generaciones, sobre todo de estudiantes universitarios, requieren un cambio en la gestión de los contenidos y una enseñanza-aprendizaje mixta entre lo digital y lo presencial (Muñoz, 2021). Consideramos interesante tener en cuenta estas actuales perspectivas para próximas líneas de estudio relacionadas con el ámbito educativo universitario.

Indudablemente, este estudio nos ha mostrado las actuales deficiencias del plan Bolonia en los estudiantes del Grado de Psicología, respondiendo así a nuestra hipótesis de trabajo. Por ello consideramos necesaria la realización de estudios similares para contrastar nuestros resultados con otras especialidades de mayor contenido práctico.

BIBLIOGRAFÍA

- Adame, M.T., Aguilar, E.M., Casero, A., Colom, J., De la Iglesia, B., Grases, G., Luca de Tena, C., Pérez, J.A., Rigo, E., Rodríguez, R.I., Rosselló, M.R. y Sureda, I. (2013). Estrategias de estudio y trabajo en estudiantes universitarios de la UIB. *Institut de Recerca i Innovació Educativa*, 7, 1-178. <https://doi.org/10.3306/IRIE.INFORME.RECERCA.N7.2013>
- Amber, D. y Martínez-Valdivia, E. (2018). La formación en Educación Superior. Retos y propuestas en docencia universitaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 1-8. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7987>
- Ariza, T., Quevedo-Blasco, R. y Buéla-Casal, G. (2014). Satisfaction of Social and Legal Sciences teachers with the introduction of the European Higher Education Area. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 6(1), 9-16. <https://doi.org/10.5093/ejpalc2014a2>

- Barba-Martín, R., Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D. y González-Calvo, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia: ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 97-108.
- Bolívar, A. (2007). La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico. ETD - *Educação Temática Digital*. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-73427>
- Brosig, M.E., Araiza, M.J. y Niño, C. (2021). Estilos de Aprendizaje en una Escuela de Negocios, Puntuaciones Promedio, Diferencias y Directrices en el Aprendizaje. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 16(2), 1-12.
- Carneiro-Barrera, A., Ruiz-Herrera, N. y Díaz-Román, A. (2019). Tesis doctorales en Psicología tras la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 32-43. Recuperado de: <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Carrión-Martínez, J.J., Fernández-Martínez, M.M., Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez-Linares, J.J. (2018). Competencias específicas en la educación superior en trabajo social en el marco del espacio europeo de educación superior: la percepción de los futuros profesionales en el contexto español. *Revista europea de trabajo social*, 23 (1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/13691457.2018.1460717>
- Cazorla, M.C. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/rejie>
- Chen, X., Zou, D., Xie, H. y Wang, F.L. (2021). Past, present, and future of smart learning: a topic-based bibliometric analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-29. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00239-6>
- Corominas, E. (2001). Competencias genéricas en la formación universitaria. *Revista de educación*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11162/75927>
- Correa, C. (2019). Estrategias didácticas para la formación en investigación social en América latina. La construcción de marcos teóricos y pensamiento epistémico. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 143-161. <http://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.123>
- Díez, E.J. (2009). El capitalismo académico y el plan Bolonia. *Eikasía: Revista de Filosofía*, año IV. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10612/11807>
- Dirección General de Educación y Cultura (2002). *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Eurydice.
- Esguerra, G. y Guerrero, P. (2010). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de Psicología Diversitas. *Perspectivas En Psicología*, 6(1), 97-109.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2020). *The European Higher Education Area in 2020: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- Gaebel, M., Zhang, T., Bunescu, L. y Stoeber, H. (2018). *Trends 2018. Learning and teaching in the European higher education area*. European University Association asbl.
- Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón, P. y Muñoz de Escalona, M. (2009). El aprendizaje autorregulado y las concepciones de los estudiantes en el aprendizaje cooperativo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 22(2), 73-82.
- Guzmán-Valenzuela, C., Gómez-González, C., Rojas-Murphy, A. y Lorca-Vyhmeister, A. (2021). Learning analytics in higher education: a preponderance of analytics but very little learning? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-19. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00258-x>
- Hendrie, K.N. y Bastacini, M. (2020). Autorregulación en estudiantes universitarios: Estrategias de aprendizaje, motivación y emociones. *Revista Educación*, 44(1), 327-344. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.37713>
- Hernández, P. y García, L.A. (1991). *Psicología y enseñanza del estudio: Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales*. Pirámide.

- Jefatura del Estado. Gobierno de España. (2001, 24 de diciembre). Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 307. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf>
- Jefatura del Estado. Gobierno de España. (2007, 13 de abril). Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. Boletín Oficial del Estado, núm. 89. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Juárez, C., Rodríguez, G., Escoto, M. y Luna, E. (2016). Relación de los estilos y estrategias de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 9(17). Recuperado de: <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1054>
- López, G., de Oña, R., Garach, L., Calvo, F.J. y de Oña, J. (2010). El nuevo rol del alumno como grupo profesor como herramienta para alcanzar algunos de los objetivos perseguidos en Bolonia. En *Actas de las I Jornadas sobre Innovación Docente y Adaptación al EEES en las Titulaciones Técnicas* (pp. 153-158). Godel Impresiones Digitales, SL.
- López, J.A., Lorenzo, M.E. y Trujillo, J.M. (2009). Estudio sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en las universidades populares españolas. Una visión desde los propios implicados. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 22(2), 121-142.
- López, M.I., Palací, D.G. y Palací, J. (2016). Disminución del rendimiento académico con el Plan Bolonia respecto al plan anterior en España. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 633-651. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.46915
- Martín, E., García, L.A., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2007). Estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario de estrategias de aprendizaje en universitarios: CEA-U. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 23(1), 1-6.
- Martín, E., García, L.A., Torbay, Á. y Rodríguez, T. (2008). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8(3), 401-412. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56080312>
- Ministerio de Educación y Ciencia. Gobierno de España. (2007, 30 de octubre). Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Boletín Oficial del Estado núm. 260. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2007/10/29/1393/con>
- Ministerio de Universidades. Gobierno de España. (2021, 29 de septiembre). Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad. Boletín Oficial del Estado núm. 233. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2021/09/28/822/con>
- Monereo, C.F. (2020). Enseñar y aprender en la educación superior. En M. Turull (Coord.), *Manual de docencia universitaria* (pp. 75-98). Ediciones Octaedro.
- Muñoz, I. (2021). Nuevos modelos de docencia, desde la declaración de Bolonia a la era de la COVID. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 79(154), 225-253. <https://doi.org/10.14422/mis.v79.i154.y2021.007>
- Musso, M.F. (2016). *Understanding the underpinnings of academic performance: Students, asks and performance: A structural equations (SEM) approach to model the effect of cognitive and SRL factors in academic performance*. (Doctoral thesis). KU Leuven: Bélgica.
- Navea, A. y Varela, I. (2019). Variables motivacionales y cognitivas predictivas del rendimiento en estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Educación Médica Superior*, 33(1).
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. *Psicología de la instrucción*, 2, 33-64.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Edições ASA.
- Quevedo-Blasco, R., Ariza, T. y Buela-Casal, G. (2015). Evaluación de la satisfacción del profesorado de Ciencias con la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *Educación XX1*, 18(1), 45-70. <https://doi.org/10.5944/educXX1.18.1.12311>

- Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2017). Influencia de la implantación del espacio europeo de educación superior en el profesorado universitario de ingeniería y arquitectura. *Dyna*, 92(3), 333-338. <https://doi.org/10.6036/8045>
- Quevedo-Blasco, R. y Buela-Casal, G. (2019). Satisfacción del profesorado en España con el Espacio Europeo de Educación Superior: Artes y Humanidades. *Universitas Psychologica*, 18(5). Recuperado de: <https://link.gale.com/apps/doc/A628846876/AONE?u=anon~7e6acbc6&sid=googleScholar&xid=c8936b75>
- Ramiro-Sánchez, T., Bermúdez, M.P. y Buela-Casal, G. (2016). Titulación de Psicología en el EEES: comparación entre licenciados y graduados españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 175- 189. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.13923>
- Rué, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior* (Vol. 16). Narcea Ediciones.
- Soflano, M., Connolli, T.M. y Haney, T. (2015). Learning style analysis in adaptive GBL application to teach SQL. *Computers & Education*, 86, 105-119. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.02.009>
- Teijeiro, M.E. y Requies, I. (2018). Estrategias de aprendizaje y competencias del grado de maestro/a en Educación Primaria. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 75-95. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7993>
- Trelles, H.J., Alvarado, H.P. y Montánchez, M.L. (2018). Estrategias y estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de Psicología Educativa. *Killkana Social*, 2(2), 9-16. https://doi.org/10.26871/killkana_social.v2i2.292
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic Press.
- Zimmerman, B.J. y Dibenedetto, M.K. (2008). Mastery learning and assessment: Implications for students and teachers in an era of high-stakes testing. *Psychology in the Schools*, 45(3), 206-216. <https://doi.org/10.1002/pits.20291>
- Zimmerman, B.J. y Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.

Promoviendo el pensamiento creativo a través de las narrativas visuales y literarias: un estudio de caso en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil

Promoting creative thinking through visual and literary narratives: a case study in Early Childhood Teacher Training

Carmen Franco-Vázquez¹, Marta Neira-Rodríguez²

¹ Liter21.Universidade de Santiago de Compostela. carmen.franco@usc.es

² Liter21.Universidade de Santiago de Compostela. marta.neira@usc.es

Recibido: 22/6/2021

Aceptado: 25/10/2021

Copyright ©

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



Dirección de contacto:

Carmen Franco Vázquez
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Santiago de Compostela
Campus Vida, s/n
15782 Santiago de Compostela

Resumen

Se expone un estudio de caso llevado a cabo con alumnado del Grado de Maestro/a de Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela. La puesta en práctica de acciones compartidas entre diferentes disciplinas permite estimular el pensamiento creativo. De esta forma, la colaboración activa entre el profesorado de áreas diversas redundará en beneficio del alumnado que aprende a plantear proyectos cooperativos de forma práctica. La experiencia se inició en las clases de “Literatura infantil y dramatización”. Así, partiendo del autor ya clásico Gianni Rodari, y de su obra *Gramática de la fantasía*, como primera actividad el alumnado realizó diferentes textos escritos en los que se ponían en práctica diversas estrategias creativas de promoción de la lectura. Estos textos sirvieron de base para el alumnado matriculado en la otra disciplina: “Educación visual y plástica”. Esta segunda fase explora las posibilidades de las narrativas visuales tomando como referente artístico a artistas e ilustradoras que utilizan el *collage* para sus creaciones. Finalmente, se analizan las creaciones resultantes y la eficacia de esta metodología.

Palabras clave

Estudio de Caso, Pensamiento Creativo, Maestro de Educación Infantil, Narrativas Visuales, Narrativas Literarias

Abstract

A case study carried out with students of the degree of Teacher of Early Childhood Education of the Faculty of Education Sciences of the University of Santiago de Compostela is described. The implementation of shared actions between different disciplines allows to stimulate creative thinking. In this way, active collaboration between teachers from different areas benefits the students who learn to design cooperative projects in a practical way. The experience began in the “Children's Literature and Dramatization” classes. Thus, starting from the now classic author Gianni Rodari, and his book *Grammar of fantasy*, as a first activity the students wrote

different texts in which various creative strategies to promote reading were put into practice. These texts served as the basis for the students of the other discipline: “Visual and Plastic Education”. This second phase explores the possibilities of visual narratives, taking as an artistic reference artists and illustrators who use *collage* for their creations. Finally, the resulting creations and the relevance of this methodology are analyzed.

Key Words

Case Study, Creative Thinking, Kindergarden Teacher, Visual Narratives, Literary Narratives

1. INTRODUCCIÓN

Toda la comunidad educativa resultó muy afectada por las restricciones que la pandemia de la COVID19 impuso al desarrollo normal de la docencia. Docentes de estilos muy dispares tuvieron que alterar la manera de impartir sus materias y hacerse con competencias impensables en años anteriores. Plataformas como Teams, Zoom, Lifesize inundaron nuestras pantallas; recibimos cursos acelerados sobre cómo grabar videos, capturar pantallas, hacer tutoriales, cortar y pegar fragmentos de audio, proteger la propiedad intelectual etc.; conseguimos *gadgets* tecnológicos como tablets, micrófonos, altavoces o cámaras que se acoplaron a nuestros ordenadores y, además, aprendimos a manejarlos. En este contexto, los docentes tuvimos que reinventarnos y diseñamos estrategias nuevas para seguir avanzando en nuestra tarea de formar al alumnado.

A pesar de ser un alumnado esencialmente vocacional, conviene apuntar que el de las facultades de Educación quizás no sea del todo consciente de “la complejidad y la incertidumbre que se esconde detrás de cada situación educativa” (Susinos y Saiz, 2016, p. 3). Debido al contenido de su titulación, está muy familiarizado con una serie de estrategias educativas dirigidas a otorgarle seguridad y confianza en sus habilidades para enseñar. Ahora bien, eso no significa que estas habilidades aprendidas de forma teórica sean suficientes en todas las situaciones. Por eso creemos que a los alumnos y a las alumnas de las facultades de Educación que estudian los Grados en Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria puede ayudarles para su futura labor profesional el hecho de trabajar en proyectos de carácter interdisciplinar, ya que, además de adquirir conocimientos, aprenden metodologías que son transferibles a las aulas de niveles educativos inferiores.

Los currículums de los planes de estudio en las facultades de Magisterio españolas están organizados en diferentes materias disciplinares (Ciencias, Lengua, Literatura, Expresión Plástica, Música, Expresión Corporal etc.), que insisten más en la importancia de cada didáctica específica que en la posible vinculación con las demás asignaturas. Nosotras consideramos que es importante –y también deseable– diseñar proyectos y experiencias que establezcan cruces entre las disciplinas artísticas. Esta dinámica de trabajo implica propuestas de trabajo interdisciplinar. Además, en relación con este tipo de propuestas colaborativas hace tiempo que “la investigación ha demostrado que las interacciones entre los alumnos, debidamente organizadas por el docente, pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje” (Cabrera, 2008).

Aunque este tipo de proyectos no están muy generalizados, existen algunas iniciativas de colaboración interdisciplinar –similares al estudio que presentamos– entre

el alumnado de Literatura y el alumnado de Artes (Creu, 2006; De Vicente-Yagüe, 2008; Berbel y Capellà, 2014; Botella y Hurtado, 2017). Nuestro proyecto reúne competencias de animación a la lectura, de literatura infantil, de creación literaria, de competencia lingüística, de conocimiento del arte y de diseño de imagen.

Existen muchas razones para trabajar estos conceptos en las aulas de formación de profesorado.

Por un lado, señalamos que “el aprendizaje de la lectura se muestra como un proceso lento, sujeto a una progresión compleja y dependiente de competencias cognitivas y lingüísticas, más concretamente, relacionadas con las capacidades de descodificación y codificación” (Reis da Silva y Martíns, 2016, p. 145). Este proceso de lectura, cuando viaja de la mano de la literatura, va más allá porque, además, nos permite comprender el mundo, entender el contenido, disfrutar de las aventuras, vivir las emociones de los protagonistas etc. (Alonso, 2005; Matos, 2018; Reis da Silva y Martins, 2016). Asimismo:

“A través de la lectura y la escritura se adquieren muchos de los conocimientos necesarios para la formación integral del estudiante; por ello la enseñanza de estos siempre es una actividad central en el ámbito escolar, para fortalecer habilidades y capacidades que generen el desarrollo de procesos de investigación, crítica e imaginación, a través de la motivación al proceso lecto-escritor” (Valverde, 2014, p. 100).

Los álbumes ilustrados son un recurso que nos ofrece la oportunidad de ejercitar la lectura visual. En ellos, texto e imagen van elaborando una historia, con diferentes propuestas afectivas y emocionales, que se presentan como un producto artístico (Arizpe y Styles, 2004). Uno de los objetivos que debería tener el profesorado que imparte docencia en Educación Infantil es el de establecer las bases para iniciar el disfrute de la lectura. Este tipo de proyectos que aúnan texto e imagen, narrativas textuales y visuales, resultan muy convenientes y se perfilan como un recurso atractivo para conseguir este fin.

Por otro, la alfabetización visual de nuestro alumnado debe ser algo fundamental en un mundo altamente basado en la comunicación a través de las imágenes, porque algo que no ofrece ninguna duda es la importancia de la cultura visual en el aprendizaje de los niños y de las niñas. Los futuros maestros y maestras tendrán que conocer este tipo de lenguaje para ser capaces de desarrollar la alfabetización visual desde los primeros años de la escolarización, enseñándoles a ver, describir, interpretar y valorar las imágenes. Una buena manera de lograrlo es la de facilitarles oportunidades en las que tengan que abordar problemas de diseño visual (Borges, 2012; Gómez-Díaz y Agustín-Lacruz, 2010; González Briones, 2011; Martínez Luna, 2014).

Hace ya muchas décadas que Eisner estableció lo mucho que las artes ofrecen a la educación. El Arte tiene que estar presente en la formación de los futuros maestros porque les aporta muchas cualidades, permite formar al alumnado de manera que se transforme en personas más críticas, flexibles, reflexivas e imaginativas. Gran parte de la docencia actual está dirigida a conseguir que toda una clase converja en torno a una única respuesta, como si solo existiese una solución válida para cualquier problema. Las artes, por otro lado, “enseñan a los niños que su sello personal es importante y que hay varias respuestas a las preguntas y varias soluciones a los problemas [...]. En las artes, la diversidad y la variabilidad ocupan un lugar central” (Eisner, 2004, p. 240).

Muchos docentes, durante estos tiempos presididos por la pandemia, nos hemos cuestionado muchas de nuestras prácticas, se nos ha hecho evidente, de manera urgente e inexorable, otro mundo distinto al actual; en él las palabras de María Novo son muy significativas: “la potencialidad de la aportación artística en la emergencia de otro mundo posible radica no solo en el plus de creatividad e imaginación que aporta, sino también en su capacidad anticipatoria, bien probada históricamente y que ahora se hace más necesaria que nunca” (2017, p. 259).

Finalmente, se señalan los objetivos de esta investigación: 1. Promover la creación literaria de narrativas textuales y visuales; 2. Conocer el grado de aceptación de este tipo de propuesta metodológica colaborativa en el alumnado de Magisterio.

2. MÉTODO

Para nuestra investigación, decidimos implementar un estudio de caso, entendido como “una exploración de un “sistema cerrado” o un caso (o múltiples casos) a lo largo del tiempo a través de una recolección de datos detallada, en tal profundidad que involucre múltiples fuentes ricas en contexto” (Creswell, 1998, p. 61). Analizamos “la particularidad y complejidad de un solo caso, llegando a comprender su desarrollo en circunstancias importantes” (Stake, 1995, p. xi). Además, se tuvieron en cuenta distintas medidas para obtener evidencias de los datos: las producciones de narrativa textual, las producciones de narrativa visual, las entradas en los dos foros virtuales, el *feedback* del alumnado, en su mayoría alumnas, al finalizar el proceso y las anotaciones de las docentes (Yin, 2003). Para realizar este estudio se siguió el esquema siguiente: aproximación a los datos obtenidos, extracción de códigos iniciales, búsqueda de temas, revisión de temas y elaboración del informe (Nowell et al., 2017).

2.1. Participantes

Un total de 176 alumnos y alumnas participaron en este estudio realizado durante el curso 2020-21 en el Grado en Maestro/a de Educación Infantil. Más concretamente las asignaturas implicadas fueron “Literatura Infantil y Dramatización”, que contaba con 80 personas matriculadas, y “Educación Visual e Plástica: Contextos e Procesos Artísticos”, en la que estaban matriculadas 96.

Tanto el alumnado que realizó los relatos, como el que los ilustró, participó de forma voluntaria en el estudio y tenía conocimiento de que sus producciones serían objeto de estudio y formarían parte de una investigación educativa. Este consentimiento informado les aclaró que en ningún momento perdían la autoría, ni la propiedad intelectual de sus producciones. Solamente se negaron a participar cinco personas, que rechazaron que su relato fuese distribuido al alumnado de artes para ser ilustrado, porque ya se habían comprometido a difundir su relato y/o a ilustrarlo por su cuenta.

2.2. Proyecto interdisciplinar

La propuesta en la que se basa este estudio implica a dos materias distintas que están ubicadas simultáneamente en el calendario de la titulación de Grao en Maestro/a de Educación Infantil y del Doble Grado en Maestro/a de Educación Infantil y Primaria,

pero que pertenecen a dos cursos diferentes. Al alumnado de 3^{er} curso, de la materia “Literatura Infantil y Dramatización”, se le propuso la creación de un relato breve basado en la técnica creativa “Binomio fantástico” de Gianni Rodari. Se les explicó que deberían idear dos protagonistas cuya asociación resultase de lo más dispar para generar situaciones fantásticas que diesen pie a un texto creativo. Una vez realizada la narrativa textual, los relatos resultantes se distribuyeron de forma anónima entre el alumnado de Artes Plásticas de 2^o curso para ilustrarlos, diseñando una narrativa visual. Como estímulo a la creación de las ilustraciones se le facilitaron imágenes de ilustradores e ilustradoras, artistas famosos y famosas cuyas producciones artísticas estuviesen basadas en la misma técnica que el alumnado tenía que utilizar: el *collage* con papeles.

2.2.1. Desarrollo de la propuesta: Clase de Literatura

La propuesta fue formulada como primera actividad para la totalidad del alumnado matriculado en la asignatura “Literatura Infantil y Dramatización”, ofertada para el alumnado del tercer curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y también para el del Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria (cuarto curso).

La realización del “Binomio fantástico” se formuló en el primer mes de clase y fue pensada por la docente para percibir más claramente si las producciones textuales del alumnado podrían caracterizarse como creativas e imaginativas, así como medio para descubrir su nivel de redacción.

Por causa de las medidas COVID establecidas en la Facultad durante ese curso 2020-21, los tres grupos interactivos/prácticos en los que la actividad fue sugerida estaban divididos en dos turnos, de manera que mientras una mitad de estos tenía clase presencial una semana, la otra mitad trabajaba en docencia semipresencial o teledocencia. A la semana siguiente, los papeles se invertían y el alumnado que había permanecido en teledocencia la semana anterior se incorporaba a las aulas esa segunda semana.

Como primera medida, la docente averiguó en las aulas presenciales y de manera oral qué conocimientos tenía el alumnado sobre el autor italiano Gianni Rodari, sobre su obra *Gramática de la Fantasía* y sobre la técnica del “Binomio fantástico”. A continuación, basándose en los conocimientos previos del alumnado, explicó (o recordó, dependiendo del grupo de alumnos y alumnas) quién era Rodari, habló de su obra y puso algunos ejemplos de los que se podían partir para la realización de esta técnica, haciendo hincapié en la necesidad de buscar dos nombres comunes y en el establecimiento de una relación extraña entre ellos (cuanto más extraña mejor, pues más fantástica sería la historia). Para crear esa unión singular se indicó a las personas participantes que deberían usar una preposición.

Para la realización de la tarea, el alumnado disponía de aproximadamente una hora en el aula presencial, aunque tendría que terminar la actividad fuera del aula si no la terminaba. Asimismo, la docente dispuso en el aula virtual de la asignatura el fragmento de *Gramática de la Fantasía* correspondiente al “Binomio fantástico” (Rodari, 1999) para aquellas personas que no habían podido asistir al aula presencial o para resolver cualquier duda que surgiese *a posteriori*; la lectura complementaria podría contribuir a la clarificación y a la revisión del trabajo antes de su entrega por medio de un foro habilitado en el campus virtual.

Finalmente, en relación con la lengua en la que tendría que estar redactado el texto, conviene indicar que las lenguas oficiales y maternas del alumnado eran indistintamente el gallego y el castellano. Por eso la realización de la actividad no se limitó a una lengua concreta y fueron los participantes los que eligieron libremente una u otra.

2.2.2. Desarrollo de la propuesta: Clase de Arte

Como dependíamos de la realización previa del relato, la propuesta fue formulada a mediados del cuatrimestre a la totalidad del alumnado matriculado en la asignatura “Educación Visual y Plástica: Procesos y Contextos Artísticos”. Esta materia es obligatoria para el alumnado de segundo curso del Grado en Maestro/a en Educación Infantil y también para el de Doble Grado en Maestro/a en Educación Infantil y Primaria (tercer curso).

Las medidas COVID establecidas en la facultad son las mismas referidas en el epígrafe anterior, aunque en esta materia los grupos interactivos fueron cinco.

Con carácter previo, la docente expuso en una clase telemática todo lo relacionado con la técnica del *collage* que iban a utilizar, facilitó una recopilación de obras y artistas que trabajan con papeles y avanzó los materiales necesarios para la siguiente clase presencial. Después de conocer la obra de artistas, todas mujeres, que trabajan con papeles, como Hanna Höch, Varvara Stepanova y Sonia Delaunay, e ilustradoras que utilizan la técnica del *collage* para crear sus narrativas visuales, como Kěta Pacovská e Iris Samartzi, el alumnado tenía que ilustrar el relato que le había sido adjudicado al azar.

Toda la información, los relatos numerados y la distribución de cada relato al alumnado estuvo a disposición de este en el aula virtual de la asignatura. Para la realización de los *collages* el alumnado, en su mayoría mujeres, disponía de aproximadamente una hora y media en el aula presencial, aunque, si fuese necesario, tendría que terminar la actividad fuera del aula. Finalmente, se habilitó un foro que servía tanto para subir las imágenes como para comentar cualquier opinión sobre la propuesta.

3. RESULTADOS

Al final del curso académico 2020-2021 el alumnado terminó acusando el cansancio acumulado por el importante número de entregas de actividades telemáticas a las que no estaba acostumbrado. No obstante, ni esa fatiga ni las peculiares circunstancias impuestas en la Facultad en cuanto a la presencialidad de docentes y alumnado en las aulas impidieron que los resultados de este estudio de caso fuesen significativos, si bien somos conscientes de que este estudio se limita a un período de tiempo reducido (un curso académico).

Del alumnado matriculado en la asignatura “Literatura Infantil y Dramatización” fueron 67 personas las que participaron elaborando el relato. Por su parte, en la materia “Educación Visual y Plástica: Procesos y Contextos Artísticos” fueron 89 las que realizaron las ilustraciones. Por lo comentado, en el reparto para hacer las ilustraciones hubo que hacer una distribución que obligó a repetir algunos de los textos escritos por el alumnado de tercer curso. Para la mayoría de los alumnos y de las alumnas fue una

experiencia positiva, pues la calificaron de “gratificante” y “entretenida”; además entendieron que es un buen recurso para utilizar en las aulas de Educación Infantil con los niños.

El alumnado de artes, que cursaba el segundo curso, se mostró, en relación a la propuesta de trabajo colaborativo con estudiantes del curso superior, gratamente sorprendido y valoró positivamente esta cuando se expuso en el aula. También dejó constancia escrita en los foros:

“...destaca el trabajo cooperativo, donde las creaciones de nuestros compañeros de otra materia nos sirven de base para seguir aprendiendo. Así, me gustaría poder aplicar este tipo de proyectos en mi futuro profesional, entendiendo que las materias no son departamentos estancos, sino que se puede trabajar de forma cooperativa entre ellas” (CPD).

“Valoro o feito de que a aprendizaxe sexa globalizada e compartida con outras materias, facendo así unha aprendizaxe máis significativa para nós” (LMM).

“Creo que trabajar de forma conjunta con recursos facilitados por compañeros de otra materia es muy enriquecedor” (MDAT).

Por su parte, con relación a las opiniones del alumnado de “Literatura Infantil y Dramatización” en el momento de ver las ilustraciones que habían sido realizadas para sus textos destacamos:

“Despois de visualizar as diferentes imaxes, penso que están moi completas, destacaron os detalles que tiña cada personaxe: a blusa estampada de Pintileta, o animalíño de cor rosa, o pintabeizos, as onomatopeas da risa... levaron a cabo un traballo moi elaborado, xa que reflectiron totalmente a idea da historia” (LFD).

“Quedei abraiada coas creacións das miñas compañeiras, sen dúbida, souberon plasmar a esencia do meu relato” (MMJ).

Se trata de valoraciones que, a nuestro juicio, reflejan el espíritu de la propuesta que formulamos como docentes.

3.1. Relatos

La mayor parte del alumnado matriculado en la asignatura “Literatura Infantil y Dramatización” afirmó desconocer quién era Rodari, su obra *Gramática de la fantasía* y, por supuesto, nunca había realizado un binomio fantástico. Solamente tenía conocimiento del autor y su obra un número reducido de alumnas que previamente a la entrada en la titulación habían cursado el ciclo superior de FP relacionado con Educación Infantil.

Aunque casi todas las narraciones fueron entregadas en tiempo a través del aula virtual, no todas cumplían las características esperadas, en particular, la selección de dos nombres comunes, unidos por una preposición, entre los que se estableciese una relación extraña que facilitase, en mayor medida, la imaginación y la fantasía.

Una vez finalizada la entrega de la tarea en el campus virtual, se realizó de manera oral una puesta en común en la clase presencial. En ella, además de la lectura de algunos ejemplos, el alumnado manifestó las dificultades a la hora de la realización de la actividad, derivadas fundamentalmente del hecho de tratarse de un ejercicio abierto y creativo al que no está acostumbrado. No obstante, pese a la complejidad de la tarea, el alumnado expuso la necesidad de la realización de actividades de este tipo en las que aprendizaje y diversión van de la mano.

En cuanto a las creaciones escritas resultantes podrían establecerse diferentes categorías:

Categorías de los relatos		
Binomios fantásticos originales/novedosos	Binomios fantásticos comunes	Narraciones más o menos fantásticas

Tabla 1. Diferentes respuestas en las creaciones escritas

La primera de estas categorías acoge las creaciones que respondían a lo solicitado por la docente de la materia “Literatura Infantil y Dramatización” y, además, presentaban originalidad en la elección de los nombres o novedad en la relación establecida. La segunda, aquellos textos que, aun respondiendo a lo solicitado, transitan por elecciones y relaciones consabidas y poco originales. Finalmente, la tercera categoría incluye narraciones que no responden a lo propuesto por Rodari para la técnica creativa citada; en ellas los elementos protagonistas seleccionados no ofrecen funciones o relaciones distintas a las esperadas; se parte de personificaciones de objetos o animales o se establecen relaciones lógicas y evidentes que en nada provocan extrañeza, novedad o desvío de caminos ya transitados.

De las tres categorías establecidas destaca el elevado número de ejemplos de la tercera, seguida de aquellos que pueden incluirse en la segunda y de un número muy reducido de textos que se corresponden con la primera.

En cuanto a la lengua empleada en la redacción de los textos, así como a la calidad lingüística y de redacción, cabe destacar que la gran mayoría de las narraciones textuales fueron redactadas en lengua gallega, seguramente por ser esta la empleada en el aula por la docente y la de la mayoría del material por ella facilitado. Se observa un número considerable de textos en los que se han tenido en cuenta las diferentes fases de la escritura (planificación, redacción y revisión), pero también un porcentaje menor, pero significativo, de textos que muestran que no han sido revisados ya que presentan faltas tipográficas y ortográficas graves, del tipo separación del sujeto y predicado mediante coma.

Finalmente, merece la pena destacar un conjunto de creaciones por estar bien escritas; demostrar la capacidad inventiva de las personas que las han elaborado; hacer asociaciones sorprendentes, no evidentes, entre los elementos seleccionados, mostrar un rico vocabulario, etc. Es un buen ejemplo, el fragmento siguiente con una lavadora y un periódico como protagonistas:

“A lavadora pechou a súa porta e empezou a funcionar vendo como o periódico ía dando voltas e como saía tinta volvéndolle a dar un aspecto de novo. Cando terminou fixo o ruído que tanto tempo deixara de facer e a dona sobresaltouse, pois tan só dúas das outras lavadoras estaban ocupadas, polo que se sorprendeu que esa fora utilizada. Mirou un bo anaco de tempo a ver se algún dos clientes ía coller a roupa, pero, conforme pasaban as horas, ninguén foi onda aquela lavadora. Cando ía cerrar acercouse á lavadora e sorprendeuse do que viu, pois, ao abrir a porta, non encontrou roupa, senón un periódico que parecía acabado de saír dunha imprenta. Non daba crédito! Meteu outro para comprobar que aquilo non fora unha brincadeira, pero ao terminar veu como o periódico saía novo.

Ao día seguinte, ao abrir a tenda, colgoulle un cartel á lavadora “Lavadora de periódicos”. Moitos clientes ríanse ao velo, pero todos metían os periódicos para probar si aquilo era certo. Tanta foi a popularidade da lavadora que a lavandería enchíase de xente para ver aquel feito extraordinario” (ARL).

