

Alessandro Di Vita
Carolina Lorenzo Álvarez
Verónica Onrubia Martínez
(eds.)

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Colección: Universidad

Consejo Editorial del Volumen

Dirección

Profa. Dra. Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante, Cátedra UNESCO de Educación, Investigación e Inclusión Digital); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9731-430X>

Editor

Juan León Varón (Editor Jefe de Octaedro)

Consejo Científico Internacional (edición de la obra):

Prof. Dr. Enric Bou (Università Ca' Foscari Venezia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1062-1823>

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara (Universidad de Sevilla); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1133-6031>

Prof. Dr. Miguel Cazorla Quevedo (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6805-3633>

Prof. Dr. Antonio Cortijo (University of California at Santa Barbara); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3918-0523>

Dra. Paula Estalayo Bielsa (Editora de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0292-5704>

Prof. Dr. José María Esteve Faubel (Universidad de Alicante); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9769-1351>

Prof. Dr. Massimiliano Fiorucci (Università degli studi Roma Tre); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9927-6095>

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg (Universidad del Bío-Bío); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5219-0617>

Profa. Dra. Mariana González Boluda (University of Leicester); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1406-5708>

Dr. Manuel León Urrutia (Director Académico de Octaedro); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6358-7617>

Prof. Dr. Alexander López-Padrón (Universidad Técnica de Manabí); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1032-7758>

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés (Universitat de València); ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1588-9741>

Profa. Dra. María Paz Prendes Espinosa (Universidad de Murcia); ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8375-5983>

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-9072-9342>

Profa. Dra. Maria Stefanie Vasquez Peñafiel (Escuela Politécnica Nacional Ecuador); ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-1585-9876>

Gestión y organización

D^a. Ana Suárez Albo (Administradora de Octaedro)

Requisitos evaluación expuestos en la web: <https://octaedro.com/octaedro-universidad/>

En este libro se recogen únicamente resultados de investigación que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación doble ciego por pares (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad de la investigación, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta científica, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: cdtklf g"4246

© De la edición: Alessandro Di Vita, Carolina Lorenzo Álvarez & Verónica Onrubia Martínez

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

ISBN: 978-84-324: 4/23/:

Producción: Ediciones Octaedro

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>.

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

Publicación en *Open Access* – Acceso abierto

Índice

Presentación.....	9
<i>El impacto de la tutoría entre iguales online durante la pandemia de Covid-19: un estudio piloto en la universidad</i>	
Alessandro Di Vita	11
<i>La encuesta: una secuenciación en la enseñanza del cálculo matemático-estadístico para futuros maestros/as en educación primaria</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	21
<i>Las actividades lúdicas para la probabilidad: Una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje para maestros/as en formación</i>	
Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah.....	31
<i>Redes religiosas entre militares en el limes Arabicus en época imperial</i>	
Marco Almansa Fernández.....	41
<i>La declaración por UNESCO de la Novena Sinfonía de Beethoven como Patrimonio Cultural de la Humanidad</i>	
Marcos Andrés Vierge	52
<i>La ecoansiedad desde el punto de vista del alumnado de enseñanza secundaria en Andalucía</i>	
Antonio Barceló Aguilar	60
<i>Los Vengadores: Una unidad didáctica intermitente gamificada para promover hábitos saludables de actividad física en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desde la Educación Física</i>	
Carlos A. Becerra-Fernández; Santiago Guijarro-Romero; Daniel Mayorga-Vega.....	69
<i>Organizaciones y reconocimiento: Sistemas de trabajo viables en el contexto de la disponibilidad técnica de la industria 4.0 y 5.0</i>	
Jesús Enrique Beltrán Virgüez	80
<i>La Investigación sobre el Pensamiento Crítico en el Área de Educación: Perspectiva Evolutiva del Siglo XXI</i>	
Javier Bermejo Fernández-Nieto; M.Aranzazu Carrasco Temiño.....	93
<i>Microproyectos y gamificación aplicados al aprendizaje de robótica</i>	
José Bernad Torá	101

<i>Propuesta didáctica multidisciplinar para fomentar el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación secundaria obligatoria</i>	
Patricia Blázquez Sánchez.....	109
<i>El acontecer educativo como propuesta de innovación docente: un diario de lecturas</i>	
Jessica Cabezas Alarcón; Rodrigo Cid Cifuentes.....	116
<i>Motivaciones para la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente</i>	
Stefany Cordero-Aliaga; M. ^a Asunción Romero López.....	127
<i>Gendered-Based Pragmatic Language Devices in English-Speaking Sitcoms</i>	
Néstor de Armas Guerra	137
<i>Fomentar los ODS a través de los intercambios lingüísticos y culturales entre universidades europeas</i>	
Ana Paula De Oliveira.....	147
<i>Registro etnográfico en la cinematografía colombiana</i>	
Rosario del Olmo Sánchez	157
<i>Balance inicial e intermedio de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria de la República Dominicana</i>	
María-Teresa del-Olmo-Ibáñez; Lourdes Díaz Rodríguez.....	165
<i>Una yincana en la biblioteca del campus como evaluación eficaz de competencia digital en primer curso del grado</i>	
Lourdes Díaz Rodríguez; Isabel Casas Vilarmau; M. Teresa del Olmo Ibáñez	178
<i>Los talleres de intercambio lingüístico en la clase de ELE: propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural</i>	
Eduardo España Palop; Lola López-Navas; Héctor Hernández Gassó.....	188
<i>Investigación sobre la percepción de invertebrados en futuros docentes de Educación Infantil a través de una plataforma gamificada</i>	
Noëlle Fabre Mitjans; Gregorio Jiménez Valverde; Carlos Heras Paniagua; Genina Calafell Subirà.....	198
<i>El prestigio del Arte en al ámbito educativo</i>	
Sara M. Ferrero Punzano; Georgina Sebastiá Blanes.....	208
<i>A house for joy. Discover the positive emotions to face the difficulties of our time</i>	
Pasquale Gallo.....	216

<i>Pantallas digitales en el tiempo de ocio del alumnado de primaria: valoración del uso y del riesgo en las familias</i>	
Cristina Galván-Fernández; Esther Luna-González.....	226
<i>Reflexiones sobre el contexto histórico-legal de la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia</i>	
Luis García-Noguera; José Ángel Gómez Mojica; Natalia Fernández Pulgarín.....	236
<i>Inclusión y atención a las familias y hermanos de alumnos con discapacidad en el entorno educativo</i>	
Ana García Hernández	246
<i>Enhancing Motivation and Performance in Mathematics: The Impact of Gamification and Digital Technologies in Primary Education</i>	
Ariadna Garrigós Aunió; Jorge Fernandez-Herrero	253
<i>Percepciones sobre la comprensión de textos académicos y el manejo de vocabulario en el ingreso a la formación inicial docente</i>	
Eva Margarita Godínez López; Marco Antonio Rivera Treviño; José Luis Samaguey Rentería.....	265
<i>Agenda 2030, migraciones y desafíos socioeducativos</i>	
María González Blanco	275
<i>Procesos de retroalimentación de aprendizajes: la percepción de los estudiantes de Derecho y Oceanografía</i>	
Felipe González-Catalán; Francesc Martínez-Olmo; Zoia Bozu	283
<i>El arte de la música en la literatura de ficción: proyección pedagógica y recursos didácticos para el aprendizaje musical y el fomento del hábito lector en contextos educativos</i>	
Sara González Gutiérrez; Javier F. Merchán Sánchez-Jara; Javier Cruz Rodríguez.....	293
<i>Desarrollo de la Competencia Emprendedora en el ámbito universitario</i>	
Empar Guerrero Valverde; Sara Cebrián Cifuentes.....	301
<i>Diacronías, sincronías y resonancias insulares varias para un rescate narrativo-antropológico de la civilización taína y guancho en las novelas Los hijos de la diosa Huracán, de Daína Chaviano y Búscame donde nacen los dragos, de Emma Lira</i>	
Rosana Herrero Martín.....	311
<i>Dancefulness: Modeling the Personal and Creative Growth Journey of Afro-Cuban Ballet Star Carlos Acosta</i>	
Rosana Herrero Martín.....	324

<i>Interacciones didácticas mediadas por tecnología entre estudiantes y profesores de sistemas presenciales durante la pandemia</i>	
Hortensia Hickman Rodríguez; María Luisa Cepeda Islas; María Leticia Bautista Díaz; Ismael Martínez Bonilla	334
<i>La diversidad cultural en las escuelas y el papel de la comunidad escolar</i>	
Apostolos Kaltsas	341
<i>Promoting Inclusive Education Partnerships in Greek Secondary Schools: Exploring Teacher Attitudes, Self-Efficacy, and Parental Involvement</i>	
Spyridon Kazanopoulos	351
<i>Paisatge i fotografia en la didàctica de la geografia: avaluació d'una proposta d'innovació docent</i>	
Reis Lloría Adanero; Sergi Selma Castell	361
<i>Retos y desafíos de la docencia en pospandemia desde un enfoque de género. Estudio de caso Universidad Central del Ecuador</i>	
Mercy Julieta Logroño	371
<i>La columna de opinión desde y para el Análisis del Discurso y de la Argumentación</i>	
Sara Longobardi	384
<i>Relación de la generatividad paterna y algunos síntomas del TDAH</i>	
Silvia López Alonso	395
<i>Retornando a Nunca jamás: la imperante necesidad de reincorporar los cuentos de hadas en las aulas de Educación Infantil</i>	
Miriam López Santos; María Gutiérrez Campelo	406
<i>Polarización afectiva en España y feminismo: Una estrategia de los partidos de posicionamiento político extremo que dificulta el acceso de la mujer a puestos de decisión política</i>	
Carolina Lorenzo Álvarez; Rosa María Torres Valdés	414
<i>Subjectivació i context cultural en el canvi semàntic: el verb pensar en els primers textos del català</i>	
Antoni V. Martínez Pérez	425
<i>Initial training of support teachers: a survey at the University of Tuscia</i>	
Mirca Montanari.....	446
<i>El largo siglo XIX desde la Nueva Historia Política a través de manifestaciones audiovisuales</i>	
Sara Moreno Tejada; Rocío Rodríguez Mas; Pedro Antonio Amores Bonilla; Eladio Balboa Zaragoza; Jorge Pertusa Valero	459

<i>Navigating Change: A Multifaceted Approach to Inclusive Education in Greek Secondary Schools</i>	
Maria Mouchritsa	470
<i>Cognitive Foundations in Visual Art: Understanding Brain Responses to Color, Spatial Depth, and Form</i>	
Olabe, J.C.; Basogain, X.; Olabe, M.A.	481
<i>Mujeres docentes en la Educación Superior, conciliación en el trabajo e inteligencias artificiales: Ecuador, la región, impacto en el año 2023 y prospectiva para los años 2024-2030</i>	
María Fernanda Orellana Villarreal.....	491
<i>Experiencias metodológicas para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender</i>	
Laura Osete Cortina; Virginia Larrea; Lourdes Canós Darós; Eloina Garcia Félix.....	503
<i>Exploring Verbal and Non-Verbal Dynamics in Humour Creation. Insights from 'The Golden Girls'</i>	
Paula Pérez Díaz.....	515
<i>El MTSK como alternativa para la formación profesional tecnológica en la enseñanza del cálculo diferencial: un acercamiento desde la literatura</i>	
Edgar Ponciano Bustos; Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda; Marcos Manuel Ibarra Núñez.....	526
<i>La Formación Profesional Acelerada como mecanismo de legitimización del régimen franquista (1955-1972)</i>	
María Luisa Rico-Góme; Patricia Delgado-Granados	536
<i>Francisca Ruiz Vallecillo: la transición desde posiciones pedagógicas tradicionales a innovadoras en el marco de la Segunda República</i>	
Rafael Sebastiá Alcaraz	546
<i>Bilingual Education in Poland: A Qualitative study on opinions and practices of primary and secondary school teachers</i>	
Anna Szczesniak.....	557
<i>Análisis de los estereotipos sexistas y de las diferencias de habla de chicas y chicos de ESO y Bachillerato</i>	
Elia Torres Alonso	567
<i>Relajación segmentaria con enfoque de atención receptiva y su influencia en el desarrollo de la escritura</i>	
Isabel Alexandra Urbina Camacho; Mercy Julieta Logroño	578

<i>Ludificando la responsabilidad, consciencia ambiental y sostenibilidad desde el aprendizaje activo Project-Based Learning to promote responsibility, environmental awareness and sustainability through active learning: student perspectives from a CLIL group</i>	
Teresa Valverde-Esteve	587
<i>Metáfora y evaluación: enseñanza de las estrategias lingüísticas de expresión de la actitud en la interacción oral y coloquial</i>	
Juan Vela Bermejo	597
<i>Hacia una política del bienestar: la educación ciudadana y la confianza social</i>	
Mercedes Ventura Campos	606
<i>Potenciando habilidades digitales en bachillerato a través de la curación de contenidos Enhancing digital skills in high school through content curation</i>	
Sofía Villatoro Moral; Francica Moreno-Tallón; Santos Urbina Ramírez; Pere Albert Jaume Mora	616
<i>The Catholic assimilation on the Chinese in the Spanish Philippine islands in the 16th century– Encán as a clue</i>	
Yang Yang.....	630

Presentación

La presente obra se sumerge en las profundidades de las prácticas educativas, la investigación y la innovación dentro del contexto de la Enseñanza Superior. Esta obra se erige como un testimonio de la diversidad y riqueza de enfoques y metodologías que caracterizan al ámbito universitario en la actualidad, abordando desde las implicaciones de la tecnología en la educación hasta los desafíos de la inclusión y la sostenibilidad en los campus universitarios. Distribuido en una serie de capítulos meticulosamente seleccionados y organizados, el libro no solo destila una amplia gama de conocimientos y experiencias de especialistas en distintas áreas, sino que también refleja un compromiso palpable con el avance y la diseminación del conocimiento. Cada capítulo, concebido como una unidad de análisis e investigación, profundiza en temáticas específicas con el objetivo de ofrecer, no solo un diagnóstico o una descripción detallada de los temas tratados, sino también propuestas innovadoras y soluciones prácticas a los retos que enfrenta la educación en nuestros días.

Esta obra trasciende el formato tradicional de los textos académicos al integrar, de manera equilibrada, contribuciones que van, desde la investigación fundamental, hasta estudios aplicados, pasando por reflexiones teóricas y análisis de experiencias educativas concretas. Esta pluralidad de voces y perspectivas no solo enriquece el contenido del libro, sino que también facilita un diálogo enriquecedor entre diferentes campos del saber, subrayando la importancia de un enfoque interdisciplinario para comprender y abordar la complejidad de la educación en el siglo XXI.

Entre los aspectos más destacados del libro se encuentra su enfoque inclusivo y su compromiso con la promoción de una enseñanza que responda a las necesidades de una sociedad cada vez más diversa y cambiante. Los capítulos dedicados a la inclusión social y educativa, por ejemplo, ofrecen un análisis profundo de las estrategias y prácticas que pueden ayudar a superar las barreras que aún enfrentan muchos estudiantes, particularmente aquellos provenientes de grupos históricamente marginados o desfavorecidos. Estas secciones no solo presentan un panorama actualizado de los desafíos existentes, sino que también proponen caminos innovadores para construir entornos de aprendizaje más equitativos y accesibles.

Por otro lado, el libro aborda con rigor y creatividad la cuestión de la digitalización del aprendizaje, explorando, tanto sus potencialidades, como sus limitaciones. En este sentido, los autores no se limitan a celebrar las tecnologías emergentes como soluciones mágicas a los problemas educativos, sino que adoptan una postura crítica y reflexiva, analizando cómo estas herramientas pueden ser utilizadas de manera efectiva para enriquecer la experiencia educativa sin perder de vista la importancia del contacto humano y la interacción directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, el libro se hace eco de la urgente necesidad de incorporar la sostenibilidad y la responsabilidad social como ejes transversales en la formación universitaria. A través de diversas contribuciones, se invita a reflexionar sobre cómo la Educación Superior puede jugar un papel crucial en la formación de ciudadanos conscientes y comprometidos con los grandes desafíos globales, tales como el cambio climático, la desigualdad social y la preservación de la biodiversidad. Los capítulos dedicados a este tema no solo abordan la integración de la sostenibilidad en los currículos académicos, sino que también destacan experiencias y proyectos que demuestran el potencial transformador de la educación en la promoción de un desarrollo más justo y sostenible.

En última instancia, la obra se erige como un testimonio de la capacidad transformadora de la educación. Nos recuerda que, más allá de los desafíos actuales, existen innumerables oportunidades para

enriquecer y expandir el horizonte del conocimiento. “Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior” es una invitación a participar activamente en este proceso de transformación, animando a todos los actores del ámbito educativo a contribuir con su granito de arena en la construcción de un futuro más brillante para la Enseñanza Superior y para la sociedad en su conjunto. Con su visión global y su enfoque práctico, este libro no solo se constituye como una lectura esencial para quienes están directamente involucrados en el mundo académico, sino también para cualquier persona interesada en las dinámicas y retos de la educación en el mundo contemporáneo.

Alessandro Di Vita
Carolina Lorenzo Álvarez
Verónica Onrubia Martínez

El impacto de la tutoría entre iguales online durante la pandemia de Covid-19: un estudio piloto en la universidad

Alessandro Di Vita

Università degli Studi di Palermo

Abstract: In the academic year 2020-2021, a pilot study was conducted on peer distance education, which was considered an effective tool to reduce the negative impact of distance education on students in the first year of the three-year degree programme in Education at the University of Palermo during the academic year 2019-2020, caused by the coronavirus pandemic. Nineteen students attending the second year of this programme, from March to June 2021, after participating in a specific training activity (15 hours), helped 35 fellow students to advance their careers by making up as many first-year exams as possible through remote tutoring. In July 2021, the group of 35 late students took 38 of the 57 total overdue exams: This meant that two-thirds of the overdue first-year exams were made up. By the end of the intervention, students had improved their understanding of the subjects taught by the 19 tutors. The tested model can be reused for peer-to-peer teaching due to its good results.

Keywords: peer tutoring, undergraduate students, distance learning, basic study subjects, mission-oriented research.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el curso académico 2019-2020 la pandemia de covid-19 impuso el modelo de enseñanza a distancia (ED) también en las universidades. El alumnado más afectado fue el matriculado en el primer curso, puesto que no tuvieron la oportunidad de vivir una realidad completamente nueva para ellos, acostumbrados unos meses antes a seguir ritmos de estudio marcados por exámenes mensuales y apoyados por la ayuda diaria de profesores y compañeros de clase, les resultó difícil participar en las lecciones a distancia del profesorado, quienes posiblemente proporcionaron poco *feedback* sobre la comprensión de los contenidos de las asignaturas con vistas a los exámenes finales.

Muchos de los 861 estudiantes matriculados en el primer curso de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Palermo sufrieron la falta de enseñanza presencial. La cifra más evidente estuvo representada por el 74,3% de estudiantes de primer año, que al finalizar la sesión extraordinaria de exámenes del curso académico 2019-2020 no habían realizado los ocho exámenes del primer año. Concretamente al 23,5% de ellos le faltaba 1 examen y al 19,4 % le faltaban 2 exámenes, mientras que el 31,4% restante aún tenía que realizar de 3 a 7 exámenes.

El curso académico 2020-2021 se inicia con una pandemia sanitaria y con el retraso en la carrera universitaria de los estudiantes que emprenden el segundo curso sin haber efectuado los exámenes del primero, añadiendo a esta situación la dificultad de realizar prácticas externas obligatorias pertenecientes al segundo curso. Para solucionar estos dos problemas, se decidió realizar una investigación piloto apoyando a cada estudiante tardío con un estudiante en regla con su carrera (*peer tutor*), para que pudiera ayudarlo a realizar los exámenes atrasados o pendientes en la sesión de verano de 2021. Este tipo de ayuda representó una forma de práctica a distancia para los estudiantes tutores. El Consejo de los docentes del Departamento de Ciencias Psicológicas, Pe-

dagógicas, de la Actividad Física y de la Educación de la Universidad de Palermo, aprobó el proyecto de investigación y preparó las condiciones para su desarrollo. Se optó por no reconocer el rol del tutor par a través de una convocatoria específica y una forma de pago de las horas previstas por el proyecto, ya que el requisito previo “práctica curricular a realizar en su totalidad” brindaba a los estudiantes en regla con sus estudios la oportunidad “excepcional”, debido al covid-19, de cumplir con su práctica curricular obligatoria participando como tutor par en el proyecto de investigación. La adhesión al proyecto, en consecuencia, hizo obligatorias las actividades que ellos habrían de realizar.

En esta contribución, tras haber presentado el marco teórico de referencia en el que se inspira la investigación piloto realizada, se da cuenta de los resultados alcanzados con ella. En particular, se hace referencia al número de exámenes realizados por los estudiantes tutorados en el verano de 2021

2. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN PILOTO

El principio que postula la exigencia de que los estudiantes sean participantes activos y corresponsables de la calidad de la enseñanza, de la investigación y de las decisiones institucionales que les afectan, constituye el centro de atención de la reflexión pedagógica y de las propuestas educativas promovidas por la perspectiva de la “Voz del alumnado” (VA), en la que se inspira la investigación piloto presentada en esta contribución. Este principio se aplica tanto en el ámbito escolar como en el universitario. Los pioneros de esta perspectiva (Cook-Sather, 2002; Fielding, 2004; Levin, 2000; Rudduck, 1998) demostraron que los estudiantes de cualquier grado son capaces de ofrecer a los profesores *feedback* importantes con los que emprender itinerarios inéditos de mejora de todos los procesos formativos activados en la escuela y en la universidad.

Se pueden identificar unos movimientos que representan los prolegómenos de la perspectiva de la VA, es decir, indicaciones normativas, orientaciones pedagógicas y líneas de investigación empírica compartidas por la nueva perspectiva. Se trata del movimiento de los derechos del niño (Hawes, 1991), del movimiento para la mejora de la escuela, de la educación para la ciudadanía (Bolívar, 2007) y de los estudios sobre “La vida de los estudiantes” (*Student Life*) (Bienefeld y Almqvist, 2004).

Los representantes del movimiento de la VA han definido los conceptos claves de “voz” y de “participación”, con los que han analizado y valorado tanto las iniciativas ya realizadas como las que podrían planificarse y cumplirse en la perspectiva de la VA.

La idea de “voz” ha sido utilizada por diferentes movimientos sociales y educativos para tutelar los derechos negados o ignorados pertenecientes a grupos no hegemónicos. Esta ha sido empleada para ejercer el derecho a la participación en situaciones en las que se daban condiciones de igualdad entre las personas (Czerniawski y Kidd, 2011). Se pueden poner diversos ejemplos en los que es reconocible esta acepción del término “voz”: en su pedagogía, Paulo Freire (2002) afirma el principio según el cual “nadie vive la democracia plenamente, ni la ayuda a crecer, primero, si es impedido en su derecho de hablar, de tener voz, de hacer su discurso crítico” (p. 110); en la pedagogía feminista (Thayer-Bacon y Stone, 2013), se denuncia la ausencia de la voz femenina en los diversos ámbitos de la institución escolar; en la pedagogía especial, hay numerosos estudios (D’Alonzo, 2014) sobre las discapacidades, donde se ponen de relieve el hecho de que la voz de las personas discapacitadas es poca, o nada escuchada por los políticos.

Se pueden identificar dos matices de significado de la palabra “voz”:

- 1) El primer matiz hace constar que esta palabra no hay que entenderla de modo singular, o sea una única voz. El movimiento de la VA reconoce precisamente en la diversidad de las voces de los alumnos aquella riqueza con la que realizar un avance en la construcción de comunidades educativas auténticamente democráticas y promotoras del bien común. Cualquier intento de homologar las voces de los alumnos sería la manifestación clara de una voluntad dominante que coincide con una minoría de personas que, mientras manipulan el lenguaje de la escuela, defienden la figura del “alumno ideal” para expresar en su nombre sus opiniones y dar respuesta a sus necesidades a través del discurso normativo, “objetivante”, de la institución escolar (Susinos Rada, 2009).
- 2) El segundo matiz hace referencia no solo al lenguaje verbal, sino que también incluye otras formas de lenguaje que los alumnos eligen para expresar sus ideas, opiniones, creencias y necesidades relacionadas con la experiencia escolar. La voz del alumnado, por lo tanto, puede ser escuchada y compartida mediante diferentes formas de comunicación que van más allá de la palabra oral como se constata en diversos trabajos de investigación realizados con los niños, con los adolescentes y con los jóvenes, en los que su voz ha sido explorada a través del lenguaje escrito, visual, táctil y artístico (Cafagna, 2015; Grion y Manca, 2015).

La idea de “participación”, como la de “voz”, no está exenta de interpretaciones que ignoran el tipo de compromiso que la escuela y la universidad pueden asumir cuando tratan de recoger las opiniones y los puntos de vista de los alumnos. Por ejemplo, el grado de participación de los alumnos que se considera adecuado en la educación infantil, es actualmente objeto de importantes debates caracterizados por planteamientos muy divergentes: por una parte, hay quienes sitúan a la infancia al margen de los problemas sociales, reforzando de tal modo la idea de la “infancia libre de preocupaciones”. Junto a estos, en una posición menos extrema, se distinguen aquellos que consideran a los niños, y en general a los jóvenes, personas que no tienen esa madurez que les permitiría expresar juicios o formarse opiniones personales sobre las diversas cuestiones; por otra parte, se pueden identificar quienes confían en la posibilidad de recoger y valorar de una manera oportuna la voz, es decir las necesidades, los intereses y los puntos de vista de los niños para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ante esta situación, lejos de analizar las construcciones culturales del concepto de participación de los niños en la comunidad escolar, se quiere apoyar en la idea de participación que afecta tanto el proceso en el que se comparten las decisiones relacionadas con la vida de uno mismo y con la de la comunidad en la que se vive, como en el derecho fundamental de ciudadanía (Hart, 1992).

Fielding (2004), ha identificado cuatro papeles que los estudiantes pueden asumir cuando participan en los procesos formativos de la escuela y de la universidad. Puesto que el grado de educación y de madurez personal condicionan el papel participativo del alumno, se pueden dar los siguientes papeles: el alumnado como “fuente de datos”; el alumnado como “encuestado activo”; el alumnado como “co-investigador”; el alumnado como “investigador”.

La concepción del alumnado como “fuente de datos” alude a una participación del mismo como agente pasivo. El rol que se le asigna es el de mera fuente de información, sin que apenas los alumnos tengan conocimiento de ello. Se ponen en marcha iniciativas que tan solo reconocen la importancia de los datos que se pueden extraer de actividades, generalmente académicas, del alumnado.

No van acompañadas de un proceso auténtico de consulta, de una indagación conjunta, y ni mucho menos, de un encuentro dialógico. Los datos, que de forma “pasiva” aporta el alumnado se ponen a disposición de los docentes para mejorar sus prácticas de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente se trata de datos que permiten conocer, en términos de productividad y rendimiento, el estado de las escuelas/aulas. De igual modo, la información que pueda extraerse de los análisis de resultados de los alumnos puede ser divulgada como indicador o reflejo de las prácticas educativas. Podemos reconocer, dentro de este tipo de participación, los ya conocidos rankings que se manejan en el sistema educativo del Reino Unido. En cualquier caso, no existe un compromiso real por parte del profesorado, de la escuela o de la administración de recoger las expresiones y opiniones del alumnado para iniciar procesos de cambio o mejora (Fielding, 2004).

Con respecto al alumnado como “encuestado activo”, se puede vislumbrar cierto compromiso o interés del profesorado por recoger lo que el alumnado tiene que decir sobre su particular experiencia en las aulas. Se produce un avance en la recogida y el manejo de los datos evitando, esta vez, la mera acumulación de datos como indicadores “objetivos” del rendimiento escolar/académico. Los estudiantes son considerados como compañeros de discusión/debate en torno a los resultados que se manejan en la escuela/universidad. En este caso, se podrían encontrar ejemplos de este tipo de participación en el uso de cuestionarios, reuniones y encuentros formales entre el profesorado y el alumnado sobre la forma de desarrollar las clases, aspectos concretos sobre la evaluación de los alumnos y cualquier otro tópico que permita al profesor mejorar su práctica (Bélanger y Connelly, 2007). En cualquier caso, las relaciones que se establecen entre profesor y alumno se construyen sobre la prevalencia de la lógica más bien tradicional, en la que el docente sostiene mayor rango de autoridad y capacidad de decisión o acción. Los temas que se discuten en las reuniones y encuentros se aproximan más a los intereses del profesorado y de la escuela/universidad que a los de los alumnos.

El papel del alumnado como “co-investigador” implica una forma de animar la participación de los jóvenes en asuntos de la vida escolar o académica. En este caso, se pone especial énfasis en abordar temas cuyo interés sea realmente compartido por docentes y alumnado. Se avanza hacia relaciones más igualitarias. Se construyen espacios para discutir e indagar, que son potencialmente mucho más abiertos y creativos. Si bien asistimos a diálogos y discusiones que continúan siendo lideradas por el profesorado, se trata de asegurar a los alumnos que los temas que son objeto de reflexión y análisis, son relevantes. Resulta fundamental contar con el acuerdo y la aprobación del alumnado. Se aprecia un mayor nivel de implicación, por ambas partes, en los asuntos que para todos pueden resultar importantes, aunque sea en última instancia el planteamiento del docente sobre qué ha de ser investigado el que prevalezca. Un ejemplo de qué forma adquiere este tipo de participación en la escuela son los equipos de investigación, liderados por docentes, en los que el alumno es invitado a compartir su punto de vista con los grupos de discusión o a colaborar en tareas encomendadas por dicho equipo (Fielding, 2004).

En el caso del alumnado como “investigador”, significa que él mismo identifica los tópicos sobre los que investigar. Son los alumnos quienes asumen el compromiso con la tarea de investigar e inician los procesos de indagación y exploración contando con el apoyo del docente (Thompson y Gunter, 2006). El rol del profesorado se transforma en el de agente que escucha de manera activa al alumnado para aprender. Se sitúa en una postura más igualitaria, tratando de contribuir en los procesos de indagación y aprendizaje liderados por los propios estudiantes. El diálogo es guiado por los alumnos más que por los docentes. Los procesos de investigación son iniciados por el alumno para responder a sus propias preguntas, intereses y necesidades. El apoyo que pueden recibir por

parte de la plantilla del centro o del departamento, va más allá de la ayuda vinculada con lo procedimental: recogida de los datos, interpretación o divulgación. La colaboración de los docentes se refleja en actitudes de respeto y auténtica escucha acerca de los asuntos que plantea el alumnado y en la necesidad de incorporar en los procesos de mejora de la escuela/universidad, los avances y conocimientos generados en los procesos de investigación (Fielding, 2004).

Además de las palabras “voz” y “participación”, se puede identificar tres conceptos claves que representan otras premisas sobre las que la perspectiva de la VA se basa: los “derechos”, el “respeto” y la “escucha” (Cook-Sather, 2006). Estas palabras aparecen repetidamente en las publicaciones enfocadas en la perspectiva de la VA. A propósito de ellas, se puede identificar un hilo conceptual que las une, o sea, un fundamento más en el que leer las experiencias educativas vividas y las investigaciones didácticas realizadas según la óptica de la VA. Los derechos forman parte del estudiante entendido antes de todo como persona humana crecida en una sociedad democrática y luego, como ciudadano perteneciente a una comunidad educativa (familia y escuela). Por esto, los niños y los jóvenes tienen el derecho a tener una voz y un papel activo en el proceso decisorio y de planificación en materia de educación.

El respeto y la escucha son dos actitudes admirables que han de formar parte de las competencias de los profesores: ellas se originan directamente de la visión “personal” del alumno que el docente debe poseer. Esta visión comprende un conjunto de factores que afectan a la personalidad del alumno y que el profesor no puede no tener en cuenta para enseñar: su biografía única (incluso las enfermedades, los déficits de aprendizaje y de otro tipo, los traumas y los trastornos físicos y psicológicos), su peculiar contexto familiar y socio-cultural en el que ha crecido, su particular educación recibida desde la infancia, su propio estilo mental, de aprendizaje y de acción (Poláček, 2004), su especificidad de género que implica por parte del docente la elección de particulares modalidades didácticas y relacionales para las alumnas y los alumnos (Sicurello, 2015).

El respeto, además de ser una actitud personal, es una dinámica de doble dirección: si se ofrece respeto, entonces se tienen más probabilidades de conseguirlo. Esta dinámica es vital entre las personas, se debe perseguir y mantener constante en las relaciones y en los diversos contextos: no puede ser determinado de una vez por todas.

En el intento de delimitar el ámbito de las experiencias en óptica de la VA y de resaltar las peculiaridades de las prácticas realizadas en ello, algunos investigadores (Mitra, 2007; Thomson y Holdsworth, 2003) han identificado un cierto número de ellas en las que el término “escucha” se destaca de varios modos reflejando, por un lado, distintas modalidades de participación y, por otro lado, una multiplicidad de posibilidades de decisión por parte de los estudiantes. Estas prácticas representan los varios significados de la escucha: escucha como simple gesto, escucha dirigida a modificar las prácticas conducidas por los adultos, escucha orientada a dar voz a las ideas de los estudiantes sobre lo que sea necesario cambiar.

3. MÉTODO

Diecinueve estudiantes colaboraron en la investigación piloto (17 mujeres y 2 varones, de edad comprendidas entre 20 y 36 años, de nacionalidad italiana y residentes en Sicilia). Todos ellos (a principios de marzo del año académico 2020-2021 estaban matriculados en el 2º año del Programa trienal de Grado en Ciencias de la Educación), debían realizar su práctica curricular (6 ECTS, o sea 120 horas), constituyendo una materia obligatoria en el plan de estudios. Esos diecinueve estudiantes habían aprobado al menos seis de los siguientes ocho exámenes del primer año con una nota

comprendida entre 25 y 30 *cum laude* (los docentes de las universidades italianas, para evaluar el aprendizaje de los estudiantes, se basan en una escala de puntuaciones comprendidas entre 18 y 30 *cum laude*): Pedagogía General, Didáctica General, y Psicología del Desarrollo y de la Educación, Filosofía Teórica, Historia de la Filosofía, Sociología General, Lengua Inglesa, Laboratorio de Informática.

Una vez identificados los 19 estudiantes tutores, 35 estudiantes (33 mujeres y 2 varones) de edad comprendida entre 20 y 32 años, de nacionalidad italiana, residentes en Sicilia, han sido los beneficiarios en la investigación como destinatarios de la tutoría entre iguales a distancia. Este alumnado junto con los estudiantes-tutores cursaban el 2º año del Grado en Ciencias de la Educación. Tanto los 19 tutores como los 35 tutorados participaron voluntariamente en el proyecto de investigación cumplimentando y enviando un informe disponible en la página web de su Programa de Estudios.

Para la asignación de estudiantes a estudiantes-tutores se consideró un criterio fundamental: la “equivalencia de la situación de estudio anterior”, es decir, se comprobó la coincidencia entre docente, nombre de la asignatura y contenido de la asignatura del tutor y docente, nombre de la asignatura y contenido de la asignatura del tutorado. En otras palabras, para asignar un tutor a un tutorado, fue necesario asegurarse de que el tutor poseyera los conocimientos necesarios –garantizados por el hecho de haber superado con éxito los exámenes de primer año– con los que enseñar a sus compañeros tutorados los contenidos de las mismas asignaturas impartidas por el mismo docente en el mismo semestre académico.

La adopción de este criterio, representa la verdadera novedad de esta investigación piloto, en el panorama de las investigaciones italianas realizadas sobre el tema de la tutoría entre iguales.

Al explorar la literatura científica sobre los métodos para llevar a cabo las actividades de tutoría entre iguales realizadas al comienzo de los estudios en las universidades italianas antes y durante la pandemia de covid-19 (Berta, Lorenzini y Torquato, 2008; Dato, Cardone y Mansolillo, 2020; Gemma, 2010; Magni, 2021; Passalacqua y Zuccoli, 2021), se puede observar una tendencia a reclutar tutores pares entre los estudiantes matriculados en los programas bienales de licenciatura de segundo nivel o de postgrado (doctorado o especialización), o bien que cursan la misma carrera universitaria de los estudiantes rezagados, pero avanzados al menos en un año.

Para esta investigación se parte de la siguiente hipótesis: los 35 alumnos tutorados que participan en las actividades de tutoría entre iguales online del 15 de marzo al 5 de junio de 2021, se presentan a más de la mitad de los exámenes de las asignaturas atrasadas con una nota mínima de 25/30.

Por otra parte, la formación inicial de los tutores pares se llevó a cabo en la plataforma *Microsoft Teams* en 15 horas (del 26 de febrero al 12 de marzo), durante las cuales el formador se comprometió a aclarar cómo podían seguir cinco momentos del plan de acción tutorial (PAT) coincidentes con los siguientes objetivos:

- 1) Analizar los programas de las asignaturas de los docentes.
- 2) Formular los objetivos de aprendizaje de los estudiantes tutorados.
- 3) Simular una entrevista entre tutor y tutorado.
- 4) Identificar los recursos (notas, esquemas, mapas conceptuales, diapositivas, etc.) y las acciones de enseñanza (lecciones, simulaciones de exámenes y repasos) del tutor para organizar actividades de tutoría entre iguales online.
- 5) Comunicar las modalidades de monitoreo a distancia de las actividades de tutoría entre iguales para la gestión ordinaria de las horas de práctica y de los imprevistos.

Todos los tutores realizaron 105 horas de tutoría entre iguales online en su domicilio a través de la plataforma *Microsoft Teams*, es decir, realizaron 3 recorridos de tutoría entre iguales diferenciados por asignatura, de 35 horas cada uno, con uno o hasta tres tutorados.

4. RESULTADOS

La única hipótesis específica formulada se comprobó positivamente: de hecho, el grupo de los 35 tutorados superó el 67% (n= 38) de los exámenes de las asignaturas que fueron objeto de la tutoría entre iguales online (57 exámenes) en las tres sesiones de verano con una nota media de 25/30. En la tabla 1 se muestran las notas que los tutorados consiguieron en estas sesiones.

Tabla 1. Comprobación de la hipótesis específica efectuada sobre el número de los exámenes realizados y sobre las notas obtenidas por los estudiantes tutorados en las tres sesiones de verano de junio y julio de 2021.