3.2. Ilustraciones

Prácticamente todo el alumnado matriculado en la asignatura “Educación Visual e Plástica: Contextos e Procesos Artísticos” subió las ilustraciones al campus virtual con un comentario sobre las imágenes realizadas, tal y como le fue solicitado. La mitad, además, hizo comentarios personales sobre la actividad. Así, muchas de las personas participantes se refirieron al disfrute que les supuso la realización de la actividad, el empleo de la técnica o a la idoneidad del recurso para trabajar en el aula de infantil. En este sentido son buenos ejemplos las siguientes opiniones:

“Me parece una interesante actividad al servirnos como recurso elaborado por nosotros mismos que podremos utilizar como docentes al narrarles un cuento” (LFD).

“O feito de ter que ilustrar unha historia concreta motiva un pensamento máis profundo e a exploración de diferentes papeis e texturas para combinar. Penso que sería unha actividade moi entretida para levar ás aulas e propoñer ao noso alumnado” (FDA).

Entre las valoraciones destaca también un número significativo de respuestas que aluden a la importancia de trabajar con libertad y de estimular la creatividad como puede explicar el siguiente comentario:

“Nos permite desenvolver a nosa creatividade con gran liberdade pero con certa coherencia para poder representar en imaxes o relato” (PLB).

No obstante, algunos participantes manifestaron dificultades para identificar a los personajes protagonistas de las historias que se le habían asignado, así como a la hora de seleccionar aquellas escenas más significativas. Evidentemente esos inconvenientes responden, como se señaló en el epígrafe anterior, a la incorrecta respuesta por parte del alumnado de tercer curso a la propuesta solicitada y a la no realización en muchos casos de un binomio fantástico. Así, una alumna afirma: “Ao principio custoume un pouco darlle forma á historia xa que esta non establecía dous protagonistas claros” (KSM).

La técnica elegida para ilustrar los relatos fue el *collage*, técnica, de partida, poco exigente, según nuestro criterio, a nivel formativo para el alumnado, si bien tres personas manifestaron que les suponía dificultad y complejidad. En realidad, el uso de papeles y cartones recortados no comportó especial dificultad; el inconveniente mayor vino dado de la distribución de las formas sobre el espacio compositivo y del diseño de los personajes aprovechando las características de la técnica.

Esta elección del *collage* estuvo motivada por varias razones: por un lado, es una técnica sencilla de utilizar que no requiere mucha habilidad ni experiencia previa. Por otro, es una técnica que permite componer las formas con bastante agilidad y eso facilita la práctica de una buena ilustración. Además, otra buena razón es la proyección de uso que los papeles tienen en las clases de Educación Infantil, que incentiva la posibilidad de que niños y niñas ilustren sus propias creaciones con formas a partir de papeles recortados.

Finalmente, el uso de la técnica del *collage* es muy habitual en los álbumes ilustrados para la etapa infantil. Creadores como Leo Lionni, Madalena Matoso, Iris Samartzi, Christian Voltz o Eric Carlé, por nombrar solamente algunos de los más conocidos, emplearon la técnica del *collage* a la hora de crear las páginas de muchos álbumes que posiblemente estén en todas las bibliotecas escolares.

De todas las ilustraciones entregadas, se puede decir que solamente cinco tienen un nivel de ejecución muy bajo, tres son aceptables y el resto, aunque de diferentes estilos,

están realizadas con soltura al jugar con las superposiciones de papeles para crear profundidad, alternar papeles lisos con papeles estampados y disponer colores variados con unos contrastes y armonías agradables.

Destacan, de entre todas las presentadas, cuatro narrativas visuales que podrían calificarse de sobresalientes. Por el diseño personalizado de los protagonistas, por la variedad de texturas de los papeles elegidos, por la mezcla contenida de papeles lisos y estampados, por la armonía y coherencia del cromatismo empleado, por la alternancia de planos en las composiciones, por el estilo arriesgado de las formas etc. podrían ser perfectamente ilustraciones de álbumes publicables. Podemos apreciar lo comentado en las Figuras 1 y 2.



Figura 1. A ra Pintileta



Figura 2. Lara y el delfin

A modo de resumen, son básicamente tres los problemas que nos encontramos en las producciones artísticas analizadas que resumimos en la Tabla 2:

Principales problemas en las producciones artísticas		
Figuras de los personajes estereotipadas	Infantilismo en las formas	Escasa competencia en la composición del plano

Tabla 2. Diferentes respuestas en las ilustraciones

Con relación al primero, las figuras de los protagonistas, sobre todo de animales, están recortadas siguiendo patrones que el alumnado buscó en Internet. No es frecuente que alumnos y alumnas intenten diseñar los personajes de manera creativa, a pesar de que el profesorado los anime a estilizar y personalizar sus creaciones con

representaciones figurativas no realistas. Esta cuestión está ligada al segundo problema, la idea de creer que las imágenes destinadas para la niñez tienen que ser de un determinado estilo infantil: figurativo, redondeado, amable y con colores estandarizados. Por último, las composiciones que el alumnado realizó son muy obvias: los paisajes con árboles redondeados, los interiores con una mesa y una ventana, el fondo sin trabajar, las escenas siempre a la misma distancia...

3.3. Resultados de la propuesta

Una de las dudas que teníamos antes de iniciar la propuesta en la que se basa este estudio era si las dificultades de relacionar al alumnado de diferentes cursos supondrían más inconvenientes que ventajas. De ahí que una de las preguntas de la investigación fuese conocer el grado de aceptación del alumnado a esta propuesta metodológica. A la vista de los resultados y de las respuestas de alumnos y alumnas en los diferentes foros y en las charlas de las clases presenciales que, aunque en un número muy reducido, se realizaron, podemos colegir que el alumnado ha quedado con una sensación satisfactoria sobre la colaboración entre materias distintas y cursos diferentes, tal y como demuestran las siguientes intervenciones:

“En relación a esta tarefa interdisciplinar, e sendo totalmente sincera, encantoume. Considero moi positivo levar a cabo este tipo de propostas, reforzando os lazos coas compañeiras do resto dos cursos. Ademais, esta tarefa cumpre cos contidos requiridos para a materia de plástica (expresión visual) e de literatura (expresión escrita). Encantoume este feedback” (MMG).

“A miña opinión sobre esta tarefa interdisciplinar, ten que destacar que me pareceu unha técnica moi creativa que sin dúbida porei en práctica no meu futuro coma docente para fomentar a imaxinación na aula, ademais de que foi unha experiencia enriquecedora que engado a miña mochila de futura mestra” (LFD).

Esto nos anima a seguir y a repetir este tipo de metodología interdisciplinar en los próximos cursos.

4. DISCUSIÓN

Al organizar este estudio, una de las motivaciones que teníamos era generar una situación en la que alumnado de diferentes cursos pudiese conocer y compartir las creaciones de sus compañeros y compañeras. Creemos que es importante facilitar a nuestro alumnado “la oportunidad de desarrollar esos procesos de reflexión de manera conjunta con otros compañeros que puedan ayudar a comprender las situaciones desde otros marcos de interpretación” (Susinos y Saiz, 2016, p. 4). Al repasar las intervenciones en los foros del alumnado, pensamos que la propuesta presentada ha conseguido una buena aceptación. El alumnado la acoge como una actividad que les aporta ventajas y le encuentra proyección de tipo profesional.

Hemos visto que, cuando se establece una actividad poco dirigida, el alumnado tiene que recurrir a su imaginación y, puesto que este tipo de competencia no está bastante desarrollada, acude a crear figuras estereotipadas y no es capaz de dejarse llevar por ideas originales y disparatadas. Prefieren no arriesgarse usando imágenes clásicas y desarrollando un relato que no tenga estridencias.

Es evidente la importancia de la imaginación en la educación, aunque no haya muchos estudios que aborden en profundidad este tema (Egan, 1999). La imaginación está en la base de la creación: es una actitud que hay que estimular en el alumnado de Magisterio, ya que es imprescindible en un profesional que se dedique a la docencia (Valverde, 2014). Además, es una cualidad fundamental para despertar el interés por la lectura y la creación artística. Sin embargo, después de esta experiencia nos encontramos con carencias importantes en este sentido, pues las asociaciones que establece el alumnado, en su gran mayoría alumnas, son muy tópicas y la fantasía que manifiestan sus binomios se revela incapaz de establecer desvaríos o uniones disparatadas que den juego a historias diferentes. Asimismo, en lo que al diseño de los *collages* se refiere, nos encontramos con ilustraciones estereotipadas incapaces de romper con imágenes tópicas sobre animales, paisajes o escenarios.

Al invitar a nuestro estudiantado a crear su propia narración, tanto textual como visual, estamos abandonando una docencia en la que “el profesor da respuesta exacta a las intervenciones de sus estudiantes, para dar paso a estrategias en las que el estudiante debe re-descubrir dichas respuestas” (Cabrera, 2008, p.75). El alumnado carece de recursos, como se vio por la limitada capacidad para fantasear y crear mundos imaginados.

Para la creación de imágenes hace falta tener un conocimiento del lenguaje visual que permita diseñar con soltura figuras con carácter y con estilo propio. De esta forma:

“Es necesario que las producciones infantiles se elaboren de una forma autónoma, es decir, que vayan precedidas de un proceso creador espontáneo, ya que la reproducción de formas previamente elaboradas y mediatizadas por el adulto no ofrece ninguna oportunidad para que los niños establezcan sus propias relaciones con el medio ni para que organicen y articulen a través del lenguaje iconográfico sus pensamientos, sentimientos y sensaciones” (Gutiérrez, 2002, p. 284-285).

El personal docente de Educación Infantil tiene que tener competencias suficientes en alfabetización visual, lo que nos lleva a la necesidad, en las facultades de Educación, de formar alumnos y alumnas para que adquieran también esas competencias: “Contra la escasa formación audiovisual hay que establecer experiencias que suplan esta carencia, que consigan vencer esa inercia que los limita para que acudan al almacén de imágenes de su mente”. Con una mayor riqueza de experiencias personales sería más fácil explotar la imaginación ya que “la inventiva surge cuando materializamos verbal o visualmente esos recuerdos que permanecen archivados en forma de imágenes, emociones, palabras o espacios” (Freire, 2018, p. 74).

Podemos concluir, por último, que es necesario insistir en este tipo de propuestas para fomentar la autonomía del personal docente de Educación Infantil a la hora de crear situaciones con niños y niñas. Mientras exista profesorado condicionado por las imágenes o las lecturas preestablecidas se tendrán dificultades para generar proyectos interesantes y creativos en las aulas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de Educación. Número extraordinario*, 63-93.
- Arizpe, E. y Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.

- Berbel Gómez, N. y Capellà Simó, P. (2014). Cuentos musicales ilustrados y con soporte audiovisual: una experiencia interdisciplinar en los estudios de Grado de Educación Infantil y Primaria. *DEDiCA. REVISTA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 6, 287-294.
- Borges, M. (2012). El papel de la ilustración en la alfabetización visual. En H. Barbosa y J. Quental (Eds.), *2nd International Conference Art, Illustration and Visual Culture in Infant and Primary Education* (Vol. 1, pp. 268-272). Universidade de Aveiro.
- Botella Nicolás, A.M. y Hurtado Soler, A. (2017). Innovación Educativa y renovación de metodologías docentes: Ieducarts y L'Hort 2.0. *Innovación Educativa*, 27, 205-217.
- Cabrera Murcia, E.P. (2008). *La colaboración en el aula: más que uno más uno*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. Sage Publications Inc.
- Creu Godoy, J. de la (2006). Experiencias interdisciplinarias mediante las canciones para niños de Apelles Mestres. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 151, 26-28.
- De Vicente-Yagüe, M.I. (2008). El comparativismo en la educación literaria y musical: propuesta de innovación metodológica. *Educatio Siglo XXI*, 26, 241-265.
- Egan, K. (1999). *Fantasia e imaginación, su poder en la enseñanza primaria: una alternativa a la enseñanza y el aprendizaje en la educación infantil y primaria* (Vol. 30). Ediciones Morata.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Freire, E. (2018). Casas-Mapa. Espazos da Memoria. *Elos. Revista de literatura infantil e xuvenil*, 5, 73-90.
- Gómez-Díaz, R. (2010). La alfabetización visual: retos para un mundo que aspira a la interculturalidad. En R. Gómez Díaz y M.C. Agustín Lacruz (Coords.), *Polisemias visuales: Aproximaciones a la alfabetización visual en la sociedad intercultural* (pp. 21-38). Salamanca.
- González Briones, C. (2011). *Alfabetización mediática y competencias básicas*. Ministerio de Educación.
- González-Fernández, N., Ramírez-García, A. y Salcines Talledo, I. (2018). Competencia mediática y necesidades de alfabetización audiovisual de docentes y familias españolas. *Educación XXI*, 21(2), 301-321.
- Gutiérrez Pérez, R. (2002). Educación artística y desarrollo creativo. *Arte, individuo y sociedad, N° Extra 1*, 279-288.
- Martínez Luna, S. (2014). Cultura visual y educación de la mirada: imágenes y alfabetización. *Revista Digital do LAV*, 7(3), 3-18.
- Matos, D. (2018). Literatura Infantil na escola: os contos de fadas nas páginas do livro didático. *Elos. Revista de literatura infantil e xuvenil*, 5, 137-158.
- Novo, M. (2017). El papel de arte y de la educación. Cambiar en tiempos de incertidumbre. En S.M.A.R.T. (Coord.), *Caminos hacia la sostenibilidad* (pp. 256-261). Acciona.
- Nowell, L.S., Norris, J.M., White, D.E. y Moules, N.J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1-13.
- Reis da Silva, S., y Martins, D. (2016). Con letras fanse palabras: achegas para unha caracterización do 'libro-alfabeto' para a infancia. *Elos. Revista de literatura infantil e xuvenil*, 3, 143-165.
- Rodari, G. (1999). *Gramática da fantasia*. Kalandraka Editora.
- Stake, R.E. (1995). *The art of Case Study Research*. Sage Publications, Inc.
- Susinos Rada, T. y Saiz Linares, Á. (2016). Los problemas pedagógicos son mis aliados. El practicum como un proceso de reflexión e indagación colaborativa. *Revista de Investigación en Educación*, 14(1), 5-13.
- Tabernero-Sala, R. (2016). Los epitextos virtuales en la difusión del libro infantil: Hacia una poética del book-trailer. Un modelo de análisis. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 15(2), 21-36.

Valverde, Y. (2014). Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros. *Revista Fedumar Pedagogía y Educación*, 1(1), 71-104.

Yin, R.K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage Publications Inc.

Recuperación de la tradición textil en Santa Perpètua de Mogoda: una aproximación desde la práctica artística en clave de Aprendizaje-Servicio

Recovery of the textile tradition in Santa Perpètua de Mogoda: an approach from artistic practice through Service-Learning

Anaïs Civit López¹

¹ Universitat de Barcelona. anaiscivit@ub.edu

Recibido: 30/6/2021

Aceptado: 18/10/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

Anaïs Civit López

Departamento de Artes y Conservación-
Restauración

Facultat de Belles Arts

Universitat de Barcelona

Pau Gargallo, 4

08028 Barcelona

Resumen

Memòria, recuperació d'artesanía i sostenibilitat es un proyecto entre la Universitat de Barcelona y los IES Rovira-Forns y Estela Ibèrica de Santa Perpètua de Mogoda. Pretende recuperar los sistemas productivos tradicionales de la artesanía aplicándolos a la producción artística y al diseño; dotar al alumnado de las herramientas necesarias para la producción artesanal vinculada con la memoria histórica local; intercambiar con la población las costumbres y tradiciones en relación con la producción artesanal; evidenciar, basándose en los preceptos fundamentales de la economía feminista, la importancia del trabajo doméstico. El proyecto se desarrolla a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS): estudiantes del Grado de Bellas Artes tutorizan a alumnado de tercero de ESO de los dos institutos a través del Programa de Servicio Comunitario del Ayuntamiento de Santa Perpètua de Mogoda. Mediante la ficha didáctica *Identitats truncades* (2020) de Eulàlia Grau Costa et al., en clave de *metodología del descubrir*, el alumnado explora la realidad de la producción textil y artística. El proyecto culmina con una primera exposición y unas jornadas de investigación y docencia artística. Se potencian valores sociales como la reutilización y un modelo textil más sostenible para incidir directamente en el territorio y la comunidad recuperando la rica memoria local textil.

Palabras clave

Aprendizaje-Servicio, Arte Textil, Transferencia de Conocimiento, Economía Feminista, Comunidad

Abstract

Memòria, recuperació d'artesanía i Sostenibilitat is a project between the University of Barcelona and the Rovira-Forns and Estela Ibèrica of Santa Perpètua de Mogoda high schools. The project aims to recover the traditional production systems of crafts, applying them to artistic production and design; to equip students with the necessary tools for artisan production linked to local historical memory; to exchange customs and traditions with the population in relation to artisan production; to demonstrate,

based on the fundamental precepts of feminist economics, the importance of domestic work. The project is developed through the Service-Learning method: students of the Bachelor of Fine Arts tutor third-year ESO students from both institutes through the Community Service Program of the Santa Perpètua de Mogoda City Council. Through the didactic sheet *Identitats truncades* (2020) by Eulàlia Grau Costa et al., using Self-Learning method. Students explore the reality of textile and artistic production. The project culminates with a first exhibition and a journal of research and artistic teaching. Social values such as reuse and a more sustainable textile model are promoted to directly influence the territory and the community by recovering the rich local textile memory.

Key Words

Service-Learning, Textile Art, Transference of Knowledge, Feminist Economy, Community

1. INTRODUCCIÓN

Presentamos el proyecto *Memòria, Recuperació de l'artesanía i Sostenibilitat*, una propuesta en clave de género a partir de la experimentación con los materiales textiles y los métodos de la creación artística. Esta propuesta es fruto de la colaboración entre la Facultad de Bellas Artes de la Universitat de Barcelona, concretamente el grupo ATESI, y los Institutos de Educación Secundaria (IES) Rovira-Forn y Estela Ibèrica de Santa Perpètua de Mogoda (Barcelona). Se presenta el desarrollo y los resultados del proyecto durante el curso 2020-2021, que ya se inició durante el curso 2019-2020 y que espera tener continuidad en los cursos próximos. Se pretende la valorización de la tradición cultural textil mediante la expresión artística, la sostenibilidad y el reciclaje obteniendo patrones de piezas textiles con memoria de usos y anécdotas, a partir de las que trabajar su descontextualización y construir un relato colectivo desde la empatía, desde valores simbólicos y miradas hacia la transformación social. Además, se enfatiza la valorización de las actitudes participativas y de las metodologías de la creación como elementos de transferencia del conocimiento, de transformación social, de resiliencia y de memoria viva.

Es evidente la preocupación desde las disciplinas artísticas por el cambio en las actitudes y los marcos conceptuales en todo aquello referente al género y a la sostenibilidad. Es, por lo tanto, de notorio interés un proyecto que aboga por el cambio en las mentalidades del alumnado tanto del ámbito universitario como de Educación Secundaria Obligatoria, fomentando patrones y actitudes en clave de género y en clave de producción sostenible. La creación artística no puede ser ajena a los cambios que socialmente se producen en el debate colectivo y debe afrontarlos no sólo como una consecuencia de dichos cambios, sino como un agente de transformación con voz propia, fomentando el debate y la participación de todos los miembros de la sociedad. En este sentido, el proyecto que presentamos aboga por el trabajo artístico alrededor de la recuperación de la tradición textil, la sostenibilidad en los medios de producción, el debate en clave de género, la economía feminista, etc.

Con las fechas reivindicativas del 25 de noviembre (Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer) y del 8 de marzo (Día Internacional de la Mujer) como trasfondo, se ha construido la actividad *Identitats truncades* a través de una ficha didáctica en clave de *metodología del descubrir*, junto con un soporte

videográfico que flexibiliza la propuesta más allá de la presencialidad, dada la incertidumbre por el Covid-19.

2. METODOLOGÍA

2.1. Aprendizaje-Servicio

El Aprendizaje-Servicio (ApS) es un método educativo que combina procesos de aprendizaje y un servicio a la comunidad articulados en un único proyecto (Rubio et al., 2014). De este modo, los participantes del proyecto aumentan la calidad de su aprendizaje a medida que aplican lo que ya saben o lo que han aprendido en un entorno de necesidad real que les exige poner en práctica los contenidos del contexto en que se ha planteado el proyecto. El ApS implica, por lo tanto, una filosofía de la educación que no se basa en la acumulación de méritos curriculares, sino en la concepción del aprendizaje como un ente social capaz de influir directamente en la sociedad que lo rodea y de convertirse en un agente de cambio. Además, se ha escrito largamente sobre los beneficios educativos de aplicar lo aprendido a un contexto de servicio social (Deeley, 2016; Puig, 2012; Escofet y Rubio, 2017). Dichos beneficios pasan por la evidencia de que un contenido conceptual o competencial dado en un contexto académico se consolida más fácilmente cuando el marco en que se puede aplicar no es sólo teórico, sino también práctico. Es decir, cuando un aprendizaje puede utilizarse para una realización cotidiana, para un servicio a la comunidad, dicho aprendizaje se consolida de forma mucho mayor (Deeley, 2016). Además, la complementación entre el aprendizaje y el servicio implica el trabajo necesario de múltiples competencias del ámbito social y personal que se relacionan con el servicio comunitario. Cabe mencionar los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, que implican una pedagogía de la responsabilidad cívica, un compromiso político de la Universidad y de los agentes que forman parte, las competencias que se relacionan con el bien común y los beneficios sociales de una acción comunitaria.

La Universidad de Barcelona dispone, hoy en día, de un grupo de fomento del Aprendizaje-Servicio formado por profesorado de distintas facultades, cuyos objetivos pasan por la integración de la Universidad en el espacio educativo público. Algunas de las múltiples facultades que participan en este grupo son la de Bellas Artes, Biología, Ciencias de la Tierra, Derecho, Economía y Empresa, Educación, Trabajo Social, Filosofía, Física, Geografía e Historia, Psicología, Matemáticas, Informática, etc. Desde la Facultad de Bellas Artes se trabaja con la perspectiva de la creación artística como un bien que repercute en la comunidad y que, por lo tanto, es susceptible de trabajar múltiples competencias que se relacionan con el Aprendizaje-Servicio.

En el caso que nos ocupa, el proyecto se hilvana a través del Aprendizaje-Servicio dada la acción tutorial en un doble sentido. Por un lado, el profesorado de la Facultad de Bellas Artes tutoriza los alumnos de la asignatura optativa *UEA Nous Recobriments i Continents en Art* de tercer y cuarto curso del Grado de Bellas Artes. A su vez, el alumnado de la Facultad realiza una tarea de tutorización hacia el alumnado de los Institutos de Educación Secundaria Rovira-Forns y Estela Ibèrica, ambos de Santa Perpètua de Mogoda. De esta forma, el alumnado de la Facultad realiza una tarea eminentemente social relacionada con la necesidad del estudiantado de Secundaria de

disponer de un arte más a su alcance y más cercano a su realidad. Al mismo tiempo, el alumnado de los centros de Educación Secundaria desarrolla sus capacidades creativas y las ofrece a la comunidad, revalorizando la tradición textil de la población, promoviendo valores de cultura sostenible y de economía doméstica en clave de género. El proyecto implica, por lo tanto, un doble trabajo por parte del alumnado que los lleva a consolidar sus conocimientos aplicándolos a la enseñanza secundaria y a la producción artística. El alumnado de los centros de Educación Secundaria participa en el proyecto a través de su programa de servicio comunitario.

El proyecto, además, es un buen ejemplo de transversalidad curricular y experiencia de servicio comunitario, participando de las siguientes áreas:

- Educación Visual y Plástica: diseño y creación de las obras, composición de espacios creativos y expositivos;
- Lengua Catalana: redacción de los textos vinculados a las obras;
- Física y Química: conocimientos técnicos y procedimentales vinculados a la producción de tintes naturales y los procedimientos textiles;
- Ciencias de la Naturaleza: producción y extracción de materias primas;
- Ciencias Sociales: artesanía y tradición textil, memoria histórica local;
- Cultura y Valores: arte comunitario, sostenibilidad, reciclaje, inclusión y trabajo de género;
- Matemáticas: dimensiones, medidas y trabajo a escala.

2.2. De lo social en lo textil

Trabajar un proyecto con un fuerte componente social implica tener presentes cuáles son las cuestiones sobre las que se quiere incidir directa o indirectamente. En este caso, a través del trabajo textil nos proponíamos exponer cuestiones que conciernen directamente al alumnado tanto de Secundaria como del ámbito universitario como son las reflexiones en torno a la sostenibilidad, la identidad de género y sexual, y reflexiones que atañen al papel de las mujeres en el desarrollo socioeconómico a través de su aportación que, en muchas ocasiones, se ampara en el marco de la economía informal.

Inciendo precisamente en este último punto, debemos hablar del cambio de perspectiva que impulsan desde inicios de los años sesenta y setenta del siglo XX las teorías de la economía feminista. Dichas teorías se basan en la reformulación de los postulados de la economía tradicional para anteponer el cuidado de la vida y del planeta a la producción y la acumulación de capital (Carrasco, 2014). No se trata, pues, de una inclusión de las mujeres en la economía tradicional, sino de un cambio de paradigma radical, que permite construir una disciplina que analice no sólo el mercado y los aspectos bursátiles o fiduciarios, sino también toda aquella actividad que permite el funcionamiento de una sociedad y, especialmente, que permite el bienestar de sus miembros y el equilibrio ecológico. Así pues, la economía feminista, según la perspectiva de Carrasco, no es una teoría única, sino un conjunto de posicionamientos económicos que tienen que ver con la propuesta de cambio político, donde la vida de las personas sea el centro de la disciplina social y su bienestar el objetivo económico de todo marco teórico. En resumen, pensar la economía desde una perspectiva feminista conlleva una serie de cambios drásticos de valores, un cambio de los medios de

producción y los tiempos, cambios en la vida cotidiana y una nueva estructura de consumo.

Entender y revalorizar las técnicas artísticas y productivas nos lleva a incluir valores de sostenibilidad implícitos en aquello que deriva de un ritmo de vida más orgánico y del cuidado del hogar, de las personas y del medio. El proyecto trabaja con la idea de una producción y un consumo sostenible, implementa prácticas de reutilización, trabajo con fibras y tintas naturales en oposición al sistema industrial textil que supone actualmente uno de los sectores productivos más contaminantes, especialmente por el uso de tintes y colorantes sintéticos (Cortázar Martínez et al., 2014).

A través del conocimiento textil y la práctica de tareas desarrolladas tradicionalmente por las mujeres, se trasladan al alumnado estas reflexiones para evidenciar la desigualdad y el menosprecio hacia las tareas domésticas y, en definitiva, hacia todo aquello necesario para el cuidado de la vida que se traduce en una falta de remuneración (valor económico) y de reconocimiento (valor social). Es un proyecto, por lo tanto, que ofrece la posibilidad de trabajar mediante lenguajes artísticos variados para reflexionar, visibilizar y transformar aspectos que forman parte de las inquietudes reales de la ciudadanía y el estudiantado.

De nuevo, se delega este cuidado (hacia el planeta) a las mujeres, con soluciones que no implican una profesionalización y acceso a empleos relacionados con la sostenibilidad, sino que forman parte de sus supuestas tareas diarias. En palabras de Alicia Puleo:

“Con el surgimiento de las preocupaciones ecológicas, algunos han invitado al tradicional “ángel del hogar” a convertirse en salvador del planeta. Esta solución es inoperante. Pero además, es “impertinente”, como ha sugerido Amelia Valcárcel. No se debe pedir a las mujeres que sean las principales cuidadoras del medio ambiente. [...] no se puede hacer política ambiental a costa de las mujeres, es decir, favoreciendo los papeles tradicionales” (Puleo, 2011, pp. 20-21).

Para ello, se pide al alumnado que extraiga patrones de diversos objetos y, a través de estos, generen piezas textiles con nuevos significados, recalcando así el valor artístico de los procesos productivos tradicionales y propios de la economía informal con unas fechas reivindicativas concretas (el 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer; y el 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer) que sirven como motivo. El proyecto, pues, pretende reflexionar a través del arte textil alrededor de estas cuestiones y poner en valor aquello textil como medio de expresión artística, promoviendo la creación en un entorno cotidiano y la producción artesanal como un medio más de producción de arte. Es decir, revalorizar las tareas cotidianas que han sido siempre necesarias, pero a las que no se les ha dado el valor que tienen otras tareas no tan significativas para el cuidado de la vida.

2.3. Metodología del descubrir

El proyecto se articula a través de una ficha pedagógica titulada *Identitats truncades* (Grau Costa et al., 2020) a partir de la cual se articulan todos los procesos de aprendizaje y supone el eje central de las acciones de creación (ver Figura 1).

Para comprender el alcance de la propuesta y los procesos de aprendizaje y desarrollo de las capacidades del alumnado participante debemos comprender primero la metodología de trabajo y la labor pedagógica que hay detrás de todo ello. Desde hace

ya algunas décadas, profesorado diverso de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y profesorado que ha estado en contacto directo, ha desarrollado una metodología propia de trabajo llamada *metodologías del descubrir* (Grau Costa, 2009, 2013; Porquer Rigo et al., 2015; Sasiain Camarero-Núñez, 2012). Tal y como dicen los propios autores:

“Aunque el concepto se acerca inevitablemente a los utilizados por Jerome Bruner o Jean Piaget entre otros por algunas de sus propuestas para la educación primaria (aprendizaje por descubrimiento, Inquiry Based Learning), las metodologías del descubrir deben entenderse en un contexto diferente en tanto que están pensadas especialmente para las etapas de educación secundaria y universitaria y en tanto que nuestras propuestas no dan especial prioridad ni a los conocimientos ni a la experimentación científica. Nuestras metodologías plantean la autocontemplación como investigación, donde la intuición es la herramienta preferente” (Grau Costa y Porquer Rigo, 2017, p.17).

A través de una ficha pedagógica se propone un enunciado concreto que incluye unas determinadas pautas y genera interrogantes más o menos explícitos y con un procedimiento, técnica o concepto concreto. Cada ficha se compone de los apartados siguientes: *propuesta de trabajo, enunciado, para hacerlo, condicionantes, proceso, materiales, presentación y material de consulta*. Esto que en un principio podría parecer simple, se convierte en una potente herramienta que apela directamente a los procesos de creación de aquel alumnado que lo recibe, genera dudas, admite una interrogación constante empezando por la propia ficha y plantea un reto personal para resolver el encargo concreto que se le plantea. La ficha se convierte en una “excusa” o “trampa” en la que el alumnado se ve inmerso en un proceso personal de desarrollo de estrategias para resolver la tarea donde debe enfrentarse a dificultades técnicas, de autoevaluación, de razonamiento y deducción y donde poner en valor su intuición.

Esto permite al profesorado articular la docencia a partir de una serie de fichas como eje de trabajo o bien introducir las de manera puntual en una actividad formativa determinada. Las fichas permiten ajustes según la edad y en función del contexto o la necesidad.

“[...] no proponemos una ordenación programática que parta de unidades didácticas agrupadas por temáticas y de las cuales se desprendan fichas didácticas, sino que, invirtiendo el sistema, trabajamos con actividades didácticas en formato de ficha de forma que estas se ordenan y programan dentro de diferentes ritmos según la programación, la asignatura y el equipo docente” (Grau Costa, 2013, p.13).

Además, se relacionan directamente con las filosofías de la pedagogía colectiva y del arte social, así como las competencias propias del área artística:

“Su uso nos ha demostrado su potencial capacidad de sugestión y de motivación en la práctica; como una herramienta que se convierte en un eje vertebrador para un discurso continuado, un elemento que permite la interacción puntual entre un motivo escogido y una finalidad buscada. La ficha, en su simplicidad aparente, actúa como un anclaje de conocimiento orientativo para enlazar con un despliegue conceptual, procedimental y actitudinal para la formación/generación de creatividad y el desarrollo de competencias propias del área artística. Fomenta el autoaprendizaje. Podemos trabajar directamente procesos creativos y generar discursos de pensamiento individual que, fácilmente, escalan en procesos de debate colectivos –entroncando con la filosofía de las pedagogías colectivas o del arte social–” (Grau Costa y Porquer Rigo, 2017, p.17).

Así la autora pone la intuición, la autocontemplación y el proceso en el centro de la creación artística. Por lo tanto, la *metodología del descubrir* aplicada a través de las fichas pedagógicas permite al alumnado abrir vías de exploración desconocidas explorando conocimientos ya adquiridos para ser capaces de desarrollar una tarea concreta sin ser conscientes de las potencialidades de aquello que parece que se les pide.

3. EL PROYECTO

3.1. Objetivos

- Dar a conocer iniciativas pedagógicas y artísticas que potencien la colaboración entre las universidades y las entidades del territorio para generar transferencia de conocimiento mediante acciones comunitarias.
- Promover proyectos artísticos sostenibles con valores sociales y éticos que tengan en cuenta las necesidades sociales reales del territorio.
- Intercambiar con la población usos y costumbres en relación con la producción artesanal textil, con el uso de procedimientos tradicionales de confección, patronaje artesanal y el uso de fibras y tintes naturales.
- Valorizar (desde la perspectiva de la economía feminista) el trabajo de las mujeres en el hogar o en la economía sumergida y la tradición textil evidenciando su importancia en la evolución socioeconómica e histórica local.

3.2. Agentes implicados y descripción de la colaboración

Para comprender el valor y la aportación de cada una de las partes implicadas en el proyecto, debemos describir brevemente su función y las colaboraciones que se establecen en el territorio.

Por un lado, el equipo docente, coordinado por Eulàlia Grau Costa, perteneciente al Grupo de Innovación Docente Consolidado ATESI GINDO-UB/162 como promotor del proyecto y generador de la propuesta. Realiza el seguimiento del proyecto, facilita el material y las herramientas necesarias (máquinas de coser, tejido, material de costura, etc.) y coordina las acciones formativas, de exposición, difusión y análisis de resultados. A partir de la metodología de Aprendizaje-Servicio (ApS) se oferta la participación en el proyecto al alumnado de tercer y cuarto curso de la asignatura optativa *UEA Nous Recobriments i Continents en Art* del Grado de Bellas Artes. El proyecto se relaciona de manera natural con el currículo de la asignatura dado que esta se centra en los procedimientos textiles ligados a la escultura y aplica la metodología ApS como actividad formativa obligatoria de su programación. El alumnado del Grado, que recibe en esta asignatura una formación textil y en acciones comunitarias, realiza también el encargo de la ficha pedagógica y actúa tutorizando al alumnado de los IES. Un total de diez alumnas ha participado directamente en el proyecto. Cabe destacar que el papel de las alumnas-tutoras no es meramente el de acompañantes, sino que tienen una triple tarea. Por un lado, comparten sus conocimientos y realizan el soporte formativo tanto en cuestiones técnicas como de desarrollo conceptual y vehiculan las ideas que el alumnado de Secundaria quiere comunicar con sus piezas; comparten experiencias

formativas e intereses durante el desarrollo del proyecto manteniendo un canal fluido y directo de comunicación (se ha optado por la comunicación mediante un grupo conjunto de mensajería); por último, como alumnas del Grado, realizan a su vez una pieza siguiendo los mismos preceptos que el alumnado de Secundaria.

Queremos hacer hincapié en la labor del grupo de docentes e investigadores que forma el grupo ATESI dado que los preceptos y las líneas de actuación están ligadas a los objetivos del proyecto que nos ocupa. Se trata de un grupo de Innovación Docente que centra su investigación y actividad en la incidencia directa en los sectores educativos y sociales del territorio apostando por el acercamiento desde el arte social a necesidades de intercambios con colectivos y entidades respondiendo a necesidades reales. Se entiende el arte como eje central de la acción social, trabajando desde la sostenibilidad, los preceptos de la economía feminista y recuperando oficios desde la tradición, la práctica artística y la contemporaneidad. Potencian el uso de metodologías comprometidas como el Aprendizaje-Servicio evidenciando la necesidad de la participación ciudadana en la formación universitaria.

Por otro lado, está el alumnado de tercero de la ESO de los Institutos de Educación Secundaria Rovira-Forns y Estela Ibèrica de Santa Perpètua de Mogoda que participa de la experiencia mediante la actividad curricular de Servicio Comunitario. Cerca de veinte alumnos y alumnas han participado directamente en el proyecto entre los dos centros.

El Servicio de Educación del Ayuntamiento de Santa Perpètua de Mogoda, en el marco del Proyecto Educativo de Ciudad (PEC), coordina y gestiona las diferentes actividades relacionadas con el Servicio Comunitario y actúa de mediador entre los diferentes agentes implicados.

Por último, los equipamientos culturales del municipio ofrecen el espacio de encuentro y de exposición del proceso y de los resultados, promoviendo las interacciones y colaborando en la difusión de la experiencia. Participan el Departamento de Cultura del Ayuntamiento, el Museo Municipal, el espacio de la Granja Soldevila y la Biblioteca Municipal Josep Jardí.


3.3. Identitats truncades. Una ficha pedagógica para provocar la creatividad

El proyecto se articula principalmente a partir de una ficha pedagógica siguiendo los preceptos de las *metodologías del descubrir*. En este caso, se acompaña del soporte formativo videográfico *Extreure patrons* (Grau Costa, 2020) debido a la imposibilidad de impartir la formación presencialmente en la primera parte del proyecto dada la situación crítica provocada por la pandemia del Covid-19. El video muestra el procedimiento de extracción de patrones de una pieza textil. Se acompaña de unas frases insertadas que aportan los elementos clave para seguir el procedimiento y asimilar el léxico específico que necesita el alumnado.

IDENTITATS TRUNCADES

Una activitat de metodologies del descobrir pel
Dia Internacional per a l'eliminació de la violència envers les dones (25N)

Proposta original: Eulàlia Grau i Costa
Adaptació: Joan Miquel Porquer, Andrea Martínez i Anais Civit



Proposta de treball: A partir de la visualització de la pindola audiovisual de procediments tèxtils al Taller de Materials Tous de la Facultat de Belles Arts UB Extreure patrons (<http://hdl.handle.net/2445/171508>), d'Eulàlia Grau i Costa.

Enunciat: Dotem d'anonimat peces tèxtils amb memòria d'usos i anècdotes, descontextualitzem del sentir vivencial al buit de la incertesa. Transportem la nostra empatia vers la funció original a l'estadi simbòlic del col·lectiu cultural que evadim, despullem de vibracions estèrils i forcem reptes de transformació social.

Per fer-ho:

- Cerquem peces tèxtils d'allà on hem viscut, que hem compartit, ens hem annexat, o inclús trobat o recollit.
- Compartim el seu valor i el posem per escrit.
- Triem la peça a reproduir per cadascú i cadascuna: objectes quotidians, vestimenta, utilitatge, complements de vestuari, etc. Triem amb quins materials unificarem totes les peces: una roba base, comuna, de teixit neutre o una roba de reciclatge.
- Seguim les indicacions que es visualitzem al vídeo «Extreure patrons»: superposar, calcar, retallar, ajustar, completar, traspasar, encarar, embastar, traslladar, desenganxar, estirar, tallar, desdoblir, repassar, comprovar, desenvolupar, muntar, verificar, rectificar, cosir...

Condicionants:

- Tenim en compte si ens cal: amidar, emplaçar, rivetejar. Tenim també en compte si hi ha simetries que s'han de traslladar.
- Cosim, dispoem i accionem.
- Recollim, documentem el procés i el resultat en fotografia o vídeo. Arxivem i comuniquem. Difonem al nostre entorn directe i a les xarxes, físicament i digitalment.

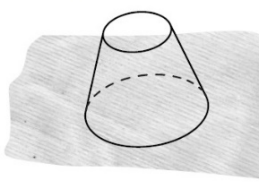
Condicionants:

- Incloem texts sobre la necessitat d'aconseguir «l'eliminació de la violència envers les dones».
- Cocream amb la comunitat: associacions de dones, casals de gent gran, o altres col·lectius vinculats als espais de treball.
- Cerquem els «texts» que recolzin la finalitat del 25N i l'argumentari de la nostra obra col·lectiva en llibres, revistes especialitzades, fascicles o fullets sobre la temàtica del projecte. Incloem el text en l'obra o l'obra en el text (a la biblioteca, a l'espai del museu, a l'aula, a l'espai públic, a...).

Materials: Paper de seda, agulles de cap, guix per a patronatge, tisores, fil d'embastar, agulles de cosir, didal, teixit; llibres, pamflets i fulletons; diàleg, de tu a tu o virtual, i xarxes socials; i tot altre material necessari per completar el projecte col·lectiu i l'obra de cocreació.

Presentació: A través de les xarxes socials, d'espais de transferència virtual i col·lectiva.

Referències: Vegeu l'exposició virtual *Mirades truncades* en les entrades del 14 al 18 de desembre de 2020 del compte d'Instagram del Projecte Educatiu de Clutat de Santa Perpètua de Mogoda (@SPMeduca).



DL: B.22560-2020

Figura 1. Ficha pedagógica *Identitats truncades*

La ficha pedagógica apela al alumnado marcando unas pautas procedimentales y una temática aparentemente muy concretas, pero con un lenguaje y una construcción que generan interrogantes y están sujetas a interpretación. De esta manera, se plantea un encargo que el alumnado acepta como asumible pero que requiere desarrollar estrategias propias y una reflexión constante para poder resolver el encargo. Así el enunciado de la ficha nos dice:

“Dotemos de anonimato piezas textiles con memoria de usos y anécdotas, descontextualicemos del sentir vivencial al vacío de la incertidumbre. Transportemos nuestra empatía hacia la función original en el estadio simbólico del colectivo cultural que evadimos, desnudemos de vibraciones estériles y forcemos retos de transformación social” (Grau Costa et al., 2020).

Ello va seguido de las pautas del encargo que podríamos resumir en: escoger una pieza textil que tenga algún significado para el alumnado, compartir el significado, escoger el material textil con el que reproducirlo y vincular el objeto con el nuevo significado en relación con la temática común del encargo, la eliminación de la violencia hacia las mujeres. La temática se vincula con la fecha del 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, pero se ampara en un marco más amplio para reflexionar acerca de cuestiones de género, de identidad y de economía feminista. Por último, se impone la necesidad de reflejar por escrito parte de las reflexiones implícitas en la pieza para acompañar a esta en la exposición.

3.4. Desarrollo del proyecto

Se trata de un proyecto anual, en dos fases, ligado al calendario del curso escolar 2020/21 tanto universitario como de Educación Secundaria. Una primera fase con el Instituto Rovira-Forns de octubre de 2020 a febrero de 2021 y una segunda fase con el Instituto Estela Ibérica de febrero a mayo de 2021. Ambas dentro del horario semanal

de los dos Institutos dedicado al Servicio Comunitario y del horario de la asignatura *UEA: Nous Recobriments i Continents en art* del Grado mediante Aprendizaje-Servicio.

3.4.1. Secuencia didáctica

Se plantea una secuencia didáctica diseñada para poder ser desarrollada en unas seis u ocho sesiones de una hora y media de trabajo.

Primera y segunda sesión: Lectura individual y posteriormente colectiva de la ficha *Identitats truncades*. Visionado de la píldora videográfica formativa *Extreure Patrons*. Asignación del material individual (100 x 150 cm de tela de algodón y lino blanca y varios pliegos de papel de Manila). Muestra de libros de costura y patronaje antiguos. Puesta en común de las nociones previas sobre costura, antecedentes familiares y concepciones asociadas a la tradición textil. Debate sobre el papel de las mujeres en relación con las tareas textiles y de cuidado. Planteamiento de los objetivos de trabajo y expositivos del proyecto, así como una primera orientación acerca del objeto escogido para la extracción del patrón.

Tercera sesión: Puesta en común de las reflexiones individuales en torno a los objetos escogidos. Relación del objeto, el material y el nuevo valor simbólico y sus posibles derivas. Asesoramiento y extracción de patrones del objeto elegido.

Cuarta, quinta y sexta sesión: Sesiones de seguimiento. Traspaso del patrón a la tela y proceso de costura de la pieza definitiva.

Sexta y séptima sesión: Presentación de la pieza final y planificación expositiva. Se requiere al alumnado que exponga la pieza teniendo en cuenta el espacio y la composición. Además de acompañarla de título y de un breve texto reflexivo, descriptivo o alegórico.

3.4.2. Aplicación de la secuencia

Es necesario dejar constancia de las diferencias y similitudes en la aplicación de la secuencia didáctica del proyecto en cada uno de los dos institutos.

La primera fase del proyecto se desarrolló en siete sesiones, con un total de nueve alumnos y alumnas del IES Rovira-Forns y cuatro alumnas de la Facultad de Bellas Artes. Es necesario comentar que la situación de confinamiento provocada por el Covid-19 tuvo incidencia en esta primera fase del desarrollo del proyecto por lo que solamente se pudo realizar una primera sesión formativa presencial en el Museo Municipal de la población. No obstante, esta sesión fue clave para poder tomar el primer contacto con el alumnado participante, asentar las bases de la tarea, facilitar el material y provocar muchos interrogantes para confrontar y resolver de manera individual y colectiva con sus compañeros y familiares. El resto del proyecto se realizó y tutorizó de manera virtual por completo con los retos que esto supone. En esta primera fase establecimos la fecha del 25 de noviembre, Día Internacional de la Eliminación de la Violencia contra la Mujer, como objetivo expositivo.

La segunda fase del proyecto se desarrolló en nueve sesiones, con un total de nueve alumnos y alumnas del IES Estela Ibèrica, cuatro alumnas de la Facultad de Bellas Artes como tutoras y tres alumnas más para realizar el montaje de la exposición final. Solamente una de ellas tenía continuidad desde la primera fase del proyecto. La mejoría de la situación causada por el Covid-19 permitió desarrollar las sesiones en su mayor

parte de manera presencial. En esta ocasión, se plantearon las fechas del 8 de marzo, Día Internacional de la Mujer, y del 23 de abril, Diada de Sant Jordi o Día del Libro, como fechas expositivas. El proyecto finalizó el día 15 de mayo con el acto de clausura de la exposición.

Es importante destacar que el alumnado del Grado que tutoriza al de Secundaria, está realizando paralelamente como parte de su formación académica el mismo encargo. Veremos pues, los puntos de convergencia y diferencias entre los resultados.

3.5. Resultados

Primeramente, hablaremos de las creaciones artísticas del alumnado, los resultados expositivos y de difusión del proyecto.

Es necesario dejar constancia de las diferencias producidas entre uno y otro grupo de alumnado. Si bien es cierto que los condicionantes del desarrollo del proceso de trabajo no han sido los mismos, también es cierto que los grupos de trabajo no se comportan nunca de la misma manera. Proceden de centros formativos distintos, con una cohesión de grupo, un nivel de madurez y capacidad de adaptación diferente. El IES Rovira-Forns tiene una amplia experiencia en el trabajo por proyectos, por lo que su alumnado ha asimilado más fácilmente el tipo de encargo y la autonomía de trabajo que requería la tarea aún sin disponer de las facilidades de herramientas y del apoyo que facilita la presencialidad. Por otro lado, el alumnado del IES Estela Ibérica, ha preferido trabajar constantemente en grupo y desarrollar piezas colectivas, produciéndose en ocasiones desequilibrios de implicación, de trabajo horizontal y cierta dependencia hacia la figura de las tutoras. Aún con las diferencias en el comportamiento de los dos grupos, ambos consiguieron resolver de manera satisfactoria el encargo y mostraron un nivel parecido de compromiso con el proyecto.

De esta manera, el alumnado del IES Rovira-Forns realizó piezas de manera individual tratando cuestiones relativas a la violencia de género, el derecho a la intimidad, el miedo o el aislamiento derivado del Covid-19. Destacamos el trabajo de Iván Manzano *Importancia a l'interior* que realizó un poncho en el que escribió palabras despectivas y relativas al abuso en la parte exterior de la tela y palabras positivas acompañadas del símbolo de un corazón en el interior para hablar sobre el derecho a la intimidad diciéndonos que “las cosas más interesantes de ti están en tu interior, aunque los demás te digan cosas malas”. Destaca también el trabajo de Jaume Umbert *La por a la foscor* que extrajo el patrón a un muñeco de trapo que tenía de pequeño y realizó un nuevo muñeco con tela negra, ayudado por su abuela, para hablar del miedo, especialmente el miedo a la oscuridad, y a lo desconocido.

El alumnado del IES Estela-Ibèrica realizó dos instalaciones de manera conjunta. En esta ocasión quisieron reflexionar alrededor de la identidad sexual y de género. La primera pieza parte de una vivencia de su propia población en la que en un centro educativo se designó un baño separado solamente para uso de un compañero transgénero. Ésta “solución” indignó al alumnado del centro y provocó un debate acerca de la cuestión. Por ello, decidieron realizar una instalación de un baño elaborando una simbología propia acompañada de un rollo de fragmentos textiles, emulando un papel higiénico, en la que recoger frases discriminatorias y estereotipos que los propios visitantes podían escribir durante la exposición. Por otro lado, construyeron las barras de las banderas transgénero y bisexual a partir del patrón de unas espadas láser. Si bien

esta idea generó bastante debate entre el alumnado y las tutoras, fue un motivo perfecto para hablar del proceso de construcción de la obra de arte, de la simbología y la percepción del espectador: significados fálicos, estereotipos de género masculino vinculados al poder, a la violencia e incluso a la ausencia de personajes femeninos en ámbitos tradicionalmente masculinos como son los videojuegos.



Figura 2. Obras del alumnado del IES Estela Ibèrica. Fuente: Anaïs Civit

El alumnado y profesorado de la Facultad de Bellas Artes realizó piezas durante todo el proyecto compartiendo el proceso y debatiendo la elaboración con el alumnado. Destacan *Fins als mugrons!* de Júlia Cadevall que extrae el patrón de un bidón de gasolina para transformarlo en un bidón textil lila con un mensaje combativo o *Anar a conjunt* de la profesora Andrea Martínez que extrae el patrón de una silla para evocar ese espacio de costura de su madre cuando era pequeña.



Figura 3. Obras *Anar a conjunt* de Andrea Martínez y *Fins als mugrons!* de Júlia Cadevall. Fuente: Anaïs Civit y Gala Espin

A nivel expositivo, se realizó una primera exposición virtual *Mirades truncades* a través de la cuenta de Instagram de Santa Perpètua Educa (@SPMeduca) del 14 al 18 de febrero de 2021 en el que el alumnado del IES Rovira-Forns tuvo la oportunidad de exponer sus piezas. El alumnado realizó un montaje expositivo fotográfico de su pieza y lo acompañó de un texto. De este modo, se trabajaba la competencia lingüística y la reflexión en torno a la propia creación. Recogemos a continuación uno de los textos de la alumna Jana Valle que acompaña a su pieza *A les 18h a casa es fa de nit*:

“Mi camiseta representa nuestra sociedad actual llena de violencia de género, así como el trato que recibimos las mujeres y que muchas veces callamos. He tratado de plasmar mi idea a través de un texto obtenido de un cartel de una manifestación feminista. Este texto (De camino a casa quiero ser libre, no valiente) representa cómo nosotras las mujeres ya nos hemos cansado de tener que ser valientes al salir a la calle. Queremos ser completamente libres de salir con cualquier ropa o a cualquier hora sin tener miedo de si llegaremos sanas y

salvas a casa. Además, he enfatizado la palabra “libre” con color lila que representa el color de la mujer”.

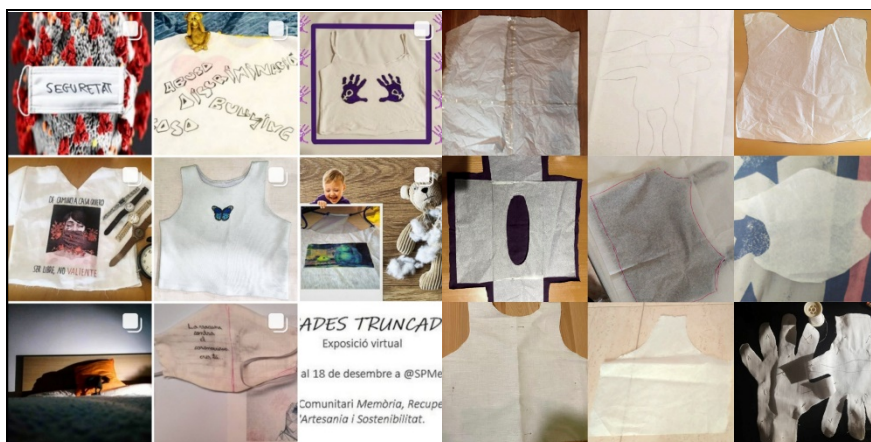


Figura 4. Detalles de las obras y los patrones de *La seguretat és la salvació de la pandèmia* de Arnau Garcia; *La felicitat i la tristesa* de Carlota Martínez; *Importància a l'interior*, de Iván Manzano; *A les 18 hores a casa es fa de nit* de Jana Valle; *La por a la foscor* de Jaume Umbert; *Violència de gènere* de Judit Guirado; *Covid vs Humanitat* de Yahia Benslimam; e *Infància digna* de Mireia Garcia. Fuente: Propios autores

Finalmente, el proyecto confluye en una exposición final, *Identitats truncades: Sentits i Serveis*, en el Museo Municipal, Granja Soldevila, del municipio de Santa Perpètua de Mogoda entre el 23 de abril y el 15 de mayo de 2021. La exposición reúne las obras de todos y todas las participantes del proyecto y se acompaña de las *Jornades de Investigació y Docència artística Rellegint Identitats* en las que se realiza el procedimiento tradicional en desuso de batear la lana –empleado para airear la lana para rellenar los colchones– como actividad vertebradora. Colectivamente rellenan, en este caso, las “espadas láser” textiles que han realizado durante el proyecto, así como calcetines y medias estropeadas, para contribuir a la exposición.

Referente a la difusión del proyecto, se publicaron un artículo (L’Informatiu Santa Perpètua de Mogoda, 2021a) y una noticia (L’Informatiu Santa Perpètua de Mogoda, 2021b) en el periódico local de Santa Perpètua de Mogoda, l’Informatiu. En el artículo se recoge la experiencia vivida por el alumnado de los Institutos y el alumnado y profesorado de la Facultad de Bellas Artes. De esta manera se consigue dar a conocer el proyecto a nivel local y llegar a todos aquellos colectivos que no acceden a la información por los medios digitales.

3.6. Beneficios pedagógicos

Referente a los beneficios pedagógicos, cabe decir que en este proyecto el alumnado es el centro del aprendizaje en un doble sentido. Por un lado, los alumnos de los Institutos son quienes realizan las creaciones artísticas que posteriormente se expondrán. Por otro lado, el alumnado del grado de Bellas Artes se encarga de tutorizar el trabajo del alumnado del Instituto, a la vez que recibe la formación indicada y colaboran en la creación de las piezas artísticas. El alumnado, pues, es el centro y el motor del proyecto siendo creadores y tutores a la vez. Este aspecto fomenta la autonomía de trabajo entre los participantes del proyecto y permite que la importancia recaiga en el proceso de creación y no en el resultado final. La propuesta, además,

permite a la Universidad salir de su recinto y situarse en el entorno social del territorio cercano, en la Educación Secundaria y en la realidad de los métodos de producción populares. Además, cabe decir que la exposición de los resultados permite a los participantes del proyecto trabajar con el objetivo de resolver un problema dado.

El alumnado de Bellas Artes adquiere competencias que se relacionan con las capacidades de expresión y transmisión de conocimientos, así como la capacidad de supervisar y tutorizar proyectos de creación artística. Mientras que el alumnado de los institutos adquiere capacidades y competencias relacionadas con la autonomía de trabajo, la expresión artística y la resolución de problemas.

Consideramos que el proyecto es un modelo de éxito y puede suponer un modelo que puede seguirse por parte de otros centros educativos a la hora de incorporar propuestas de creación artística con mirada comunitaria en actividades curriculares, así como establecer colaboraciones con agentes culturales que permitan la salida del alumnado de las aulas. La propuesta, pues, evidencia la necesidad urgente de recuperar las memorias locales, los saberes populares y los oficios y profesiones que corren el riesgo de caer en el olvido, especialmente el artesanado textil, fuertemente vinculado a la historia de las mujeres y al ámbito doméstico. En este sentido, el proyecto defiende y recupera el uso del léxico y la terminología técnica en lengua catalana, reincorporándolo a la sociedad en forma de vehículo de expresión artística, altavoz de las reivindicaciones de género y herramienta de educación en valores.

El proyecto conecta los jóvenes con el territorio y sus necesidades, fomentando la conciencia social y adquiriendo nuevos mecanismos de expresión mediante lenguajes visuales y plásticos, dotándolos de una función vehicular en los procesos de dinamización cultural y en las actividades de intervención socio-comunitaria. Así, se revalorizan los oficios y las tradiciones textiles en el contexto cotidiano, dotándolas de una importancia que conecte con los jóvenes de la Universidad y de los centros de Educación Secundaria.

4. CONCLUSIONES

Mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio no solamente el alumnado que participa del Servicio Comunitario realiza la tarea, sino que desarrolla el encargo a la vez que sus tutoras y el equipo docente universitario implicado en el proyecto. De este modo se consigue un compromiso común, se diluyen las jerarquías, se produce una transferencia de conocimiento constante y se producen creaciones artísticas en las que cada participante puede trabajar sus potencialidades. Además, se genera un entorno seguro de debate en el que dar salida a las inquietudes y problemáticas que les conciernen (cuestiones de violencia e identidad sexual y de género, sostenibilidad, etc.) a través del lenguaje artístico para comunicar cuestiones que a menudo cuesta verbalizar y visibilizar.

El alumnado de Secundaria trabaja mediante procedimientos esenciales de la práctica artística con una perspectiva comunitaria y expone los resultados considerando sus creaciones dentro de la categoría de arte. Integran a la comunidad en la realización de las piezas, así como en las actividades de difusión del proceso y los resultados fomentando las relaciones intergeneracionales. Se recuperan, pues, procesos productivos propios de la tradición textil y artesanal, dando valor a la memoria histórica

local y a todos aquellos métodos de elaboración que se encuentran en desuso o incluso se están perdiendo.

El proyecto ha demostrado ser un modelo de éxito con capacidad para ser exportado a otros contextos. La pandemia del Covid-19 sin duda ha obligado a reconfigurar numerosos aspectos que bien seguro podrán readaptarse en un futuro cercano. Aun así, se trata de una propuesta exitosa con amplios beneficios para el alumnado participante, tanto perteneciente a la Universidad como a los Institutos de Educación Secundaria, y con una prometedora capacidad para ampliar el marco de enseñanza y aprendizaje a un entorno alejado del aula y ofrecer al alumnado nuevos lenguajes para comunicar y transformar problemáticas que les afectan directamente y forman parte de sus inquietudes diarias.

BIBLIOGRAFIA

- Batlle, R. (Coord.) (2015) *Avaluació dels aprenentatges en els projectes d'Aprenentatge-Servei*. Fundació Jaume Bofill. Recuperado de:
https://aprenentatgeservei.cat/wp-content/uploads/guies/aps_avaluacio_aprenentatge-amb-annex.pdf
- Carrasco, C. (2014). *Con voz propia. La economía feminista como apuesta teórica y política*. La Oveja Roja.
- Cortázar Martínez, Coronel Olivares, C., Escalante Lozada, A. y González Ramírez, C. (2014). Contaminación generada por colorantes de la industria textil. *Vida Científica. Boletín Científico De La Escuela Preparatoria No4*, 2(3), 8-12. Recuperado de:
<https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa4/article/download/1862/5730?inline=1>
- Deeley, S. J. (2016). *El Aprendizaje-Servicio en educación superior. Teoría, práctica y perspectiva crítica*. Narcea.
- Escofet, A y Rubio, L. (2017) *Aprendizaje-servicio (ApS): claves para su desarrollo en la Universidad*. Octaedro.
- Giralt, E.G. (2009). La carpeta de aprendizaje qué, cómo y por qué. *Observar*, 3, 55-88.
- Grau Costa, E. (Coord.) (2009). *Expogenealogies femenines en la pràctica artística*. Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona.
- Grau Costa, E. (Coord.) (2013). *Dimensiones XX. Genealogías Femenines. Art, recerca i docència. Volum 1*. Edicions Saragossa y Comissió de publicacions i edicions del Departament d'Escultura UB.
- Grau Costa, E. (2020). *Extreure patrons. Píndoles formatives audiovisuals del Taller de Materials Tous a la Facultat de Belles Arts UB*. Dipòsit Digital UB. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/2445/171508>
- Grau Costa, E. y Porquer Rigo, J.M. (Eds.) (2017). *Dimensiones XX. Genealogías de anonimato. Arte, investigación y docencia. Volumen 2*. Edicions Saragossa y Sección de Escultura y Creación del Departamento de Artes y Conservación–Restauración de la Universitat de Barcelona.
- Grau Costa, E., Porquer Rigo, J.M., Martínez, A. y Civit, A. (2020). *Identitats truncades. Una activitat de metodologies del descobrir per a l'eliminació de la violència envers les dones*. Universitat de Barcelona
- L'Informatiu Santa Perpètua de Mogoda (2021a). Expressar emociones a través de peces de roba. *L'Informatiu Santa Perpètua de Mogoda*, 655, 17.
http://staperpetua.cat/menu-principal/serveis/presidencia-i-serveis-generals/comunicacio-1/fitxers-pdf-de-linformatiu/any-2021/linformatiu_655.pdf/view

- L'Informatiu Santa Perpètua de Mogoda (2021b). Identitats truncades, una mostra amb visió de gènere. *L'Informatiu Santa Perpètua de Mogoda*, 659, 31.
http://staperpetua.cat/menu-principal/serveis/presidencia-i-serveis-generals/comunicacio-1/fitxers-pdf-de-linformatiu/any-2021/linformatiu_659.pdf/view
- Menéndez-Varela, J.L. y Grigori-Giralt, E. (2017). La construcción de la identidad profesional de estudiantes universitarios de arte a través de proyectos de aprendizaje-servicio. *Arte, Individuo y Sociedad*, 29(3), 417-443. <https://doi.org/10.5209/ARIS.55249>
- Moretó Alvarado, L. y Gregori, E. (2014). Imatges fotogràfiques com a mitjà de relació entre exreclusos i societat. Una proposta d'aprenentatge-servei per a les arts. *Observar*, 8, 57-70. Recuperado de: <https://raco.cat/index.php/Observar/article/view/286835>
- Porquer Rigo, J.M., Grau Costa, E., Ros Vallverdú, J. y Asensio Fernández, J. A. (2015). Lea las instrucciones de uso. Fichas de trabajo contemporáneas para una asignatura introductoria a los procesos y proyectos de creación artística en *3rd International Congress of Educational Sciences and Developement*, 570. ICESD.
- Porquer Rigo, J.M., Grau Costa, E. y Asensio Fernández, J. A. (2020). Transferència activa: Aprenentatge Servei en el context de la Facultat de Belles Arts de la Universitat de Barcelona. En Jeffrey Swartz (Ed.), *Actes del Congrés sobre la recerca en la pràctica de les arts*, (pp. 221-231). Universitat de Barcelona - Campus de les Arts.
- Puig, J. (Coord.). (2012). *Compromís cívic i aprenentatge a la universitat: Experiències i institucionalització de l'aprenentatge servei*. Graó.
- Puleo, A. (2011). *Ecofeminismo para otro mundo posible*. Cátedra.
- Rubio Serrano, L., Moliner Miravet, L. y Francisco Amat, A. (Coord.) (2014) *Construyendo ciudadanía crítica y activa. Experiencias s/ el aprendizaje servicio en las universidades del Estado Español*. Icaria.
- Santos Rego, M.A., Sotelino Losada, A. y Lorenzo Moledo, M. (2016). El aprendizaje-servicio en la Educación Superior: Una vía de innovación y de compromiso social. *Revista Educación y Diversidad*, 10(2), 17-24.
- Sasiain Camarero-Núñez, A. (2012). *Una Herida Arrojada: Reminiscencias del vestido en la escultura contemporánea. Una apuesta pedagógica desde la práctica artística*. [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona].
- Uruñuela, P.M. (2018). *La metodología del Aprendizaje-Servicio. Aprender mejorando el mundo*. Narcea Ediciones.

Design thinking de contenidos para dispositivos móviles para niños con síndrome de Down

Design thinking of content for mobile devices for children with Down syndrome

Rubén Jerónimo Yedra¹, María Alejandrina Almeida Aguilar², José Luis Gómez Ramos³

¹ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. ruben_yedra@yahoo.com.mx

² Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. alejandrina.aguilar@docentes.ujat.mx

³ Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. luis.ramos@docentes.ujat.mx

Recibido: 15/6/2021

Aceptado: 25/10/2021

Copyright ©

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



Dirección de contacto:

Rubén Jerónimo Yedra

Av. Universidad s/n, Zona de la Cultura, Col.
Magisterial, Villahermosa, Tabasco, México.
C.P. 86040

Resumen

Design Thinking, también conocido como pensamiento de diseño, es una metodología centrada en el usuario, que está orientada a ofrecer soluciones mediante la descomposición de un problema en partes pequeñas para analizarlo, explorarlo, probar los resultados y crear soluciones que benefician al usuario final, el cual es eje central de atención. Muchas personas sufren alteraciones genéticas, como el síndrome de Down, por las cuales su ritmo de aprendizaje es más lento, por lo que se utilizan técnicas de repaso empleando pictogramas, dibujos o vídeos, que les ayudan a retener mejor los conceptos claves y las instrucciones que componen la tarea. En esta investigación, con un enfoque mixto, se desarrolló una herramienta didáctica para dispositivo móvil, siguiendo la metodología Design Thinking, con el objetivo de apoyar en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down, mediante contenidos pensados según sus necesidades, que ayuden a mejorar su desempeño académico. La recolección de los datos se hizo a través de la observación, la entrevista y la revisión de registros. Este material didáctico permitió ver cómo los contenidos pensados en las necesidades específicas de ellos, sirvieron de refuerzos para apropiarse de la información de una forma entretenida, dinámica y amigable, contribuyendo a mejorar su desempeño académico.