Número de los exámenes realizados	Nota obtenida
6	30/30
8	28/30
6	27/30
2	26/30
6	25/30
4	24/30
3	23/30
1	22/30
1	20/30
Total n. exámenes: 38/57	Media de las notas: 25/30

Este resultado adquiere mayor valor debido a que un grupo equivalente de 35 alumnos, que debían realizar los mismos exámenes atrasados (n=57) que el grupo que participó en la investigación piloto, a finales de julio de 2021 había aprobado solamente un tercio de ellos (n= 19, el 33% de los exámenes atrasados). Este grupo de estudiantes era equivalente al de los tutorados en cuanto a número de estudiantes (n=35), sexo, edad, número de exámenes atrasados (n=57), condición de estudiante trabajador/no trabajador, nombre y contenidos de las asignaturas. Los estudiantes de este grupo fueron entrevistados a finales de julio de 2021 a través de la “chat” de la plataforma *Microsoft Teams* utilizada por la Universidad de Palermo.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En retrospectiva, se puede afirmar que haber propuesto a los estudiantes universitarios de segundo año de la carrera en Ciencias de la Educación ser apoyados por un compañero tutor para reducir el retraso en sus estudios fue útil. El apoyo tutorial fue efectivo, aunque a distancia, resultó beneficioso. La acción de los estudiantes tutores, previamente formados, mejoró el compromiso académico de los estudiantes tutorados, con el que estos se habían propuesto superar con éxito los exámenes atrasados del primer año.

En general, los resultados de esta actividad de tutoría entre iguales online fueron positivos, pues con ella se consiguió, por un lado, reducir el retraso en los estudios de los 35 beneficiarios de la tutoría entre iguales online y, por otro, los 19 tutores pudieron realizar su práctica curricular obligatoria de manera extraordinaria, porque hasta febrero de 2021 no pudieron realizarla normalmente a causa de la pandemia.

Basándonos en lo observado durante los tres meses durante los que se desarrolló la actividad, estamos convencidos de que la “paridad” entre tutor y tutorado debe consistir en factores “estrictos”, es decir, para cumplir adecuadamente con sus funciones, ellos deben cursar la misma carrera, en el mismo año, con los mismos profesores que imparten a ellos las mismas asignaturas enseñándoles los mismos contenidos disciplinares. La edad, el sexo y la condición de estudiante trabajador o no trabajador (semejanza de estatus personal) de los tutores y tutorados no son factores tan vinculantes como la equivalencia de la situación de estudio anterior en la que intervienen los factores “estrictos” antes mencionados.

Si se adopta como “criterio para la elección de los compañeros tutores” el *período* en el que ocurre el proceso de asimilación de los contenidos de una disciplina universitaria, se hace más evidente la importancia del papel que juega la “proximidad temporal” de este período al momento en el que comienzan las actividades de tutoría entre iguales. El breve lapso de tiempo (es mejor no exceder un semestre académico) entre el momento en que el futuro estudiante tutor aprueba con éxito un examen universitario y el momento en que realiza actividades de tutoría entre iguales, es beneficioso, pues en su memoria a largo y medio plazo están bien grabados el método de estudio, los conocimientos y las preguntas que guiaron su aprendizaje de una determinada disciplina de estudio.

Se constató con satisfacción que el cumplimiento puntual y constante de las acciones de tutoría entre iguales por parte de los estudiantes tutores, redujo en 2/3 el gran retraso de los 35 alumnos tutorados en completar sus estudios de primer año, facilitando en ellos la mejora de la autorregulación del aprendizaje. Si a este resultado se suma el hecho de que los mismos 35 tutorados no renunciaron (de enero a agosto de 2021) a estudiar para prepararse a afrontar los exámenes de las asignaturas del segundo año, entonces se puede concluir afirmando que la recuperación de las asignaturas de primer año no conllevó un mayor retraso en el avance de sus estudios de segundo año. Esto demuestra el gran compromiso de los tutorados, motivados por el deseo de anular el *gap* entre el número de exámenes de las asignaturas realizados hasta febrero de 2021 y el número de exámenes previstos por el primero y segundo año del plan de estudios.

Se concluye verificando los beneficios de la modalidad de tutoría entre iguales utilizada en esta investigación piloto y con la creencia que puede extenderse a otros programas de grado con las debidas adaptaciones.

REFERENCIAS

- Belanger, N. y Connelly, C. (2007). Methodological considerations in child-centered research about social difference and children experiencing difficulties at school. *Ethnography and Education*, 2 (1), 21-38.
- Berta, L., Lorenzini, V., y Torquato, B. (2008). *Una Ricerca-Azione sul tutorato nell'Università di Perugia*. FrancoAngeli.
- Bienefeld, S. y Almqvist, J. (2004). Student life and the roles of students in Europe. *European Journal of Education*, 39 (4), 429-441.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Graó.
- Cafagna, V. (2015). Il mestiere di alunno attraverso i racconti testimoniali. En C. Gemma y V. Grion (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 185-198). Cafagna.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational researcher*, 31 (4), 3-14.
- Cook-Sather, A. (2006). Sound, presence, and power: "Student voice" in educational research and reform. *Curriculum Inquiry*, 36 (4), 359-390.
- Czerniawski, G. y Kidd, W. (2011). *The Student Voice Handbook: Bridging the academic/practitioner divide*. Emerald Group Publishing Limited.
- D'Alonzo, L. (2014). *Disabilità: obiettivo libertà*. La Scuola.
- Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British educational research journal*, 30 (2), 295-311.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Gemma, C. (Ed.) (2010). *Percorsi di orientamento e pratiche di tutorato, l'esperienza della Facoltà di Scienze della Formazione di Bari*. Pensa MultiMedia.
- Grion, V. y Manca, S. (2015). Un social network per dare voce agli studenti. En C. Gemma y V. Grion V. (Eds.), *Student Voice. Pratiche di partecipazione degli studenti e nuove implicazioni educative* (pp. 95-112). Cafagna.
- Hart, R.A. (1992). *Ladder of participation, children's participation: From Tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Hawes, J.M. (1991). *The Children's Rights Movement: A History of Advocacy and Protection*. Twayne Publishers.
- Levin, B. (2000). Putting students at the centre in education reform. *Journal of Educational Change*, 1 (2), 155-172.
- Magni, F. (2021). Introduzione. Le università tra dilemmi del passato e sfide contemporanee. *Formazione, lavoro, persona*, 11 (33), 6-9.
- Mitra, D. (2007). Student voice in school reform: From listening to leadership. En D. Thiessen y A. Cook-Sather (Eds.), *International handbook of student experience in elementary and secondary school* (pp. 727-744). Springer.
- Passalacqua, F. y Zuccoli, F. (2021). Il tutorato delle matricole nel contesto dell'università a distanza. *Formazione, lavoro, persona*, 11 (33), 187-215.
- Polaček, K. (2004). L'autovalutazione degli stili cognitivi. En A. La Marca (Ed.), *L'autovalutazione dell'e-learning all'Università* (pp. 59-76). Palumbo.

- Rudduck, J. (1998). Student voices and conditions of learning. En B. Karseth, S. Gudmundsdottir y S. Hopmann (Eds.), *Didaktikk: Tradisjon og Fornyelse, Festskrift til Bjorg Brandtzaeg Gundersen* (pp. 131-146). Universidad de Oslo.
- Sicurello, R. (2015). *Le differenze di genere a scuola. Aspetti didattici e relazionali*. Tecnodid.
- Susinos Rada, T. (2009). Escuchar para compartir. Reconociendo la autoridad del alumnado en el proyecto de una escuela inclusiva. *Revista de Educación*, 349 (2), 119-136.
- Thayer-Bacon, B.J. y Stone, L. (2013). *Education Feminism: Classic and Contemporary Readings*. State University of New York.
- Thomson, P. y Holdsworth, R. (2003). Theorizing change in the educational “field”: Re-readings of “student participation” projects. *Int. J. Leadership in Education*, 6 (4) 371-391.

La encuesta: una secuenciación en la enseñanza del cálculo matemático-estadístico para futuros maestros/as en educación primaria

Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah

Universidad de Jaén (España)

Abstract: The main objective of this study was to present a didactic proposal that consists of generating learning situations referring to topics of interest to the student based on the survey between groups of students in class as a teaching-learning sequence of mathematical-statistical calculation, as well as a didactic axis in order to develop skills related to scientific and mathematical thinking, carrying out mathematical and statistical analyzes for the calculation and interpretation of the results.

Keywords: Survey, statistics, statistical-mathematical calculation, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

La Estadística estudiada por el alumno en una lección de Matemáticas le puede parecer distinta a la estudiada dentro de otras lecciones y en otros contextos. Hay una gran diferencia entre unas pocas aburridas técnicas, orientadas con un enfoque, como en las lecciones de Matemáticas, con una pequeña aplicación a problemas reales y los interesantes problemas surgidos en otras asignaturas, a menudo, asociadas con un menor rigor en las técnicas utilizadas. Esta división puede ser porque los matemáticos no entienden las aplicaciones relevantes que utilizan las técnicas que quieren enseñar y, los profesores de la otra materia no están suficientemente enterados de la amplitud o limitaciones de la técnica que pueden usar para ayudarles con la enseñanza de su propia materia. Otro problema es que cada profesor siente la presión del tiempo en la enseñanza de “su materia”. Respecto a la Estadística, tiende a salir del paso, aun cuando una profundización en los temas estadísticos pudiera dar una mayor comprensión de su materia.

La riqueza en la variedad de aplicaciones caracteriza la enseñanza de la Estadística, porque podemos proponer situaciones problemáticas en los más diversos campos del mundo cultural consiguiendo dos importantes objetivos didácticos:

- 1) Al poder elegir entre una amplia variedad de posibles actividades, podemos escoger las más adecuadas para motivar a los alumnos.
- 2) Al interrelacionarse los contenidos estadísticos con la práctica totalidad de las asignaturas del currículum, podemos conseguir para nuestros alumnos una enseñanza más integrada y globalizada.

Las actividades que podemos proponer a nuestros alumnos (recogida, clasificación, ordenación de datos, representación gráfica, etc.) facilitan la enseñanza activa. Las actividades de interpretación de gráficos, de tablas y de parámetros facilitan la actividad reflexiva del alumno, proporcionándole hábitos de pensamiento de gran utilidad en el desenvolvimiento personal en la sociedad, y en el estudio de otras disciplinas.

El objetivo de este estudio fue presentar una propuesta didáctica a partir de la encuesta entre grupos del alumnado en clase, como secuencia de enseñanza-aprendizaje del cálculo matemático-estadístico, así como eje didáctico, con el fin de desarrollar las competencias relacionadas con el pensamiento científico y matemático, y la realización de análisis matemáticos y estadísticos para el cálculo e in-

interpretación de los resultados a través de la respuesta final a una pregunta de planteamiento inicial: ¿cómo son los alumnos y alumnas de la asignatura Didáctica de la Estadística y la Probabilidad en Educación Primaria (DEPEP) de grado en Educación Primaria (EP) de la Universidad de Jaén (UJA)?.

Se pretendía fomentar el uso de la encuesta como recurso y proyecto de secuenciación de contenidos en materia de enseñanza-aprendizaje de la asignatura didáctica de la estadística a lo largo del cuatrimestre en curso.

2. METODOLOGÍA

El estudio fue llevado a cabo con un grupo de 231 estudiantes del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Jaén, que cursan la asignatura Didáctica de la Estadística y la Probabilidad en Educación Primaria de 4º curso (231 estudiantes, 59,7% de género femenino, 40,3% de género masculino; edad media de 23 (± 4) años). En primer lugar, se debatió en clase sobre qué características tenían intereses a considerar sobre el grupo de clase, para luego llegar a un consenso y valorar entre todas las características de interés unas cuantas variables que se sometieran a análisis posterior con cálculo matemático-estadístico. Dichas variables constituirían un fichero (libro) Excel para posteriormente, realizar una serie de cálculos matemático-estadísticos sobre sus variables según se avanzaba en contenido y materia de la asignatura a lo largo del proceso desarrollo de la enseñanza-aprendizaje en todo el cuatrimestre, desde la estadística descriptiva, con el comienzo de la recogida de datos a la formulación de tablas estadísticas, gráficos estadísticos, y cálculo de parámetros de tendencia central, estadísticas de orden, medidas de dispersión y asimetría. Estos datos fueron recogidos a través de un formulario de Google. En segundo lugar, se presentó una actividad de aprendizaje basada en un proyecto respondiendo a la pregunta generatriz planteada con anterioridad mediante la correcta interpretación de los gráficos y el análisis de los resúmenes estadísticos. Las actividades prácticas se realizaron con papel y lápiz y mediante la hoja de cálculo Excel.

2.1. Recursos

Los medios de comunicación social nos presentan una fuente inagotable de aplicaciones de la Estadística. También presentan multitud de ejemplos de usos de la Estadística con diferentes intenciones. El análisis en el aula de estas intenciones, junto con las características de las técnicas que utilizan y realizan para dar una determinada información, conseguirá en los alumnos unos hábitos de pensamiento crítico deseables en todo ciudadano bien informado.

La tendencia natural del niño a jugar se debe aprovechar en todo tipo de enseñanza. En la enseñanza de la Estadística y Probabilidad existe una amplia variedad de juegos de indudable riqueza didáctica. Existen muchas referencias sobre el tema, por ejemplo, en el libro de Godino, et al. (1991), podemos encontrar gran variedad de excelentes juegos y actividades con esta finalidad.

Las simulaciones son otro recurso didáctico de gran rendimiento. Muchos fenómenos son difíciles de observar de forma directa debido a sus características espacio temporal o de otra índole. Si conseguimos construir un modelo que pueda simular el fenómeno a estudiar, acercaremos dicho fenómeno al alumno, consiguiendo un trabajo más activo y prácticamente “sobre el terreno” del tema de estudio. Por ejemplo, simular el sexo de los recién nacidos en familias de dos hijos, se puede hacer lanzando dos veces una moneda y observar la frecuencia de dos niños, de niño-niña o, de dos niñas. Con las posibilidades que nos ofrecen hoy las nuevas tecnologías, en particular, los ordenadores, la simulación cobra una importancia y protagonismo singular. En un ordenador se pueden conseguir simulaciones de multitud de fenómenos que antes eran difíciles de conseguir.

La Estadística quizás sea la rama de las Matemáticas donde más actividades de aplicación a la vida podemos encontrar. Las actividades se deben elegir de modo que motiven al alumno y le inciten al trabajo escolar, a recoger, organizar y representar datos, así como a realizar inferencias. Las actividades que se propongan, generalmente, necesitan materiales específicos que pueden ser contruidos por los alumnos. Esto favorece la comprensión de los conceptos y técnicas tratados y la integración de los contenidos con otras áreas educativas.

3. RESULTADOS

3.1. Realización de una encuesta de recogida de datos personales

El objetivo de la actividad práctica es iniciar a los alumnos y alumnas de clase en la elaboración de proyectos mediante la realización de una encuesta que recoja datos propios y/o de los estudiantes de grado en Educación Primaria de su Universidad. Los estudiantes realizarán una encuesta a sus compañeros de la asignatura Didáctica de la estadística y la probabilidad en educación primaria de 4º curso de Grado en Educación Primaria.

- Para la realización de la encuesta cada estudiante anotará sus propios datos requeridos.
- La confección de la encuesta se realiza en clase, debatiendo con los estudiantes el objetivo de la misma que puede ser responder a la pregunta: ¿cómo son los Estudiantes de la asignatura de 4º curso –Didáctica de la estadística y la probabilidad en Educación Primaria– de la Universidad de Jaén?
- Se discuten los datos que se pueden recoger para definir las variables, el profesor puede incidir para que las variables elegidas sean una muestra suficiente de los diferentes tipos de variables. Por ejemplo: Grupo de clase, Sexo, Color de pelo, Edad, Altura, Número de hermanos, Peso, etc...
- Cada estudiante introduce en el formulario Google las unidades estadísticas encuestadas.
- Con el fichero proporcionado por cada estudiante, el profesor construye el fichero de datos completo. Este fichero de datos se guardará con el nombre “Encuesta-xxxx”, se subirá a la plataforma de docencia virtual y se utilizará para las prácticas de contenidos de materia en todos los temas de la asignatura a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. Representación de los datos

Respecto a la representación de los datos, en primer lugar, se observa que el 100% distingue correctamente las variables cualitativas, el 81% las cuantitativas discretas y aproximadamente el 70% la real de las demás (Figura 1).

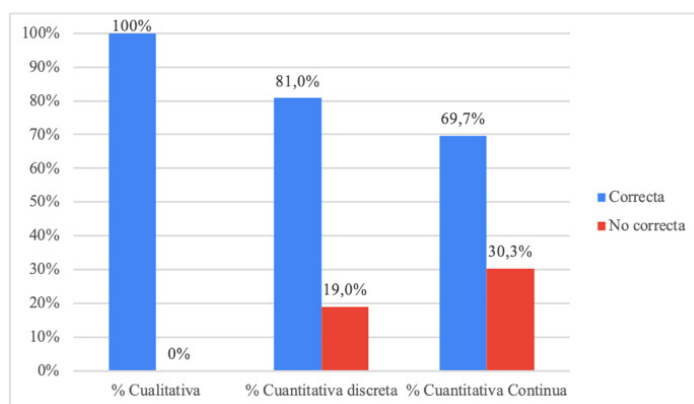


Figura 1. Clasificación de tipo de variables realizado por el alumnado.

Fuente: Elaboración propia

Una vez corregidas las respuestas incorrectas se procede a la enseñanza y aprendizaje de elaboración de tablas estadísticas como medio de una primera presentación numérica de cada variable. Los/as alumnos/as respondieron con éxito a esta parte. Algunas de las representaciones elaboradas y presentadas por los alumnos y alumnas de clase pueden verse en las Tablas 1, 2 y 3.

Tabla 1. Tabla de frecuencias de una variable cualitativa elaborada por los/as alumnos/as. Fuente: Elaboración propia

Red social más utilizada	Frecuencia absoluta (f_i)	Frecuencia relativa (h_i)	Porcentaje (p_i)
TikTok	39	0,17	17
Instagram	165	0,71	71
Facebook	6	0,03	3
Twitter	21	0,09	9
Total	231	1	100

Tabla 2. Tabla de frecuencias de una variable cuantitativa discreta elaborada por los/as alumnos/as. Fuente: Elaboración propia

Número de dispositivos electrónicos	Frecuencia absoluta (f_i)	Frecuencia relativa (h_i)	Porcentaje (p_i)	Frecuencia absoluta acumulada (F_i)	Frecuencia relativa acumulada (H_i)	Porcentaje acumulada (P_i)
1	1	0,004	0,4	1	0,004	0,4
2	104	0,450	45,0	105	0,455	45,5
3	89	0,385	38,5	194	0,840	84,0
4	33	0,143	14,3	227	0,983	98,3
5	2	0,009	0,9	229	0,991	99,1
6	1	0,004	0,4	230	0,996	99,6
7	1	0,004	0,4	231	1,000	100,0
Total	231	1,000	100,0			

Tabla 3. Tabla de frecuencias y porcentajes de una variable cuantitativa real elaborada por los/as alumnos/as. Fuente: Elaboración propia

Peso (kg.)	x_i	f_i	h_i	p_i	F_i	H_i	P_i
[40, 48.4]	44,2	11	0,048	4,8	11	0,048	4,8
(48.4, 56.8]	52,6	43	0,186	18,6	54	0,234	23,4
(56.8, 65.2]	61	66	0,286	28,6	120	0,519	51,9
(65.2, 73.6]	69,4	41	0,177	17,7	161	0,697	69,7
(73.6, 82]	77,8	38	0,165	16,5	199	0,861	86,1
(82, 90.4]	86,2	16	0,069	6,9	215	0,931	93,1
(90.4, 98.8]	94,6	5	0,022	2,2	220	0,952	95,2
(98.8, 107.2]	103	6	0,026	2,6	226	0,978	97,8
(107.2, 115.6]	111	4	0,017	1,7	230	0,996	99,6
(115.6, 124]	120	1	0,004	0,4	231	1,000	100,0
Total		231	1	100			

En cuanto a la parte correspondiente a la práctica de representación de gráficos estadísticos, en las Figuras 2, 3 y 4 se muestran algunos gráficos realizados por los alumnos y alumnas para diferentes tipos de variables.

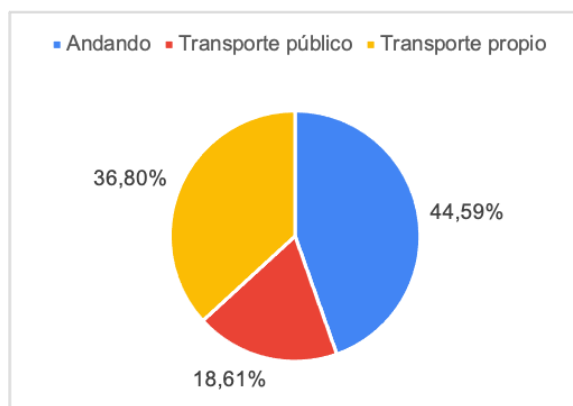


Figura 2. Diagrama de sectores elaborado por los alumnos y alumnas de la variable Desplazamiento a la Universidad. Fuente: Elaboración propia

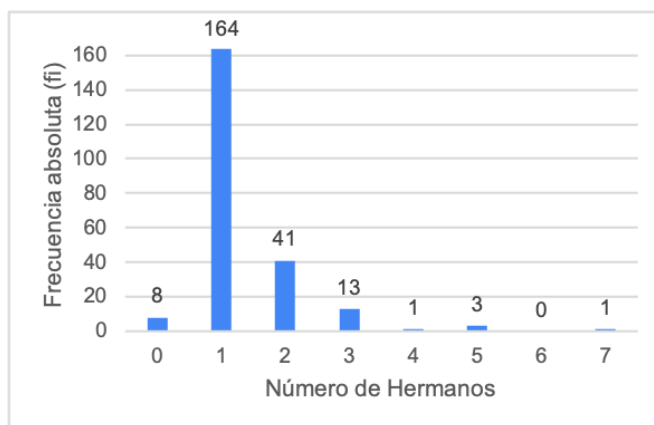


Figura 3. Gráfico de barras elaborado por los alumnos y alumnas de la variable número de hermanos. Fuente: Elaboración propia

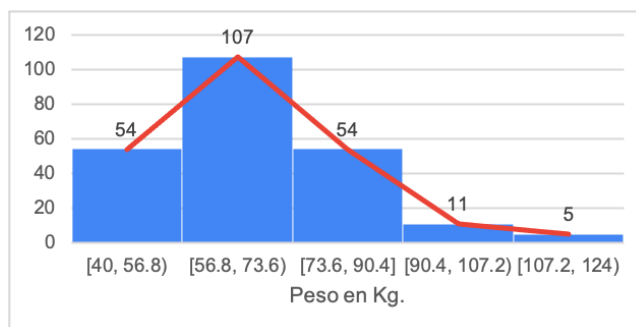


Figura 4. Histograma con polígono de frecuencias elaborado por los alumnos y alumnas de la variable Peso en kg. Fuente: Elaboración propia

3.3. Resúmenes estadísticos

Al finalizar la parte de aprendizaje de resúmenes estadísticos, los alumnos y alumnas aplicaron lo aprendido a las variables de la encuesta calculando en su práctica medidas de tendencia central, de dispersión, estadísticos de orden, así como la asimetría de la distribución. Entre los resúmenes hechos por los alumnos y alumnas podemos observar algunos en la Tabla 4.

Tabla 4. Tabla de resúmenes estadísticos de varias variables cuantitativas de la encuesta elaborada por los/as alumnos/as. Fuente: Elaboración propia

Resúmenes estadísticos	Variables estadísticas*									
	E	A	P	Nr	Hd	NDe	Hp	Nr	He	G
Media	278,16	1,69	67,91	1,3	217,62	2,7	5,73	3,3	8,40	49,0
Mediana	265	1,68	65	1	180	3	5	3	6	35
Moda	258	1,6	60	1	0	2	4	3	5	30
Varianza	2081,56	0,008	213,41	0,7	42211,32	0,7	5,99	1,9	53,27	2114,2
Desviación Típica	45,62	0,090	14,61	0,8	205,45	0,8	2,45	1,4	7,30	46,0
Coefficiente de variación	0,16	0,054	0,22	0,6	0,94	0,3	0,43	0,4	0,87	0,9
Asimetría	4,25	0,356	0,88	2,8	1,10	1,2	0,82	1,2	2,38	2,6
Apuntamiento o curtosis	25,57	-0,167	0,88	11,8	1,24	2,9	0,91	4,6	8,96	8,6

***E:** Edad (en años); **A:** Altura (en centímetros); **P:** Peso (en kilogramos); **Nh:** Número de hermanos; **Hd:** Horas deporte/semana (en minutos); **NDe:** Número de dispositivos electrónicos; **Hp:** Horas de consumo de pantalla/día; **Nr:** Número de redes sociales; **He:** Horas de estudio/semana; **G:** Gasto/semanal (en euros).

Por otra parte, entre las preguntas planteadas para la práctica de resúmenes estadísticos: de forma cualitativa “¿cuáles son los hábitos más frecuentes entre los alumnos y alumnas?” La respuesta ha sido: entre los chicos, que sea un alumno de la provincia de Jaén, matriculado en el grupo B, moreno, no usa gafas, no trabaja, practica fútbol, se desplaza a la universidad en transporte propio, la red que más usa es Instagram y procede de una familia nuclear. Entre las chicas, que sea una alumna de la provincia de Jaén, matriculada en el grupo C, castaña, no usa gafas, no trabaja, no practica ningún deporte, se desplaza a la universidad andando, la red que más usa es Instagram y procede de una familia nuclear.

Y a la pregunta “¿cómo es el estudiante medio de forma cuantitativa?” La respuesta ha sido; una chica de 23 años de edad, de altura 169 cm, pesa aproximadamente 68 kg, tiene 1 hermano/a, dedica al deporte 3 horas y media aproximadamente a la semana, se maneja con 3 dispositivos electrónicos, consume unas 5 horas y 40 minutos de pantalla cada día, utiliza habitualmente 3 redes sociales, unas 8 horas y media a la semana las dedica al estudio y gasta unos 49€ en promedio cada semana.

4. DISCUSIÓN

4.1. La Estadística como medio de resolución de problemas reales

La enseñanza de la Estadística se basará en problemas reales subrayando su utilidad. Se subrayarán las conclusiones reales obtenidas de los datos, aunque sean relativamente simples. Los datos reales se

deben utilizar siempre que sea posible para extraer conclusiones reales relacionadas con el conjunto de datos. El uso de datos falsos o ficticios, proporciona una baja o nula motivación para deducir conclusiones. También se proporciona la impresión de que las técnicas estadísticas son más importantes que los resultados obtenidos. La solución a un problema estadístico es un proceso de investigación que se lleva a cabo de forma ordenadamente mediante: a) El planteamiento de las preguntas pertinentes para asegurar la recuperación de datos. Aquí el/la alumno/a debería intentar distinguir entre preguntas estadísticas y cuáles no lo son. Esto se logra mediante el conocimiento de conceptos estadísticos relacionados. b) La recopilación de datos a través del diseño de un plan previo para su logro. Aquí el el/la alumno/a debe conocer distintas técnicas de recogida de datos tales como, por ejemplo, la encuesta, o mediante la experimentación y saber diferenciar entre los elementos que se atribuyen a la casualidad debida al azar. c) El análisis de datos mediante la selección adecuada de su representación tanto gráfica como numérica. El/la alumno/a necesitan de las metodologías adecuadas para la comunicación y la presentación de resultados. Garfield et al., 2000; Moore, 2001, citado en Del Pino (2012), manifiestan que el manejo de tecnología relacionada es fundamental, como las calculadoras, ordenadores y por supuesto la habilidad de manejo de algunos entre tantos softwares para la representación de resúmenes estadísticos. Nótese que la parte de análisis se lleva a cabo examinando las distribuciones de frecuencias y por tanto el conocimiento por parte de los/las alumnos/as de los conceptos de medidas de tendencia central, de dispersión, asimetría, estadísticos de orden y la aplicación de los algoritmos de cálculos matemático de dichos parámetros estadísticos descriptivos. d) La interpretación de los resultados de análisis de los datos. Errores, estimaciones y la comparación con casos

4.2. La Estadística es un tema aplicado relativo a los datos.

El trabajo estadístico en la escuela estará basado en comprometer a los alumnos en el análisis de datos y ayudarles a desarrollar perspicacias en la resolución de los problemas planteados en un contexto práctico. En orden de que sea asequible y útil a todos los alumnos, el trabajo no será demasiado teórico o abstracto. Un enfoque basado en los experimentos es la mejor forma de orientar la enseñanza. El grado de dificultad de las tareas que se desarrollen dependerá de la edad y habilidad de los niños. A menudo es posible tratar la misma cuestión o experimento en diferentes niveles, para desarrollar más profundamente argumentos e ideas. Hay algunas ideas estadísticas específicas, por ejemplo, algunos aspectos de inferencia, que son importantes, pero la comprensión del fondo teórico de las mismas requiere una competencia mayor que la que poseen muchos alumnos. En tales casos, se debe encontrar la manera de extender la comprensión y apreciación. La simulación, los juegos, los experimentos y el estudio de casos se pueden utilizar con este propósito. Cuando la comprensión de la justificación teórica para una idea particular de Estadística cae dentro de la competencia del alumno, entonces tal teoría se debe incluir. Si una idea o técnica es fundamentalmente importante, se proporcionarán ejemplos suficientes para reforzar el aprendizaje. Desde los primeros niveles los alumnos deberán trabajar los diferentes aspectos del estudio de los datos, es decir, recogerán, organizarán y analizarán datos. Por otra parte, en el currículum español hemos visto en los criterios de evaluación correspondientes al segundo ciclo, “recoger datos ...” actividad propia del trabajo con proyectos que expondremos a continuación.

4.3. Proyectos

El método de proyectos fue ideado por J. Dewey a finales del siglo XX, habiendo tenido un gran desarrollo posterior en los Estados Unidos. Los proyectos son pequeñas investigaciones que se proponen

a los estudiantes en las clases de Estadística. Pueden variar desde problemas sencillos de representación de datos, hasta la comprobación de hipótesis o la realización de simulaciones para observar y comprobar determinadas propiedades de conceptos estadísticos. Los proyectos se deben tomar de la realidad, los datos y antecedentes los tomarán los propios alumnos realizando las mediciones y constataciones necesarias. Los conocimientos teóricos necesarios los proporcionará el profesor, bien con bibliografía o con explicaciones basadas en los distintos aspectos del proyecto, incrementando así la motivación. El trabajo debe ser el reflejo de la actividad del alumno unas veces de forma individual, otras en grupo. Se intenta colocar al alumno en las situaciones que las circunstancias de la vida pueden presentarse en el futuro. El interés didáctico de los proyectos lo podemos resumir en los procedimientos utilizados en la realización de proyectos, que son típicamente activos, con las ventajas pedagógicas que ello conlleva y, además, logran despertar el interés del alumno, al enfrentarlo a situaciones reales de recogida, organización, representación y análisis de datos. Como sugiere Holmes (1997, Citado en Batanero, C. y Díaz, C., 2004), “si los estudiantes trabajan la estadística por medio de proyectos se consiguen varios puntos positivos: los proyectos permiten contextualizar la estadística y hacerla más relevante. Si los datos surgen de un problema, son datos con significado y tienen que ser interpretados. Los proyectos refuerzan el interés, sobre todo si es el alumno el que elige el tema. El alumno quiere resolver el problema, no es impuesto por el profesor. Se aprende mejor que son los datos reales, y se introducen ideas que no aparecen con los “datos inventados por el profesor”: precisión, variabilidad, fiabilidad, posibilidad de medición, sesgo. Se muestra que la estadística no se reduce a contenidos matemáticos” (2004, p. 9). Generalmente, la realización de proyectos conlleva realizar un proceso de investigación de resolución de problemas estadísticos que, según Franklin et al., (2005), consta de 4 fases: (1) Formular las preguntas: clarificar el problema en cuestión y formular una o más preguntas que puedan ser respondidas con los datos. (2) Recogida de datos: trazar un plan para recoger los datos apropiados y emplear el plan para recoger los datos apropiados. (3) Análisis de datos: seleccionar métodos apropiados tanto gráficos como numéricos y usar estos métodos para analizar los datos. (4) Interpretar los resultados: interpretar los análisis y relacionar dicha interpretación con las preguntas iniciales.

4.4. Las Encuestas

Una manera de recoger datos es mediante una encuesta. Toda encuesta tiene un cuestionario que el investigador diseña, redacta y realiza a un conjunto de personas, empresas o instituciones. El cuestionario está formado por preguntas que pueden ser abiertas (el encuestado responde lo que quiere) o cerradas (el encuestado elige entre una de las respuestas ofrecidas en la pregunta). Un cuestionario con unos objetivos prefijados, para elegir las variables explicativas adecuadas al modelo en cuestión redactando las posibles preguntas que generarán la información para dichas variables. Estas preguntas han de ser claras para una respuesta concisa (Batanero, C. y Díaz, C., 2004). Se selecciona una muestra representativa y relacionada con los objetivos prefijados, y mediante las diferentes técnicas de recogida de datos se procede a la confección de los datos sin olvidarse de la tarea importante de elección del conjunto de datos representativo en unidades estadísticas de diferente tipo y la buena consideración de las escalas de medida; nótese que no todas las técnicas son aplicables a todo tipo de variables.

Las encuestas, además de ser un contenido estadístico con sentido, son otro recurso didáctico fundamental en la enseñanza de Estadística. Se pueden utilizar para: a) Estudiar diversos aspectos y características de los propios niños que integran el aula escolar. b) Estudiar diversos fenómenos del entorno escolar relativos al mundo físico, social, político y biológico. c) Comparar resultados de una

encuesta nacional o regional aparecidos en los medios de comunicación de masas. Una fuente de excelente material para proponer actividades estadísticas es el Censo Nacional y los Anuarios Estadísticos, dónde aparecen multitud de datos de gran interés para realizar análisis estadísticos, tanto desde el punto de vista del desarrollo de los propios temas estadísticos, como desde el punto de vista de la integración de la Estadística en el currículum escolar en las áreas sociales, políticas y económicas. La forma de realizar una encuesta, confeccionar el cuestionario y ejemplos de posibles encuestas a realizar por los escolares se pueden encontrar en Nortes Checa (1987). Una forma esquemática de las fases que debe seguir la elaboración de una encuesta, adaptada al modelo de resolución de problemas de Polya es la que propone Nortes Checa (2013). Primera fase: Identificación y definición del problema. a) Definición del problema y discusión del diseño. b) Formulación de los objetivos y de la metodología que se va a utilizar. Segunda fase: Elaboración de un plan. a) Organización del trabajo. b) Elaboración de los cuestionarios (borrador y definitivo). c) Diseño de la muestra y su distribución. d) Selección y formulación de los entrevistadores. e) Planificación del trabajo de campo y el costo que representa. Tercera fase: Desarrollo del plan. a) Realización del trabajo de campo. b) Recopilación y comprobación de los cuestionarios. c) Codificación, procesamiento e interpretación de los resultados. d) Preparación de un informe que incluya resultados, tablas y gráficos. Cuarta fase: Valoración de los resultados. Comprobación de la hipótesis establecida, obteniendo las conclusiones correspondientes.

5. CONCLUSIONES

La Estadística es, por naturaleza, interdisciplinaria y multidisciplinaria. Es interdisciplinaria en la manera que los mismos conceptos y técnicas se usan para profundizar dentro de la cuantificación de problemas a través de muchas disciplinas. Es multidisciplinaria en la manera que muchas disciplinas arrojan problemas que beneficiarían la profundización en el uso de la Estadística. En la actualidad muy pocas escuelas tienen departamento de Estadística, y muy pocos profesores se consideran especialistas en Estadística. Sin embargo, muchos profesores reconocen tener que utilizar técnicas estadísticas en su enseñanza (Holmes, 1980). La enseñanza de la Estadística en la escuela no se corresponde con las razones que existen para incluirla en el currículum. Como el tema es multidisciplinario nos encontramos con contenidos poco sistematizados en muchas partes del currículum, enseñados por diferentes profesores con diferente preparación. Esto propicia ciertas dificultades que pasamos a explicar. No hay coherencia. Hay tendencia a una repetición innecesaria de algunas ideas (por ejemplo, formas de representación de datos) con profesores de diferentes áreas, cada uno introduce el mismo elemento técnico, algunas veces sin percatarse que pertenece a una serie sistemática de conocimientos. El profesorado que enseña Estadística, a menudo, se puede sentir no experto, es decir, se pueden ver trabajando en un campo donde no han sido suficientemente entrenados. Algunas veces esto ocurre porque la materia que enseñan ha cambiado, está más cuantificada que cuando empezaron a enseñarla (por ejemplo, en Geografía y Biología). En este caso puede ocurrir que el profesor falle en temas de aplicación al utilizar la Estadística para proporcionar más comprensión sobre el tema a desarrollar. Otras veces los profesores de materias que utilizan la Estadística, no ven en las técnicas de análisis de datos indicios educativos fructíferos, despreciándola, lo que produce una pérdida de destrezas dentro de la materia y en la profundización del pensamiento estadístico. Otras, cuando la Estadística se ve solamente como un tema matemático y como un conjunto de técnicas para utilizarse dentro de otras materias, entonces es posible que las áreas de aplicación se omitan. Algunas de tales aplicaciones (la medida del coste de la vida, el uso de la Estadística en decisiones médicas, etc.) quedan sin desarrollar a lo largo de todo el currículum. Por tanto, para concluir, es imprescindible generar situaciones

de aprendizaje referidas a temas de interés al alumno y por ello lo usual es trabajar sobre un fichero de datos que han sido codificados previamente e introducidos en el ordenador, ya que se pretende estudiarlos mediante cuantas perspectivas y técnicas tengamos a nuestro alcance. Estos conjuntos de datos pueden ser obtenidos por los mismos estudiantes, mediante la realización de una encuesta a sus compañeros sobre temas diversos, como características físicas, aficiones, empleo del tiempo libre, etc. o incluyendo valores de variables relacionadas con otras áreas curriculares obtenidos en anuarios o publicaciones estadísticas, Internet...

REFERENCIAS

- Batanero, C. y Díaz, C. (2004). El papel de los proyectos en la enseñanza y aprendizaje de la estadística. En J. Patricio Royo (Ed.), *Aspectos didácticos de las matemáticas* (125-164). Zaragoza: ICE.
- Del Pino, G., y Estrella, S. (2012). Educación estadística: relaciones con la matemática. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 49(1), 53-64. <https://doi.org/10.7764/PEL.49.1.2012.5>
- Díaz Godino, J., Batanero Bernabeu, M.D.C. & Cañizares Castellanos, M.J. (1991). *Azar y probabilidad: fundamentos didácticos y propuestas curriculares*. Madrid: Síntesis, 1991.
- Franklin, C., Kader, G., Mewborn, D., Moreno, J., Peck, R., Perry, M. & Scheaffer, R. (2007). *Guidelines for assessment and instruction in statistics education (GAISE) report*.
- Garfield, J., Chance, B. & Snell, J. L. (2000). *The Teaching and Learning of Mathematics at University Level: An ICMI Study*. In D. Holton (Ed.), *Technology in College Statistics Courses* (pp. 357-370). Netherland: Kluwer Academic Publishers.
- Holmes, P. (Dtor.) (1980). *Teaching Statistics 11-16*. England: Schools Council by Foulsham Educational.
- Moore, T. J. (Ed.) (2001). *Teaching statistics: resources for undergraduate instructors*. Washington, DC: The Mathematical Association of America and the American Statistical Association.
- Nortes Checa, A. (1987). *Encuestas y precios*. Madrid: Síntesis; ISBN: 978-84-7738-003-0, p. 176.
- Nortes Checa, A. (coord.); Lozano, F.; Lozano, F.; Miñano, I.; Miñano, A.; & Nortes, R. (2013). *Actividades prácticas de Matemáticas y su Didáctica 1. Grado Maestro de Primaria*. CCS.