Palabras clave

Design Thinking, Niños, Síndrome de Down

Abstract

Design Thinking, also known as design thinking, is a user-centered methodology, which is oriented to offer solutions by breaking down a problem into small parts to analyze it, explore it, test the results and create solutions that benefit the end user, which is the central axis of attention. Many people suffer from genetic alterations, such as Down syndrome, which have a slower learning rate, so review techniques are used using pictograms, drawings or videos, which help them better retain the key concepts and instructions that make up the task. In this research with a mixed approach, a didactic tool for mobile devices was developed, following the Design

Thinking methodology, with the aim of supporting the learning of children with Down syndrome, through content designed for their needs, which help to improve their academic performance. Data collection was done through observation, interview, and review of records. This didactic material allowed us to see how the contents designed for their specific needs served as reinforcements to appropriate the information in an entertaining, dynamic and friendly way, helping to improve their academic performance.

Key Words

Design Thinking, Children, Down Syndrome

1. INTRODUCCIÓN

La educación es la práctica más humanitaria, si se considera la profundidad de su notable influencia en la existencia del ser humano. Desde el surgimiento de la Humanidad es una práctica fundamental que debe seguir el individuo, distinguiéndolo del modo de vida natural que existe por parte de los demás seres vivos (Díaz, 2017).

La educación juega un papel muy importante para el desarrollo de los pueblos, sin embargo, en estas últimas décadas ha adquirido mayor relevancia en el mundo, donde las personas se enfrentan diariamente a transformaciones, motivadas en parte por la ciencia y las tecnologías de la información (Espindola y Granillo, 2021)

En este mundo tan cambiante, los métodos de enseñanza tradicionales y rígidos, ya no son atractivos y funcionales, por lo que hoy se necesitan nuevos escenarios más acordes a la realidad actual, que brinden nuevas formas de trabajar, creando nuevos perfiles arropados de competencias académicas según las necesidades de las personas.

La aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), ha incidido en las funciones del sistema de educación y permitido la innovación en la transmisión de saberes nuevos, transformado el entorno de aprendizaje actual, pasando de uno tradicional centrado en el docente a uno centrado en el alumno, ya que el primero ha dejado de ser la principal fuente de información y emisor de conocimiento, para convertirse en un guía o conductor del aprendizaje y el alumno ha pasado de ser un receptor pasivo de información, a un elemento que participa activamente en su propio aprendizaje (García et al., 2017).

Al respecto Gargallo (2018), menciona que el ámbito educativo ha incorporado gradualmente las oportunidades ofrecidas por las TIC, lo cual resulta positivo, desde el punto de vista organizativo, pero es necesario complementar la implantación de estas, con una estrategia global e integradora que aporte coherencia entre los aspectos puramente tecnológicos y los modelos educativos, para alcanzar resultados superiores.

En este nuevo proceso educativo que demanda hacer uso de las tecnologías, un elemento muy importante son los materiales didácticos implementados con las TIC, que ayuden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, garantizando su contribución en el proceso, despertando el interés del que aprende, facilitando la comprensión de los contenidos y propiciando el interés por el desarrollo de las actividades de aprendizaje.

2. CONTEXTO

El síndrome de Down es una condición genética que causa retrasos físicos y de desarrollo intelectual de quien lo padece, lo cual se estima que ocurre en uno de cada 691 nacimientos. Los individuos con este síndrome tienen 47 cromosomas en lugar de 46, siendo la alteración cromosómica más común, que no tiene nada que ver con la raza, nacionalidad, religión o estado socioeconómico de un individuo (NADS, 2016).

Algunas de las características más significativas en el desarrollo cognitivo de la niñez con síndrome de Down son el desarrollo tardío del lenguaje, vocabulario limitado, restricción en la construcción gramatical, dificultades en la estructuración del pensamiento lógico, así como enfermedades asociadas a cardiopatías congénitas que tienden a afectar su desarrollo físico (Cebula et al., 2010, citados en Lormendez y Cano, 2020).

En México, se estima que al menos 230 mil personas a nivel nacional tienen Síndrome de Down, pues de acuerdo con el último estudio realizado en 2012, se estima que, de cada 690 nacimientos, al menos una persona puede tener esta discapacidad (Rivas, 2021).

Actualmente en México, el nacimiento de un niño con síndrome de Down, continúa siendo un reto familiar, porque, a pesar de contar con organismos gubernamentales con una estructura sólida, la familia es la que juega el papel preponderante ante esta situación (Down21, 2017).

En el ámbito educativo, todas las personas precisan atención personalizada que atienda a sus características particulares, como el caso de la peculiaridad de los niños y jóvenes con síndrome de Down.

En los primeros años de la educación de los niños se debe tener en cuenta que cada uno de ellos es diferente, tanto en personalidad, como en habilidades y capacidades, por lo que su desarrollo evolutivo puede variar en función de muchos factores. En los niños con síndrome de Down hay un retraso en la adquisición de los diferentes hitos evolutivos con respecto a su edad cronológica, así como ciertas características que van a condicionar su desarrollo, y a determinar su estilo de aprendizaje (Down España, 2016).

Las características físicas que presentan los niños que poseen el síndrome de Down son muy particulares, pero en el aspecto cognitivo, como se mencionó en los primeros párrafos, presentan retrasos en el desarrollo mental y social; su aprendizaje es lento porque tienen un ritmo de aprendizaje diferente al de los niños que no poseen este síndrome, esto tiene que ver con los períodos de atención que tienen, pues en ellos es más volátil, ya que cualquier distracción o demasiados estímulos, pueden generar que la atención y concentración del niño se vean afectadas (Camargo, 2017).

En México, la educación para este tipo de niños y jóvenes, que padecen este síndrome con características muy particulares, se otorga a través de la Secretaría de Educación Pública, existiendo 4.747 servicios de educación especial entre los que figuran 1.502 Centros de Atención Múltiple (CAM), diseminados por todo el país (Down21, 2017).

En el estado de Tabasco, en la república mexicana, existen estos espacios educativos denominados CAM, distribuidos en los distintos municipios de este territorio, cuya función principal es brindar educación inicial y básica (preescolar y primaria), a toda la población escolar que presenta discapacidad y necesidades educativas especiales, así

como brindarles una formación mediante un centro laboral, que les permita incorporarse en algún trabajo.

Las actividades de aprendizaje que realizan las profesoras con los alumnos con síndrome de Down, varían según la temática que se esté abordando, donde usan materiales diversos como semillas y granos, pinturas ecológicas, plastilinas, papel, pegamentos, recortes de figuras, colores, entre otros productos; todos ellos con la intención de ayudar a reforzar didácticamente los contenidos, que el niño revisa cotidianamente.

Algo que hay que resaltar de los niños con síndrome de Down, es su enorme habilidad para realizar trabajos manuales como piñatas, figuras de papel o pan.

Por lo antes mencionado y pensando en las necesidades educativas de los niños con síndrome de Down, comprendiendo sus habilidades, destrezas y emociones al estar interactuando con los materiales didácticos, que emplean para comprender los temas que revisan en el aula, fue que se decidió usar la metodología Design Thinking, para crear una herramienta didáctica que funcione en dispositivos móviles, y cuyo objetivo es apoyar en el aprendizaje de los niños con síndrome de Down, mediante contenidos pensados en sus necesidades, que ayuden a mejorar su desempeño académico.

García et al. (2017), dejan en claro que conocer la forma en que aprende el alumnado con síndrome de Down, ayuda a determinar diferentes estrategias de actuación acorde a sus propios estilos de aprendizaje; que debemos acercarnos al conocimiento evitando las barreras y para ello es necesario partir de información que pueda facilitar el trabajo, sabiendo que, aunque el grado intelectual del alumnado con síndrome de Down presente generalidades, varía con cada individuo.

3. DESIGN THINKING

La educación en todos sus niveles, desde la Primaria hasta Posgrado, debe poseer acciones estratégicas que estimulen a los estudiantes, para que identifiquen sus habilidades y se enfoquen en desarrollarlas.

Por ello es importante innovar en los procesos educativos, no solo utilizando nuevas herramientas para el aprendizaje en el aula, sino adoptando nuevas metodologías que lleven a encontrar soluciones a los retos actuales en la sociedad.

Design Thinking es una metodología que está centrada en el ser humano, basada en la comprensión de las necesidades y motivaciones de las personas, estableciendo la capacidad de combinar empatía (con el contexto de un problema), creatividad (en la generación de ideas, percepciones y soluciones), y racionalidad, para analizar y combinar las soluciones con el contexto (Tschimmel et al., 2017).

Al respecto Urroz (2018), menciona que el Design Thinking es una metodología de diseño centrada en el usuario, colaborativa, que se basa en la empatía, la cual apuesta por la elaboración de prototipos para contrastar su efectividad, que no sigue un proceso lineal de pensamiento y que propugna la colaboración de diversos ámbitos para encontrar la mejor solución, pues está orientada a la innovación de productos, espacios y servicios mediante la creatividad.

En 1990 es cuando se da un apogeo del Design Thinking, gracias a los aportes en la Escuela de Diseño de la Universidad de Stanford, que realizó la compañía de diseño IDEO, que es la primera en desarrollar la terminología, los pasos y manuales sobre esta

metodología, la cual desde el año 2005, se enseña en dicha Universidad en lo que hoy se conoce como el *Hasso Plattner Institute of Design*. Esta realidad ha impactado a otras prestigiosas universidades, las cuales la han adoptado y la han aplicado en otros campos más amplios, considerando que el diseño es un proceso que participa en todas las dimensiones de la vida del ser humano (Rodríguez, 2020).

Si bien el salto a la popularidad del Design Thinking se debe en gran medida a la compañía IDEO y a la publicación del libro de Tim Brown *Change by Design* el año 2009, lo cierto es que, al tratarse de una síntesis de métodos y prácticas utilizadas históricamente por los diseñadores, sus antecedentes se encuentran a lo largo de la historia (Urroz, 2018).

Inicialmente esta metodología se asociaba a temas de negocio; sin embargo, su enfoque creativo e innovador ha permitido su uso en otros sectores de trabajo como es el caso de la medicina y educación, ya que se centra en el ser humano y hacia la innovación, basada en herramientas usadas por diseñadores para integrar las necesidades de las personas, apoyadas con las bondades de la tecnología (Mendoza et al., 2019)

El Design Thinking ha pasado de estudiarse en las instituciones formativas del diseño, donde se enseñaba hace más de veinte años, a las escuelas, que han comenzado a emplearlo como metodología docente, donde pueden seguirse cursos cuyos contenidos están orientados a mostrar cómo una serie de reconocidos diseñadores trabaja con las partes implicadas (usuarios y clientes) en la creación de productos y servicios (Pelta, 2013).

Esta metodología es una manera de resolver problemas reduciendo riesgos y aumentando las posibilidades de éxito, la cual empieza centrándose en las necesidades humanas y a partir de ahí, observa, crea prototipos y los prueba, consigue conectar conocimientos de diversas disciplinas para llegar a una solución humanamente deseable, técnicamente viable y económicamente rentable (Serrano y Blázquez, 2018).

El proceso del Design Thinking se compone principalmente de cinco etapas, que según se menciona en el portal de la Comunidad Design Thinking (2017), es un proceso que no es lineal; esto quiere decir que se puede iterar y volver hacia atrás en las fases, si el proyecto lo requiere (ver Figura 1).



Figura 1. Etapas de la metodología Design Thinking

Estas ideas y soluciones que se pueden lograr con Design Thinking, se consiguen a través de cinco etapas que son empatizar, definir, idear, prototipar y evaluar, las cuales se definen a continuación en la Tabla 1, de acuerdo con Murcia y Hernández (2018), Centro de Innovación BBVA (2015) y Rodríguez (2020).

Etapa	Descripción
Empatizar	Esta etapa comienza con una profunda comprensión de las necesidades de los usuarios implicados en la solución que se esté desarrollando y también de su entorno, por lo que se debe observar, escuchar y comprender para buscar obtener la mayor cantidad de información posible y conocer en detalle al usuario.
Definir	En esta etapa se debe filtrar la información recopilada durante la fase de Empatía y quedarse con lo que realmente aporta valor, para definir de forma clara el problema, para satisfacer la necesidad detectada por medio de la creatividad.
Idear	Una vez que se tiene definido el problema, se inicia un proceso de generación de la máxima cantidad de ideas para solucionarlo o tratarlo, permitiendo que se favorezca el pensamiento divergente y eliminando los juicios de valor.
Prototipar	En esta etapa las ideas se pasan a la realidad, una vez que se tienen soluciones al problema, los equipos deben trabajar para construir prototipos, que hacen las ideas palpables, poniendo de manifiesto elementos que se deben mejorar o refinar antes de llegar al resultado final.
Testear o Evaluar	En esta etapa es indispensable contar con el prototipo diseñado, el cual será expuesto a otras personas en contexto y a quienes estaría dirigido para que puedan interactuar con él, experimentar y solicitar su retroalimentación, lo cual ayudará a identificar mejoras significativas, fallos para resolver y posibles carencias. Durante esta fase la idea evoluciona hasta convertirla en la solución que se busca.

Tabla 1. Descripción de las etapas de Design Thinking

4. MATERIALES Y MÉTODOS

Esta investigación en la que se desarrolló una herramienta didáctica para dispositivo móvil, siguiendo la metodología Design Thinking, se realizó bajo un enfoque mixto. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) indican que los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio.

Por lo que se tuvo que observar el comportamiento de la población objetivo en su entorno de desarrollo, analizando el proceso de los niños con síndrome de Down, al interactuar con los materiales didácticos, facilitados durante la clase en el aula, para los temas de su aprendizaje; pero también indagando el aprovechamiento que tuvieron antes y después de utilizar la herramienta didáctica, que se diseñó específicamente para ellos.

4.1. Participantes

La población que sirvió de muestra para este trabajo estuvo conformada por 8 alumnos de Centro de Atención Múltiple (CAM), del municipio de Jalpa de Méndez, Tabasco, en la República Mexicana, el cual es un lugar especializado en la atención de

personas con necesidades educativas especiales, como los niños y jóvenes con síndrome de Down.

En el CAM se atienden actualmente a 8 niños, cuyas edades fluctúan entre los 7 y 10 años y solo un adolescente de 14 años; los mismos que conformaron la muestra con la que se trabajó en esta investigación.

La mayoría de estos niños provienen de comunidades rurales, donde el servicio de Internet es muy deficiente y una de las formas de entretenerse en casa, es jugando con el teléfono móvil, que sus padres o hermanos mayores le prestan.

Cabe mencionar que, para atender a estos niños, se cuenta con la colaboración de dos profesoras, las cuales elaboran y proporcionan los materiales didácticos que los niños utilizan dentro del aula.

4.2. Instrumentos

La recolección de los datos es de suma importancia en la investigación, ya que permiten identificar las fuentes de datos primarios o secundarios de un grupo social, institución o empresa, con la finalidad de buscar y obtener información útil para la toma de decisiones.

Como mencionan Hernández y Duana (2020), las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener información necesaria para dar respuesta a su pregunta de investigación.

Para poder detectar las necesidades de los niños con síndrome de Down, en esta investigación se utilizaron como herramientas para recolectar los datos la observación, la entrevista y la revisión de registros.

Para conocer cómo se llevaba a cabo el proceso dentro del aula por parte de los niños al interactuar con los materiales que las profesoras les proporcionaban, se realizó la observación directa. Esta actividad permitió identificar los materiales que los niños utilizaban, las instrucciones que se le daban, el tiempo que duraba la actividad, el tiempo que invertía el niño en realizar una tarea, sus preferencias en gusto con respecto a las actividades por área temática.

Para reforzar lo que se había observado en clase y conocer un poco más a fondo las necesidades que los niños tenían para poder interactuar con las actividades de aprendizaje que se le presentaban en el aula, se realizaron dos entrevistas con las profesoras encargadas de la enseñanza de ellos.

Estas entrevistas permitieron saber aspectos importantes como los siguientes: que los niños necesitan repetir la instrucción constantemente para que la recuerden; que las imágenes usadas dentro de los juegos didácticos, de preferencia deberían ser reales, relacionadas con su contexto donde ellos habitaban; que el uso de colores llamativos les atraía; que sentían felicidad cuando se les reconocía por hacer bien una tarea o que invertían su tiempo en aquellas actividades que más les agradaban; por mencionar algunas.

Una vez que se completó la herramienta didáctica para dispositivos móviles, se les proporcionó a los niños con síndrome de Down dentro de aula, lo que permitió verificar los aprovechamientos antes y después de usarla, para lo que se recurrió a la revisión de las evaluaciones de sus tareas que sus profesoras habían hecho.

5. RESULTADOS DEL MODELADO CON DESIGN THINKING

Como se ha mencionado anteriormente, el Design Thinking es una metodología centrada en el usuario, del cual se analizan sus problemas y necesidades, para ofrecer soluciones mediante la descomposición de un problema en partes pequeñas.

Tomando en cuenta las cinco etapas que se describieron anteriormente, en las cuales se pueden emplear diversas técnicas para su desarrollo (Design Thinking en español, 2021), se modelaron los datos para dispositivos móviles, para obtener diversos resultados que sirvieron de mucha ayuda, para atender las necesidades de los niños con síndrome de Down.

Cada una de las actividades realizadas en estas etapas, se describen a continuación.

5.1. Etapa: Empatía

En esta etapa se requirió ponerse en los zapatos de los niños con síndrome de Down, para entender el problema dónde requieren apoyo educativo, conocer los materiales didácticos y herramientas que usan, así como las necesidades que tienen para superar esa situación.

En la Tabla 2, se presentan las técnicas usadas en esta etapa, que fueron de mucha utilidad para comprender a los niños con síndrome de Down, visto en su ambiente educativo.

Tipos de técnicas para la etapa Empatía
En esta etapa se puede usar varias técnicas para lograr el acercamiento a la problemática, entre ellas se encuentran Mapa de Actores, Entrevista, Mapa Mental, <i>Storytelling</i> , Observación Encubierta, Selección por Clasificación, entre otras muchas más.
Técnicas usadas: Observación Encubierta y Entrevista
Para esta etapa se utilizaron dos técnicas específicamente que son la Observación Encubierta y la Entrevista.
Con la Observación Encubierta se buscó obtener información objetiva, al momento de que los niños con síndrome de Down, trabajaban sus actividades de aprendizaje, sin interferir en la clase, de tal modo que no se provocara algún tipo de influencia y la Entrevista se realizó a las docentes encargadas de guiar la enseñanza de los niños.
En ambas actividades se pretendió conocer las necesidades educativas que requerían los niños, las actividades didácticas que usaban, las dificultades que presentan para realizarlas, sus gustos y destrezas, así como las temáticas que se abordaban, entre otras más.

Tabla 2. Técnicas usadas en la etapa de Empatía

5.2. Etapa: Definir

La información recopilada en la etapa anterior se analizó y se seleccionó para depurarla, dando prioridad a aquella que fuera de utilidad, para atender las áreas temáticas que se identificaron como prioritarias y necesarias, en las que los niños con síndrome de Down requerían atención y que ayudaran en su proceso de aprendizaje.

En la Tabla 3, se presentan las técnicas que se emplearon para esta etapa y que sirvieron para identificar la información útil, que se podía plasmar en la aplicación móvil.

Tipos de técnicas para la etapa Definir
En esta etapa de Definir se pueden usar varias técnicas como Inmersión Cognitiva, Entrevistas con Fotos, <i>Moodboard</i> , Análisis de Competencia, Mapas del Contexto, Mapa de Interacción de Usuarios, entre otras muchas más.
Técnicas usadas: Mapa de Interacción de Usuarios, Mapas del Contexto y <i>Moodboard</i> .
Mediante un Mapa de Interacción de Usuarios se pudo identificar y analizar las distintas tareas que los niños realizaban en las diversas actividades de su aprendizaje y las interacciones con esos contenidos. El Mapa de Contexto fue de mucha utilidad para ubicar la realidad donde estos niños con síndrome de Down se desenvuelven, analizando las características particulares que esta población presenta y el entorno donde ellos se desenvuelven. Con el uso de un <i>Moodboard</i> se pudo analizar y seleccionar aquellos elementos visuales como imágenes, fotografías, colores, etc. que usaban dentro del aula en sus actividades de aprendizaje y que sirvieran para ser integrados en el prototipo de la solución.

Tabla 3. Técnicas usadas en la etapa de Definir

5.3. Etapa: Idear

En esta etapa se realizaron diseños con dibujos y diagramas que representarán las necesidades detectadas en los niños, integrando en ellos las áreas temáticas con sus elementos, que fueran de utilidad en el aprendizaje, pero que fuesen atractivos.

En la Tabla 4, se presentan las técnicas que se utilizaron para diseñar la información reunida.

Tipos de técnicas para la etapa Idear
Para esta etapa se recomiendan usar técnicas como la Selección de Ideas, Prototipo en Bruto, Maquetas, Dibujo en Grupo, Diagrama de Casos de Uso, Diagrama de Prioridades, entre otras muchas más.
Técnicas Usadas: Selección de Ideas, Diagrama de Prioridades y Diagrama de Casos de Uso
Con la técnica de Selección de Ideas se pudo explorar las posibles soluciones viables para desarrollar en el prototipo digital para dispositivos móviles. El Diagrama de Prioridades sirvió para dar un orden a los temas que serían incluidos en el prototipo, así como los elementos necesarios para cada temática. El empleo de los Diagramas de Casos de Uso, permitió visualizar de forma gráfica los diferentes elementos del prototipo digital para dispositivos móviles y la interacción entre los diversos módulos temáticos.

Tabla 4. Técnicas usadas en la etapa de Idear

En la Figura 2, se presenta uno de los diagramas de casos de usos, que se construyeron para organizar la información, que permite describir la interactividad que se hará entre las distintas opciones que podrá usar el niño con síndrome de Down.

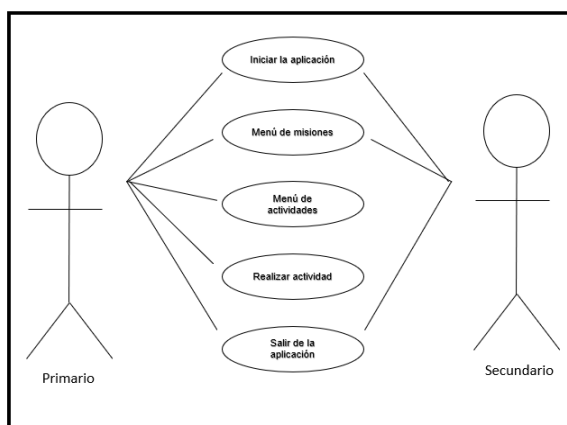


Figura 2. Diagrama de casos de usos de la organización de información

5.4. Etapa: Prototipar

En esta etapa se puso en marcha el desarrollo de la idea que se traía de la etapa previa, creando una aplicación prototipo para dispositivos móviles, la cual se organizó por temas, se incluyeron imágenes, colores, sonidos, textos de acuerdo con las actividades de aprendizaje que los niños con síndrome de Down usan en el aula.

En la Tabla 5, se presentan las técnicas usadas para desarrollar los prototipos previos, para lograr llegar a obtener la aplicación móvil, que usarían los niños con síndrome de Down.

Tipos de técnicas para la etapa Prototipar
En esta etapa pueden usarse diversas técnicas en la construcción de las versiones del prototipo para la solución, entre las que se encuentran los Casos de Uso, Prototipo en Bruto, Prototipo en Imagen, Prototipado de Apps en Papel, Prototipado Rápido, por mencionar algunas.
Técnicas usadas: Prototipado de Apps en Papel y Prototipado Rápido
Con el uso del Prototipado de Apps en Papel se diseñaron las pantallas que llevaría el prototipo de la aplicación móvil.
Por su parte con el Prototipado Rápido se utilizó una herramienta para el desarrollo de software, para darle presencia digital a la idea, en la cual se aglutinan las necesidades educativas, organizadas por temas y sus actividades de aprendizaje.

Tabla 5. Técnicas usadas en la etapa de Prototipar

En esta etapa se realizaron diseños de prototipos de la organización y distribución de las pantallas de la aplicación móvil, de tal modo que se siguiera con el orden que indicaban los diagramas de casos de usos, realizados en la fase anterior (ver Figura 3).

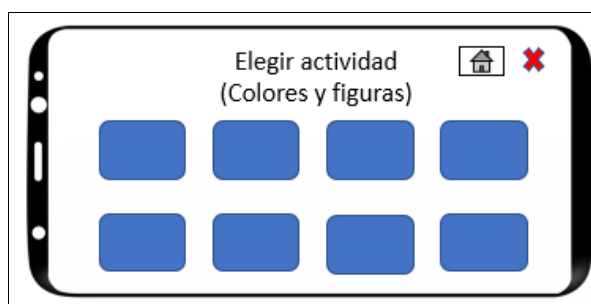


Figura 3. Diseño de prototipos de las pantallas de la aplicación

Estas pantallas sirvieron para bosquejar un acercamiento a lo que se tendría que hacer, en el momento de utilizar el software de Android Studio, para desarrollar las primeras etapas del prototipo, que se pondría a prueba con los niños del CAM.

Para poder desarrollar el prototipo de la aplicación móvil se utilizó Android Studio, que sirvió para integrar los módulos definidos previamente, así como también las actividades de aprendizaje que tendrán cada uno de ellos, organizados por áreas temáticas.

Con el entorno de desarrollo de Android Studio, se programaron las funciones de cada botón, al igual que cada uno de los módulos de la aplicación como se muestra en la Figura 4.

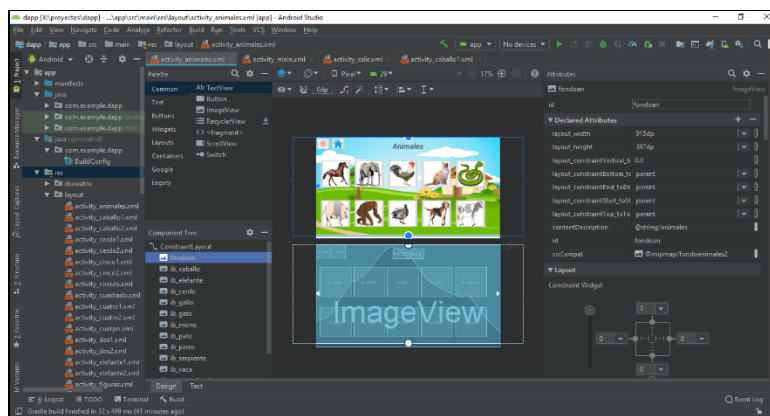


Figura 4. Ejemplo del desarrollo del prototipo en Android Studio

La creación de los prototipos fue de mucha ayuda, ya que sirvió para que los niños con síndrome de Down pudieran ir interactuando con la aplicación móvil, para que ellos la usaran y mostraran sus aciertos o dudas sobre su contenido, lo atractivo o aburrido que les parecía.

En la Figura 5, se presenta la pantalla inicial de la aplicación móvil, la cual es el resultado final de haber diseñado los prototipos previos, para obtener la aprobación de los niños y docentes, que serían quienes usarían este producto tecnológico.



Figura 5. Pantalla inicial de la aplicación móvil

En la Figura 6, se presenta la pantalla de la opción “Animales”, la cual muestra una serie de elementos gráficos, que el niño va descubriendo según la actividad de aprendizaje que se plantea en clases, donde su elección le permitirá conocer algunas características del animal que se elija.

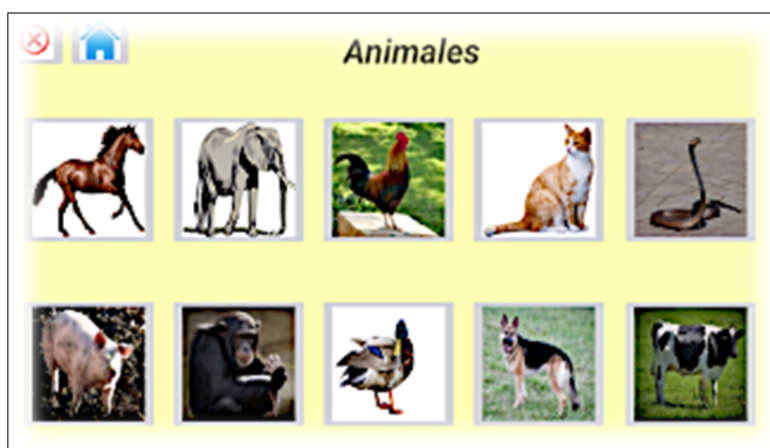


Figura 6. Pantalla de la opción “Animales”

5.5. Etapa: Testear o evaluar

En esta etapa, el prototipo desarrollado fue proporcionado a los niños con síndrome de Down, para que interactuaran con él, lo que permitió observar y detectar los fallos y aciertos al navegar por las diversas pantallas de contenidos de la aplicación móvil.

En la Tabla 6, se presentan las técnicas usadas para probar los prototipos diseñados y poder detectar posibles fallas en su contenido, estructura o funcionamiento.

Tipos de técnicas para la etapa Testear
Para la etapa de Testear o evaluar se pueden emplear técnicas como Usuarios Extremos, Prueba de Usabilidad, Observación Encubierta, Apuntes de Testeo, Evaluación de la Experiencia, entre otras muchas más.
Técnicas usadas: Prueba de Usabilidad
El uso de la Prueba de Usabilidad permitió que los niños interactuaran con la aplicación móvil, realizando las tareas que normalmente hacen en el aula con sus materiales didácticos, pero ahora en un ambiente virtual y recogiendo sus opiniones mediante preguntas concretas sobre el contenido (imágenes, colores, sonidos, textos), lo amigable de la información y facilidad para usarla.

Tabla 6. Técnicas usadas en la etapa de Testear

En la Tabla 7, se presenta el diseño de una de las pruebas que los niños realizaron y en la cual el dictamen de resultados fue emitido por una de las docentes encargadas del grupo.

Los testeos de los prototipos fueron de mucha utilidad, ya que permitieron conocer los detalles que causaban confusión en alguno de los contenidos, sonidos que no se reproducían correctamente o el modo de navegación e interactividad en las pantallas.

Una vez superados estos detalles que permitieron tener la herramienta didáctica para dispositivo móvil, siguiendo la metodología Design Thinking, se procedió a ponerla a trabajar como parte de las actividades didácticas dentro de salón de clases.

Esto permitió verificar los aprovechamientos que estos niños tienen en sus actividades académicas, antes y después de usar la aplicación, por lo que se recurrió a la revisión de las evaluaciones de estas, que sus profesoras habían realizado con ellos.

Es importante mencionar que, por las características de este tipo de población de personas, más que recabar datos de una evaluación sumativa, fue más importante recabar datos de su evaluación formativa.

En la Figura 7, se presentan los datos de las áreas que se tomaron como referente de las actividades de aprendizaje dentro del aula, notándose que, con el uso de la aplicación móvil, hubo un incremento en los aciertos de estas.


Nombre: Elegir actividad		Caso de prueba: CP-02	
Descripción: El niño podrá elegir en la aplicación las actividades mostradas para la opción de "Cuerpo".			
Prerrequisitos:			
<ul style="list-style-type: none"> • Abrir la aplicación con el icono establecido para esta • Seleccionar misión • Seleccionar actividad 			
Pasos:			
<ul style="list-style-type: none"> • El usuario ingresa a la aplicación • Seleccionar misión correspondiente • Una vez dentro de una misión, podrá seleccionar cualquiera de las actividades 			
Resultado esperado:			
<ul style="list-style-type: none"> • Se mostrará la pantalla correspondiente a dicha actividad 			
Resultados			
Excelente	Muy bien	Bien	Regular
Comentarios:			
El niño interactuó "Muy bien", cumpliéndose los resultados esperados, ya que pudo ingresar a cualquiera de las actividades en cada una de las misiones correspondientes			
Interfaz por usar:			
Del menú de la aplicación elegir las actividades de la misión de "Cuerpo"			

Tabla 7. Ejemplo del diseño de una de las pruebas que los niños realizaron

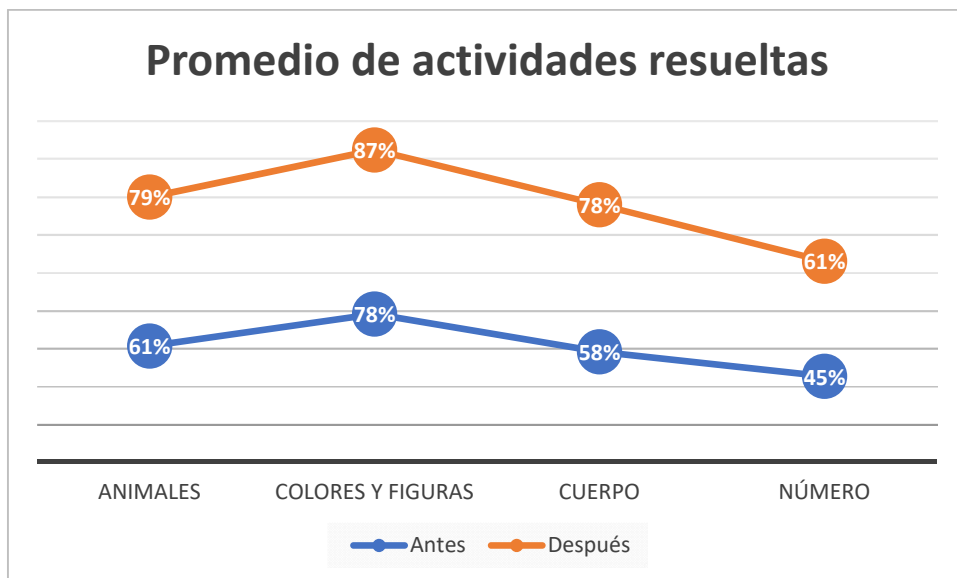


Figura 7. Incremento de las actividades resueltas por los niños

También se pudo saber que disminuyó el promedio de equivocaciones en las actividades encomendadas dentro de las áreas temáticas, que se revisan en el aula (ver Figura 8).

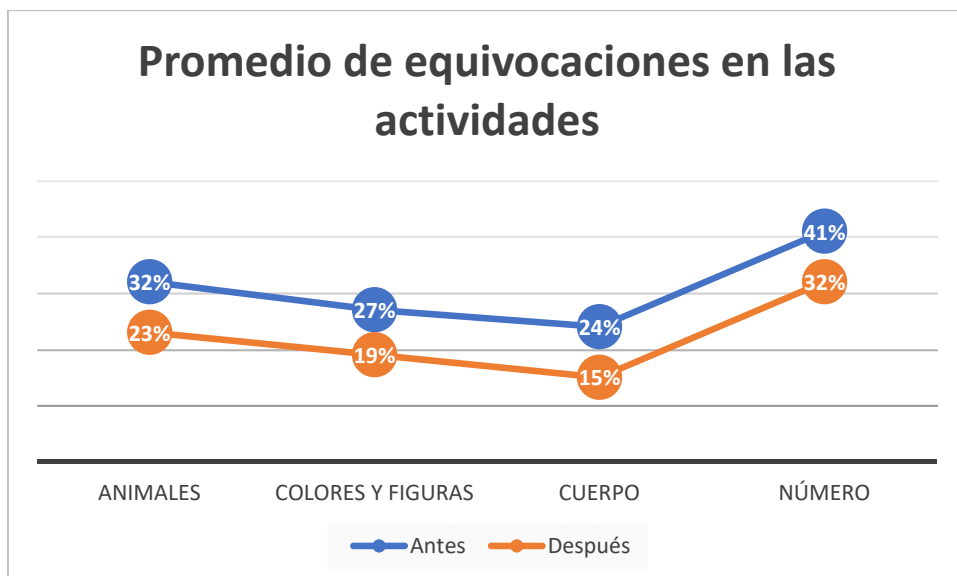


Figura 8. Disminución de las equivocaciones en las actividades realizadas por los niños

6. CONCLUSIÓN

En esta investigación se utilizó la metodología Design Thinking, para elaborar contenidos digitales para dispositivos móviles, que sirviera de apoyo para niños con síndrome de Down, del Centro de Atención Múltiple (CAM), del municipio de Jalpa de Méndez, Tabasco, en la República Mexicana.

La población de niños con síndrome de Down requiere atención educativa, ya que pueden presentar limitaciones significativas para procesar, retener, recuperar y consolidar la información que ellos reciben; por lo que se requiere que la información que se les entregue sea de contenidos más visuales que verbales, ya que esto contribuye a que les ayude a recordarla.

La metodología Design Thinking aplicada al ámbito educativo, permite pensar en soluciones de acuerdo con las necesidades del educando, ya que su eje central es el ser humano, alimentándose de herramientas de diseño que permitan integrar las necesidades educativas con herramientas tecnológicas, para presentar prototipos de soluciones didácticas que apoyen el proceso de aprendizaje.

Haber elaborado los diversos prototipos que se pusieron a prueba con los niños con síndrome de Down, permitió identificar detalles que para el diseñador eran cosas comunes, pero que para los niños no quedaban del todo claros; estos ajustes derivaron en una aplicación para dispositivos móvil, que hoy usan dentro del aula de clases, como parte de sus materiales didácticos, pero que también pueden usar en casa con la guía de sus padres.

Es válido mencionar que, con la aplicación para dispositivos móvil, se pudo verificar los aprovechamientos que estos niños tuvieron en sus actividades de aprendizaje de los temas que revisan en el aula, notándose un incremento en el número de las actividades resueltas correctamente, así como una disminución en las equivocaciones en los diversos temas.

Con esta aplicación para dispositivos móvil, se intenta apoyar al CAM y en específico a los niños con síndrome de Down, a tener recursos didácticos acordes a las

necesidades de ellos, que puedan ser empleados como complemento didáctico dentro del salón de clases, pero fundamentalmente que contribuya a mejorar el rendimiento y aprovechamiento académico en las áreas temáticas que diariamente revisan.

7. DISCUSIÓN

En general todos los niños precisan de estímulos para propiciar el aprendizaje y potenciar sus capacidades cognitivas, motrices y emocionales. Los niños con síndrome de Down no son una excepción, pero debido a sus características muy particulares necesitan un entrenamiento distinto.

Los niños con síndrome de Down son personas con características físicas muy específicas, donde su discapacidad intelectual es de grado ligero a moderado y la velocidad de aprendizaje en su conjunto es más lenta que en el resto de la población.

Utilizar estrategias educativas específicas, como la aplicación para dispositivos móvil que se desarrolló en este trabajo de investigación, en la que se utilizaron las TIC y la metodología Design Tinking, deben servir de apoyo para lograr un mejor desempeño en las temáticas que se abordan en el aula, contribuyendo a una adecuada integración escolar de los niños.

La metodología Design Thinking es una manera de ofrecer una solución a un problema, mismo que es dividido en partes más pequeñas, se analiza, se piensa de manera empática, en todas las ideas posibles que ayuden a resolverlo, construyendo prototipos que se prueban con las personas que se verán beneficiadas.

Haber usado la metodología Design Thinking, también conocida como pensamiento del diseño, que está centrada en el usuario, ayudó a entender las necesidades educativas que los niños con síndrome de Down presentan durante sus clases cotidianas en el aula, al estar revisando los diversos temas de su aprendizaje y resolviendo las distintas actividades de aprendizaje; obteniéndose como resultado una aplicación para dispositivos móvil, que sirve de apoyo en el aprovechamiento académico de estos niños con características cognitivas muy particulares.

BIBLIOGRAFÍA

- Camargo Parra, C.A. (2017). *Escenarios de aprendizaje para niños con síndrome de Down. El diseño de micromundos en la estimulación experiencias*. SpaceMi. Recuperado de: <http://polux.unipiloto.edu.co:8080/00003985.pdf>
- Centro de Innovación BBVA (2015). *Un método creativo y diferente para afrontar proyectos y solucionar los problemas que surgen en las empresas*. BBVA Innovation Center. Recuperado de: https://www.bbva.com/wp-content/uploads/2017/10/ebook-cibbva-design-thinking_es_1.pdf
- Comunidad Design Thinking (2017). *¿Qué es el Design Thinking?* Design Thinking Comunidad Online. <https://www.designthinking.services/2017/07/que-es-el-design-thinking-historia-fases-del-design-thinking-proceso/>
- Design Thinking en Español (2021). *Introducción al Design Thinking*. Dinngo Lab. <https://www.designthinking.es/inicio/index.php#>
- Díaz Alvarado, B. (2017). *La escuela tradicional y la escuela nueva: "Análisis desde la pedagogía crítica"* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional (Unidad Ajusco), México. <http://200.23.113.51/pdf/33326.pdf>

- Down España (2016). *Claves de apoyo a niños con síndrome de Down en el aula de educación infantil*. España: Down España. Recuperado de: <https://www.sindromedown.net/wp-content/uploads/2017/01/Claves-de-apoyo-a-ni-os-con-s--ndrome-de-Down-en-el-aula-de-educacion-infantil-1.pdf>
- Down21 (2017). *Situación México*. Fundación Iberoamericana Down21. Recuperado de: <https://www.down21.org/portales-americanos/316-mexico/1803-situacion.html>
- Espindola Juárez, M.L. y Granillo Macías, R. (2021). Perspectivas de la escuela tradicional, nueva y contemporánea. *Ingenio y Conciencia*, 8(15), 30-34.
- García Cabo, M. (2017). *Educación Inclusiva: Síndrome de Down, uno más en el aula de Educación Primaria* [Tesis de Licenciatura]. Universidad Internacional de La Rioja, España. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4774/GARCIA%20CABO%2C%20MARIANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Sánchez, M.R., Reyes Añorve, J. y Godínez Alarcón, G. (2017). Las Tic en la educación superior, innovaciones y retos. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 299-316. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.135>
- Gargallo Castel, A.F. (2018). The ICT's integration at educational and organizational processes. *Educación y Desarrollo*, 34 (69), 325-339. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57305>
- Hernández Mendoza, S.L. y Duana Avila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51-53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Ed. Mc Graw Hill Education
- Lormendez Trujillo, N. y Cano Ruíz, A. (2020). Educación inclusiva de preescolares con Síndrome de Down: la mirada de un grupo de educadoras de Veracruz, México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-27. <http://doi.org/10.15517/aie.v20i2.41665>
- Mendoza Carrasco, M.S., Martí Audí, N. y Gracia Hernández, P. (2019). *Design Thinking como metodología activa de aprendizaje cooperativo en Arquitectura* [Presentación de paper]. V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Competitividad (CINAIC 2019), Madrid, España. Recuperado de: <https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/376332/CINAIC2019.6.pdf?sequence=5>
- Murcia Gómez, A.D. y Hernández Castellanos, H. C. (2018). El Design Thinking como estrategia didáctica para la estimulación de la creatividad en los estudiantes [Especialización en Educación]. Universitaria Agustiniense, Colombia. Recuperado de: <https://repositorio.uniagustiniana.edu.co/bitstream/handle/123456789/713/MurciaGomez-AndresDario-2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=El%20proceso%20de%20Design%20Thinking,soluciones%20consecuentes%20con%20sus%20realidades>
- NADS (2016). *Síndrome de Down factores*. National Association for Down Syndrome. Recuperado de: <https://www.nads.org/wp-content/uploads/2016/08/Sindrome-De-Down-Factores.pdf>
- Pelta Resano, R. (2013). *Design Thinking. Tendencias en la teoría y la metodología del diseño*. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10609/75946>
- Rivas, A. (10 de marzo de 2021). En México al menos 1 de cada 690 nacimientos tiene Síndrome de Down. *Diario Milenio*. <https://www.milenio.com/ciencia-y-salud/mexico-1-690-nacimientos-sindrome-down>
- Rodríguez Valerio, D. (2020). Design Thinking para la docencia universitaria en bibliotecología. *Bibliotecas* 38(2), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/rb.38-2.1>
- Serrano Ortega, M. y Blázquez Ceballos, P. (2018). *Design Thinking - Lidera el presente. Crea el futuro*. Alfaomega, ESIC.

- Tschimmel, K., Loyens, D., Soares, J. y Oraviita, T. (2017). *Design Thinking Applied to Education and Training*. D-Think Toolkit. Recuperado de:
http://www.d-think.eu/uploads/1/6/2/1/16214540/dthink_toolkit_es_fv.pdf
- Urroz-Osés, A. (2018). Diseño y desarrollo: la innovación responsable mediante el Design Thinking. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación*, 69, 195-206.
<https://doi.org/10.18682/cdc.vi69.1108>

Compromiso del profesorado universitario con estudiantes de Grado de Educación Primaria en tiempos de pandemia: Un estudio de caso

University faculty engagement with undergraduate Primary Education students in pandemic conditions: A case study

Rocío Quijano López¹, Miguel Pérez Ferra², M^a del Carmen Martínez Serrano³

¹ Universidad de Jaén. rquijano@ujaen.es

² Universidad de Jaén. mperez@ujaen.es

³ Universidad de Jaén. mcmartin@ujaen.es

Recibido: 21/6/2021

Aceptado: 22/10/2021

Copyright ©

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



Dirección de contacto:

Rocío Quijano López

Facultad de Humanidades y Ciencias de la

Educación (Edif. D2-341)

Universidad de Jaén

Campus Las Lagunillas, s/n

23071 Jaén

Resumen

El estudio analiza treinta y una narrativas de estudiantes del título de grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, que describen la percepción de los estudiantes sobre el nuevo contexto formativo ante el COVID-19, los problemas generados y la respuesta de profesores y alumnos ante la nueva situación. Se parte de treinta y una narrativas autobiográficas de los estudiantes que siguen el curso en línea, utilizando un proceso de análisis inductivo, basado en la “Teoría Fundamentada”, fundamentado en un estudio descriptivo mediante el software informático NVivo-11Plus, que ha generado seis categorías relacionadas con la adecuación del profesorado para formar en línea, compromiso ético de profesores y estudiantes, interacción, así como nuevos contextos y problemas que surgen. El discurso de los estudiantes valora positivamente el esfuerzo de actualización de los docentes, su compromiso ético y capacidad para la interacción. El discurso no evidencia compromiso ético de los estudiantes, aunque sí cierta pulsión emocional hacia el “otro”. Se evidencian carencias al considerar la actividad formativa como mera efectucción y fragmentación a partir de la filosofía analítica del lenguaje, carencias que se manifiestan en la integridad e integralidad de la formación de las personas.

Palabras clave

Formación Virtual de Estudiantes, Actualización Profesional Docente, Compromiso Ético, Interacción en los Procesos Formativos

Abstract

The study analyses thirty-one students' narratives from the Primary Education degree at the University of Jaén, which describe their perception of the new formative context faced with the COVID-19, the problems generated and the response of teachers and students to the new context. Thirty-one autobiographical narratives of students who follow the online course are used as the basis for the study. An inductive analysis process, based on “grounded theory”, was used, based on a descriptive study using NVivo-11Plus software, which generated six categories related to the suitability of the teaching staff for online training, ethical commitment of teachers and students, the interaction, as well as the new contexts and problems generated. The students' discourse values positively the effort of updating teachers, their ethical commitment and capacity for interaction. Their discourses do not show students' ethical commitment, although there is a certain emotional impulse towards the “other”. Their discourse show shortcomings when they consider the formative activity as mere efficacy and fragmentation based on the analytical philosophy of language, shortcomings that are manifested in the integrity and integrality of the students training.

Key Words

Distance Education, Inservice Teacher Education, Ethical Instruction, Instructional Effectiveness

1. INTRODUCCIÓN

Mediante Resolución Rectoral de 9 de noviembre de 2020, se suspendían las clases presenciales en los títulos de grado de la Universidad de Jaén, a fin de prevenir los contagios por COVID 19. Las medidas de confinamiento han definido un nuevo modo de llevar a cabo el ejercicio profesional docente y la formación de los estudiantes, que ha demandado del profesorado una preparación adicional para desarrollar la actividad formativa en línea en nuevos contextos de aprendizaje y para la reflexión sobre problemas adicionales y distintos, generados por la pandemia del COVID-19.

La situación descrita ha demandado un ejercicio adicional de la ética profesional docente, no solo para conocer nuevos recursos y materiales telemáticos o desarrollar la docencia de modo más adecuado a los recursos disponibles y a las nuevas situaciones de aprendizaje, y para facilitar la interacción entre estudiantes y entre estudiantes y profesores en nuevos contextos de aprendizaje (Brito-Lara y Herrera-Rendón, 2021), sino también para estar atento al deterioro psicossomático que está generando esta situación, a la calidad de los dispositivos o a la señal para acceder a la docencia digital

Los considerandos descritos no solo se han planteado con la urgencia que demandaba la situación sobrevenida mediante el COVID-19, sino también por una gestión desacertada de las universidades, en la medida que han interpretado el “salto” tecnológico como mera incorporación de dispositivos o herramientas digitales, obviando la superación de la dicotomía dualismo digital-no digital (Coeckelbergh, 2020).

El motivo aducido conduce a conocer la voz de los estudiantes sobre cómo han percibido la disposición y compromiso del profesorado y de ellos mismos ante estos cambios y cómo han reaccionado ante los mismos, sobre todo, cuando el tema que nos ocupa supera la mera formación digital actualizada de los docentes y aborda la carencia institucional de una visión holística del problema de la formación en estas circunstancias, cuya consecuencia es que el profesorado no cuenta con el apoyo

sustantivo y clarificador que le permita asumir de modo diáfano la propuesta formativa de sus alumnos (Fernández-Regueira et al., 2020).

2. MARCO TEÓRICO Y REVISIÓN DE LA BIBLIOGRAFÍA

La situación descrita lleva a realizar una revisión de la bibliografía científica sobre el tema objeto de estudio, que permita aportar referencias justificativas y contrastar los resultados obtenidos en esta investigación con otras similares.

Se definieron aspectos como el comportamiento ante la incorporación de recursos y herramientas tecnológicas por profesores y estudiantes en una situación no solicitada, sino urgida; las reflexiones de los estudiantes sobre el compromiso ético de los docentes para abordar esta nueva andadura; la posibilidad de los estudiantes de interactuar de otro modo con compañeros y profesores, para corregir las carencias que supone la supresión de la proximidad física y el compromiso ético de los estudiantes ante este nuevo contexto de desarrollo de la enseñanza, así como la descripción del nuevo formato de su actividad en este nuevo contexto y cómo piensan que se han abordado los problemas que se han generado en el mismo.

Los estudiantes constatan en su discurso el esfuerzo que las universidades han realizado para dotar a aquellos profesores y alumnos que lo han demandado de dispositivos digitales, e incluso de resortes que les han permitido disponer de una señal adecuada. El alumnado valora, en líneas generales y positivamente, el esfuerzo que los docentes han realizado para el dominio de nuevos dispositivos. Sin embargo, plantean carencias en la utilización pedagógico-tecnológica de los dispositivos (Cabero y Llorente-Cejudo, 2020; Romero, et al., 2019), que se acentúa en acciones formativas a distancia, para las que el docente debe disponer de competencias específicas, tales como: capacitación para indagar sobre los temas a trabajar, saber estructurar los contenidos que demandan conocimiento profundo sobre la realidad ontológica de la materia; capacitación para diseñar tareas individualizadas y en grupo para el aprendizaje, conocimiento didáctico y dominio de la comunicación asincrónica y sincrónica o saber diseñar una clase en línea, entre otros aspectos (Marciniak, 2015).

Conviene indicar que algunos de los déficit indicados por los estudiantes tienen una causa próxima y otra remota; la primera, determinada por la urgencia de una situación sobrevenida que no ha permitido una formación adecuada en un tiempo breve ni con la profundidad necesaria sobre las competencias que se deben adquirir, generando –en no pocas ocasiones– prevenciones, incertidumbres y agotamiento ante el nuevo sistema de formación (Suárez-Monzón, 2020); la segunda causa, ya referida en la introducción, está determinada por la consideración de las universidades de que el “salto” tecnológico se aborda exclusivamente con la dotación de dispositivos digitales y software informático (Coeckelbergh, 2020).

Estudios como el de Álvarez-Flores y Núñez (2019) ponen de manifiesto las dificultades de los estudiantes ante el trabajo en línea en aspectos como el seguimiento de las clases o realización de actividades de carácter colaborativo. Otros estudios constatan que la causa de estos problemas está en el error de considerar a los estudiantes como nativos digitales de modo apriorístico, por el solo hecho de pertenecer a una generación determinada, cuando en realidad carecen de competencias para la utilización

de las tecnologías aplicadas al ámbito de la formación, ya que como está evidenciando el tiempo de pandemia y las investigaciones “ad hoc”, los estudiantes utilizan un número limitado de dispositivos que destinan a actividades de ocio y no a acciones formativas (Belçaguy et al., 2020; Bossolasco et al., 2020). En un estudio reciente, relativo a un proyecto de I+D+i, Pérez-Ferra et al., (2019), se ponían de manifiesto las carencias de los estudiantes que inician los estudios de Maestro respecto a la competencia digital, así como a la competencia comunicativa y la correlación que existe en el desarrollo simultáneo de ambas.

Lo descrito en las narrativas de los informantes demanda la necesaria previsión en la formación del alumnado en las competencias digitales y en la prevención de adicciones y mal uso de las tecnologías (García-Areitio, 2021), considerandos en los que ha incidido la Junta de Andalucía (Consejería de Educación, Cultura y Deporte, 2015) en la Orden de 17 de marzo de 2015, que regula el currículum de Educación Primaria, indicando que se ha de incidir en “ (...) la previsión de formación del alumnado en las necesarias competencias digitales y en la prevención de adicciones y mal uso de las tecnologías” (p. 764). Sin embargo, las carencias en la formación específica del profesorado, no han permitido la actualización de las intenciones que refleja esta orden a ese respecto.

Aunque la revisión manifiesta que las vivencias de los estudiantes se concretan de modo más notorio en la impartición de clases, las capacidades didácticas de los docentes y en las aptitudes que tienen para la utilización de los dispositivos digitales, es relevante la consideración de otros aspectos que reflejan en sus narrativas, en relación a: cómo contribuye a discernir la importancia y el origen del compromiso ético del profesorado; la pérdida de la comunicación y la interacción por la ausencia de proximidad física; o la corresponsabilidad de los estudiantes ante los problemas que genera esta situación.

También hay estudios realizados en Estados Unidos y China, donde se refleja aunque en una minoría de estudiantes, una visión más humanística, que trasciende a lo meramente académico. Un estudio de Cao et al., (2020) aborda las variables que más afectan a la calidad de la enseñanza, tales como emociones negativas o la incertidumbre ante un posible contagio, que generan estrés o desasosiego. En otro estudio llevado a cabo por Garris y Fleck (2020) los estudiantes valoran negativamente el semestre, calificando los cursos menos interesantes, pero sobre todo por el deterioro psicológico que había generado el confinamiento en muchos de ellos.

La realidad descrita pone de manifiesto que hay estudiantes que van más allá en la consideración de la función de la escuela como mera dinamizadora de un “(...) conjunto de tareas y rutinas que se llevan a cabo de acuerdo a un diseño curricular y unas estrategias metodológicas” (Rivas, 2014, p. 490). Suelen ser estudiantes que realizan actividades de voluntariado basadas en la acogida al “otro”.

Otras investigaciones destacan la formación en tiempo record de gran parte del profesorado, partiendo de un compromiso moral que trasciende la racionalidad instrumental (Buxarraís y Carreño, 2019; Martínez-Martín y Carreño Rojas, 2020). Este reconocimiento por los alumnos, denota una formación de su identidad basada en el respeto y la consideración al “otro”, adquirida en sus vivencias, día a día, en la familia y en el ejemplo de quienes les formaron, aspectos esenciales para el desarrollo de su vocación, entendida como “el compromiso con los ‘otros’” (Day, 2006, p. 22).

Los estudiantes valoran positivamente el esfuerzo realizado por gran parte de los docentes para mantener un clima de comunicación e interacción favorables con los estudiantes y entre los estudiantes. Refieren en la mayoría de las ocasiones una comunicación previa a la interacción, que pasa por un nivel de excelencia docente. Aluden a un profesorado con conocimiento de la materia, que se ocupa de conocer si han entendido lo explicado, que no evidencia monotonía en su discurso para enseñar, y que fundamenta lo explicado. Consideran que ese clima favorable en la comunicación durante la enseñanza es decisivo para generar un ambiente favorable, de confianza e interacción entre docente y estudiantes y, transversalmente, entre estudiantes (Alonso, 2019; Monroy-Farías, 2020).

Otras investigaciones inciden en que la percepción de los estudiantes para generar procesos de interacción se fundamenta en la preparación previa de los docentes, indicando que la generación de comunicación y posterior interacción entre profesores y estudiantes y entre estudiantes tiene como precedentes una enseñanza de calidad, en la que se ha de generar una comunicación fluida, evidencia de responsabilidad, preparación previa de las clases, dominio de la materia y de métodos para que los estudiantes puedan interesarse y comprender los contenidos, desarrollar capacidades y adquirir competencias, así como actividades que favorezcan el desarrollo de competencias específicas y transversales (Calvo y Susinos, 2010; Martín, 2019).

Respecto al compromiso ético de los estudiantes, hay estudios que reflejan su colaboración con el profesorado para que las clases sean más dinámicas e interactivas (De Dios, 2018). En otros se pone de manifiesto que el alumnado ha contribuido al desarrollo del compromiso y la responsabilidad ante el grupo, y ha reflexionado sobre las implicaciones de su conducta en la realidad social del grupo, para favorecer la convivencia y solidaridad (De la Calle-Maldonado et al., 2021; Garrote-Rojas et al., 2019), aspectos no impulsados por una compasión efímera, sino por creencias de corresponsabilidad (García-Sanz et al., 2010; Tejedor et al., 2020). Sin embargo, habría que ir más allá e indicar que este sentido de compromiso moral de los docentes tiene su fundamento en las reflexiones plenamente actuales de Ortega-Ruiz (2004):

(...) la relación más radical y originaria que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa, es una relación ética que se traduce en una actitud de acogida y un compromiso con el educando, es decir, hacerse cargo de él. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesional-técnica del experto en la enseñanza, sino la relación ética que la define y constituye como tal acción educativa (p. 5).

Las reflexiones del profesor Ortega llevan a considerar que los estudiantes, aunque tácitamente, valoran un nuevo modo de enfocar la educación, lo que supone definir los procesos formativos no desde la consideración del sujeto autónomo, propio del “idealismo kantiano”, sino desde el sentido de alteridad y acogida del otro, “que nos constituye en sujetos morales cuando respondemos de él” (Ortega-Ruiz, p. 5). Y es aquí donde se halla la centralidad de la relación profesor-alumno y alumno-alumno, en el sentido de acogida y corresponsabilidad.

3. RELATO METODOLÓGICO

3.1. Objetivos de la investigación

Los objetivos de la investigación se orientaron a conocer la percepción de los estudiantes sobre el nuevo contexto formativo, los problemas que genera y las respuestas que aportan profesores y estudiantes a la nueva situación. Atendiendo a lo cual, quedan concretados en:

- Determinar y analizar la estructura del discurso de los estudiantes respecto a su formación en tiempos de pandemia.
- Reconocer las claves filosóficas e indicadores culturales que sustentan el discurso de los estudiantes respecto al compromiso del profesorado con el alumnado.

3.2. Proceso metodológico

El estudio se inicia mediante el análisis de narrativas autobiográficas de estudiantes del primer curso del Título de Grado de Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, respecto a su percepción de la situación académica ante el nuevo estado de pandemia; las creencias que definen esa percepción y las corrientes de pensamiento que las determinan, aspectos que facilitan una perspectiva reflexiva en los estudiantes, definitiva de la finalidad de su discurso (Arias-Sanabria et al., 2016). A este respecto es interesante considerar que un gran porcentaje de estos estudiantes son la primera generación universitaria de sus familias.

Previamente a la confección de las narrativas se llevó a cabo un taller en el que se les indicó a los estudiantes que deberían reflejar su percepción sobre el desarrollo de la acción docente en la realidad actual, describiendo sus vivencias. Simultáneamente se les explicó la finalidad de la investigación, siendo voluntaria la realización de la narrativa y no figurando ningún elemento identificativo personal de los estudiantes en la misma. Las narrativas se entregaron al concluir el mes de febrero de 2021.

Se ha llevado a cabo un estudio cualitativo, en cuanto que se busca dar respuesta a procesos singulares desde la unicidad e individualidad de cada informante (Shakouri, 2014).

La información facilitada por las narrativas autobiográficas de los estudiantes se ha analizado mediante la “Teoría Fundamentada”, que ha facilitado la definición de categorías a través de procedimientos inductivos, cuya finalidad es: “La apuesta por la construcción de teorías inductivas a partir de los discursos de actores involucrados” (Alarcón-Lora et al., 2017). Sin embargo, la actualidad en la investigación cualitativa demanda mayor precisión, analizándose las narrativas desde la vertiente de la “Teoría Sustantiva” de la “Teoría Fundamentada”, que, sin desvincularla de su posicionamiento inicial, considera además la realidad cultural de un área sustantiva (Apramian et al., 2017), en este caso la educativa y desde la realidad cultural del Humanismo Cívico.

3.3. Definición de los casos objeto de estudio y diseño de la información

3.3.1. Definición de los casos de objeto de estudio

La población ha quedado integrada por 164 estudiantes del título de Grado de Educación Primaria, participando en el taller inicial 78 y seleccionando 31 de las narrativas aportadas, atendiendo a la calidad de las mismas.

3.3.2. Diseño y análisis de la información

Se ha llevado a cabo un diseño descriptivo, definido por una marca de nube para determinar la estructura y significación semántica de los elementos del discurso; en segundo lugar, un conteo de palabras, que determina su frecuencia en el discurso (Strauss y Corbin, 2016); y por último, se realizó una matriz de codificación sobre frecuencias cruzadas entre los nodos resultantes de proceso de análisis inductivo de las categorías resultantes, relativos a la concepción que tienen los estudiantes sobre el nuevo contexto de formación en línea, procedimiento que facilita el conocimiento e incidencia que tienen unas categorías en la estructura de otras (Herrera-Pastor, 2016), y sus correlaciones e implicaciones en el discurso de los estudiantes.

El análisis de la información se realizó mediante el software informático NVivo11-Plus. En la primera fase se procedió a la estructuración del discurso mediante la definición de las categorías más significativas, a fin de determinar la idea central del discurso, los procesos de subordinación, considerando las temáticas implícitas y relación semántica entre las mismas.

En una segunda fase se ha analizado el uso de las palabras que articulan las narrativas, la estructura proposicional de las mismas y su incidencia en la coherencia del discurso, así como las posibles inferencias lógicas en las narraciones, fundamentales para la comprensión del discurso, en la medida que determinan la información no explicitada en el texto (González-García, 2009), ayudando a definir la coherencia del discurso.

Posteriormente, y mediante el “método de comparación constante” se procedió a generar teoría a partir del análisis comparativo y sistémico de los datos, que condujo a la identificación y relación de conceptos para interpretar el discurso de los estudiantes (Hernández-Flores y Carrera-García, 2019) e incluso permitió, a partir de generalizaciones fundamentadas sobre un grupo particular, generar teoría en niveles más altos de abstracción (Pawluch, 2005).

3.4. Caracterización del discurso de los estudiantes

El discurso de los estudiantes ha quedado determinado por 6 categorías, que definen las vivencias de los estudiantes ante el desarrollo de la actividad académica en tiempos de pandemia. Hay predominio de la categoría “Compromiso Ético del Profesorado” (CEP), que se materializa de modo más acentuado, con la “Formación Docente para la Formación en Línea” (FPDL) y con la “Interacción Profesor-Alumno” (IPA), como los dos aspectos clave en los que ha de incidir el compromiso ético docente.

Siguen argumentando los estudiantes, que el compromiso ético se vincula fundamentalmente a la actividad desarrollada en clase por el docente y está determinado por las acciones de mejora emprendidas por el profesorado, como facilitador de los procesos instructivos, orientados al aprendizaje de los alumnos, situación que queda reflejada en la “marca de nube”, Figura 1, y en la Tabla 2, que recoge el porcentaje de sustantivos más utilizados por los estudiantes en sus narrativas. En menor medida consideran de vital importancia la “interacción profesor-alumno”. Sin embargo, la ponderan en lo meramente instructivo, obviando aspectos emocionales, organizativos e instrumentales (Pianta y Hamre, 2009).

La teoría surgida de las relaciones entre las categorías definidas inductivamente se vincula con la revisión de tareas o la atención individualizada de los estudiantes (Fernández-García et al., 2021; Gares et al., 2020). Pero manifiesta la omisión en el discurso de los estudiantes de situaciones y aspectos externos a la relación académica entre profesores y estudiantes, que sí inciden significativamente en el desenvolvimiento académico. Aspectos como: adicciones, dificultades económicas, situaciones de depresión o los obstáculos que les genera un trabajo paralelo a los estudios, etc., obviando una categoría tan representativa como es “Problemas que Genera la Nueva Situación”, (PGNS) de muy baja incidencia en las narrativas de los estudiantes (Aristovnik, et al. 2020).

Las inferencias teóricas permiten afirmar que el perfil del discurso de los estudiantes que acceden a la Universidad desde los estudios de Secundaria se vincula más al estudiante como centro del proceso de aprendizaje, que como centro de formación, lo que denota que no conocen la realidad última del vínculo entre estudiantes y profesores, que nos define como sujetos morales cuando respondemos del otro (Figura 1).