Las actividades lúdicas para la probabilidad: Una propuesta didáctica de enseñanza-aprendizaje para maestros/as en formación

Khader Faiez Abu-Helaiel Jadallah

Universidad Jaén (España)

Abstract: People practice activities throughout their lives, called recreational activities, differentiated from other more serious activities, such as work. The game is a term as old as the human species, where it has played throughout history, regardless of circumstances or culture. On some occasions it has become a link between peoples, which has facilitated communication between them. Consequently, play is considered an anthropological term that must be taken into account for the study of human beings. Probability is an abstract and difficult topic to understand for many elementary school students. However, the use of playful activities can be an effective tool to make probability concepts more accessible and fun for students. In this study, the main objective is to present a didactic proposal focused on the Didactics of Mathematics, in the teaching of Probability for students in training and future Primary Education Teachers, based on analyzing how the use of games and recreational activities can improve the teaching of probability in primary education.

Keywords: game, probability, recreational activities, mathematical calculation, teacher training.

1. INTRODUCCIÓN

Las personas practican actividades a lo largo de su vida, denominadas lúdicas, diferenciadas de otras actividades más serias, como podría ser el trabajo. “La actividad lúdica propicia el desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas y predispone la atención del niño en motivación para su aprendizaje” (Candela, Y., y Benavides, J., 2020). Para ello, el juego podría considerarse como la estrategia a seguir para cualquier tipo de actividad elaborada por el docente y destinada a su grupo de alumnos/as en el aula.

Según Sanuy (1998, p.13, citado en Chacon, 2008) “la palabra juego proviene del término inglés “*game*” que a la vez proviene de la raíz indoeuropea “*ghem*” que significa saltar de alegría... en el mismo se debe brindar la oportunidad de divertirse y disfrutar al mismo tiempo en que se desarrollan muchas habilidades”. Para Montessori citada en Newson (2004, p.26, citado en Chacon, 2008) “el juego se define como una actividad lúdica organizada para alcanzar fines específicos”. El juego es un término tan antiguo como la especie humana. Se ha jugado a lo largo de toda la historia, sin importar las circunstancias ni la cultura. En algunas ocasiones, ha llegado a ser un vínculo entre pueblos que ha facilitado la comunicación entre ellos. Por consiguiente, el juego es considerado un término antropológico que se debe tener en cuenta para el estudio del ser humano. Algunos teóricos consideran que el juego es un elemento antropológico imprescindible dentro de la educación. “Jugar no es estudiar ni trabajar, pero jugando, el niño aprende a conocer y a comprender el mundo social que le rodea” (Ortega, 1990). Por su parte, (Ausubel, Novak & Hanesian, 1983, citado en Clerici, C., 2012) consideran que, “El juego actúa como disparador o introducción a temas nuevos, diagnóstico de conocimientos previos, forma de evaluar temas desarrollados, estrategia de integración y motivación. Además, el docente deja de ser el centro y pasa a ser un facilitador del aprendizaje, un conductor de la clase. A diferencia de la instrucción, el juego involucra el conjunto de la personalidad y potencia el aprendizaje significativo”.

El azar está presente en el mundo que nos rodea. Al final de los años sesenta la “*American Statistical Association and the National Council of Teacher of Mathematics*” comienzan a trabajar en un libro para mostrar cómo y dónde se aplican las técnicas estadísticas. En el año 1972 publican el libro “*Statistics: A guide to the Unknown*”. Clasifican las aplicaciones de la Estadística en cuatro grandes secciones: el hombre en su mundo Biológico, el hombre en su mundo Social, el hombre en su mundo Político y el hombre en su mundo Físico. En el mundo que nos rodea percibimos resultados de diferentes experimentos que se producen ante nosotros, por ejemplo, la caída de la hoja de un árbol mientras esperamos el autobús; el tiempo que pasamos esperando al autobús; en la escuela se observa que al sumar dos números pares resulta un número par, o bien, que los tres ángulos de un triángulo suman 180 grados; también en el laboratorio, que el agua hierve a 100° C. Estos tipos de fenómenos están regidos por leyes unas debidas a la necesidad y otras debidas al azar.

Aunque la probabilidad no se establece como idea matemática hasta el siglo XVII, lo cierto es que existía en la mente del hombre desde tiempos remotos, donde aparecen indicios de juegos de azar. Dichos juegos se practicaban desde la Antigüedad hasta nuestros días, prácticamente en todas las culturas. En ellos aparecen ideas sobre apuestas, pérdidas y ganancias en los juegos y la idea de juego equitativo. También era utilizado por todo tipo de personas (niños y adultos), para tomar decisiones ante hechos de carácter incierto. Si el hombre primitivo piensa que mañana no llueve decide ir a cazar lejos de su hogar, pero si llueve no irá muy lejos, el niño decide que para llegar a la escuela puntualmente decide cuanto tiempo antes debe salir de su casa, o una persona decide si es conveniente tomar o no el autobús para ir de su casa a otro lugar. En definitiva, a diario siempre se han tomado decisiones sobre hechos inciertos. Dichas decisiones se toman basadas en juicios de probabilidad, se toma una u otra decisión, según la creencia que tengamos de que pasará una cosa u otra. Estos juicios de probabilidad los realizamos de manera intuitiva y los realizan todas las personas. La asignación de probabilidades ante un suceso incierto se realiza utilizando palabras del vocabulario común: más o menos probable o posible, factible, viable, asequible ...

A lo largo de la historia, la probabilidad se ha entendido de manera diferente. Según sea la concepción de probabilidad considerada la asignación a cada suceso de su probabilidad se hará de una manera u otra. Los significados que más han destacado en la historia de la Humanidad, que según Batanero (2005) son: significado intuitivo, clásico o laplaciano, frecuencial o empírico, subjetivo y significado formal. Estos significados de la probabilidad tienen gran interés en la formación de los futuros maestros, pues como dice Gómez (2014, p. 122):

“el conocimiento del profesor sobre la probabilidad y los estudiantes se debiera contemplar desde los significados intuitivo, clásico, frecuencial y subjetivo, pues cada uno de ellos implica sus propias dificultades y errores de razonamiento, que el profesor debiera conocer para una enseñanza efectiva de la probabilidad en la educación primaria.”

“Para abordar con éxito la enseñanza de la probabilidad en la educación primaria hay que preguntarse si los niños comprenden el azar y cómo razonan ante situaciones aleatorias” (Batanero, 2016, pp. 1-8). Para responder estas preguntas podemos apoyarnos en investigaciones como la teoría constructivista y descripción de etapas en el razonamiento de los niños de Piaget e Inhelder (1974) y en las investigaciones de Fischbein (1975) en las cuales resalta el papel de la intuición.

En este sentido, Muñoz-Rodríguez et al. (2014) nos hablan de cómo la utilización de los juegos y las actividades lúdicas para la enseñanza de la probabilidad en educación primaria, puede ser una estrategia motivadora e interesante para los estudiantes, que les permite adquirir competencias de manera divertida y atractiva, permitiéndoles aprender a través de la experimentación y el descubrimiento, en un ambiente más relajado y agradable.

La probabilidad es un tema abstracto y difícil de comprender para muchos estudiantes de educación primaria. Sin embargo, el uso de actividades lúdicas puede ser una herramienta efectiva para hacer que los conceptos de probabilidad sean más accesibles y divertidos para los estudiantes.

El objetivo en este estudio es presentar una propuesta didáctica centrada en la Didáctica de las Matemáticas, en la enseñanza de la Probabilidad para estudiantes en formación y futuros Maestros/as de Educación Primaria, basada en analizar cómo la utilización de juegos y actividades lúdicas puede mejorar la enseñanza de la probabilidad en educación primaria.

2. METODOLOGÍA

El estudio fue llevado a cabo con un grupo de 129 estudiantes del Grado en Educación Primaria que cursaban la asignatura obligatoria “Didáctica de la Estadística y la Probabilidad en Educación Primaria”, de 4º curso (129 estudiantes, 62% de género femenino, 38% de género masculino; edad media de 23 (± 4) años). En primer lugar, se enfoca la propuesta Didáctica de las Matemáticas en actividades lúdicas como herramienta pedagógica efectiva para la enseñanza de probabilidad a los estudiantes, permitiéndoles experimentar y explorar situaciones de probabilidad de una manera divertida y motivadora. En segundo lugar, se recopiló información mediante un cuestionario lanzado al grupo con el fin de analizar si lo lúdico es efectivo como estrategia de aprendizaje de la probabilidad. Estos datos fueron recogidos a través de un formulario de Google, los cuales se han analizado con procedimientos estadísticos cualitativos, así como cuantitativamente como puntuación media correspondiente a las escalas de respuesta dada. Previamente, el instrumento de validación de los ítems fue con el coeficiente de validación de Alpha de Cronbach, que se calculó a través del software SPSS y su resultado corresponde a una saturación del; es decir, tiene una “confiabilidad aceptable” y, por tanto, se concluye que la consistencia interna del instrumento utilizado es aceptable y procede su aplicación. Para la primera parte correspondiente a la experiencia o actividad lúdica en aula, se ha analizado cuantitativamente mediante inferencia estadística, contrastando si existen diferencias significativas entre las calificaciones obtenidas por los/as alumnos/as antes y después del experimento.

3. RESULTADOS

3.1. ¿La actividad lúdica es efectiva como estrategia de aprendizaje de la probabilidad?

Respecto al conocimiento y la efectividad de las actividades lúdicas entre el alumnado, se ha realizado y ejecutado un cuestionario de 4 ítems con 16 alternativas codificadas con una escala del 1 al 4. Los ítems a analizar se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Ítems cuestionario y distintas respuestas

	Respuesta (1)	Respuesta (2)	Respuesta (3)	Respuesta (4)
Ítem 1: ¿Cómo se define a la estrategia didáctica lúdica de la probabilidad?	La forma de facilitar los contenidos de enseñanza probabilística a través del juego	La enseñanza en donde se brindan distintas actividades de probabilidad con el uso de materiales y recursos de forma activa	La forma innovadora de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la probabilidad	Todas las anteriores

	Respuesta (1)	Respuesta (2)	Respuesta (3)	Respuesta (4)
Ítem 2: Como estrategia de aprendizaje de la probabilidad ¿qué propicia la actividad lúdica?	El desarrollo de las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor en las personas que realizan la actividad	Predispone la atención en motivación para el aprendizaje	La base de aprendizaje para la posterior continuidad	Todas las anteriores
Ítem 3: Como estrategia de aprendizaje de la probabilidad ¿Qué importancia tiene la actividad lúdica para los niños/as?	Que los niños y niñas podrán ser amigos y resuelven conflictos y expresen sentimientos	Que los niños y niñas trasciendan sus comportamientos a su entorno familiar mejorando su vida	Que los niños y niñas sean más felices durante el proceso de aprendizaje	Que los niños y niñas podrán socializarse, comunicarse y trabajar en equipo en un ambiente de juego sin necesidad de forzarlos
Ítem 4: ¿Cómo se puede apostar por la innovación educativa en la probabilidad? ¿Alguna estrategia?	No sabe	Diseñando un juego didáctico. El juego didáctico es una estrategia	Buscando un objetivo educativo a conseguir, a través de una estructura como juego reglado que incluya momentos de reflexión, fomentando el desarrollo de la creatividad.	Empleando acciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje de la probabilidad entre alumnado mediante estrategias lúdicas que resulten atractivas y dinámicas a los estudiantes

Respecto al primer ítem, se observa que 70,5% del alumnado entiende por estrategia lúdica a la forma de facilitar los contenidos de enseñanza de la probabilidad a través del juego, la enseñanza donde se brindan distintas actividades con el uso de materiales y recursos de forma activa y sólo un 4,7% sólo la considera como actividad innovadora para el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la probabilidad.

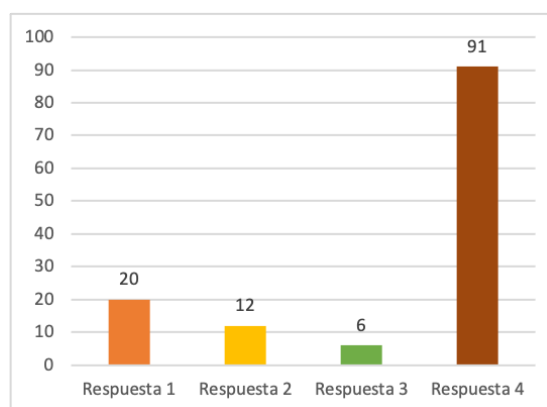


Figura 1. Ítem 1: ¿Cómo se define a la estrategia didáctica lúdica de la probabilidad?

En cuanto al segundo ítem, vemos que el 50,4% indica que la actividad lúdica propicia desarrollar las aptitudes, las relaciones y el sentido del humor entre los niños y niñas, motivando el aprendizaje y ayudando a su posterior continuidad. Un 11,6% argumenta que, durante la realización de la actividad se fomenta las relaciones y el sentido del humor entre los participantes.

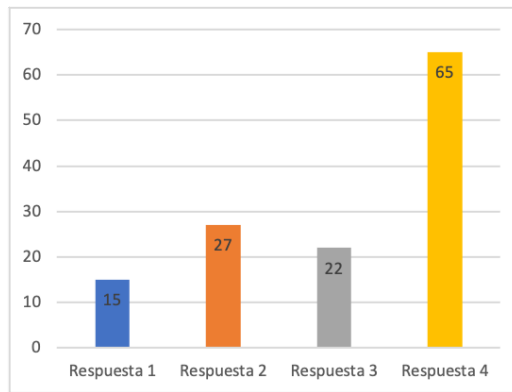


Figura 2. Ítem 2: Como estrategia de aprendizaje de la probabilidad ¿qué propicia la actividad lúdica?

Y como estrategia de aprendizaje el 59,7% concluyen para que los niños y niñas puedan socializarse, comunicarse y trabajar en equipo en un ambiente de juego. Solo un 3,1 % lo asocia al trascender sus comportamientos al ámbito familiar para la mejora de su vida.

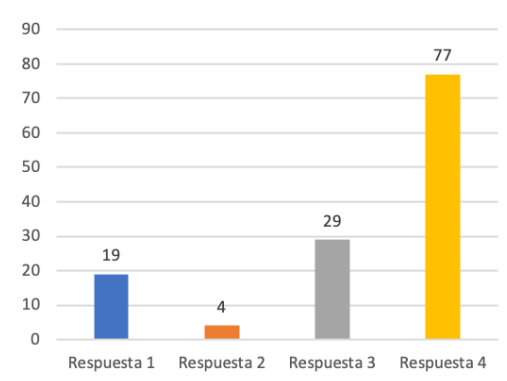


Figura 3. Ítem 3: Como estrategia de aprendizaje de la probabilidad ¿qué importancia tiene la actividad lúdica para los niños/as?

Además, el 46,5% del alumnado asume que se podría apostar por la innovación didáctica, empleando acciones pedagógicas para mejorar el aprendizaje probabilístico mediante estrategias lúdicas que resulten atractivas y dinámicas a los estudiantes, y un 7,8% no sabe cómo se puede apostar ni conoce alguna estrategia para ello.

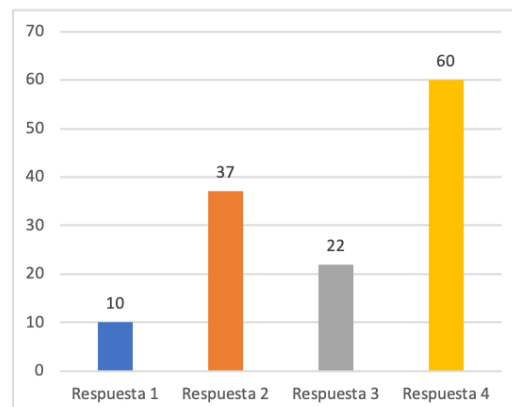


Figura 4. Ítem 4: ¿Cómo se puede apostar por la innovación educativa en la probabilidad? ¿Alguna estrategia?

De forma cuantitativa, las escalas con sus respectivas frecuencias correspondientes a cada ítem se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2. Frecuencias absolutas por escala y según ítem

	Ítem 1	Ítem 2	Ítem 3	Ítem 4
(1)	20	15	19	10
(2)	12	27	4	37
(3)	6	22	29	22
(4)	91	65	77	60

Los porcentajes de respuesta se muestran en la Figura 5.

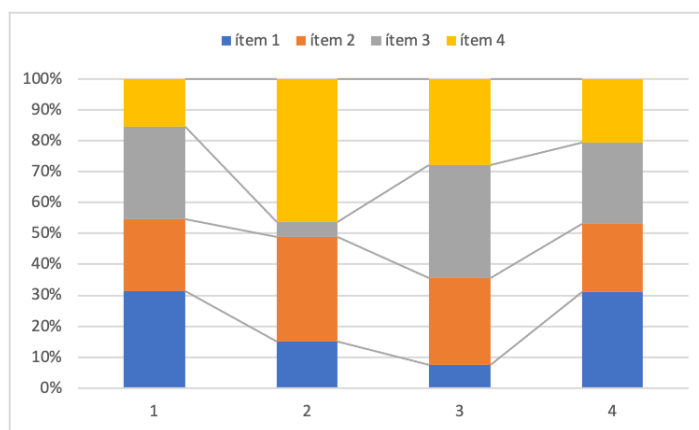


Figura 5. Porcentajes respuestas

Y según escala, en la Figura 6.

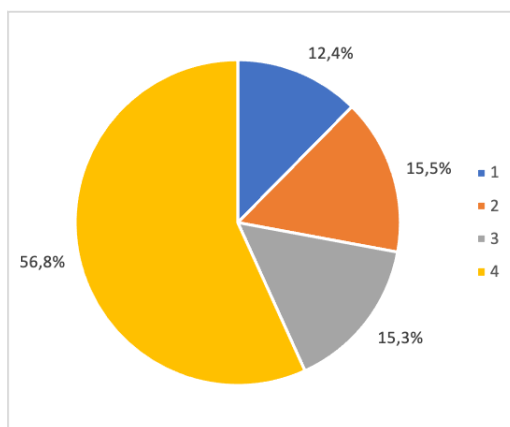


Figura 6. Porcentajes respuestas en escala

Lo que supone una escala media de 3,2 ($\pm 0,07$) puntos.

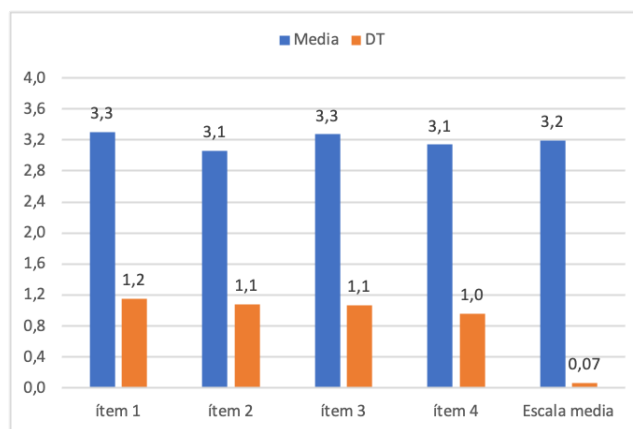


Figura 7. Escala media

A través de los resultados obtenidos se puede observar como las actividades lúdicas incentivan al alumnado respeto y aceptación tanto a sí mismos, cómo a los demás. Por otra parte, despierta su curiosidad por aprender y los beneficios que les aportan el trabajo cooperativo.