Figura 1. Marca de nube que determinar la estructura y significación semántica de los elementos del discurso de los estudiantes sobre nuevos contextos de aprendizaje ante el COVID-19

Palabra	Conteo	Porcentaje ponderado (%)	Palabras similares
Profesores	227	2,09	Profesorado, ellos, están, todos
Clase	150	1,40	Clases
Alumnos	93	0,97	Alumnado
Situación	67	0,63	Contexto
Forma	58	0,54	Modo
Dudas	54	0,50	Indecisión
Disponibilidad	151	1,41	Apoyo, dedicación

Tabla 1. Sustantivos con mayor frecuencia en el discurso de los estudiantes respecto a los nuevos contextos de aprendizaje ante el COVID-19

3.5. Estructura del discurso de los estudiantes en torno a sus vivencias sobre el nuevo contexto docente ante el estado de pandemia

Los nodos definidos mediante un proceso inductivo, atendiendo a la naturaleza semántica de las narrativas autobiográficas, han generado una realidad teórica definida por las frecuencias recogidas en la Tabla 2 y las interacciones del gráfico de redes de la Figura 2. A partir de tales criterios, se analizó el discurso y las interacciones entre categorías que definen la estructura del discurso de los estudiantes.

3.5.1. Discurso de los estudiantes sobre la adecuación para la formación en línea

Se considera que el profesorado está haciendo un esfuerzo para adaptarse a la nueva situación, aunque no es menos cierto que lo están haciendo en un tiempo record y con una inflación de información como aspectos que hay que tener en cuenta en contra de ese proceso (Inf. 4; 12; 13):

“(…) considero que el profesorado se está adaptado a esta nueva situación lo mejor que puede, haciendo todo lo que está en su mano. Sí es verdad que a muchos de los profesores les está costando un poco más todo esto de tener que hacer las clases en línea” (Inf. 4).

En líneas generales, los estudiantes se encuentran cómodos pues los profesores responden a sus dudas (Inf. 4;3;13). Sin embargo también hay sus excepciones, aunque no frecuentes (Inf. 5; 9; 13):

“Me encuentro cómoda con la mayoría de profesores, aunque hay excepciones, y que no me resuelven dudas o incluso no incluyen a los alumnos en sus clases, lo cual me parece una falta de respeto y una dejadez por su profesión” (Inf. 5).

Aunque, en líneas generales, los estudiantes muestran plena satisfacción con el esfuerzo que hace el profesorado por impartir los contenidos de modo adecuado, generar interacción y atenderles individualmente, si bien es cierto que definen diferentes niveles de compromiso docente (Inf. 2; 6, 9; 18; 22; 31):

“En referencia a las clases, hay algunos profesores que las tienen mejor preparadas, ya que hace el temario más didáctico, mediante encuestas, kahoot o algún tipo de juego y todo ello te motiva mucho más” (Inf. 31).

Pero, en líneas generales, se describen aspectos que denotan un gran esfuerzo por adaptarse didácticamente a la nueva situación docente, utilizando foros, presentaciones, etc. (Inf. 17; 25; 28; 31):

“Creo que se han adaptado en un tiempo record a todo lo que se les ha venido encima y están haciendo una gran labor con las herramientas proporcionadas, lo que pone de manifiesto su dedicación y compromiso hacia nosotros” (Inf. 30).

Valoran el sentido vocacional que hay detrás del esfuerzo docente, vinculado en algunos casos con ser maestro. Conocen qué profesores y profesoras son maestros y ven en el “motor” de su esfuerzo el compromiso con sus alumnos y la gratificación que les reporta tratarles adecuadamente (Day, 2006) (Inf. 13; 14; 15; 21):

“Hay algún profesor que se siente contento cuando entendemos lo que nos aclara. Y se implica todavía más cuando ve que tenemos una dificultad, incluso a nivel personal” (Inf. 21).

3.5.2. Discurso de los estudiantes sobre el compromiso ético del profesorado

El discurso de los estudiantes vincula el compromiso ético de los docentes de modo más acentuado con la adecuación para la formación docente en línea y, en un segundo lugar con la interacción entre profesores y alumnos.

Los estudiantes, en una gran mayoría, indican en su discurso que el profesorado se manifiesta próximo en las videoconferencias (Inf. 13; 15; 28; 31), y se preocupa de su situación personal (Inf. 15, 28; 29; 30; 31):

“No se ha perdido la proximidad de los profesores en el trato con los alumnos, son amables y se preocupan por nuestra salud, además de dar consejos para nuestra seguridad. Es admirable la rapidez con la que responden a las dudas” (Inf. 28).

Pero el compromiso no es similar en todos (Inf. 13; 7; 8; 17), algunos de ellos remiten a los materiales de la plataforma:

“No todos los profesores te resuelven las dudas que te surgen, simplemente se basan en indicarte que todo el material está en docencia virtual o en secretaria” (Inf. 17).

Consideran los estudiantes que el profesorado ha intentado ser más próximo e interactuar con los estudiantes (Info. 18):

“El profesorado creo que bajo la experiencia que yo vivo está dando todo de su parte. Los noto más familiares y cercanos, preocupándose de temas académicos y personales” (Inf. 18).

Pero no es menos cierto que hay otros que, aunque manifiestan buenas intenciones, no creen que sigan el camino acertado (Inf. 18; 23; 24):

“Pues doy la lección, bajo contenido para descargar y ya está. Pero lo importante es que estemos todos unidos para conseguir los mismos objetivos dedicando más tiempo ellos y nosotros. La solución no es exigir menos” (Inf. 23).

Pero la mayoría sí han procurado facilitar el trabajo de sus estudiantes generando procesos interactivos (Inf. 17; 18; 21):

“Sí puedo concluir diciendo que los docentes nos han intentado transmitir emociones, principalmente de calma, sorpresa y alegría, una necesidad para que las clases fuesen motivo de esperanza y motivación” (Inf. 21).

3.5.3. Discurso de los estudiantes sobre su corresponsabilidad

Los estudiantes evidencian en sus narrativas ciertas experiencias que les han llevado a ser más autónomos, debidas a las transformaciones surgidas en el ámbito de la enseñanza en línea (Inf. 16; 21, 25). De modo que profundizan en su propio proceso de aprendizaje, consolidan de modo más consistente los contenidos que hay que aprender (Inf. 13, 16, 21) y son capaces de planificar y regular sus propios procesos de aprendizaje, trabajando de modo colaborativo y ejercitando, cuando ha sido necesario, la tutoría entre iguales (Inf. 19; 22; 23; 25):

“Pienso que nadie estaba preparado para la situación que hemos vivido a lo largo de este año. Pero todos hemos puesto un granito de arena y nos hemos ayudado en todo lo posible. La mayoría ha dejado a un lado su egocentrismo y ha ayudado al prójimo de la manera que fuese necesario y pudiese” (Inf. 19).

El estado de necesidad que ha generado el nuevo contexto ha dado lugar a que el alumnado desarrolle un compromiso individual y modos de hacer propios de una autonomía más madura (Inf. 3):

“Todas estas cosas hacen que a nosotros, que también nos cuesta prestar atención de esta manera, estemos más atentos y participativos” (Inf. 3).

Se observa poco sentido de corresponsabilidad en los estudiantes, incidiendo en la valoración del comportamiento del profesorado, pero no en su corresponsabilidad. Los alumnos, valoran este sentido ético del docente en consonancia con una orientación exclusivamente racional, vinculada con la divulgación del conocimiento (De La Fuente, et al., 2021). Y en este mismo sentido, los informantes que aluden a su corresponsabilidad, lo hacen en cuanto ayuda y colaboración en temas exclusivamente académicos. Lo que denota carencias importantes en la formación de la identidad profesional de los futuros maestros.

3.5.4. Discurso de los estudiantes sobre la interacción entre profesores y alumnos

La interacción entre estudiantes y entre estudiantes y profesores sigue orientándose, como lo ha sido el compromiso de los estudiantes, hacia el ámbito de la actividad académica (Inf. 13; 14; 16; 19), centrando la interacción en una relación fluida (Inf. 14) que queda determinada por la atención al alumnado (Inf. 16).

Ha habido, por una necesidad ineludible, un proceso de adaptación a un nuevo contexto en línea, pero que ha llevado a adaptarse a las circunstancias actuales (Inf. 13; 15; 19):

“En cuanto al profesorado y los alumnos, se han tenido que adaptar a las circunstancias y colaborar juntos para seguir dando y recibiendo clases. Hemos tenido que interaccionar con compañeros y profesores, para poder realizar trabajo o realizar tutoría entre iguales. Ello ha facilitado la comunicación y el compromiso entre todos” (Inf. 13).

Los estudiantes han vinculado la “interacción” entre ellos y profesores como una necesidad, surgida como consecuencia de la ausencia de proximidad física, y el deseo de colaborar para salir hacia adelante, que los ha hecho ser más fuertes (Inf. 19; 24, 26):

“Las nuevas condiciones de trabajo y los problemas que genera la nueva situación han obligado a profesores y a alumnos a adaptarse y afrontar de la manera más resiliente posible esta situación. Lo que nos ha llevado a comunicarnos más entre unos y otros, como una necesidad sentida” (Inf. 24).

Se ha planteado entre los estudiantes la relación e interacción como una necesidad física y psicológica, teniendo en cuenta que muchos de ellos no se conocen, ya que hay grupos de actividad que suponen un tercio del total del grupo. Han sentido la necesidad de comunicarse ante una situación difícil, relacionándola con la finalidad de aprender, con el compromiso ético y la necesidad que tenemos las personas de comunicarnos (Inf. 9; 26; 27):

“(…) me he sentido bien acogida, también por los compañeros, que a pesar de no podernos conocer como nos gustaría, desde el primer momento hemos creado una conexión muy buena y nosotros nos consideramos una piña” (Inf. 26).

3.5.5. Discurso de los estudiantes sobre nuevos contextos de aprendizaje

Los estudiantes han vinculado la situación de los nuevos contextos de aprendizaje, no al desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (preparación del profesorado), sino a las respuestas del profesorado a través de su compromiso ético con los estudiantes (Inf. 15; 6; 18):

“El profesorado y alumnado ha tenido que adaptarse a una nueva forma de conocerse, trabajar, comunicarse y evaluar, manteniendo la distancia social. Pero estoy contenta porque, dentro del cambio tan rápido que ha habido, el profesorado ha realizado un gran esfuerzo de compromiso con nosotros” (Inf. 16).

Aunque los estudiantes inciden más aún en su discurso en el acompañamiento del profesorado ante problemas generados por la situación, como estrés, soledad, problemas económicos o de motivación, o bien la inestabilidad generada por conflictos familiares, debidos a encontrarse bastante tiempo confinados (Inf. 6; 20):

“Personalmente, echo en falta ese contacto visual y cercano con los compañeros, entablar nuevas relaciones y amistades que nos enriquezcan en todos los aspectos y esta enseñanza a la que nos vemos obligados no nos ofrece eso” (Inf. 20).

Pero, sobre todo, los estudiantes aluden a las respuestas de los docentes a los problemas que genera la nueva situación de aislamiento originados por la soledad, el estrés, la tristeza o problemas económicos, entre otros (Inf. 6; 30):

“Lógicamente, esos pequeños momentos de libertad donde se nos ha permitido acudir a clase, han sido como pedacitos de cielo, porque el contacto humano nos permite olvidar problemas y situaciones que nos agobian” (Inf. 6).

“A los jóvenes se nos ha quitado la libertad propia de nuestra edad y eso ha dado lugar a que nos encontremos en una situación que va contra las características de nuestra edad, echando en falta el contacto con compañeros y encontrándonos en situaciones de estrés que produce la soledad” (In. 30).

3.5.6. Discurso de los estudiantes sobre los problemas que genera la nueva situación

Esta categoría se encuentra estrechamente vinculada a los nuevos contextos de aprendizaje, ya que responde a las situaciones, disfunciones y problemas que se han generado ante el nuevo formato en el que se desarrollan las enseñanzas. En primer lugar, los problemas que ha tenido el profesorado para adaptarse al uso de nuevos recursos y materiales (Inf. 15; 22; 25):

“Uno de los cambios más radicales ha estado en el profesorado, por tener que cambiar su forma de impartir las clases, como –por ejemplo– dar las lecciones mediante videoconferencia de ‘meet’ en vez de darlas en las clases y así sucesivamente” (15).

“El profesorado se encuentra en un momento difícil y nuevo en toda su carrera, ha tenido que enfrentarse a retos como son la incorporación de la tecnología para poder continuar enseñando a sus alumnos” (Inf. 25).

O los problemas generados por la adaptación de los estudiantes a la nueva situación académica y social (Inf. 16; 18):

“El profesorado y alumnado han tenido que adaptarse a una nueva forma de conocerse, trabajar, comunicarse y evaluar, manteniendo la distancia social. La situación de

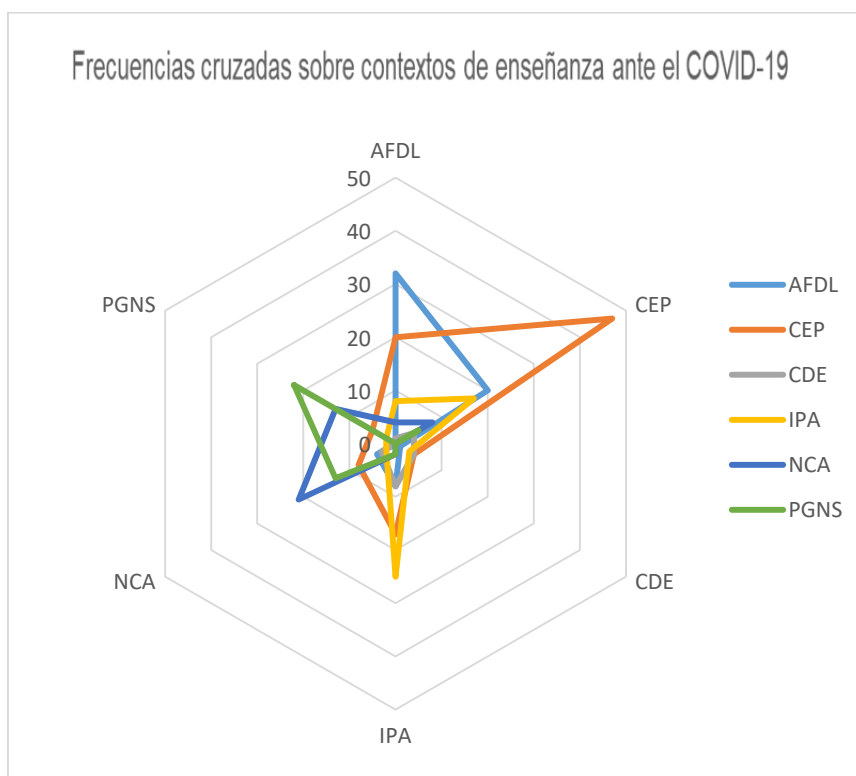
confinamiento que hemos vivido ha dado lugar en ocasiones al deterioro psicológico, generado por la soledad al no poder comunicarnos, la ausencia de presencia física de los compañeros o el estrés ante la incapacidad para resolver situaciones sobrevenidas” (Inf. 16).

En definitiva, el discurso de los estudiantes vincula los problemas surgidos al nuevo contexto y formato de la enseñanza, aludiendo a situaciones que ya han sido enunciadas en la categoría referida al “nuevo contexto académico”, tales como: soledad, estrés, problemas económicos, o adicciones a los videojuegos. Situaciones descritas en investigaciones referenciadas (Cao et al., 2020) y evidenciadas en las narrativas de este estudio (Inf. 16; 18).

	AFDL	CEP	CDE	IPA	NCA	PGNS
AFDL	32	20	1	8	4	0
CEP	20	47	4	17	8	5
CDE	1	4	8	3	0	0
IPA	8	17	3	25	2	2
NCA	4	8	0	2	21	13
PGNS	0	5	0	2	13	22

Nota. AFDL: Adecuación para la formación docencia en línea; CEP: Compromiso ético del profesorado; CDE: corresponsabilidad de los estudiantes; IPA: Interacción profesores-alumnos; NCA: Nuevos contextos de aprendizaje; PGNS: Problemas que genera la nueva situación

Tabla 2. Matriz de codificación, sobre frecuencias cruzadas entre categorías temáticas, relativas al discurso de los estudiantes respecto a los nuevos contextos de aprendizaje ante el COVID-19



Nota. AFDL: Adecuación para la formación docencia en línea; CEP: Compromiso ético del profesorado; CDE: corresponsabilidad de los estudiantes; IPA: Interacción profesores-alumnos; NCA: Nuevos contextos de aprendizaje; PGNS: Problemas que genera la nueva situación

Figura 2. Gráfico de redes sobre frecuencias cruzadas entre categorías temáticas del discurso de los estudiantes, respecto a los nuevos contextos de aprendizaje ante el COVID-10

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Considerando la asociación entre el marco teórico de la investigación, las narrativas autobiográficas de los estudiantes y los objetivos definidos en la investigación, se abordan los resultados más significativos de la misma.

Las narrativas de los estudiantes se han centrado en el “compromiso ético del profesorado”, orientado fundamentalmente a dos categorías; la primera de ellas ordenada a la “adecuación para la formación docente en línea”, y la segunda, a “la interacción profesores y alumnos”, relaciones determinadas por un marcado acento académico, concretado en la necesidad de conocer nuevos materiales y recursos, para hacer la docencia motivadora (Inf. 4; 12; 13) (Cabero y Llorente-Cejudo, 2020). La vinculación con el compromiso moral del profesorado, se centra en que sobrepasa la mera racionalidad instrumental (Buxarrais y Carreño, 2019; Martínez-Martín y Carreño-Rojas, 2020), disposición cotidiana, pero que no es generalizable (Inf. 2; 5; 6, 9; 13; 18; 22; 31).

Los estudiantes vinculan el “compromiso ético del profesorado” y la mejora de la calidad de la enseñanza a la generación de procesos interactivos que faciliten un clima de comunicación favorable entre estudiantes y entre estudiantes y profesores, que posibilite el trabajo en equipo y flujos comunicativos que favorezcan un aprendizaje significativo, que demanda un logro previo de excelencia en la actividad docente, basada en la comunicación fluida, la corresponsabilidad y el conocimiento por el profesor de una epistemología práctica (Inf. 2; 6, 9; 18; 22; 31 (Alonso, 2019; Monroy-Farías, 2020; Calvo y Susinos, 2010; y Martín, 2019).

La discusión de las relaciones e inferencias entre las categorías determinadas, que han dado lugar a una teoría, manifiesta ciertas inferencias, no significativas por la acumulación de su frecuencia en el discurso de los estudiantes, pero sí por la importancia que tienen en la exteriorización de la identidad ontológica de los informantes a través de su discurso.

Los informantes vinculan la solución de los problemas que se generan en los nuevos contextos de aprendizaje al compromiso ético del profesor. Sin embargo, no aluden a su corresponsabilidad. ¿Por qué sucede esto?, porque cuando se manifiestan problemas en los compañeros, surge una pulsión emocional de compasión hacia el “otro” o la “otra”, que no supone el ejercicio de creencias que muevan libremente al ejercicio de juicio moral y, posteriormente, a un acto de voluntad que supone hacerse cargo del “otro”, compromiso moral, que “genera una relación cuya radicalidad estriba en el vínculo que se establece entre maestro y alumno, en una situación educativa que busca la ayuda al ‘otro’ mediante la acogida y el compromiso” (Pérez-Ferra y Quijano-López, 2018), como se deduce de Inf. 3;19; 22;23.

Las razones por las que sucede todo ello están en la orientación filosófica y las manifestaciones culturales que orientan este tipo de discurso, sin obviar el legado que

aportó la modernidad para superar el “pasivismo antropológico”. El giro de la vertiente contemplativa a la activa no ha sido el adecuado.

La consideración de la actividad como mera efectuación, en la que la realidad teleológica de la acción está en ella misma, como constituyente de la objetividad natural, ha impedido la posibilidad de que el ciudadano sea sujeto, defina su propia identidad y no dependa de una razón arbitraria externa a la realidad personal, que elimina el desarrollo de la integralidad de cada persona. Este hecho explica y justifica el discurso de los estudiantes, en el sentido de que no trasciende lo meramente sensible y surge en aspectos más propios de su singularidad, solo cuando hay manifestaciones como tristeza, estrés etc. (Cao et al., 2020; Garris y Fleck 2020).

Más recientemente, la filosofía analítica del lenguaje, lejos de desvanecer el protagonismo que tienen los métodos científico-experimentales sobre las ciencias sociales (Bolaños, 2017) ha seguido desestructurando la identidad onto-epistemológica de las ciencias de la educación, analizando el discurso formativo desde un planteamiento fragmentario basado en la perspectiva analítico-lingüística, cuyas consecuencias ya se han podido verificar en la parcialidad de la naturaleza del discurso de los estudiantes respecto a qué es la formación y la consideración en la misma de la integridad e integralidad de la persona.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón-Lora, A., Munera-Cadavias, L. y Montes-Miranda, A.J. (2017). La Teoría Fundamentada en el marco de la investigación científica. *Saber ciencia y libertad*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Alonso, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-22. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>
- Álvarez-Flores, E. y Núñez, P. (2019). Efectividad del uso de herramientas digitales en el desarrollo académico de estudiantes universitarios. En S. Amavizca-Montañón (Ed.), *Alfabetización informacional para la gestión del conocimiento en la Universidad* (pp. 49-74). Universidad Estatal de Sonora.
- Apramian, T., Cristancho, S., Watling, Ch. y Lingard, L. (2017). (Re)Grounding grounded theory: a close reading of theory in four schools. *Qualitative Research*, 17(4) 359-376. <https://doi.org/10.1177/1468794116672914>
- Arias-Sanabria, C.J., Carreño-Sabogal, G.A. y Mariño-Díaz, L.A. (2016). Actitud filosófica como herramienta para pensar. *Universitas Philosophica*, 33(66), 237-261. <https://doi:10.11144/Javeriana.uph33-66.afhp>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N. y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20), 1-34. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Belçaguy, M.N., Cimas, M. y Cryan, G. (2020). Usos y abusos de las TIC en estudiantes secundarios y universitarios [Ponencia]. *VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII*, Buenos Aires. Argentina. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-015/11.pdf?view>
- Bolaños, R.F. (2017). El problema del conocimiento y la educación desde las tendencias filosóficas analíticas, *Sophia* 22, 32-52. <https://doi.org/10.17163/soph.n22.2017.01>
- Bossolasco, M.L., Chiecher, A.C. y Dos Santos, D.A. (2020). Perfiles de acceso y apropiación de TIC en ingresantes universitarios. Estudio comparativo en dos universidades públicas argentinas. *Pixel-bit. Revista de Medios y Educación*, 57, 151-172. <https://doi:10.12795/pixelbit.2020.i57.06>

- Brito-Lara, M. y Herrera-Rendón, E. (2021). Trabajo vía remota en tiempo de pandemia por COVID-19: condiciones y desempeños docentes en la ENSOG. En P. Chagoyán, A. Patrón, E. Herrera, M.I. Brito, C.M. Torres y J.H. Cornejo. (Eds.), *Transcomplejidad y hermenéutica. Una mirada en la investigación De la formación docente* (pp. 5-28). Servicio de Publicaciones de la ENSOG.
- Buxarrais, M.R. y Carreño, P. (2019). Identidad moral y profesional desde una pedagogía de la proximidad. En C. Romero y T. Mateos (Eds.), *Redescubrir lo educativo: nuevas miradas. Estudios en homenaje a Luis Núñez Cubero* (pp. 75-86). Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2019/02/09072.pdf>
- Cabero, J. y Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25-34. Recuperado de: <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>
- Calvo, A. y Susinos, T. (2010) Prácticas de investigación que escuchan la voz del alumnado: mejorar la Universidad indagando la experiencia. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 14(3), 75-88. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/comocitar.oe?id=56715702006>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. y Zheng, J. (2020). The psychological impact of the covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Coeckelbergh, M. (2020). The Postdigital in Pandemic Times: a Comment on the Covid-19 Crisis and its Political Epistemologies. *Postdigital Science and Education*, 2, 547-550. <https://doi:10.1007/s42438-020-00119-2>
- Consejería de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía* (BOJA de 27 de marzo). <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- Day, Ch. (2006). *Pasión por la enseñanza. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.
- De Dios, T. (2018). *Responsabilidad de la persona y sostenibilidad de las organizaciones*. Servicio de Publicaciones de la Universidad Francisco de Vitoria.
- De La Calle-Maldonado, C., Miró-López, S., De Dios-Alija, S. y De La Rosa-Ruiz, D. (2021). Adaptación de la asignatura de Responsabilidad Social del grado de Periodismo a la docencia en línea, en tiempos de COVID-19. *Revista de educación a distancia*, 65(21), 1-26. <http://dx.doi.org/10.6018/red.449841>
- De La Fuente, J., Kauffman, D.F., Dempsey, M. y Kauffman, Y. (2021). Analysis and psychoeducational implications of the behavior factor during the COVID19 emergency. *Front. Psychol*, 12:613881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.613881>
- Fernández-García, C.M., Rodríguez-Álvarez, N. y Viñuelas-Hernández, P. (2021). La percepción de los estudiantes universitarios acerca de la eficacia docente. Efectos sobre el compromiso de los estudiantes. *Revista de psicodidáctica*, 26(1), 62-69. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.11.005>
- Fernández-Regueira, U., Gewerc, A. y Llamas-Nistal, M (2020). El profesorado universitario de Galicia y la enseñanza remota de emergencia: condiciones y contradicciones. *Campus virtuales*, 9(2), 9-24. Recuperado de: <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/731>
- García-Areitio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *Revista iberoamericana de educación a distancia*, 24(1), 8-25. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- García-Sanz, M.P., Gomáriz-Vicente, M.Á., Hernández-Prados, M.Á. y Parra-Martínez, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio siglo XXI*, 28(1), 157-187. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/109771>

- Gares, Sh., L., Kariuki, J.K. y Rempel, B.P., (2020). Community Matters: Student–Instructor Relationships Foster Student Motivation and Engagement in an Emergency Remote Teaching Environment. *Journal of Chemical Education*, 97(9), 3.332-3.335. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00635>
- Garris, C.P. y Fleck, B. (2020). Student Evaluations os Transitioned-Online Courses During the COVID-19 Pandemic. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*. <https://doi.org/10.1037/stl0000229>
- Garrote-Rojas, D. Jiménez-Fernández, S. y Martínez-Heredia, N. (2019). El Trabajo Cooperativo como Herramienta Formativa en los Estudiantes Universitarios. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio educativo*, 17(3), 41-58. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6999834>
- González-García., J. (2009). Inferencias en grupos infantiles de lectura”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-23. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/221>
- Herrera-Pastor, D. (2016). Aportaciones metodológicas a la investigación biográfica, relacionadas con el procesamiento y la organización de los datos. *Cuestiones pedagógicas*, 25, 145-160. <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.11>
- Hernández-Flores, H. y Carrera-García, G. (2019). Propuesta de dos metodologías para el análisis del discurso organizacional: caso gubernamental y corporativo. *Organicom*, 16(30), 82-92. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/268368093.pdf>
- Marciniak, R. (2015). La educación superior virtual en Polonia: Condiciones de su organización, funcionamiento y evaluación. *Memorias del encuentro internacional de educación a distancia*, 4, 1-13. Recuperado de: <https://www.semanticscholar.org/paper/La-educaci%C3%B3n-superior-virtual-en-Polonia%3A-de-su-y-Marciniak/f792586f38b9986b9749c4bfbfd1f6c4ca51a7a8#paper-header>
- Martín, P. (2019). El perfil del buen docente universitario desde una perspectiva del alumnado. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-33. <https://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201945196029>
- Martínez-Martín, M. y Carreño-Rojas, P. (2020). El compromiso ético del profesorado universitario en la formación de docentes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 24(2), 8-26. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15150>
- Monroy-Farías, M. (2020). Creencias de estudiantes universitarios sobre el trabajo profesional docente. *Revista de psicología electrónica Iztacala*, 23(1), 128-146. <file:///C:/Users/UJA/Documents/CONGRESOS%202021/ICESD/ARTICULO/BIBLIOGRAFI%C3%8DA/epi201g.pdf>
- Ortega-Ruiz, P. (2004). La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista española de pedagogía*, año LXII, 227, 5-30. <file:///C:/Users/UJA/Documents/CONGRESOS%202021/ICESD/ARTICULO/BIBLIOGRAFI%C3%8DA/Dialnet-LaEducacionMoralComoPedagogiaDeLaAlteridad-866846.pdf>
- Pawluch, D. (2005). Qualitative analysis, sociology. En K. Leonard (Ed.), *Encyclopedia of social measurement* (pp. 231-236). Elsevier.
- Pérez-Ferra, M. y Quijano-Lopez, R (2018). Análisis del discurso de los estudiantes de Magisterio sobre la contribución del practicum al desarrollo de su identidad profesional docente. *Educatio siglo XXI*, 36(2), 331-352. <http://dx.doi.org/10.6018/j/333091>
- Pérez-Ferra, M., Quijano-López, R. y García-Martínez, I. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de Bachillerato. *Revista internacional de educación y aprendizaje*, 7(1), 1-9. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/331043989>
- Pianta, R.C. y Hamre, B.K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>

- Rivas, I. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: la voz del alumnado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (17), 487-494. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.819>
- Romero, R., Riquelme, I. y Halal, C. (2019). Barreras en la percepción del maestro sobre el uso de la tecnología para la evaluación en la educación superior. *Digital Education Review*, 35, 170-185. <https://doi.org/10.1344/der.2019.35.170-185>
- Shakouri, N. (2014). Qualitative Research: Incredulity toward Metanarrativeness. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 671-680. Recuperado de: http://jehdnet.com/journals/jehd/Vol_3_No_2_June_2014/40.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2016). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Suárez-Monzón, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114. <http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F. y Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista latinoamericana de comunicación social*, 78, 1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Universidad de Jaén (2020). *Resolución del Rectorado de la Universidad de Jaén, de 9 de noviembre de 2020, por el que se establecen las medidas a adoptar en cumplimiento del Decreto 9/2020 del Presidente de la Junta de Andalucía*. https://www.ujaen.es/gobierno/viccom/sites/gobierno_viccom/files/uploads/node_book/2020-11/Resoluci%C3%B3n%20rectoral%2009-11-2020.pdf

Análisis de la Educación Intercultural en la enseñanza superior. El caso de la Comunidad Autónoma de Andalucía

Analysis of Intercultural Education in higher education. The case of the Autonomous Community of Andalucía

José Antonio Ruiz-Rodríguez¹, Manuel Delgado-García²

¹ Universidad de Huelva. joseantonio.ruiz@dedu.uhu.es

² Universidad de Huelva. manuel.delgado@dedu.uhu.es

Recibido: 15/6/2021

Aceptado: 25/10/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

José Antonio Ruiz Rodríguez

Facultad de Educación, Psicología y Ciencias del Deporte

Universidad de Huelva

Campus de "El Carmen"

Avenida de las Fuerzas Armadas, s/n

21007 Huelva

Resumen

El fenómeno migratorio y la interculturalidad son realidades sociales atendidas desde las instituciones educativas a diferentes niveles. En los últimos años, los estudios centrados en este campo de conocimiento se han intensificado y, como consecuencia, este trabajo pretende dar a conocer cómo se integra la formación en Educación Intercultural en las titulaciones universitarias oficiales andaluzas. Desde una perspectiva de análisis cualitativo, apoyado en el análisis documental (planes de estudios y guías docentes), se aborda comparativamente la realidad de 4 universidades. Los resultados reflejan diferencias en el tratamiento de la Educación Intercultural y se infiere cierta relación con el saldo migratorio. Finalmente, se realiza una propuesta de mejora que ayude a optimizar la formación universitaria en Educación Intercultural.

Palabras clave

Enseñanza Superior, Educación Intercultural, Análisis Documental

Abstract

The migratory phenomenon and interculturality are social realities attended by educational institutions at different levels. In recent years, studies focused on this field of knowledge have intensified and, as a consequence, this work aims to show how training in Intercultural Education is integrated into official Andalusian university degrees. From a qualitative analysis perspective, supported by documentary analysis (study plans and teaching guides), the reality of 4 universities is comparatively approached. The results reflect differences in the treatment of Intercultural Education and a certain relationship is inferred with the migratory balance. Finally, an improvement proposal is made to help optimize university training in Intercultural Education.

Key Words

Higher Education, Intercultural Education, Documentary Analysis

1. INTRODUCCIÓN

“Diferentes formas, ideas, sonidos y olores culturales que se han desprendido de su lugar originario, se ofrecen en un hiperespacio sin fronteras (...). Ni el trans, ni el multi ni el inter, sino el hiper caracteriza la constitución cultural de hoy” (Han, 2018, pp. 83-84).

Con estas palabras, este autor hace referencia al fenómeno de la interculturalidad en la actualidad, pasando de una superación de la transculturalidad (paso de una cultura a otra) a la hiperculturalidad.

En este sentido, el tema de la migración existe en cualquier época, alcanzando un nivel global en todas las esferas de la vida humana. La literatura científica existente ha demostrado la trascendencia de investigar los factores que inciden en los movimientos migratorios y, con este trabajo, se pretende contribuir a profundizar en el análisis de dicho fenómeno desde el ámbito académico.

Esta investigación se fundamenta en visualizar la controversia existente entre las migraciones en Andalucía y los estudios existentes en las titulaciones oficiales de las Universidades Andaluzas. Como punto de partida, tomando en consideración las Universidades de Andalucía y las temáticas desarrolladas en los distintos ámbitos de conocimiento, se va a determinar una forma de catalogar la complejidad de temáticas encontradas, sus trascendencias, su distribución y su finalidad. Por tanto, la continua incorporación en las titulaciones oficiales de alumnado de diferentes culturas, arraigado por el fenómeno de las migraciones en el territorio español, da lugar a que en las instituciones educativas proliferen este tipo de alumnado y que se entremezclen entre sí, enriqueciéndonos en todo momento con este auge de la interculturalidad. Así lo corrobora el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2020), cuando determina que en las últimas décadas se han incorporado al sistema educativo español multitud de alumnos y alumnas inmigrantes y, por tanto, el aumento de la interculturalidad ha desencadenado el incremento de formación específica en los todos los sectores de la comunidad educativa.

Muchos autores han venido reflejando esta preocupación desde hace años, tales como Popkewitz et al. (1986), quienes consideraban el problema de las desigualdades sociales como foco de las investigaciones y las políticas educativas, lo que obligó a un crecimiento de reformas de gran alcance; Puig (1995, p.75) reflexionaba de la siguiente manera: “ya nunca nuestra mirada podrá captar un paisaje monocultural. La diversidad de modos de vida y de culturas será para siempre el escenario de nuestra existencia”; Grañeras et al. (1998), reseñaban que, con la presencia masiva de inmigrantes en nuestras aulas, a partir de los años 90, aumentaba el interés y el número de investigaciones sobre Educación Intercultural en España.

En este sentido, Grañeras et al. (1998, citados en González-Falcón, 2006, p. 96), apuntan:

“(…) que el aumento masivo del flujo de inmigrantes en los últimos años, ha supuesto para la escuela un reto difícilmente abordable con carácter inmediato por la falta de recursos, pero, sobre todo, por la falta de una formación específica del profesorado”.

En cuanto a la relación de este flujo migratorio con los centros educativos, Bueno (2008, p. 64), reseñaba que “la escuela es el instrumento fundamental para esta labor de integración, además de ser la escuela la principal facilitadora de este tránsito de una cultura a otra”; Etxeberría y Elósegui (2010), en relación al proceso de integración de los alumnos y las alumnas inmigrantes en nuestro sistema, comentaban que existen una serie de problemas y obstáculos, como la creciente concentración de este alumnado en centros públicos, las dificultades en el aprendizaje de la lengua o las lenguas de acogida, la pérdida de la lengua de origen, un rendimiento inferior a los nativos en pruebas estandarizadas, cierto rechazo social, etc.

Como se puede apreciar, a lo largo de los años, la interculturalidad en las titulaciones oficiales se ha ido visualizando a través de la literatura científica. Basándose en ello, en este estudio se profundiza en los fundamentos básicos de la Educación Intercultural en las titulaciones oficiales, unos principios que giran en torno a los siguientes ámbitos de conocimiento (Figura 1):

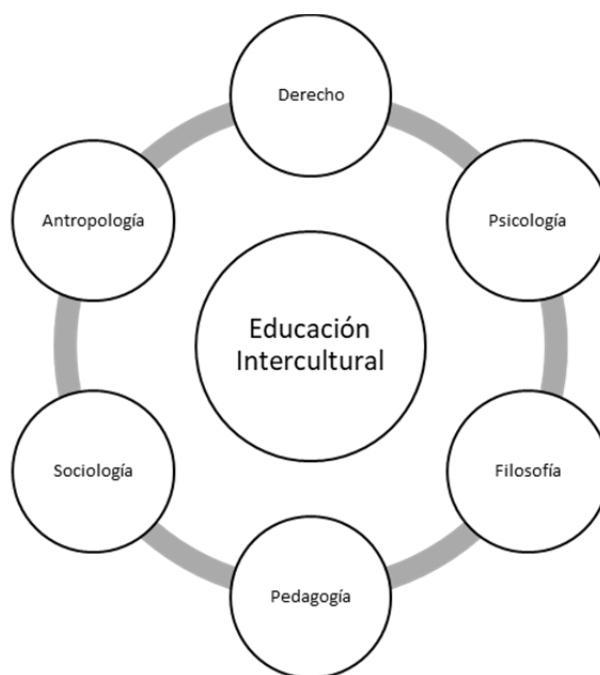


Figura 1. Ámbitos de conocimiento asociados a la Educación Intercultural

1.1. Antecedentes

Es imprescindible comenzar con una breve aproximación al pensamiento crítico de la mano de Soltonovich (2012), quien fundamenta que la teoría social “tradicional” trata de identificar en la organización social los elementos que atentan contra el funcionamiento de una sociedad “normal”, atendiendo a las tensiones de la estructura social que determinarán las mutaciones históricas, unas relaciones jerarquizadas que generan conflicto, y que, por consiguiente, dan lugar a dos ejes centrales desde el prisma del pensamiento crítico: la visibilidad sobre las relaciones de poder y el conflicto

como un elemento inherente a nuestra dinámica social; mientras que en la teoría tradicional el foco se encuentra en el consenso.

Para Horkheimer (2000, p. 223) esta teoría se define como “la acumulación del saber en forma tal, que éste se vuelva utilizable para caracterizar los hechos de la manera más acabada posible”; a su vez, en él se localizan tanto el “saber formulado conceptualmente, como aquella situación objetiva que debe ser incluida en aquel, y este acto de subsumir, de establecer la relación entre la simple percepción o comprobación del hecho y la estructura conceptual de nuestro saber (p.223)”.

En palabras de Herrera (2005, p. 50) pensar es “pensar de otro modo, problematizar la realidad, identificar lo que en ella hay de problemático. Esta forma de pensamiento requiere, por tanto, fundar nuevas formas de acercarse tanto teórica como prácticamente al mundo”. De este modo, una teoría es crítica si se focaliza en comprender aquellas situaciones discriminatorias que actúan como la base sistémica o estructural que acaban por generarlas (Gallardo, 2016).

Es evidente que se necesita avanzar en una concepción de los derechos no coloniales, e incluso anti-imperialista, exigiendo el reconocimiento de la diversidad cultural y denunciando la absolutización de aquellas formas de vida particulares con poder suficiente para imponerse en la dinámica histórica. Según Salvat (2001, p.31) “es necesario reconocer la universalidad de los derechos humanos no como punto de partida, como hecho dado, sino como meta posible, como horizonte hacia el cual caminar a través del diálogo intercultural”. Se trata de dar valía a un conjunto de normas que ayuden a viabilizar un Derecho Internacional de los Derechos Humanos, donde cada una de estas normas posea expresiones diferenciadas en lo cultural o lo jurídico, en vez de un objetivo claramente homogenizador que poco tiene que ver con la finalidad hacia la que se avanza; es aquí donde el diálogo intercultural adquirirá el mayor protagonismo para poder contribuir a que aquellos valores, sentidos, normas, etc. se intercambien desde el respeto y la cordialidad.

Por tanto, para entender esta migración es indudable conocer antes los fundamentos básicos que se relacionan con el propio concepto, tales como la cultura, la diversidad cultural, el pluralismo cultural, la identidad cultural, el interculturalismo, el etnocentrismo, el relativismo cultural, la interculturalidad y la multiculturalidad.

En primer lugar, Díaz de Rada (2010, p. 247) nos habla del término de cultura, “como un atributo de la acción de las personas, que no está acotada en las fronteras de ningún grupo humano, una cultura no es independiente de otras culturas, ni puede serlo”. Por tanto, siguiendo a García Llamas (2005) aceptaríamos que la cultura es un aspecto que se comparte y vive con intensidad en un grupo social determinado, incluyendo sus propios valores, hábitos, experiencias, percepción y símbolos sociales o contextuales, etc., o lo que es lo mismo, habría que aceptar que no es posible formular una definición en un mismo sentido y forma, pues existen condicionantes contextuales que la caracterizarán y modelarán. En definitiva, el concepto de cultura estará condicionado por el entorno en el cual se desarrolla.

Grosso modo, podría decirse que son las personas las que *hacen* la cultura, apareciendo el término de diversidad cultural, entendido como aquella variedad de grupos, colectivos y culturas que producen un intercambio cultural de todos los grupos (gitanos, europeos, etc.) y por todos los agentes que intervienen (medios de comunicación, escuela, empresa, etc.).

Otro de los conceptos vinculado a la migración es el de pluralismo cultural. Este “enfoque o manera de entender la educación multicultural surge de la no aceptación, por parte de las minorías étnicas, de las prácticas de aculturación y asimilación a las que se encuentran sometidas en el contacto con las culturas mayoritarias” (García et al., 2004, p. 87). A raíz de estos, emergen otros dos conceptos como son el multiculturalismo y el interculturalismo que están claramente unidos al primero. Cabe puntualizar que en el ámbito anglosajón predomina el término multiculturalismo, en cambio, el contexto europeo se decanta por el término de interculturalismo. En relación a este último, García Llamas (2005), hace hincapié en el “interculturalismo” como configuración de “una forma de intervención que hace especial hincapié en el valor que las relaciones e interacciones tienen para la convivencia de las culturas dentro de un mismo espacio geográfico y social” (p. 91).

En cambio, otros autores (Aguado, 1991; Molina, 1994; Carbonell, 1995, citados en González-Falcón, 2003, p. 74) coinciden en diferenciar multiculturalismo de interculturalismo, señalando que “el primero alude a la existencia de varias culturas en las mismas coordenadas espacio-temporales y, el segundo, hace referencia a la interacción y mestizaje que se produce en el seno de tales comunidades”.

Por otro lado, Hidalgo (2005, p. 80) nos habla de la palabra etnocentrismo como “el sentimiento o creencia que tienen las distintas personas de estar en posesión de la mejor cultura de entre las existentes en el mundo”. Esto significa que la cultura de origen, la verdadera, es una forma de enjuiciar el resto de las culturas. Esta misma autora hace referencia al relativismo cultural entendido como “la atracción por las creencias, actitudes, valores, etc. de las otras culturas descubiertas y que, por tanto, todos los aspectos de la misma tienen sentido dentro de esta comunidad, incluso los aspectos que atentan contra los derechos humanos (p. 81)”.

En cuanto al concepto de identidad cultural, Touriñán (2005) ayuda a definirlo a través de la relación entre el individuo y la sociedad, en concreto, a través de su concepción como parte de la realidad subjetiva. Se trata de un fenómeno que contribuye a definir la manera en que una persona se muestra, pertenece a un colectivo o se desenvuelve en el mundo (intervienen así la cultura, la tradición y la lengua). Todos los rasgos que caracterizan a una cultura serán los elementos que construyan la identidad de la persona y, por lo tanto, fortalecer la identidad cultural propia es requisito necesario en la práctica de la interculturalidad, dado que se entiende como los cimientos para establecer y consolidar relaciones interculturales duraderas y estables.

En resumen, Lozano (2005, p. 28) define la interculturalidad como “un proceso de interrelación que parte de la reflexión del reconocimiento de la diversidad y del respeto a las diferencias”.

Por su parte, Giménez (2003) habla del término de interculturalidad como:

“la simple descripción de las relaciones interétnicas, interreligiosas o interlingüísticas; y el interculturalismo, dentro del plano normativo, como posición y propuesta de cómo deberían ser esas relaciones interculturales. Así, hace hincapié en la necesidad de intercambiar los planteamientos multiculturalistas por los interculturalistas, que no sólo adoptan la postura multicultural” (p. 5).

Así pues, la interculturalidad debe ser entendida como:

“un designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y socio-histórica, asentado en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no

quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren de un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana” (Walsh, 2007, pp. 4-5).

Una vez entendidos todos estos conceptos, es posible aclarar en qué consiste la migración. Esta terminología proviene de la conjunción del término de emigración, como “acto de salir de un Estado con el propósito de asentarse en otro” (OIM, 2006, p. 23), y el de inmigración, como “proceso por el cual las personas no nacionales ingresan en un país con el fin de establecerse en él” (OIM, 2006, p. 32). Por tanto, la migración sería un “movimiento de población hacia el territorio de otro Estado o dentro del mismo, que abarca todo movimiento de personas sea cual fuere su tamaño, su composición o sus causas; incluye migración de refugiados, personas desplazadas, personas desarraigadas, o migrantes económicos” (OIM, 2006, p. 38). Basándose en esto, se procedió al estudio de la Educación Intercultural como un eje donde deben tenerse en cuenta la inmigración y la emigración para sopesar el saldo migratorio.

1.2. Estado del arte

En la revisión de la literatura asociada al tema de investigación que se plantea en este artículo, Di Caudo-Villoslada (2020) nos habla del estudiante intercultural como vehículo para lograr que la interculturalidad recale dentro del ámbito estatal, fomentando la inserción en las titulaciones educativas oficiales de la Educación Intercultural.

En otros estudios, como el de Gil-Madrona et al. (2016) relativo a las creencias de los estudiantes sobre la multiculturalidad y el desarrollo de la competencia intercultural en la Universidad de Castilla-La Mancha (España), se reseñaba que el plan de estudios de Educación Infantil no mejoraba la interculturalidad, sino que la ocultaba. Hecho que Carrasco y Coronel (2017) afirmaron cuando mostraron en su investigación que la competencia intercultural se debe incluir en la formación permanente del profesorado.

González-González et al. (2012) analizaron la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales (en las titulaciones pedagógicas de las Universidades de Burgos y Córdoba), proponiendo una secuenciación formativa en los profesionales. Por otro lado, Cala et al. (2018), en su investigación sobre las actitudes hacia los refugiados en los futuros profesores de los últimos años de Magisterio del sureste español, demostraron que estos sectores sociales son los menos afectados y reseñan la importancia de medidas urgentes en programas de formación intercultural. De esta manera, también propone Bernabé (2016), en las asignaturas de Música del Grado de Educación Infantil, una modificación en los currículos superiores en materia de interculturalidad.

En otra investigación, Fernández-Agüero y Garrote (2019) resaltan que el futuro profesorado muestra una identidad intercultural primitiva, tendente a evitar la intervención y con desconocimiento intercultural. Peñalva y Leiva (2019), en su investigación en los Grados de Magisterio en Educación Infantil, Primaria y Pedagogía de las Universidades de Málaga y Pública de Navarra, reflejan pocas actitudes positivas hacia la interculturalidad y, al mismo tiempo, se solicita mayor formación en las diferentes capacidades que configuran la competencia intercultural. Espinoza et al. (2019) realizaron su estudio en la Universidad Técnica de Machala en Ecuador, donde observaron que para el alumnado que estudia la Educación Básica, se evidencia que la

dimensión intercultural carece de espacio en el currículum, y se alude a mejorar la formación en Educación Intercultural.

Como solución a esta problemática, Sáez-López et al. (2016), llevaron a cabo una experiencia en relación al proceso de codificación para crear presentaciones multimedia en un contexto intercultural sobre los conceptos, actitudes y prácticas en tres importantes universidades de Japón, México y España.

Louzao (2019, p. 45) considera una serie de situaciones actuales que determinan los retos sobre la Educación Intercultural, tales como:

“la situación socio-política actual, con el auge reactivado de políticas racistas y xenófobas en Europa, la mala gestión de la crisis de los refugiados y el rechazo de una parte de la ciudadanía a su acogida; el debate emergente de los nacionalismos; el escaso éxito de las políticas de integración de las segundas generaciones de extranjeros en algunos países europeos, con los consecuentes disturbios sociales aparecidos, los recientes disturbios raciales en Madrid...”

Tomando en consideración el estado del arte descrito, este estudio centra el interés en las realidades que envuelven a los planes de estudios oficiales de las instituciones de enseñanza superior.

2. OBJETIVOS

La respuesta al estado del arte planteado se ofrece mediante la formulación de dos objetivos generales, con los que se trata de otorgar visibilidad al fenómeno objeto de estudio:

- a) Dar a conocer cómo se integra la formación en Educación Intercultural en el seno de las guías docentes correspondientes a las titulaciones de Grados y Másteres Oficiales de las diferentes universidades andaluzas.
- b) Exponer algunas propuestas que inviten a mejorar el proceso de inclusión de la Educación Intercultural en el currículo universitario.

3. METODOLOGÍA

Tomando como referencia los postulados asociados al paradigma interpretativo, se procede al diseño de una investigación de tipo cualitativo –no interactiva o analítica–, con una finalidad descriptiva y comparativa. Se emplea el análisis documental como estrategia básica para la indagación en el fenómeno de estudio. En este tipo de investigaciones, los documentos suponen la fuente principal de la información y, como investigadores, se ofrece una interpretación de ésta para determinar los significados que subyacen a las prácticas educativas actuales en el contexto de la Educación Superior y próximas al objeto de estudio (McMillan y Schumacher, 2005).

3.1. Muestra

Este trabajo parte de un universo más amplio que comprende un análisis de todos los planes de estudios y guías académicas de las titulaciones afines al ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas en Universidades Públicas Andaluzas, para determinar la mención de la Educación Intercultural durante el curso académico 2019/2020 (Tabla 1).

Universidad	Nº de títulos por nivel educativo	Con mención a la Educación Intercultural	%	Asignaturas	Con mención a la Educación Intercultural	%				
Almería	(34) Grados	(3) Grados	8,8%	(37) Educación Infantil	2	5,4%				
				(59) Educación Primaria	3	5,1%				
				(38) Educación Social	4	10,5%				
	(44) Másteres	(7) Másteres	15,9%	(12) Análisis histórico...	2	16,6%				
				(27) Estudios Ingleses...	1	3,7%				
				(18) Ed. Ambiental	1	5,5%				
				(26) Ed. Especial	2	7,7%				
				(24) Comunicación Social	1	4,2%				
				(25) Gestión Internac...	2	8%				
				(30) Migraciones...	8	26,6%				
Cádiz	(71) Grados	(3) Grados	4,2%	(47) Educación Infantil	1	2,1%				
				(45) Trabajo Social	4	8,8%				
				(43) Psicología	1	2,3%				
	(59) Másteres	(8) Másteres	13,5%	(12) Análisis histórico...	2	16,6%				
				(24) Comunicación Int...	3	12,5%				
				(25) Cultura de Paz...	3	12%				
				(18) Ed. Ambiental	1	5,5%				
				(12) Estudios Género...	1	8,3%				
				(22) Inv. Educativa...	2	9,1%				
				(10) Protección Jurídica...	1	10%				
(12) Relaciones Inter...	4	33,3%								
Córdoba	(34) Grados	(3) Grados	8,8%	(45) Educación Infantil	1	2,2%				
				(54) Educación Primaria	3	5,5%				
				(40) Educación Social	5	12,5%				
	(58) Másteres	(4) Másteres	6,9%	(25) Cultura de Paz...	3	12%				
				(18) Ed. Ambiental	1	5,5%				
				(16) Enseñ. bilingüe...	1	6,2%				
				(28) Ed. Inclusiva	5	17,8%				
				Granada	(102) Grados	(5) Grados	4,9%	(49) Educación Infantil	1	2%
								(60) Antropología	5	8%
								socia...	2	4,2%
(47) Educación Social	4	8,5%								
(47) Pedagogía	3	6,5%								
(112) Másteres	(12) Másteres	10,7%	(46) Trabajo Social		1	2%				
			(17) Artes visuales...		1	5,9%				
			(16) Cooperación des...		1	6,2%				
			(22) Diversidad cultural...		9	41%				
			(25) Cultura de Paz...		3	12%				
(18) Ed. Ambiental	1	5,5%								
(14) Interv. Psicoped...	1	7,1%								
(21) Inv.. desarrollo...	2	9,5%								
(18) Problemas soc...	2	11,1%								
(86) Secundaria	2	2,3%								
(22) Enseñ. Español...	2	9,1%								
(23) Estudios latino...	1	4,3%								
(23) Lengua y culturas...	1	4,3%								
Huelva	(37) Grados	(5) Grados	13,5%	(48) Educación Infantil	2	4,2%				
				(58) Educación Primaria	1	1,7%				
				(52) Educación Social	6	11,5%				
				(49) Psicología	1	2%				
	(38) Másteres	(6) Másteres	15,7%	(46) Trabajo Social	4	8,7%				
				(18) Ed. Ambiental	1	5,5%				
				(14) Comunicación y	1	7,1%				

				Ed...	2	11,1%
				(18) Ed. Especial	3	17,6%
				(17) Innovación...	1	5,3%
				(19) Inv. e Interv...	1	3,3%
				(30) Secundaria		
UNIA	(20) Másteres	(2) Másteres	10%	(14) Comunicación y	1	7,1%
				Ed...	2	7,1%
				(28) Derechos human...		
Jaén	(50) Grados	(4) Grados	8%	(65) Educación Infantil	1	1,5%
				(65) Educación Primaria	2	3,2%
				(42) Educación Social	1	2,4%
				(49) Trabajo Social	3	6,1%
Málaga	(75) Grados	(5) Grados	6,6%	(12) Análisis histórico...	2	16,6%
				(16) Dependencia e ig...	1	6,25%
Málaga	(72) Másteres	(7) Másteres	9,7%	(43) Educación Infantil	2	4,6%
				(81) Educación Primaria	3	3,7%
				(44) Educación Social	3	6,8%
				(43) Pedagogía	3	7%
				(49) Trabajo Social	5	10,2%
				(25) Cultura de Paz...	3	12%
				(18) Ed. Ambiental	1	5,5%
UPO	(44) Grados	(5) Grados	11,3%	(14) Cambio Social...	1	7,1%
				(18) Inv. e interv...	2	11,1%
				(19) Mediación	2	10,5%
				(31) Psicopedagogía	1	3,2%
				(23) Secund.+Est. Ing...	2	8,7%
				(60) Comunicación	1	1,6%
				(43) Comunicación D...	1	2,3%
UPO	(41) Másteres	(5) Másteres	12,2%	(40) Educación Social	6	15%
				(40) Sociología	3	7,5%
				(49) Trabajo Social	5	10,2%
				(12) Análisis histórico...	2	16,6%
				(18) Ed. Ambiental	1	5,5%
Sevilla	(67) Grados	(4) Grados	6%	(28) Derechos human...	2	7,1%
				(24) Ed. Desarrollo...	1	4,2%
				(24) Interv. Social...	1	4,2%
				(42) Educación Infantil	1	2,4%
				(48) Educación Primaria	2	4,2%
				(45) Pedagogía	4	8,8%
				(38) Antropología	5	13,2%
				socia...		
Sevilla	(88) Másteres	(8) Másteres	9,1%	(48) Secund.+Est.Ling...	1	2,1%
				(15) Estudios Género...	1	6,6%
				(31) Psicopedagogía	1	3,2%
				(15) Comunicación y c...	1	6,6%
				(17) Antropología...	4	23,5%
				(20) Psicología ed...	1	5%
				(19) Psicología interv...	1	5,2%
(13) Migraciones...	8	61,5%				

Tabla 1. Interculturalidad en Universidades y Titulaciones Oficiales de Andalucía

A partir de aquí, se realiza un muestreo intencional en el que se seleccionan diversas Universidades basándose en las variables que siguen a continuación:

- Datos significativos en el saldo migratorio (positivo o negativo).
- Cantidad de menciones en el currículo universitario relativas a la Educación Intercultural.

En relación a la primera, es preciso identificar que el saldo migratorio viene a ser la resta del total de inmigraciones menos las emigraciones. A partir de aquí, en Andalucía, según los datos del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (Junta de Andalucía, 2020), durante el año 2019 los movimientos migratorios ofrecieron un saldo positivo, confirmando una tendencia en alza; en dicho año se obtuvieron 168.277 entradas y 109.803 salidas. Las provincias de Málaga, Almería y Huelva, fueron de las que más entradas recibieron desde el extranjero y Jaén fue la que menos entradas recibió; por tanto, Málaga presentó el mayor saldo positivo (25.727) y Jaén el mayor saldo migratorio negativo (-1.093).

Basándose en la segunda variable, la frecuencia de aparición de la Educación Intercultural da como resultado el siguiente ranking: Universidades de *Huelva* (29,2%), *Almería* (24,7%), *UPO* (23,5%), *Cádiz* (17,7%), *Málaga* (16,3%), *Córdoba* (15,7%), *Granada* (15,6%), *Jaén* (11,8%) y *UNIA* (10%).

Así pues, si atendemos a la triangulación de los datos obtenidos en el estudio de estas dos variables, obtenemos que la Universidad cuya provincia tuvo mayor saldo migratorio fue *Málaga* y la que obtuvo un saldo negativo fue *Jaén*; y, por otra parte, se localizan las universidades de *Huelva* y de *Almería* como las que poseen mayor referencia en sus planes de estudios hacia la Educación Intercultural. Se consideran así estas 4 universidades como objetos de estudio.

3.2. Instrumento

Para la recuperación de la información clave procedente de las guías docentes y planes de estudios, se diseñó una plantilla de registro (Tabla 2).

Universidad	Titulación (grado/máster)	Asignaturas	Frecuencia de aparición de descriptores clave (<i>en bloques de objetivos, contenidos o competencias</i>)
-------------	------------------------------	-------------	---

Tabla 2. Hoja de registro de información

Se trata de un registro de observación diseñado ad hoc. Este instrumento tiene como fundamento de partida ayudar a organizar la información mediante la localización, en los textos de referencia, de aquellos términos que son afines a lo que implica la Educación Intercultural. En concreto, se entendieron como descriptores: migraciones, Educación Intercultural, cultura, multiculturalidad, interculturalidad, emigración, saldo migratorio, aculturación, transculturación, etnocentrismo, derechos humanos, etnografía, identidad, estratificación social, diversidad cultural, ética, mediación intercultural, antropología.

3.3. Procedimiento y análisis de la información

La investigación se desarrolló durante el curso 2019/2020 y su carácter analítico hace que se desarrolle de forma longitudinal, pero acotando el periodo de estudio a un curso académico para evitar posibles modificaciones en las guías o planes de estudios. Se trata de un procedimiento no interactivo, en el que el análisis documental se desarrolla a través de la visita a las páginas webs de las Universidades Andaluzas y los correspondientes espacios virtuales que registran las titulaciones y el material de

referencia (planes de estudios y guías docentes de títulos de grados y másteres oficiales).

Una vez se localizan los documentos objeto del análisis, se procede a la búsqueda selectiva en ellos mediante el empleo de los descriptores claves mencionados anteriormente. Basándose en la aparición de dichos conceptos (asumiendo el criterio de *saturación de información*), se toma la decisión de considerar que en un documento se recoge información suficiente como para catalogarlo como favorecedor de la Educación Intercultural. Una vez identificados los documentos idóneos para el estudio, y secuenciada la información derivada de este primer filtro de análisis, se descargan y se almacenan para continuar con su análisis en profundidad.

El segundo paso, se apoya en el tratamiento de la información a partir del software MAXQDA v.10. Se establece un sistema de categorías basándose en las diferentes ramas de conocimiento científico asociadas al campo de las Ciencias Humanas y Sociales y sus correspondientes códigos:

- Categorías y códigos: “Pedagogía”, con el código “intervención educativa”; “Antropología”, con los códigos “cultura” y “etnografía”; “Filosofía”, con los códigos “finés” y “comportamientos éticos”; “Sociología”, con los códigos “estratificación social” e “interacción social”; “Psicología”, con el código “identidad”; y “Derecho”, con los códigos “derechos humanos” y “delitos de odio”.

Todo ello para clasificar y segmentar la información procedente de la documentación de referencia. Además, este programa ha permitido también realizar procedimientos de conteo de palabras, obtención de frecuencias o generación de mapas conceptuales que facilitan perfilar los procesos de codificación desarrollados y descubrir patrones de interés entre la información recopilada.

4. RESULTADOS

Una vez codificada toda la información procedente del análisis documental, a través del MAXQDA se diseña una nube de conceptos (Figura 2) mediante la que se visualizan con claridad los principales términos que, ligados a la Educación Intercultural, se recogen en las guías docentes y planes de estudios analizados. En este sentido, las principales frecuencias de palabras señalan que conceptos como la propia Educación Intercultural, saldo migratorio, diversidad cultural, cultura, inmigración, interculturalidad o multiculturalidad, son los más repetidos en la enseñanza superior, cuando esta trata de potenciar el uso de contenido ligado al marco de la Educación Intercultural en la formación de los futuros profesionales. Así pues, este recurso visual ha de servir para disponer de una primera impresión relativa al tratamiento del objeto de estudio en este tipo de documentos.



Figura 2. Nube de palabras resultante del análisis de frecuencias

Además de esta representación visual, los resultados obtenidos en este estudio profundizan en las realidades existentes en cada una de la universidades analizadas. A continuación, se presenta una tabla descriptiva (Tabla 3):

Universidad	Área de Conocimiento
Almería	Pedagogía: Grado en Educación Social (10,5%). Máster en Mediación y Grupos vulnerables (26,6%)
	Antropología: Máster en Migraciones, Mediación y Grupos Vulnerables (26,6%)
	Filosofía: Máster en Comunicación Social (4,2%)
	Sociología: Máster de Análisis Histórico del Mundo Actual (16,6%)
	Psicología: sin mención a la interculturalidad
	Derecho: Máster en Gestión Internacional de la Empresa e Idiomas (8%)
Huelva	Pedagogía: Grado en Educación Social (11,5%) Máster en Innovación y Liderazgo Educativo (17,6%)
	Antropología: Master en Investigación e Intervención en Trabajo Social (5,3%)
	Filosofía: sin mención a la Educación Intercultural
	Sociología: Grado en Trabajo Social (8,7%)
	Psicología: Grado en Psicología (2%)
	Derecho: sin mención a la Educación Intercultural
Jaén	Pedagogía: Grado en Educación Social (2,4%)
	Antropología: sin mención a la Educación Intercultural
	Filosofía: sin mención a la Educación Intercultural
	Sociología: Grado en Trabajo Social (6,1%) Máster de Análisis Histórico del Mundo Actual (16,6%)
	Psicología: sin mención a la Educación Intercultural
	Derecho: sin mención a la Educación Intercultural
Málaga	Pedagogía: Grado en Pedagogía (7%) Máster en cultura de paz, conflictos, educación y derechos humanos (12%)
	Antropología: sin mención a la Educación Intercultural
	Filosofía: sin mención a la Educación Intercultural
	Sociología: Grado en Trabajo Social (10,2%)
	Psicología: Máster en Psicopedagogía (3,2%)
	Derecho: Máster de Mediación (10,5%)

Tabla 3. Presencia de la Educación Intercultural en universidades y áreas de conocimiento

Atendiendo a la codificación de las universidades, basándose en cada una de las áreas de conocimiento, se puede observar que en la categoría de Pedagogía, la Universidad de

Almería tiene el porcentaje más elevado de titulaciones con mención de Educación Intercultural, siendo el porcentaje más elevado el del Máster en Mediación y Grupos Vulnerables (26,6%). En cambio, en cuanto a los Grados, es en la Universidad de Huelva donde reside el porcentaje más alto, en Educación Social, con un 11,5%.

En cuanto a la categoría de Antropología, resaltar que es la Universidad de Almería también la que tiene el mayor porcentaje en este sentido, en el Máster en Migraciones, Mediación y Grupos Vulnerables con un 26,6%.

En la categoría de Filosofía, de nuevo resaltar a la Universidad de Almería con el Máster en Comunicación Social, pero en este caso con solo un 4,2%.

En referencia a la categoría Sociología, reseñar que la Universidad de Almería con el Máster de Análisis Histórico del Mundo Actual (16,6%) y la Universidad de Málaga con el Grado en Trabajo Social (10'2%), son en las que mayor número de asignaturas poseen una mención relativa a la Educación Intercultural.

La categoría de Psicología encuentra una mayor mención en Educación Intercultural en el Máster en Psicopedagogía de la Universidad de Málaga (3,2%); por su parte, en la Universidad de Huelva, es el Grado de Psicología donde existe un 2% de mención a la Educación Intercultural.

Por último, en la categoría Derecho, es la Universidad de Málaga la que tiene mejor mención a la Educación Intercultural con el Máster de Mediación (10,5%).

5. CONCLUSIONES

Las enseñanzas en Educación Intercultural han ido cambiando con la aparición de las nuevas titulaciones de Grado y de Máster Oficial en nuestra sociedad. Éstas se introdujeron poco a poco en estudios sobre migraciones, siendo hoy en día un requisito imprescindible para llevar a cabo ciertas actividades de enseñanza. Tanto es así, que, desde hace unos años, son más numerosas las asignaturas especializadas que se enfocan en la Educación Intercultural.

Estas titulaciones oficiales se encuentran ubicadas en las páginas webs de cada una de las universidades analizadas, donde se pueden visualizar cada una de las guías docentes (fácilmente localizables y accesibles) con una serie de características peculiares (objetivos, contenidos, competencias, etc.) y con cierta predilección por las enseñanzas de índole pedagógico como gran reclamo.

Por otro lado, en cada una de las titulaciones se priorizan asignaturas de una determinada profesión, convirtiéndose en un hándicap a la hora de elegir un tipo de enseñanza u otra.