3.1. La experiencia

Se ha planteado un problema de urnas para la aplicación del teorema de la probabilidad total. Han participado 129 alumnos/as y se han recogido sus respectivas soluciones clasificándolas de 0 a 10. Posteriormente se les ha invitado a formar 25 equipos (21 de 5 jugadores/as y 4 de 6 jugadores/as) presentándoles el siguiente material y reglas que han de seguir para empezar a jugar.

Material: Una urna; 5 bolas: 2 Blancas, 2 Negras y 1 Roja; una tabla para apuntar los resultados; un dado.

Reglas:

- Juego para cinco jugadores.
- Encima de la mesa se colocan las 5 bolas RNNAA en la urna.
- El primer jugador es el que saca el resultado mayor al lanzar el dado. Empieza el juego y se encarga de rellenar la tabla del equipo
- Ese jugador empieza la ronda escogiendo tres bolas sin reposición. Si saca las tres bolas N, A y R, puntúa 1 punto. En caso contrario, repone las 5 bolas y las vuelve a colocar en la urna para el siguiente jugador.
- Se anota el resultado obtenido en la tabla del equipo
- Los siguientes jugadores hacen lo mismo y el primer jugador apunta sus resultados
- El ganador del juego es el que obtiene la máxima puntuación al finalizar cada participante 25 jugadas.

Al finalizar el juego se les ha planteado de nuevo la cuestión anterior sobre la aplicación del teorema de la probabilidad total sobre el diagrama de árbol elaborado por cada jugador. Se han recogido las respuestas/soluciones y se han calificado de nuevo de 0 a 10, obteniéndose así, dos respuestas una marcada con Pre-prueba y la otra con Post-prueba de 129 puntuaciones cada una. Luego, se ha sometido a contraste de hipótesis para analizar si existen diferencias significativas entre las puntuaciones Pre-prueba y Post-prueba, en cuanto a que, si la prueba post mejora la puntuación previa entre el alumnado. Dicho contraste se ha llevado a cabo con Real Statistics obteniendo los siguientes resultados que se muestran en la Tabla 3:

Tabla 3. Test: Two Paired Samples

Summary		Alpha		0,05		Hyp Mean	0	
Groups	Count	Mean	Std Dev	Std Err	t	df	Cohen d	Effect r
Pre-prueba	129	4.08527	2.80911					
Post-prueba	129	7.47286	2.12528					
Difference	129	-3.38759	2.46636	0.21715	-15.60014	128	1.373	0.809
t - Test								
	p-value	t-crit	Lower	Upper	Sig			
One Tail	1.073E-31	1.656845			yes			
Two Tail	2.146E-31	1.978670	-3.81726	-2.95792	yes			

En nuestro caso, para ilustrar el procedimiento, se rechaza la hipótesis de igualdad de medias, tanto en el contraste para una cola como para dos colas, ya que ambos valores críticos de T (1,656845 y 1,978670) son menores que el valor del estadístico t en valor absoluto (15,60014). Además, las dos probabilidades o p-valores (1,073E-31 y 2,146E-31) son menores que (0,05). Luego, suponiendo normalidad, podemos concluir que, a nivel de significación, lo lúdico mejora las puntuaciones medias de la actividad resuelta por el alumnado y, por tanto, es significativo para la enseñanza y aprendizaje de la probabilidad.

Las actividades lúdicas pueden ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades básicas en el manejo y análisis de datos, así como a comprender conceptos como la probabilidad y la incertidumbre por sus efectos en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Según Godino, Batanero y Font, (2004, p. 68), las actividades para el estudiante podrán ser físicas o mentales, que es lo que hace el estudiante, es decir, aquello que él hace según contexto dado, ejecutando cuantas acciones que considere necesarias. Así, la tarea, constituye el objetivo de estas acciones ejecutadas y que pueden ser exteriores a él e incluso propias. Las tareas, en la mayoría de las veces, son propuestas del profesor, que deberían ser interpretadas por el alumno/a, y por tanto darían lugar al origen de actividades numerosas e incluso a ninguna, según la disposición del estudiante en este sentido y su ambiente de aprendizaje.

Un juego didáctico, para que el profesor lo lleve a cabo en una tarea con los estudiantes y lograr las metas del mismo, debería contar con una serie de objetos. Chacón (2008), considera que entre los objetivos que debería contar un juego didáctico:

“(a) Plantear un problema que deberá resolverse en un nivel de comprensión que implique ciertos grados de dificultad, (b) Afianzar de manera atractiva los conceptos, procedimientos y actitudes contempladas en el programa, (c) Ofrecer un medio para trabajar en equipo de una manera agradable y satisfactoria, (d) Reforzar habilidades que el niño necesitará más adelante, (e) Educar porque constituye un medio para familiarizar a los jugadores con las ideas y datos de numerosas asignaturas, (f) Brindar un ambiente de estímulo tanto para la creatividad intelectual como para la emocional; y (g) desarrollar destrezas en donde el niño posee mayor dificultad.” (p. 98)

La enseñanza de la probabilidad en educación primaria a través de juegos y actividades lúdicas, se basa en el constructivismo y la teoría del aprendizaje significativo. Díaz, F. y Hernández, G. (2002), afirman que esta teoría sostiene que el aprendizaje es un proceso activo, en el que el alumnado construye su propio conocimiento a través de la interacción con el entorno y la reflexión sobre la información que se le presenta.

En este sentido, al enfocar esta teoría al aprendizaje de la probabilidad se convierte en un proceso en el que el estudiante debe ser un agente activo en la construcción de su propio conocimiento. Lo que implica presentarles situaciones tanto en el aula como situaciones cotidianas en las que tengan que experimentar, explorar y reflexionar, para desarrollar un aprendizaje más profundo y significativo.

Como conclusiones de la investigación, estas estrategias pueden ser utilizadas en cualquier nivel y por lo general se utilizan muy poco porque se desconocen sus ventajas. Lo lúdico ofrece numerosas ventajas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en él intervienen factores que potencian la concentración facilitando la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades. “El juego didáctico es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel y por lo general se utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas” (Candela y Benavides, 2020, p. 84). La ausencia de esta estrategia metodológica en cualquier área se puede dar por el desconocimiento de cómo poder implementarla dentro del aula. Según Chacón (2008), a la hora de diseñar un juego es importante conocer previamente las características que debe tener un juego para ser didáctico y saber elegir qué tipo de juego es el más adecuado para cada nivel de enseñanza. Así como también es de suma importancia buscar un objetivo educativo a conseguir, a través de una estructura como juego reglado que incluya momentos de reflexión, fomentando el desarrollo de la creatividad.

En esta propuesta didáctica se ha realizado un análisis profundo sobre la efectividad y la importancia de desarrollar conceptos probabilísticos en la etapa de Educación Primaria mediante actividades lúdicas para futuros maestros/as en formación. Tras el análisis se ha podido observar que esta estrategia puede ser efectiva para fomentar el aprendizaje de probabilidad y motivar a los alumnos/as por aprender más. Las actividades lúdicas son un método que ofrecen al alumnado experimentar y explorar conocimientos de forma interactiva y divertida. Mediante los juegos los niños y niñas pueden desarrollar habilidades para analizar situaciones, hacer predicciones, estimar probabilidades y tomar decisiones sobre sucesos. Se observó que la enseñanza y aprendizaje de la probabilidad a través del juego ofrece al docente utilizar herramientas que reflejan un aprendizaje significativo por parte de los alumnos. En cambio, el método tradicional no fue una estrategia motivadora para los alumnos. La estrategia didáctica a través del juego provocó en el alumnado la comprensión de contenidos conceptuales, aumentó la participación de la clase durante las sesiones y los estudiantes lograron percibir la importancia y la utilidad que tiene la probabilidad en la vida cotidiana. En la enseñanza de la probabilidad a través de la implementación de juegos y actividades lúdicas, se pretende mejorar la comprensión y el aprendizaje de este tema para los estudiantes, implementando estrategias didácticas más efectivas y motivadoras. La implementación de juegos y actividades lúdicas puede ayudar a proporcionar un enfoque más interactivo y participativo, que puede llamar la atención del alumnado y contribuir a su desarrollo integral. También es importante destacar que la integración de juegos no solo beneficia el aprendizaje de cualquier materia, sino que también fomenta el desarrollo de habilidades sociales, la cooperación y la creatividad dentro del aula. Estas competencias transversales son fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

Tras la investigación realizada en este trabajo se ha observado de forma reiterada cómo varios autores respaldan la idea de que los juegos pueden mejorar de forma significativa la comprensión y el interés de los estudiantes por aprender. Ya que, de esta forma, se involucran de manera activa y parti-

cipativa, al desarrollar conceptos de probabilidad y al aplicar estos conceptos a situaciones de su vida diaria. Además, estas actividades promueven en el alumnado el pensamiento crítico, el razonamiento lógico y la resolución de problemas.

REFERENCIAS

- Batanero, C. (2005). Significados de la probabilidad en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa (RELIME)*, 8(3), 247-264.
- Batanero, C. (2016). Posibilidades y retos de la enseñanza de la probabilidad en la educación primaria. En SEMUR, Sociedad de Educación Matemática Uruguaya (Ed.), *Actas del 6º Congreso Uruguayo de Educación Matemática* (pp.24-31). Montevideo: SEMUR.
- Candela Borja, Y. M., y Benavides Bailón, J. (2020). Actividades lúdicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de básica superior. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 5(3), 78-86.
- Chacón, P. (2008). El Juego Didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje ¿Cómo crearlo en el aula? *Nueva aula abierta*, 16(5), 1-8.
- Clerici, C. (2012). El juego como estrategia de enseñanza en el nivel superior. *Revista Diálogos Pedagógicos*, X (19) 136-140.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2,1-27. México: McGraw Hill.
- Fischbein, E. (1975). *The Intuitive Sources of Probabilistic Thinking in Children*. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-1858-6>
- Godino, J. D., Batanero, C., y Vicenç, F. (2003). *Fundamentos de la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas para maestros*. Universidad de Granada.
- Gómez, E. (2014). *Evaluación y desarrollo del conocimiento matemático para la enseñanza de la probabilidad en futuros profesores de Educación Primaria*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <http://hdl.handle.net/10481/34020>
- Inhelder, B. (1974). *La genèse de l'idée de hasard chez l'enfant*. Presses universitaires de France.
- Muñiz Rodríguez, L., Alonso Velázquez, P., y Rodríguez Muñiz, L. J. (2014). El uso de los juegos como recurso didáctico para la enseñanza y el aprendizaje de las Matemáticas: estudio de una experiencia innovadora. *UNIÓN-Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 10(39), 19-33. <https://revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/701>
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla: Diada.
- Sanuy, C. (1998). *Enseñar a jugar*. España: Marsiega.

Redes religiosas entre militares en el limes Arabicus en época imperial

Marco Almansa Fernández

Universidad Complutense de Madrid/Universidad de Cantabria (España)

Abstract: *Arabia Petraea* has been one of the provinces with the least significance in Roman historiography. The areas we study are the area of *Judea*, *Arabia*, the Sinai Peninsula, and the Jordanian area, leaving *Syria* and Mesopotamia for other future studies. Considering this area as the *limes Arabicus* from the time of Trajan (106 AD) with the incorporation of part of the Nabataean kingdom to the Roman Empire until the s. III AD. moment prior to the total Christianization of the area. We must not forget the nomadic safaites or saracens people who served as an important border buffer against the Eastern Persians. These people, although in specific conflicts with Rome, together with the Nabataeans, made up part of the local or indigenous troops that were formed as *numerii*, that is, as specialized troops with their own combat mode. Our study proposal infers the need to know the specific area of *Arabia Petraea* through the analysis (with the SNA or Social Networks Analysis) of the different local or imposed divinities in the area and whether the pre-Roman divinities were really adopted by the Roman army in its different military units. Epigraphy is an important source of information that will allow us to know the number of dedications made to Roman or local divinities executed by the military.

Keywords: limes Arabicus, military networks, roman cults, roman religion expansion, Social Networks Analysis.

1. INTRODUCCIÓN

Arabia evoca comúnmente un desierto sin recursos y un misterio oriental debido a la literatura y el cine modernos. A pesar de no ser inicialmente un atractivo económicamente ni tener la atención de muchos autores grecolatinos, la región fue de gran interés para el Estado romano desde el final de la República, especialmente con Pompeyo en el 64 a.C. al conquistar parte del territorio seléucida y, posteriormente, reforzada por Augusto en el 31 a.C. después de vencer a Cleopatra VII en la batalla naval de *Actium*.

Nuestro estudio se enfoca en el siglo II d.C., durante la formación del *limes*, hasta el siglo III d.C., cuando hay un aumento importante de la presencia militar antes de la cristianización completa. Este *limes* persistió hasta el gobierno de Justiniano en los siglos V-VI d.C. quien fortaleció la frontera reemplazando tropas romanas con *foederati*, como los gasánidas (árabes cristianos de Yemen), para defenderse contra los persas y proteger el comercio de las incursiones beduinas. Sin embargo, después de la batalla de Yarmuk en el 636, los musulmanes del Califato Ortodoxo de Umar ibn al-Jattab tomaron el control del *limes*.

La región que examinaremos se extendía desde *Bostra* en el sur de Siria hasta el sur del Golfo de Aqaba (o Eilat), con ramificaciones hacia la península arábiga hasta llegar a la actual Mada'in Saleh. Hacia el oeste, incluye la península del Sinaí y Palestina, conocida como "south-easternmost boundary" (Parenti y Gilento 2008, p. 111), o lo que se llamó *Arabia Petraea* a partir del 125 d.C. Es importante no confundir esta área de estudio con la Arabia Saudita actual, ya que este país se encuentra al sur de nuestro territorio, a pesar de compartir el primer término.

Iniciamos nuestro análisis desde el gobierno del emperador Trajano, ya que fue él quien estableció el *limes Arabicus* después de anexionar el reino nabateo en el año 106 d.C., extendiéndolo aproximadamente 350 km al sur hasta el Mar Rojo (*Sinus Arabicus*). Desde la época de Augusto hasta Trajano, la región experimentó continuas revueltas judías y conflictos con los safaitas, sarracenos, nabateos

y persas. La presencia romana en *Arabia* se inició con una expedición liderada por *Aelius Gallus* (*PIR*² A178), prefecto de Egipto del 26 al 24 a.C. Su objetivo era explorar *Arabia Felix* (actual Yemen) en busca de nuevos territorios para el comercio y el control de las poblaciones locales, considerándola clave para el lucrativo comercio con la India. *Gallus* contó con el apoyo de tropas nabateas lideradas por Sileo, auxiliares judíos enviados por Herodes y la *leg. XXII Deiotariana*. Sin embargo, la expedición terminó con la derrota de *Gallus*, la afección del ejército por enfermedades, la debilidad de las fuerzas no romanas y la resistencia de la ciudad de Marsiaba (Dio. Cass. LIII, 29-33; Joseph., *AJ.* XV, 3, 1, 7; LIV, 5, 4; Plin., *HN.* VI, 32; Strab. XVI, 4, 22-24;). El desenlace fue el saqueo de las tierras cercanas a la ciudad y el regreso a Egipto, donde fue reemplazado por Cayo Petronio (Dio. Cass. LIII, 29; Sánchez Sanz, 2014, pp. 22-31).

1.1. ¿Qué era el *limes Arabicus*? Hacia una definición territorial

Un *limes*, por definición, era una frontera que marcaba el límite entre un territorio romano (*orbis terrarum imperium*) y otro que no lo era, representando la división entre lo que los romanos consideraban lo civilizado y lo bárbaro.

La línea defensiva conocida como *limes Arabicus* formaba parte del extenso sistema de *limes* romano, delineando la frontera entre la provincia romana de *Arabia Petraea* y las tierras limítrofes de Arabia, específicamente *Arabia Magna* y *Arabia Felix*.

La frontera que establecieron los romanos fue a través de la concatenación de fuertes interrelacionados a través de la *Via Traiana Nova* construida por Trajano y su sucesor Adriano. Posteriormente, con Diocleciano, a principios del s. III d.C., se construyó la *Strata Diocletiana* (*CIL* III, 6719; *AE* 1931, 85; *AE* 1993, 1603) con una serie de fortalezas desde Sura (al sur del río Éufrates) hasta Damasco coincidiendo con la vía *Traiana* y bajar por el noreste de Arabia. Para nosotros, se confirma la existencia de una frontera consolidada (*contra* Whittaker, 1994, p. 15) fundamentada por la presencia de fortificaciones erigidas durante períodos de conflicto bélico, así como en la presencia constante de tropas acuarteladas durante el Principado, poseyendo un marcado carácter militar (Hanson, 1989, p. 58; Castro, 2018, pp. 10-12).

2. EL EJÉRCITO ROMANO EN EL LIMES ARABICUS

Como ya hemos mencionado, Trajano incorporó el reino vasallo nabateo al Imperio romano en el año 106 d.C. La anexión formó parte de la campaña militar de Trajano en Oriente (*AJ.* XVIII,115, 120-24; Dio Cass., 14; Joseph., *B.J.* III, 68; Tac., *Ann.* II,56,3; 57,3), conocida como *Arabia adquisita* (Bowersock, 1983, pp. 81-84). El motivo de esta anexión se debió a la muerte del rey nabateo Rabel II Sóter, quien no dejó un sucesor legítimo. Es probable que haya legado el reino al Imperio romano, una práctica observada en otras ocasiones (*CIS* II, 161; Joseph., *B.J.* XI,220; Tac., *Ann.* XIV,31), donde la participación militar romana fue crucial para afianzar la anexión. Se buscaba evitar usurpaciones en el reino nabateo y afirmar el dominio romano sobre una región geoestratégica importante. La *leg. III Cyrenaica*, operando en *Syria*, *Judea* y Egipto, desempeñó un papel crucial en esta intervención (Rodríguez González, 2003, p. 132; Castro, 2018, pp. 17-18). Esto contribuyó a asegurar la transición sin contratiempos y a consolidar el control romano en una región estratégica y comercial relevante. Durante este periodo, la *leg. III Cyrenaica* se dedicaba al mantenimiento de la paz y el refuerzo del poder romano, tal como nos demuestran unas cartas en papiro de un legionario de esta legión. Estas revelan que se centraban en la extracción de piedra de las canteras (P. Mich. VIII, 465/466) para la construcción de la *Via Traiana Nova* (Kennedy, 2000, p. 42).

Por otro lado, hay dudas sobre la posible participación de la *leg. VI Ferrata* en la conquista de Arabia, pudiendo haber sido trasladada desde *Bostra* a la región. Aunque es cierto que encontramos algunos epígrafes funerarios que pueden dar peso a su participación (*CIIP* II,1, 1351) y con algunos miembros de origen local (*ZPE* 13, 1974).

A inicios del s. II d.C. gobernaba, en *Syria*, *Aulus Cornelius Palma Frontonianus* (*Xiphilinus* 68,14) a quien Trajano ordenó el inicio de la conquista de la *Arabia Petraea* en el 106 d.C. sin citar qué unidades participaron. Sin embargo, esto no indica que la *leg. VI* participara en la conquista, pero sí confirma su presencia en la zona arábiga, tal vez, a partir del 117-130 d.C. (*AE* 1983, 937 procedente de Gerasa; Speidel, 1977, pp. 697-698). La falta de evidencias literarias sobre la actuación del ejército en Arabia durante el periodo romano contrasta con una extensa red de calzadas construida por estos, la presencia militar dispersa en varios puntos estratégicos y la existencia de numerosas fortificaciones. No obstante, la posibilidad de un ejército estacionado y la presencia de defensas sustanciales en la región sugieren la idea de una estrategia defensiva frente a posibles ataques partos, que realmente no se manifestaron como una amenaza palpable hasta el siglo III d.C. (Whittaker, 1994). Este contexto nos lleva a considerar que las construcciones de torres, calzadas, fuertes, así como el desplazamiento y participación de diversas unidades legionarias y auxiliares, podrían haber estado dirigidos hacia otras amenazas permanentes identificadas como los pueblos safaitas, nabateos, etc., que ponían en peligro la frontera (Castro 2018, p. 23) y emerge, para nosotros, como la razón subyacente de esta empresa constructiva.

2.1. Unidades militares

Varias fueron las unidades que se establecieron a partir del s. II d.C. en la provincia de *Syria*. Alrededor del año 105 d.C., varias legiones estaban establecidas: la *VI Ferrata* en Samósata, la *IV Scythia* en Zeugma, la *III Galica* en Raphanea. En la provincia de *Judea*, la *X Fretensis* estaría establecida en Jerusalén (*CIIP* II, 1, 1352;1353;1354), y en Egipto, la *III Cyrenaica* y la *XXII Deiotariana*, ambas en Alejandría. Aunque estas dos últimas provincias y *Syria* no forman parte de nuestro ámbito de estudio, es relevante tener en cuenta las legiones acantonadas allí, ya que al principio del siglo II d.C., al menos, la *III Cyrenaica* participó en la consolidación y conquista del territorio nabateo.

A partir de Trajano, la *leg. III Cyrenaica* se trasladó primero a Petra en el 106 d.C. y luego, en el 130 d.C., a *Bostra*, la antigua capital del reino nabateo (Freeman, 1996, pp. 95-99; Sartre, 1998, p. 395). La presencia de esta legión en la región árabe se confirma a través de dos cartas en papiro escritas por *Iulius Apollinarius*: una, dirigida a su madre *Tasoucharion* y otra, a su padre *Iulius Sabinus* (P. Mich. VIII, 465/466), fechadas el 26 de marzo del 107 d.C., en las cuales se menciona el trabajo de extracción de piedra que la legión realizaba en la zona árabe. Es relevante notar que en la carta al padre se indica que estaba inscrito en la centuria de *Bostra*, lo que sugiere que la legión aún no se había trasladado por completo a ese lugar. Además, se sabe que destacamentos de esta legión, conocidos como *vexillationes*, permanecieron en áreas estratégicas cercanas al *Sinus Arabicus* para controlar las vías de comunicación (*AE* 1974, 660/662).

Las lápidas funerarias del *legatus* de la *III Cyrenaica* en *Bostra* (*IGLS* XIII, 1, 9176), la de un centurión dedicada por su esposa (*AE* 1996, 1595) o la de un soldado de la misma legión en *Philadelphia* (*AE* 1908, 258) también parecen indicar su participación en esta región. Sabemos que esta legión participó posteriormente en las campañas contra los persas del emperador Valeriano en el 260 d.C. dando como resultado la captura del propio emperador en Edesa en junio de ese año. Este vacío de poder fue aprovechado en Oriente por el poder emergente del reino de Palmira al mando de Zenobia, de la que pasó a depender la *leg. III Cyrenaica* junto con otras unidades y

bajo su mando eliminaron sus respectivos campamentos, como el de *Bostra* para reinstalarlos, tal vez, en Palmira. No fue hasta el 273 d.C. cuando el emperador Aureliano derrotó a los palmireños incorporando esta legión y otras al servicio de Roma haciéndolas volver a *Bostra* (*SHA, Aureliano*, 31, 7).

Posteriormente, bajo el emperador Diocleciano, continuaron participando en las campañas contra los persas del 290 d.C. conociéndose sus destacamentos en *Hegra* y en la actual península del Sinaí (Fiema, 2018, pp. 679-688). Lo interesante, igualmente, es que a finales del s. III d.C. gran parte de estas *vexillationes* o cohortes sirvieron como base para la formación de una nueva legión, la *III Martia* la cual se convirtió en la segunda legión con guarnición en *Arabia* (Rodríguez González, 2003, p. 139).

Por supuesto, durante la época imperial, las legiones no podían llevar a cabo una campaña exitosa sin la colaboración de tropas auxiliares provenientes de diversas regiones del Imperio. En la conquista y consolidación de Arabia, parece que varias unidades de cohortes de infantería y *alae* de caballería participaron como apoyo a las legiones (para un análisis pormenorizado véase Spaul, 2000; Speidel, 1977, pp. 705-711):

A. s. II d.C.:

- a) *Coh. VI Hispanorum equitata Praetoria*: *AE* 1993, 1652.
- b) *Coh. VI Hispanorum*: *AE* 1933, 215.
- c) *Coh. I Augusta Canathenorum equitata*: *CIL* III, 14379.
- d) *Coh. I Thebaeorum*: *AE* 1968, 513.
- e) *Coh. I Augusta Thracum equitata*: *CIL* III, 109; *AE* 1928, 154.
- f) *Ala Veterana Gaetvlorum*: *CIL* V,7007; *AE* 2009,1824; *SEG* 24, 1964, 1064.
- g) *Ala I Ulpia dromadariosum Palmyrenorum milliaria*: *CIL* III, 123; *AE* 2016, 2014; *AE* 1947, 171; *CIL* XVI,106.

B. s. III d.C. (algunas unidades anteriores mantienen en funcionamiento en este periodo):

- a) *Coh. I Thracum*: *AE* 1900, 159; *GLISyrA* 17; *AE* 1979, 631; *AE* 1976, 690.
- b) *Coh. V Afrorum Severiana*: *ANRW*. II, 8, 706.
- c) *Coh. III Alpinorum equitata*: *Notitia Dignitatum* (*Oc.* 32, 57).
- d) *Coh. VI Hispanorum*: *GLISyrA* 17.
- e) *Ala Celerum Philippiana*: *AE* 1992, 1694.
- f) *Ala nova firma milliaria cataphractaria Philippiana*: *CIL* III, 99.

Para conocer las unidades que seguirán durante el periodo posterior, ss. IV-V d.C. remitimos a la *Notitia Dignitatum* en el capítulo del *dux Arabiae* (*Or.* 37, 21).

2.2. Militares más allá del *limes Arabicus*

No queremos pasar por alto algunas inscripciones de soldados en zonas distantes de la frontera romana, como Arabia Saudita y Yemen. En Jabal Hibran, se identificó una posible inscripción funeraria de un veterano romano, aunque su unidad nos es desconocida (*CIL* III, 108). En Hegra, al sur del reino nabateo, se encontraron inscripciones interesantes, como una dedicada a la salud del emperador Marco Aurelio en el 168-169 d.C., realizada por el legado de la *leg. III Cyrenaica* y otros oficiales (*AE* 2020, 1446). Otra, datada en el 175-177 d.C., fue dedicada al mismo emperador por un legado augustal, dos centuriones de la *III Cyrenaica* y *Amro Haianis*, el *primo civitatis* (*AE* 2007, 1639). También hay una dedicación a la salud del emperador Septimio Severo y Julia Domna (*EDCS* 1101). Otras inscripciones están dedicadas a *I(ovi) O(ptimo) M(aximo) H(ammoni)* por militares de la *leg.*

III Cyrenaica y algunas de origen desconocido (*AE* 2020, 1448; *AE* 2020, 1450; *AE* 2020, 1451; *AE* 2020, 1452). En *Ferresanus Portus*, una isla al sur del Mar Rojo, una *vexillatio* de la *leg. II Traiana Fortis* y auxiliares, bajo el mando de *Avitus*, prefecto del puerto, estaba instalada alrededor de los años 140-150 d.C. (*AE* 2016, 1797). También se menciona una pequeña unidad de la *leg. VI Ferrata* en torno al año 115 d.C. (*AE* 2016, 1797). Esto sugiere la participación de la *leg. II Traiana Fortis* y la existencia de la *leg. VI Ferrata* en el *limes Arabicus*. La *II Traiana* podría haberse asentado en esta región para controlar el Mar Rojo y garantizar la seguridad del comercio desde la India, así como combatir la piratería (Plin., *NH.VI*,101). La inscripción de la *leg. VI Ferrata* indica una ocupación anterior a su traslado a Egipto en el 144 d.C.

Otras inscripciones notables se encuentran en Baraqish, en la *Arabia Felix* (actual Yemen). Dos inscripciones bilingües (latín y griego) sugieren la presencia de un posible *equite* de unidad desconocida ¿*leg. III Cyr.*? (*SEG* 27, 1005; *AE* 1995, 1608), posiblemente durante la expedición de *Aelius Gallus* (Dio Cass. *LIV*, 5, 4; Bowersock, 1983, pp.148-153). Costa (1986, pp. 33-36), por el contrario, propone que este *equite* no era un militar, sino un comerciante del ordo *equestris*, que realizaba negocios en esta próspera zona en el ss. I-II d.C.

2.3. Unidades de origen nabateo y arábigo en el ejército romano

Hemos estudiado las unidades involucradas en la anexión del reino nabateo y los destacamentos auxiliares en la provincia de *Arabia Petra*. No obstante, en esta región también se reclutaron soldados para brindar apoyo militar en otras zonas del Imperio que lo requerían. La literatura grecolatina del s. I d.C. refleja críticas hacia la valentía, funcionalidad, servicio y calidad de las tropas nabateas antes de la llegada de Roma al territorio nabateo a principios del s. II d.C. Estos ataques se originaron a partir de la expedición de *Aelius Gallus*, que resultó ser un fracaso, como hemos explicado. Estos literatos fueron Juvenal (*Sat.* XI, 126), Flavio Josefo (*AJ.* XIV, 2, 3; XV, 5, 4; XVI, 7, 6), Diodoro Sículo (II, 54, 3) y con mayor atención y virulencia contra los nabateos nos lo ofrece Estrabón (XVI, 4, 23-26; Graf, 1997, pp. 265-270). Sin embargo, los hechos nos apuntan a pensar que Roma sí tuvo en buena estima a los nabateos al incorporarles como nuevas unidades militares reclutadas y con una compleja organización militar heredada del mundo helenístico (Graf, 1997, pp. 270-290).

Durante la época romana sería probable que una parte de esta estructura se haya integrado a las unidades nabateas conocidas como *numerii*, es decir, unidades auxiliares especializadas que mantenían sus tácticas de combate originales. No obstante, en términos generales, estas unidades se incorporaron bajo la nomenclatura imperial, adoptando el título de *Vlpia* debido a su reclutamiento durante la dinastía *Vlpio-Aelia*.

Por otro lado, es también relevante encontrarnos con soldados de origen jordano y arábigo, como fue el caso del diploma del soldado *Domitius*, *equite* originario de la ciudad de *Philadelphia* perteneciente a la *Coh. II Syrorum Milliaria Sagittariorum* instalada en *Mauritania Tingitania* (*CIL* XVI, 159) quien consiguió la ciudadanía romana tras su servicio militar. También nos encontramos el epitafio en *Carnuntum* de *Proculus Collina miles optio* de la *coh. II Italica Civivm Romanorum* cuyo origen era de *Philadelphia* (*ILS* 9168). Hallamos en *Philadelphia* otro *optio* de la *leg. VI Ferrata* del s. II d.C. (*IGLS*, XIII, 9179), en *Bostra* otro soldado de la *II Traiana Fortis* en el s. II-III d.C. (*CIL* III, 6580); otros tres soldados originarios de *Decapolis* de tres legiones diferentes: *VI Ferrata* (*ILS* 2103 y *CIL* X, 532), *III Augusta* (*CIL* VIII, 18084) y dos procedentes de *Gadara* (*CIL* III, 181) de la *X Fretensis* y de la *II Traiana* (*AE* 1957, 238). Por último, de origen nabateo, tenemos a *Mesamaros* soldado de la caballería de la *leg. III Cyrenaica* (*IGRR* III,1257) o un posible soldado de la *III Cyrenaica* asentado en *Bostra* (*AE* 1904, 69) (Vid. Speidel, 1977, 719 para una

ampliación del reclutamiento de soldados de esta provincia, así como a Kennedy, 2004, pp. 51-54 para los siglos III-V d.C.).

Las cohortes reclutadas, a pesar de que en la nomenclatura no conserven su funcionalidad original, es altamente probable que hayan constituido un destacamento de élite dentro del ejército romano. Aunque adoptaron el título de *Coh. Vlpia Petraeorvm*, mantuvieron la afiliación territorial a la capital nabatea, *Petra* (Graf, 1997, p. 297; Spaul, 2000, pp. 449-451). Estas unidades fueron reclutadas entre los años 106-130 d.C., durante los principados de Trajano y Adriano.

- a) *Coh. I Vlpia Petraeorvm Milliaria equitata*: AE 1911, 161; PME A5; AE 1947, 168; PME A8; AE 2005, 1736; ILS 9471).
- b) *Coh. II Vlpia Petraeorvm Milliaria equitata*: PME C72 y también nombrada aquí como *ala Petriana milliaria civivm Romanorvm bis torquata* que participó en *Britania* (CIL XI, 5669).
- c) *Coh. III Vlpia Petraeorvm Milliaria equitata sagittariorvm*: ILS 9471; CIL XI, 6010). Esta unidad fue usada por el gobernador de la Capadocia, Arriano, para combatir a los alanos (Arr., *Alan.* 1). Aparece mencionada en la *Notitia Dignitatum* (38, 27) participando en Armenia en el s. IV d.C.
- d) *Coh. IV Vlpia Petraeorvm equitata*: CIL XVI, 87; RMD 60.
- e) *Coh. V Vlpia Petraeorvm equitata*: CIL XIV, 162; PME C118; CIL III, 600; CIL XVI, 106.
- f) *Coh. VI Vlpia Petraeorvm equitata*: CIL XVI, 87; RMD 173; AE 1972, 592; AE 1963, 42; AE 1924, 132 = CIIP IV, 1, 3092.

Como observamos, las unidades originarias de *Petra* desempeñaron funciones fuera del ámbito nabateo sin alejarse excesivamente de su lugar de reclutamiento. Adaptadas a las condiciones desérticas y a las características de sus monturas, ya sean caballos o dromedarios, estas tropas sobresalían especialmente en entornos similares a su lugar de origen. Resulta difícil imaginar, aunque no imposible, que unidades con estas particularidades fueran trasladadas, por ejemplo, a *Britania*, donde las condiciones climáticas y el hábitat podrían ser aún más desafiantes que los enfrentamientos más allá del Muro de Adriano. En cuanto a las unidades recién incorporadas al ejército romano, sería prudente no alejarlas demasiado de su región de origen para evitar posibles disturbios dentro de las cohortes.

Por último, aunque no hemos estudiado los fuertes conservados a lo largo de nuestra frontera de estudio, es crucial señalar que desempeñaron un papel fundamental en la consolidación territorial y la romanización de la zona. Algunos de estos fuertes en Jordania incluyen Qasr Bshir (*Castra Praetorii Mobeni*), Uddruh, Zarqa, Jurf al-Darawish Qas el-Azraq, Wadi al-Hasa, Lejjun, Aila, Sadaqa y Humayma. En Siria, se encuentra *Bostra*. Estos fuertes, construidos generalmente con adobe y piedra local, estaban estratégicamente ubicados a lo largo del camino mandado construir por Trajano, cerca de fuentes de agua (para más información, véase Kennedy, 2004, pp. 55-224).

3. LA RELIGIOSIDAD DE LOS MILITARES EN EL LIMES ARABICUS: UN ANÁLISIS DESDE EL SNA

En este apartado abordamos las relaciones religiosas entre los militares que participaron en nuestra zona de estudio, el *limes Arabicus*, y las poblaciones nativas. Como método de análisis para estas relaciones militar-religiosas, utilizamos el “Social Network Analysis” (SNA). Si examinamos la cantidad de inscripciones relacionadas con el aspecto religioso en nuestra zona de estudio, notaremos que casi todas están vinculadas a militares. Esto no implica, por supuesto, que no hubiera civiles en ciudades importantes como *Bostra*, Jerusalén, Hegra, *Petra*, Aqaba, etc., sino que las inscripciones

conservadas relacionadas con el aspecto religioso están predominantemente asociadas al personal militar. Por otro lado, en la zona palestina, se observa una tendencia por parte de la población civil hacia la religión hebrea (AE 1933, 175 especialmente, por la ciudadanía de *Bosana*), lo que podría explicar que las inscripciones culturales por parte de civiles no se encuentren tan prominentemente registradas como en el caso de los militares. Para otros civiles, su intención con la inscripción era promocionarse ante la familia imperial rogando por su salud, por ejemplo en *Petra*: AE 1968, 523; AE 1968, 521; AE 2009, 1616 y en *Gerasa* con la dedicación a Augusto y para el templo de Zeus (AE 1903, 329; AE 1930, 104). O, por parte de la ciudadanía de *Bostra*, a *Mercurius Augustus* (AE 1947, 138) y, de nuevo, en *Gerasa* en honor a Némesis (AE 1903, 327).

A través de nuestro análisis a través del SNA podemos analizar las estructuras en red determinando los nodos como individuos, y las conexiones que los enlazan. Esta metodología ya fue aplicada por investigadores como F. Mazzilli (2022).

Hemos decidido estudiar la religiosidad romana de la zona del *limes Arabicus* con esta metodología de gráficos debido a que nos ayuda a entender las relaciones que existieron entre la unidad de origen, el lugar y las divinidades afines.