Por todo ello, se enumera una serie de propuestas de mejora para que la enseñanza de la Educación Intercultural aumente en las guías docentes y en los planes de estudio:

- Para las Titulaciones Oficiales: focalizar más las asignaturas de contenidos ligados a la Educación Intercultural a los Grados, ya que existen Másteres específicos que se dedican en buena parte a ello, por tanto, es conveniente dotar de más créditos a la enseñanza más generalista, para compensarla con la enseñanza más especializada.
- Para las Universidades: tener en cuenta los datos publicados en el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (2020), para fomentar más enseñanzas sobre Educación Intercultural en aquellas provincias donde más se produzca ese

saldo migratorio positivo. Un ejemplo es el caso de Málaga, donde existe el mayor saldo migratorio positivo, pero donde apenas destacan titulaciones con carácter intercultural.

- Para las Guías Docentes: es de utilidad reflejar cada uno de los apartados como aparecen, pero carecen de detalles específicos sobre la Educación Intercultural, salvo que el nombre de la asignatura lo especifique.
- Para las Titulaciones con mención a la Educación Intercultural: es conveniente fomentar la introducción de más asignaturas de esta índole, para poder trabajar uno de los objetivos generales de la educación, como es fomentar la diversidad cultural en todos los ámbitos de la sociedad.

En definitiva, los principios y las prácticas asociadas a la enseñanza tradicional siguen siendo algo sumamente evidente en los currículos de las titulaciones oficiales actuales; en gran medida, ello está motivado por la incorporación de diferentes asignaturas básicas (tras la llegada del Espacio Europeo de Educación Superior), cuyos contenidos acentúan la discrepancia en la opinión del alumnado a la hora de valorar la significatividad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje existentes. La triangulación, por tanto, entre el profesorado, el alumnado y las titulaciones debe perseguir una serie de objetivos generales que fomenten la enseñanza de la Educación Intercultural, como uno de los aspectos básicos de toda titulación oficial y que ayuden a mejorar la calidad de las enseñanzas regladas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, M.T. (1991). La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. En C. Jiménez (ed.). *Lecturas de Pedagogía Diferencial* (pp. 87-104). Dykinson.
- Bernabé, M.M. (2016). Formación para la ciudadanía intercultural en Educación Infantil. ¿Qué sucede en las universidades valencianas? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 20(2), 328-348. Recuperado de: <https://n9.cl/1n7qn>
- Bueno, J.J. (2008). Nuevos retos, nuevas perspectivas para la Educación multicultural. *Revista Educación Inclusiva*, 1, 59-76. Recuperado de: <https://n9.cl/8ij2i>
- Cala, V.C., Soriano-Ayala, E. y López-Martínez, M.J. (2018). Actitudes hacia personas refugiadas y ciudadanía europea inclusiva. Análisis para una propuesta educativa intercultural con el profesorado en formación. *RELIEVE*, 24(2), art. M1. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13320>
- Carbonell, F. (1995). *Inmigración, diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC.
- Carrasco, M.J. y Coronel, J.M. (2017). Percepciones del profesorado sobre la gestión de la diversidad cultural: Un estudio cualitativo. *Educación XXI*, 20(1), 75-98. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17492>
- Díaz De Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Editorial Trotta.
- Di Caudo-Villoslada, M.V. (2020). “No estamos de acuerdo con el título”. Escribir un libro con estudiantes universitarios interculturales. *Magis*, 13, 1-27. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m13.neat>
- Etxeberria, F. y Elósegui, C. (2010). Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263. Recuperado de: <https://n9.cl/r17i7>
- Espinoza, E., Herrera, L.A. y Castellano, J.M. (2019). La dimensión intercultural en la formación docente en Ecuador. *Psicología, Sociedad y Educación*, 11(3), 341-354. <https://doi.org/10.25115/psye.v11i3.2253>

- Fernández-Agüero, M. y Garrote, M. (2019). 'No es mi competencia intercultural, soy yo.' La identidad intercultural del profesorado de lenguas extranjeras en formación. *Educación*, 55(1), 159-182. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.985>
- Gallardo, H. (2016). *Teoría crítica y derechos humanos. Una lectura latinoamericana*. Colectivo sobre Teoría Crítica y derechos humanos.
- García, F.J., Barragán, C. y Granados, A. (2004). *Multiculturalismo, etnoeducación y Educación Intercultural. Memorias del Primer Foro de Etnoeducación Afrocolombiana*. Ministerio de Educación Nacional.
- García Llamas, J.L. (2005). Educación Intercultural. Análisis y propuestas. *Revista de Educación*, 336, 89-109. Recuperado de: <https://n9.cl/ze3fl>
- Gil-Madrona, P., Gómez-Barreto, I. y González-Villora, S. (2016). Percepción de los estudiantes de maestro de educación infantil sobre su formación intercultural. *Magis*, 9, 111-128. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.pmei>
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro digital: Educación Intercultural*, 8, 9-26. Recuperado de: <https://n9.cl/ajlxo>
- González-Falcón, I. (2003). *La inmigración en España. Un nuevo reto social y educativo* (Trabajo de Investigación. Bienio de Doctorado 2001-2003). Universidad de Huelva. Inédito.
- González-Falcón, I. (2006). Formación del profesorado, inmigración e interculturalidad. Reflexiones desde la escuela. *El Guiniguada*, 15-16, 95-108. Recuperado de: <https://n9.cl/bmthy>
- González-González, H., Álvarez-Castillo, J.L. y Fernández-Caminero, G. (2012). Fundamentando la formación de los educadores profesionales en competencias interculturales: la toma de perspectiva. *Bordón*, 64(1), 89-107. Recuperado de: <https://n9.cl/i9x3w>
- Grañeras, M., Lamelas, R., Segalerva, A., Vázquez, E., Gordo, J.L. y Molinuevo, J. (1998). La investigación sobre Educación Intercultural. En M. Grañeras, R. Lamelas, A. Segalerva, E. Vázquez, J.L. Gordo y J. Molinuevo (Eds). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades sociales en España* (pp. 111-150). CIDE.
- Han, B. (2018). *Hiperculturalidad*. Herder Editorial.
- Herrera, J. (2005). *Prólogo al libro de Boaventura de Sousa Santos. Foro Social Mundial. Manual de uso*. Icaria.
- Hidalgo, V. (2005). Cultura, multiculturalidad, interculturalidad y transculturalidad: Evolución de un término. *Universitas tarraconensis: Revista de ciències de l'educació*, 1, 75-85. Recuperado de: <https://n9.cl/etsm7>
- Horkheimer, M. (2000). *Teoría tradicional y teoría crítica*. Ediciones Paidós.
- Junta de Andalucía (2020). *Estadística de variaciones residenciales*. Andalucía: Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. Recuperado de: <https://cutt.ly/KtiD9vP>
- Louzao, M. (2019). Educación Intercultural: de la urgencia cuantitativa a la exigencia democrática. Orientaciones para la investigación y la acción en el contexto educativo asturiano. *Revista de Investigación en Educación*, 17(1), 44-54. Recuperado de: <http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/378>
- Lozano, R. (2005). *Interculturalidad: Desafío y proceso en construcción. Manual de capacitación*. Servicios en Comunicación Intercultural-SERVINDI. Sinco Editores.
- McMillan, J.H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Editorial S.A.
- Molina, J.F. (1994). *Sociedad y educación: perspectivas interculturales*. Universidad de Lleida y Promociones y Publicaciones Universitarias.
- OIM (2006). *Glosario sobre migración. Derecho Internacional sobre migración*. Organización Internacional para las migraciones.
- Peñalva, A. y Leiva, J.J. (2019). La interculturalidad en el contexto universitario: necesidades en la formación inicial de los futuros profesionales de la educación. *Educación*, 55(1), 141-158. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.989>

- Popkewitz, T.S., Pitman, A. y Barry, A. (1986). Educational reform and its millennial quality: the 1980s. *Journal of Curriculum Studies*, 18(3), 267-283. <https://doi.org/10.1080/0022027860180304>
- Puig, J.M. (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Horsori Editorial.
- Sáez-López, J.M., Miyata, Y. y Domínguez-Garrido, M.C. (2016). Codificación creativa y proyectos interculturales en Educación Superior: Un estudio de caso en tres universidades. *RIED*, 19(2), 145-165. <https://doi.org/10.5944/ried.19.2.15796>
- Salvat, P. (2001). Universalismo y contextualismo: ¿es posible y/o necesaria una ética universalista hoy? *Revista Novamérica*, 91, 31. Recuperado de: <https://www.yumpu.com/es/document/view/13725295/universalismo-y-contextualismo-universidad-alberto-hurtado>
- Soltonovich, A. (2012). Derechos humanos y teoría crítica de la sociedad. En M.H. Respreto (Coord.). *Derechos Humanos en tiempos de globalización y neoparamilitarismo en Colombia*. UPTC.
- Touriñán López, J.M. (2005). Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica. *Revista Galega do Ensino*, 47, 1.367-1.418. Recuperado de: <https://cutt.ly/jRIKbme>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Recuperado de: <https://n9.cl/a436v>

RECENSIONES

BOOK REVIEWS

Anabel Moriña (Ed.) (2021). *Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad. De la teoría a la práctica*. Madrid: Narcea (Col. Universitaria). 152 págs. ISBN: 978-84-277-2796-0. ePdf: 978-84-277-2797-7. ePub: 978-84-277-2798-4

Alberto José Pazo Labrador¹

¹ Universidad de Vigo. apazo@uvigo.es

Recibido: 28/5/2021

Aceptado: 26/6/2021

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.

Universidad de Vigo



Dirección de contacto:
Alberto José Pazo Labrador
Facultade de Ciencias da Educación e do Deporte
Campus A Xunqueira, s/n
36005 Pontevedra

Enseñando con metodologías inclusivas en la Universidad. De la teoría a la práctica, es el nuevo libro de la profesora Anabel Moriña, en este caso como Editora al frente de un nutrido grupo de profesionales, que se concibe como “un recurso teórico y práctico para revisar y mejorar las prácticas docentes”, con una perspectiva inclusiva e integradora, todo un desafío para la sociedad actual y para la educación como un elemento básico de ésta. Es además una fuente de ideas y de recursos muy útil y nutritiva para enriquecer la acción docente, muy necesitada, en estos tiempos líquidos de incertidumbre y sobresaltos casi diarios por la pandemia, de una guía sólida que encauce su inseguro devenir y desarrollo.

Configurado en el marco de un ambicioso proyecto de investigación, el libro tiene como finalidad mostrar ejemplos prácticos de pedagogía inclusiva en diversos centros y contextos universitarios españoles y en diversas áreas de conocimiento, acompañados de los correspondientes sustentos teóricos y metodológicos que los justifican. Para ello se recogen siete estrategias metodológicas activas que se hacen visibles en lo que la editora considera buenas prácticas desde una perspectiva inclusiva: el aprendizaje cooperativo o colaborativo, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje por proyectos, las lecciones interactivas, el método de casos, la clase invertida (*flipped classroom*) y el aprovechamiento de las tecnologías emergentes. A lo largo de toda la obra se sigue un esquema similar, de manera que al capítulo que sirve de descripción pormenorizada de las bases teóricas, conceptuales y metodológicas de la estrategia, le siguen uno o varios que relatan y fundamentan casos de implementación en diversas universidades y titulaciones españolas, que sirven de ejemplo de buena práctica, como antes indicamos, y también enmarcados en una articulación común: descripción de la estrategia metodológica y fundamentación teórica, ideas para su puesta en práctica (tareas, actividades, estructura, recomendaciones) y concreción de sus beneficios para la mejora del proceso de aprendizaje y para la inclusión de todo el alumnado.

El primer capítulo está a cargo de la propia Anabel Moriña y se titula *Estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas*, con una aproximación teórica a sus principios y enfoques. Asumiendo la necesidad –la obligación moral de hecho– de unas

prácticas docentes inclusivas como una cuestión de derecho y de justicia social, que satisfagan las demandas educativas del mayor número de estudiantes posible, para posibilitar que todos y todas culminen con éxito sus estudios, estas estrategias deben articularse poniendo el foco en el aprendizaje del alumnado, que debe ser activo dentro de un contexto de interacción y cooperación y teniendo en cuenta la diversidad de maneras de aprender. La participación e implicación activa del estudiante favorece la motivación, da sentido a lo aprendido, fomenta la sensación de pertenencia y frena el abandono de los estudios.

Las estrategias deben ser diversas y buscar la motivación y la implicación con un papel muy importante de las “interacciones positivas” entre el profesorado y el alumnado, que potencien el componente emocional y afectivo, que es fundamental para una educación verdaderamente inclusiva. Como considera la autora, estas estrategias de enseñanza y aprendizaje que apuestan por la inclusión, mejoran y enriquecen el currículo y mejoran los resultados académicos de todos los estudiantes.

El capítulo 2, a cargo de Ana Domenèch y Arcia Aguirre, justifica las bases teóricas y metodológicas de *El rompecabezas o Puzzle de Aronson como estrategia para aprender cooperativamente* (hay un error en el índice donde se dice *colaborativamente*). Teniendo en cuenta que “la cooperación no es una característica innata en el ser humano, sino que debe aprenderse y desarrollarse a lo largo de la vida” (pág. 18), debe incidirse en una serie de principios fundamentales para conseguir su desarrollo: la interdependencia positiva entre los estudiantes, con una asunción de responsabilidades y definición de roles dentro del grupo, y la conciencia de que es imprescindible la aportación de todos y todas para la consecución de los objetivos finales; la interacción cara a cara, que supone una reciprocidad en el aprendizaje y el intercambio de ideas y reflexiones; la responsabilidad individual que redundará en el éxito final del trabajo del grupo; el desarrollo de habilidades interpersonales y sociales; y la reflexión, tanto conjunta como individual. A continuación se describe cómo organizar esta estrategia y cuáles son las etapas o fases que deben articular el puzzle de Aronson. Sustentadas en la literatura, las autoras relatan los beneficios de esta estrategia para el aprendizaje y la inclusión de todo el alumnado. Y estos beneficios se ven en la práctica con la implementación de la estrategia, que relata Juan Pedro Navarro García en el capítulo 3, *Puesta en práctica de la técnica Puzzle de Aronson en Ciencias de la Educación*, en la Universidad Jaume I de Castellón, en el Grado de Maestro en Educación Primaria, en la materia “Organización Educativa” y trabajando unos contenidos a priori poco atractivos, como son las leyes educativas españolas de las últimas décadas.

El capítulo 4, *Aprendizaje-Servicio en contextos universitarios para incluir a todo el alumnado*, está a cargo de Noelia Melero Aguilar y Almudena Cotán Fernández. Esta estrategia, en esencia, permite el desarrollo más completo del currículo al integrarlo en una práctica real, que está al servicio de las necesidades de la comunidad, lo que permitirá a los estudiantes reflexionar para construir su propio conocimiento. Los aprendizajes académicos se combinan con la prestación de servicios a la comunidad, por lo que en esta estrategia el espacio de aprendizaje “sale” del aula y se abre a la sociedad, lo que permite una fructífera conexión con la realidad social y profesional, comprometiendo al alumnado con su aprendizaje y desarrollando competencias clave, habilidades y destrezas. Las autoras describen

igualmente las claves para su implementación e incluyen una reflexión sobre sus beneficios, que son de diversa índole y que estimulan la inclusión del alumnado diverso en el aula, además de aunar el aprendizaje con el compromiso social, y la comprensión de problemas reales que afectan a la sociedad y a los que se puede aportar solución: es así, por ejemplo, en el caso de la aplicación al trabajo con colectivos vulnerables o con personas en riesgo de exclusión, con los que se adquiere una responsabilidad que carga de pleno sentido al currículo. Estas bases se desarrollan en el capítulo 5, a cargo de Carmen Miguel Vicente, *Aprendizaje-Servicio. El compromiso del Trabajo Social en la Universidad Complutense de Madrid*, y en el 6, por Mayka García García, *Aprendizaje y Servicio para aprender y enseñar educación inclusiva en Ciencias de la Educación* (de nuevo una disonancia con el índice), el primero de ellos aplicado al Grado de Trabajo Social, y el segundo al Grado en Educación Infantil, en la Universidad de Cádiz, y concretamente para una asignatura muy específica sobre inclusión educativa como es “Cultura, Políticas y Prácticas inclusivas en Educación Infantil”. Del primero nos quedamos con la fórmula que propone la autora para desarrollar este proyecto y que es, sin duda, toda una declaración de intenciones: Universidad Formativa + Universidad de la Vida: Universidad del Éxito; del segundo, con la variada panoplia de servicios que la autora ha desarrollado en sus proyectos docentes a lo largo de los años con su alumnado: rutas solidarias para recaudar fondos para una entidad, campañas de difusión de la labor de asociaciones, elaboración de recursos, juegos y materiales didácticos, actividades de ocio compartido, etc., y con las recomendaciones que ofrece para favorecer la inclusión, dentro de su bien articulada propuesta.

El capítulo 7 está firmado por Inmaculada Orozco y Rosario López Gavira, y trata sobre *El Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia para el aprendizaje y la participación activa de todo el alumnado*. Se trata de una línea metodológica muy en boga en todos los niveles educativos que comporta, en el ámbito universitario, una serie de beneficios para el aprendizaje, la integración y la participación de todo el alumnado, redundando en el éxito profesional futuro. Fundamentado en la máxima, ya no debatible, de que se aprende (también) haciendo, el alumno se convierte en un agente reflexivo, que aborda un problema relevante de su contexto social y puede contribuir, con su trabajo, a resolverlo y/o transformarlo positivamente. Se trata de poner en práctica, en situaciones reales o replicadas, los conocimientos teóricos para aportar soluciones viables a problemas que despierten el interés del propio alumnado, derivados de acontecimientos o situaciones cotidianas que supongan un aldabonazo para actuar y cambiar ciertas condiciones de una comunidad, donde va a primar el trabajo en equipo pero fruto del esfuerzo individual, y donde cada miembro del grupo podrá aportar en función de sus diversas posibilidades y ritmos de aprendizaje, recibiendo el apoyo de los demás. El alumnado es parte activa y responsable del proceso de aprendizaje, y puede observar, en la práctica, la utilidad de lo que aprende. Es protagonista del proceso educativo, con la toma de decisiones en grupo y de forma consensuada, sobre la planificación, la temporalización y las acciones que han de llevarse a cabo en cada momento del proceso de realización del proyecto. Como dicen las autoras, sus beneficios son indudables, al mejorar las relaciones entre estudiantes y docentes, al fomentar el aprendizaje real y el desarrollo de nuevas habilidades, y al fomentar la pertenencia e integración-inclusión a un grupo. El

capítulo 8, a cargo de M^a Rocío Bohórquez Gómez-Millán desarrolla el tema *Deporte desde todos y para todos. Una experiencia de enseñanza-aprendizaje basada en el Aprendizaje por Proyectos*, sobre una experiencia en la Universidad de Sevilla, en el Grado de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y en la materia “Psicología Social del Deporte”, centrándose en el caso de la gestión de la creación y desarrollo de equipos deportivos como situación-problema real y significativa para el futuro profesional. El capítulo 9, *El Trabajo por Proyectos en los Másteres Universitarios. La resolución de problemas como herramienta didáctica en Filología Inglesa*, está a cargo de Juan Carlos Palmer Silveira y se centra en el Máster Universitario en Lengua Inglesa para el Comercio Internacional en la Universidad Jaume I, con el relato pormenorizado de dos experiencias, una en el contexto de la propia Universidad y otra inserta en un proyecto internacional con varias universidades, de forma virtual, que ponen el acento en el dominio de tecnologías y metodologías colaborativas y de comunicación dentro de un ambiente empresarial real, con el resultado constatado de conseguir una buena inserción profesional. Y el capítulo 10, *Aprendizaje por Proyectos a través de viajes pedagógicos inclusivos. Embarcando con maletas histórico-educativas*, a cargo de Pablo Álvarez Domínguez, de la Universidad de Sevilla, describe una propuesta original llevada a cabo en el Grado de Educación Infantil en la asignatura “Corrientes Contemporáneas de la Educación. Implicaciones en la etapa infantil”. Se trata de una estrategia concebida como proyecto, problema y trabajo de campo, que permitirá comprender e interpretar la evolución del hecho educativo a través de un viaje imaginario, que realizan los grupos de estudiantes, a lo largo de la historia de la educación contemporánea. Para ello, y poniendo en juego una alta dosis de creatividad, deberán diseñar y elaborar unos objetos pedagógicos que expliquen los conocimientos adquiridos, depositados en una maleta pedagógica, y reconstruidos a través de una historia que se materializa en una representación teatral. Sin duda es una propuesta novedosa y experimentadora, que según el autor facilita la inclusión al ofrecer una puerta abierta al desarrollo de las capacidades de todo el alumnado.

El capítulo 11 aborda el tema *Lecciones interactivas. Una lección magistral que coloca al alumnado como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje*, y de él se ocupan María Nieves Sánchez Díaz y Víctor Manuel Molina. También llamada lección magistral participativa, esta estrategia constituye una adaptación de la tan denostada exposición del docente que se combina con la interacción del alumnado y el trabajo cooperativo en su desarrollo, una interacción y participación que está perfectamente medida y diseñada para que alcance su mayor efectividad. Para ello es muy importante preparar lo que los autores denominan “estructura de incentivos”, concebidos como tareas o actividades que se propondrán a lo largo de la sesión para afianzar la comprensión de los contenidos y posibilitar la consecución de los objetivos de aprendizaje, fomentando la participación del alumnado a través de la motivación. Es por ello que, desde los “disparadores de compromiso” –algo así como la chispa que enciende la motivación y el interés desde el comienzo de una sesión expositiva– hasta las tareas interactivas, deben estar diseñadas cuidadosamente e insertas en el momento justo para garantizar la atención, la participación y la interacción docente-alumno y alumno-alumno. La materialización de esta estrategia se observa en el ejemplo aportado en el capítulo 12 por Miguel Jesús Bascón Díaz,

titulado *Una estrategia didáctica interactiva para la construcción social y compartida del conocimiento en el aula en el Grado de Psicología*, experiencia reportada para la Universidad de Sevilla, en el Grado de Psicología en la asignatura “Psicología del Pensamiento y el Lenguaje”, para tratar el papel del momento histórico y cultural en la formación del lenguaje, y concretamente en la configuración de localismos lingüísticos. Con esta estrategia, el docente asegura conseguir crear una atmósfera emocional adecuada para el desempeño óptimo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de garantizar la participación activa de todo el alumnado, independientemente de sus capacidades funcionales. Y en el capítulo 13, *Aprendizaje por descubrimiento guiado y fomento del razonamiento inductivo en grupos reducidos de prácticas en Fisioterapia*, a cargo de María Jesús Casuso Holgado, del Grado de Fisioterapia de la Universidad de Sevilla, se va un paso más allá, al centrar esta estrategia metodológica en las clases propiamente prácticas, a través de ejemplos o descubrimientos concretos que el docente propicia de forma guiada, que sirven para que el alumnado pueda establecer relaciones, de forma inductiva, y comprender los principios generales. El proceso, como indica la autora, debe estar muy bien medido en sus tiempos para que sea efectivo, y atestigua los beneficios para la inclusión con un caso particular, un alumno con discapacidad que se beneficia de la integración real en un grupo de trabajo y de la creación del conocimiento de forma colaborativa.

El capítulo 14 versa sobre *El método de casos. Una estrategia inclusiva para resolver en cooperación situaciones de la realidad profesional* y está a cargo de María Dolores Cortés Vega y de Inmaculada Orozco. Esta metodología permite al alumnado enfrentarse durante su formación con situaciones reales para poder conocer en profundidad las características de las facetas de su futura actividad profesional y elaborar juicios y tomar decisiones bien fundamentadas en la teoría. De nuevo se constata el papel activo del discente que construye su aprendizaje de un modo eminentemente práctico, aprendiendo haciendo. Esta experiencia con casos debe complementarse con el diálogo constante con el docente, lo que permitirá conectar con más eficacia los conceptos teóricos y la práctica profesional y potenciar habilidades como la de comunicación. Es una práctica motivadora que, mediante la simulación de situaciones reales o su inmersión directa en ellas, da pleno sentido a los conocimientos teóricos y consolida el aprendizaje, potenciando la reflexión y el diseño creativo de soluciones, en cooperación activa con los iguales dentro de un grupo de trabajo. Los beneficios cristalizan en el fomento del aprendizaje autónomo, la confianza y la seguridad, el desarrollo de habilidades prácticas y en la posibilidad de “escuchar todas las voces” al integrar en el trabajo conjunto de análisis de casos a todo el alumnado que participará de forma activa, aunque tenga distintas necesidades y estilos de aprendizaje. Las experiencias de buenas prácticas con esta estrategia aparecen reseñadas en el capítulo 15, *Casos prácticos en la asignatura de Bioquímica del Grado de Medicina*, a cargo de Miguel Cerezo, de la Universidad Jaume I, que aúna la resolución de casos con la representación por juego de rol, una experiencia interesante que además del alto grado de implicación permite, según el autor, la reflexión sobre la relevancia del lenguaje que ha de emplearse en la profesión sanitaria, necesitado de adaptarse no solo a la comunicación con los colegas sino a la comunicación adecuada con el paciente o sus familias. Y también en el capítulo 16 *Acercando al alumnado a la realidad de la Psicopatología Clínica a través de casos*

prácticos con material audiovisual, por M^a del Mar Benítez Hernández, del Grado de Psicología de la Universidad de Sevilla. Se trata de una experiencia en la que el estudiante trabaja en clase con personas de diversas patologías, cuando ello es posible, o más frecuentemente a través de grabaciones en video, en las cuales puede implicarse el propio alumnado. El aprendizaje se centra, por tanto, en la relación teoría-caso, un aprendizaje significativo de una asignatura con un lenguaje propio y minucioso que esta estrategia contribuye a fortalecer. A su vez, el trabajo en equipo posibilita la inclusión del alumnado con discapacidad, que se ve beneficiado de la interacción y la motivación del grupo en el desarrollo de los procesos estructurados.

El capítulo 17, *Flipped Classroom o Aula Invertida. Cómo dar la vuelta a la clase*, a cargo de Ruth Cabeza Ruiz y Rafael Carballo Delgado, revisa una de las metodologías más de moda últimamente, facilitada por el auge y el perfeccionamiento de las plataformas virtuales de enseñanza y muy adecuada en tiempos de pandemia y desarrollo de la enseñanza no presencial o “no física” como los que vivimos. El papel activo del alumnado en la construcción de su aprendizaje es aquí más evidente ya que es él o ella, fuera de las horas de clase, quien trabaja con el material que, previamente, le ha proporcionado el docente, y es él o ella quien, ya en el aula, planteará dudas, realizará actividades de aplicación práctica, o interactuará con su grupo de iguales para organizar y clarificar los contenidos consolidando el aprendizaje. A la articulación clásica del proceso de enseñanza-aprendizaje se “le da la vuelta” y se consiguen unos resultados muy eficaces, al combinarse en el aula con otras estrategias que fomenten el trabajo en grupo o cooperativo, los proyectos, el estudio de casos, etc. Es un procedimiento muy útil para la inclusión educativa, ya que el material que se proporciona puede ser utilizado y trabajado por cada estudiante a su propio ritmo, en su propio espacio y consumiendo su propio tiempo, no reglado, un material que puede ofrecerse de forma adaptada y flexible. Lógicamente es una estrategia que requiere de una cuidada preparación y planificación, de una coherencia entre la información proporcionada y el desarrollo de la clase presencial donde serán las dudas, las reflexiones, el debate y la interacción del alumnado los que contribuyan a consolidar este modelo de aprendizaje autónomo por antonomasia. La experiencia práctica que se describe en el capítulo 18, *Uso del aula invertida en estudiantes universitarios de Ciencias del Deporte*, a cargo de Antonio Jesús Sánchez Oliver, así lo atestigua, destacando la importancia de una plataforma o entorno virtual idóneos, así como el uso generalizado de las nuevas tecnologías y canales de comunicación de la vida cotidiana.

Abundando en esto, el capítulo 19 se centra en las *Prácticas docentes inclusivas con tecnologías emergentes*, y está a cargo de Víctor Hugo Perera Rodríguez y Beatriz Morgado Camacho. Se refieren a tecnologías disruptivas que producen un cambio con respecto a prácticas educativas tradicionales y que suponen profundos cambios en las formas de enseñar y de aprender. Las aplicaciones basadas en tecnología móvil, trasunto de lo que está ocurriendo en todos los ámbitos de la sociedad, tienen cada vez más proyección entre los docentes en busca de fomentar un aprendizaje activo e interactivo, así como más personalizado. Destacan esencialmente la *gamificación* y la realidad virtual, que es a lo que dedican el capítulo y las dos experiencias posteriores, como herramientas de transformación educativa. La *gamificación* –que no es tan innovadora; a quien esto escribe le suena incluso a

rancio: en los años sesenta del siglo pasado, por ejemplo, se introdujeron los juegos en el aprendizaje de algunas Ciencias Sociales como la Geografía; lo que es innovador, en su caso, es su inserción en un entorno digital– favorece la interacción, la participación y la motivación, al crear un entorno de aprendizaje activo y atractivo, rupturista ante las dinámicas tradicionales en el aula, aunque propicia “vicios” como la competitividad (en el fondo otro tipo de “competencia”) o la frustración ante la no consecución de “premios” o “emblemas”. La realidad virtual, por su parte, permite replicar experiencias del mundo real en ambientes seguros y controlados, abaratando y simplificando determinadas prácticas y experiencias y haciéndolas accesibles a todo el alumnado, facilitando el acceso a la información y la construcción de los aprendizajes. En el capítulo 20, “¿Conoces tu entorno?”. *Un juego de pistas para el aprendizaje de las Ciencias Sociales*, por Elisa Navarro Medina, de la Universidad de Sevilla, se describe una estrategia que combina la *gamificación* con el trabajo de campo investigador y el trabajo por proyectos para conocer el entorno desde el punto de vista de la ubicación espacial y las transformaciones a lo largo del tiempo histórico en los futuros maestros de Primaria. Por último, en el capítulo 21, *La realidad virtual en la enseñanza artística universitaria. El espacio RV como modelo pedagógico*, está escrito por Yolanda Spinola Elías, de la Universidad de Sevilla, y se centra en el “Máster de Arte, Idea y Producción”, y concretamente en los entornos expositivos virtuales y en la producción creativa de obras artísticas virtuales, comprendiendo sus múltiples posibilidades artísticas, estéticas y creativas.

En esencia, se trata de una amplia y representativa panoplia de metodologías innovadoras que animan al docente universitario a explorar nuevos caminos y definir nuevos entornos de aprendizaje, propiciando, en su caso, la inclusión educativa. Me gustaría concluir con una serie de reflexiones que me han surgido a raíz de la lectura del texto:

- Debido al gran número de autores implicados, hay una cierta irregularidad en el desarrollo de los capítulos que convive paradójicamente con muchas reiteraciones, a pesar de que debe reconocerse el considerable esfuerzo de la editora por la homogeneización de la estructura de los capítulos. Pero se echa en falta una mayor labor de corrección de estilo y de revisión ortográfica, lo que empaña en ocasiones los contenidos de algunos capítulos. A modo de ejemplo, en varias ocasiones se confunde modelo con estrategia y tecnología con metodología. Habría sido conveniente y clarificador, igualmente, indicar la filiación y el rango académico de cada uno de los autores que se ocupan de cada capítulo.
 - La inclusión educativa, que es lo que vende el título del libro, en la práctica no constituye el núcleo del mismo, ya que en no pocas ocasiones aparece tratada de forma colateral o incluso introducida de manera forzada, siendo así que la sensación que queda al terminar de leer el libro es que su temática esencial es reseñar y justificar toda una serie de nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior.
 - Y a modo de reflexión/provocación, una cuestión emitida por alguien que no duda de las bondades de estas estrategias, y que de hecho utiliza buena parte de ellas desde hace años con muy buenos resultados. ¿Por qué ese afán constante de enfatizar la necesidad de la motivación del alumnado universitario?, cuando:
-

1) se trata de personas adultas que han elegido libremente una carrera, por la que muchas veces pagan una pequeña fortuna (no digamos en los centros privados), con lo que la motivación viene “por defecto”; 2) el alumnado sabe a qué va a enfrentarse al iniciar una carrera universitaria, pues como personas adultas responsables tienen el deber, el derecho y la capacidad de conocer un currículum que ha sido elaborado por profesionales competentes tras un largo período de reflexión, por lo que el concepto de “asignaturas aburridas” parece un oxímoron –pintoresco, sino fuera por la trascendencia que tiene asumir tal construcción conceptual–, una contradicción en sus términos y que pone en cuestión la idoneidad de aquellos; 3) al estar facilitando tanto la labor de aprendizaje, y por lo tanto, anatematizando en la práctica el valor del esfuerzo y el trabajo riguroso individual, de la responsabilidad –que se diluye en la colectiva–, de la disciplina, en pos de lo atractivo, lo motivador y lo “divertido”, ¿no estamos “infantilizando” la Universidad? (Frank Furedi *dixit*).

**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.