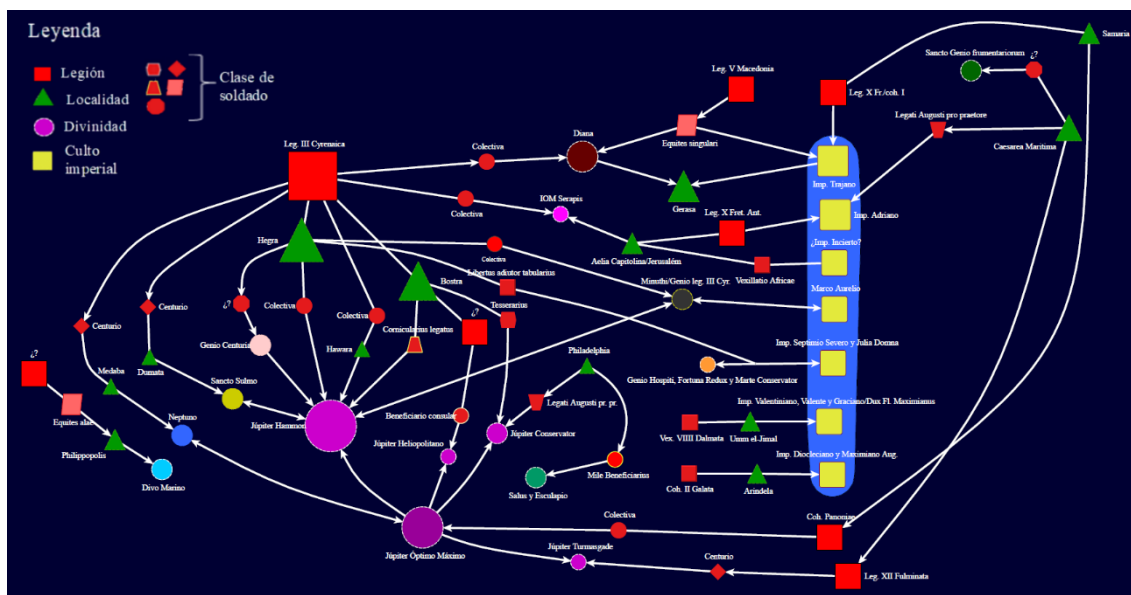


Figura 1. Gráfico de SNA. Relaciones entre soldados, lugares y divinidades. Elaboración propia

En el gráfico podemos observar que el culto a *Iupiter Hammon* fue más común entre los militares, con seis inscripciones (IGLS 13, 1, 9010; AE 2001, 1979; AE 2020, 1446; AE 2020, 1448; AE 2020, 1450; AE 2020, 1452). Al comparar estas cifras con el total de inscripciones dedicadas a *Iupiter Hammon*(10), se destaca su predominio en la zona árabe frente a otras inscripciones de militares en *Mauritania Caesariensis* (AE 2016, 1991), *Aquincum (Panonia)* (CIL III, 3463), Siria (AE 1895, 77) y Egipto (CIL III, 6630). El análisis revela que, en primer lugar, el culto a *Iupiter Hammon* fue interpretado por los militares y se evidencia principalmente entre ellos, ya que no se encuentran ofrendas de civiles en las localidades mencionadas. En segundo lugar, la concentración de esta divinidad es mayor en la zona árabe y palestina debido a la influencia fenicia prerromana, específicamente el culto a *Baal Hammon* (similar al Saturno romano). Retrotrayéndonos en el tiempo, a partir de la segunda mitad del siglo IX a.C., se presentó a *Baal Hammon* como un dios ancestral y tradicional asociado a

la protección del soberano y su palacio. Esto nos indica que la *interpretatio* de algunas costumbres prerromanas formó parte del proceso de romanización de esta región y que se continuó con la política religiosa implantada por las élites fenicias. De este modo, se destaca el sincretismo entre el dios romano Júpiter y el epíteto fenicio-púnico *Hammon*, que guarda similitudes con el egipcio Amón, considerado, a su vez, padre de todos los vientos en la mitología egipcia (Sabatino, 2001, p. 132).

Uno de los epígrafes, *AE* 2001, 1979, va acompañado de otra divinidad local, *Sancto Sulmo*, el cual se podría identificar con la divinidad acadia *Sulmu* (pacto de paz) (Dalley, 1986, pp. 85-101), lo que podría significar para el mundo romano una petición de *pax* como hallamos en otros epígrafes de esta zona con Diocleciano (*Perpetuae Paci: AE* 2015,1691; *AE* 2019, 1715).

En el gráfico se observa que existen otras inscripciones militares o colectivas relacionadas con distintos aspectos de Júpiter, representados por diversos epítetos. Algunos ejemplos incluyen *Helio-politanus* o *Conservator* en *Bostra* (*AE* 1998, 1458 y 1900, 161), *IOM* junto a Neptuno en *Medaba* (*AE* 1987, 969) o *Turmasgade* en Jerusalén dedicado por un centurión de la *Leg. XII Fulminata* (*AE* 2010, 1729). El epíteto *Turmasgade*, de origen arameo y que significa “montaña de adoración”, hace alusión a un lugar o deidad, como indican otros epígrafes fuera de *Arabia*, como en Roma (*CIL* VI, 30950a), Trier (*AE* 2016, 1099) y tres en Rumanía (*CIL* III, 1338; *AE* 1903, 65; *CIL* III, 8027), lo que es otro indicativo de que se ha trasladado esta divinidad desde Arabia a otras zonas del Imperio. También tenemos un *IOM Serapis* (*AE* 1895,24) dedicado por una *vexillatio* de la *leg. III Cyrenaica* en Jerusalén, claro ejemplo del sincretismo romano con divinidades orientales y como demuestra también el santuario de esta divinidad en Jerusalén (*CIIP* I, 2, p. 2).

Otra divinidad no romana a la que se le dio culto fue a la diosa *Minuthi* junto a un *Iupiter Hammon* y al *Genius* de la *leg. III Cyrenaica* del 168/9 d.C. en la ciudad de Hegra (*AE* 2020, 1446). Esta divinidad cuya inscripción indica como femenina (*deae Sanc(tae)/Minuthi*) era, sin embargo, según la mitología egipcia un dios masculino, *Montu* el cual era un dios solar halcón y un dios de la guerra. De esta forma, vemos clara la vinculación con una dedicación por parte de los militares y entendemos que existió un traslado desde Egipto a Arabia. Además, siguió siendo adorado en época romana en Egipto, ampliando el recinto del templo en *Medamoud* a partir del emperador Tiberio (Mendieta, 2016) y conservándose escenas de sacrificio de bovinos (animal asociado al toro *Bukhis*) de época de Domiciano o Trajano en el propio templo de *Medamoud* colocándose un *Bucheim* (necrópolis de los toros sagrados de *Buchis*), con un culto permanente hasta la muerte de Diocleciano 240 d.C. (*SEG* 8,704; Klotz, 2012, pp. 225-382).

Por otro lado, existen dos inscripciones relacionadas con divinidades marinas: en honor a Neptuno e *IOM* (*AE* 1987, 969) realizada por un centurión de la *leg. III Cyrenaica* y otra en honor a *Divo Marino* (*AE* 1992, 1694) por parte de unos *equites* de una unidad desconocida. En este sentido, el hecho de que sean unos *equites* los que realizaron esta ofrenda pudo deberse a que *Divo Marino* ¿Neptuno? estaba vinculado mitológicamente a los caballos. El del centurión no es el único ejemplo que tenemos de *IOM* y Neptuno ya que, por ejemplo, cerca de la actual Budapest encontramos otras dos inscripciones: una de los *vex(illarii) cl(assis) F(laviae) P(annonicae)* (*AE* 1991, 1329) y otra de un *signifer* de la *leg. II Adiutrix* (*AE* 1976, 550). También era normal, dada la actividad cinegética de los militares, cuando no estaban combatiendo, dar culto a Diana (divinidad de la caza) como lo realizaron unos *equites singulari* de la *leg. V Macedonica* rindiendo culto a esta divinidad (*AE* 1930, 91) y, también, por parte de ciertos legionarios de la *leg. III Cyrenaica* (*AE* 1915, 42), ambos en *Gerasa*. En relación con las divinidades de la salud, nos encontramos una sola inscripción del 245 d.C. realizada por un soldado *beneficiarius* en honor a *Salus et Aesculapio* en favor de su patrón y la *domus divinae* en *Philadelphia* (*AE* 1905, 211 cfr. *CIIP* II, 1,1128 en *Cesarea*).

Finalmente, en la zona que estudiamos, distintas unidades militares también participaron en el culto a diferentes emperadores. Aunque las dedicaciones exclusivas de militares en honor a príncipes imperiales son escasas (50 inscripciones), se observa una correlación con provincias cercanas como *Syria* y *Mesopotamia* (58), *Aegyptus* (45) frente a África (340 inscripciones). En Arabia y Palestina, a pesar de no incluir todas en la gráfica debido a la incertidumbre en el culto, tenemos evidencia en lugares como Gerasa (Trajano: *AE* 1915, 42), varias en *Cesarea Maritima* por parte de *vexillationes* de varias legiones (Adriano: *Leg. X Fret.*: *CIIP* II, 1276; *AE* 1928, 136, *leg. VI Ferr.*: *AE* 1928, 137, *leg. II Trai.*: *CIIP* II, 1202), Qasr al Hallabat (Antonino Pío: *GLISyrA* 17) y Marco Aurelio (vid. *supra*). También encontramos inscripciones en honor a Diocleciano y Maximiano en Tima y Arindela (*AE* 2000, 1540; *AE* 2015, 1691) y dos dedicadas por una *vexillatio* dálmata en Umm al Jimal, Khirbat (*CIL* III, 88; *AE* 1996, 1612). Por último, a un emperador desconocido por parte de la *vexillatio africae* quienes realizaron un templo al *genius* de la unidad o del emperador (*CIIP* I, 2, 706).

4. CONCLUSIONES

A pesar de descubrir inscripciones en zonas tan distantes como Hegra y la *Arabia Felix*, no podemos concluir, de manera definitiva, que el *limes Arabicus* se extendiera hasta tan al sur (Fiema, 2018). La presencia romana en estos territorios ya sea de forma permanente o temporal, no sugiere necesariamente que sean considerados como territorios romanos. Sin embargo, en el caso de *Ferresanus Portus*, podríamos indicar que perteneció al ámbito romano debido a la instalación de un campamento y lo que parecía ser un templo. Solo en este caso podríamos ampliar el territorio romano hasta el sur del Mar Rojo, posiblemente anexionado a principios del s. II d.C., pero principalmente como un punto de control comercial hacia la India y para combatir la piratería.

Como hemos podido comprobar, la presencia militar llegada al *limes* supuso una concentración militar en la zona, por otro lado necesaria. Esto se tradujo en el control de todo este territorio que tenía como objetivo, creemos, convertirse en área de protección del Mediterráneo oriental y para el dominio sobre el mercado terrestre y naval hacia la India. Los recursos mineros eran escasos (Plin., *N.H.* XXXVI, 163), así como los agrícolas por ser un territorio desértico, por lo que fue el comercio la fuente económica más importante en la que se podían aferrar.

En relación con las unidades participantes, resulta evidente que la *leg. III Cyrenaica* desempeñó un papel predominante en la presencia romana durante la conquista nabatea y en la subsiguiente consolidación del proceso de romanización. Aunque algunos estudios contemporáneos plantean dudas sobre la intervención de la *leg. VI Ferrata*, no podemos descartar por completo su participación. De acuerdo con los epígrafes mencionados y otros de naturaleza no religiosa, parece que la *leg. VI* contribuyó, quizás no en la fase inicial de la conquista, pero sí en la consolidación territorial en Arabia, aunque sugerimos su presencia en la región árabe a partir del 117-130 d.C. Este tema sigue siendo un área fascinante de estudio que nos invita a explorar más allá de las certezas establecidas y a permanecer abiertos a las interpretaciones en constante evolución de nuestro pasado. Las construcciones defensivas y la presencia de diversas unidades legionarias y auxiliares podrían haberse dirigido no solo contra amenazas partas, sino también hacia pueblos locales, como los safaitas y nabateos, que representaban una constante preocupación en la frontera.

Los aspectos religiosos destacables son la presencia del culto imperial, reflejo de la lealtad al emperador y al Estado romano. Los militares, al rendir culto a la familia imperial, expresaban su fidelidad en regiones distantes de Roma, como *Arabia* o *Judea*. En cuanto a las divinidades, resalta el sincretismo entre las romanas y las locales, como la aramea *Iupiter Tumarsgade* y la egipcia *Sancta*

Deae Minuthi. Las divinidades locales de *Arabia y Judea* no arraigaron públicamente ni en unidades militares ni en legiones con miembros indígenas (v.g., *leg. VI Ferrata*). Esto podría deberse a que su culto era civil o, trasladado por militares, quedaba en el ámbito personal o privado. No hay constancia de dedicaciones por soldados romanos a divinidades prerromanas de la zona árabe, como *Bajir*, *Nuha* o *Manat*. En cambio, divinidades árabe-romanas como *Arsu* y *Azizu* fueron representadas en Siria como en *Dura Europos* y Palmira en el s. II d.C., zona que estudiaremos en un futuro próximo. Todo este panorama religioso militar del mundo oriental judeo-árabe nos da una idea clara de que los cultos locales no se expandieron del mismo modo que otros dioses de otras regiones como podemos observar en *Germania* o *Britania* (Almansa, 2023).

FINANCIACIÓN

El presente artículo se enmarca en el Proyecto Postdoctoral “Margarita Salas” contratado a través de la Univ. Complutense de Madrid cuyo centro receptor es la Univ. de Cantabria, aprobado por el Ministerio de Universidades bajo el Real Decreto 289/2021, de 20 de abril y financiado por la Unión Europea-NextGenerationEU.

REFERENCIAS

- Almansa Fernández, M. (2023). Los viajes de las divinidades en la antigua Roma: metodología de estudio, en Martín Minguijón, A.; Vilacoba Ramos, K. M.; Saiz López, J. N. (Coords.), *Conceptos, métodos y fuentes para el estudio de la Antigüedad. Líneas de investigación actuales*. Dykinson, 49-62.
- Bowersock, G. W. (1983). *Roman Arabia*. Harvard University Press.
- Castro, M. (2018). *The function of the Roman Army in Southern Arabia Petraea*. *Archaeopress Roman archaeology*, 48.
- Costa, P. M. (1986). *Further comments on the bilingual inscription from Baraqish*. *Proceedings of the Seminar for Arabian Studies*, 16, 33-36.
- Dalley, S. (1986). The God Salmu and the Winged Disk. *Irak*, 48, 85-101.
- Fiema, Z. T. y Villeneuve, F. (2018). The Roman Military Camp in ancient Hegra, en Matesic, S. y Sommer C. S. (eds), *LIMES XXIII: Proceedings of the 23rd International Limes Congress in Ingolstadt 2015*, 679-688.
- Freeman, P. (1996). The annexation of Arabia and imperial grand strategy, en Kennedy, D.L. (ed.), *The Roman Army in the East. Journal of Roman Archaeology Suppl. Ser.* 18, 91-118.
- Graf, D. F. (1997). *Rome and the Arabian frontier: from the Nabataeans to the Saracens*. Ashgate.
- Hanson, W. S. (1989). *The nature and function of Roman frontiers*. BAR.
- Hart, G. (1986). *A Dictionary of Egyptian Gods and Goddesses*. Routledge & Kegan Paul Inc.
- Kennedy, D. L. (2000). *Ancient Jordan from the Air*. *Aramco World Magazine*, 36-46.
- Kennedy, D. L. (2004). *The Roman Army in Jordan*. Council for British Research in the Levant.
- Klotz, D. (2012). *Caesar in the City of Amun. Egyptian Temple Construction and Theology in Roman Thebes*, Association Égyptologique reine Élisabeth, Brepols.
- Lipi-ski, E. (2000). *The Aramaeans: their ancient history, culture, religion*. Peeters Publishers.
- Mazzilli, F. (2022). Roman Soldiers in the Religious, Social, and Spatial Network of the Hauran. *Mythos*, 1-33.
- Rodríguez González, J. (2003). *Historia de las legiones romanas*. Almena.
- Sabatino, M. (2001). *The Phoenicians*. Tauris.

- Sánchez Sanz, A. (2014). Consideraciones sobre la expedición romana de Elio Galo a la Arabia Félix. 24 a.C. *Nonnullus*, 14, 22-31.
- Sartre M. (1985). *Bostra. Des origines a l'Islam*. Librairie orientaliste Paul Geuthner.
- Speidel, M.P. (1977). *The Roman Army in Arabia*. ANRW, 687-730.
- Speidel, M. A. (2015). Almaqah in Rom? Zu den Beziehungen zwischen dem kaiserzeitlichen Imperium Romanum und Südarabien im Spiegel der dokumentarischen Überlieferung. *Zeitschrift Für Papyrologie Und Epigraphik*, 194, 241-258.
- Spaul, J. (2000). *Cohors² the evidence for and a short history of the auxiliary infantry units of the Imperial Roman Army*. Archeopress.
- Whittaker, C. R. (1994). *Frontiers of the Roman Empire: a social and economic study*. Johns Hopkins University Press.
- Whittaker, C. R. (2004). *Rome and its frontiers: the dynamics of empire*. Routledge.

La declaración por UNESCO de la Novena Sinfonía de Beethoven como Patrimonio Cultural de la Humanidad

Marcos Andrés Vierge

Universidad Pública de Navarra (España)

Abstract: The aim of this paper is to reflect about musical heritage following a Theoretical Framework-Case methodology. Based on the declaration of Beethoven's Ninth Symphony as Cultural Heritage of Humanity by UNESCO, the text specifically reflects on different perspectives concerning musical heritage, focusing on tangible and intangible nature of music and the relationship of heritage with the idea of culture. The conclusions of this study emphasize that Beethoven's symphony combines the material and immaterial dimension of music at once, and the conception of the humanistic vision of culture with the anthropological view. The reference of this masterpiece for the composers who came after Beethoven places this symphony in a status of artistic excellence -aspect directly linked to the material musical heritage-. However, the history of the creative process and specially the reception of the Ninth, projects this magnum opus into fundamentals of intangible musical heritage.

Keywords: UNESCO, Beethoven's Ninth Symphony, Musical Heritage.

1. INTRODUCCIÓN

El 4 de septiembre de 2001, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], incluyó en su programa *Memoria del Mundo*, la partitura de la Novena Sinfonía de Beethoven, declarándola Patrimonio Cultural de la Humanidad. Hasta entonces, el manuscrito de la obra se localizaba en la Biblioteca Estatal de Berlín (2001). La omisión en la declaración de los términos musical, así como los antónimos material e inmaterial muestra un rasgo singular de los bienes musicales, esto es, el hecho de que la música oscila entre dos mundos diferentes: el intangible (los sonidos) y el tangible (el cuerpo humano y los instrumentos), a través de los que el sonido irrumpe tan repentinamente como desaparece. La inscripción del op.125 de Beethoven como Patrimonio Cultural Mundial, permite reflexionar sobre la transversalidad de la idea del patrimonio cultural y lo singular del patrimonio musical.

2. UNESCO Y EL PROGRAMA MEMORIA DEL MUNDO

El programa *Memoria del Mundo* responde a unos objetivos básicos recogidos por UNESCO (s.f.) del que destaco a continuación el hecho de trabajar por la conservación del patrimonio documental mundial. De este modo, la Novena Sinfonía de Beethoven, vista como documento, adquiere un status de arte alográfico, referido a aquellas artes que «producen un guion, libreto o partitura necesarios para que otro artista complete la obra en objetos múltiples» (López, 2011, p. 64). El reconocimiento por UNESCO se refiere en primer lugar a su valor artístico, teniendo en cuenta, la influencia que esta obra tuvo en la composición de música escrita posterior a Beethoven. Las siguientes palabras de Cook (2001) son muy rotundas en este sentido: «Pero cuando se piensa en música, es la voz de Beethoven la que ha dominado desde entonces; durante generaciones, encontrar tu voz como compositor significaba definirte en relación con Beethoven» (Cook, 2001, pp. 35-36). En segundo lugar, el reconocimiento se refiere al hecho de que su cuarto movimiento, en concreto *la Oda a la Alegría* de

Friedrich von Schiller se ha convertido en un símbolo de paz entre todas las naciones del mundo. Por tanto, la historia de su recepción ha transitado desde una experiencia estética individual, propia de la escucha de la música sinfónica, más afín al concepto del Patrimonio Musical Material, a una vivencia compartida con los mismos valores fundamental en la concepción del Patrimonio Cultural Inmaterial, aquellos que como veremos más adelante, ya fueron propuestos por el propio compositor. Todo ello no deja de ser una paradoja de sumo interés para la historia de la música, vista como historia de la recepción. Los modelos formales clásicos, fundamentalmente las “Formas de Sonata”, utilizando la expresión de Rosen (2004), permitieron que la música instrumental alcanzara una narrativa musical sin apoyo de texto, drama o virtuosismo solista. De algún modo, la belleza musical proyectada en el elemento de la repetición, creaba expectativas en el público en general, y la escucha, aunque siempre es individual, respondía a unos patrones colectivos. Pero Beethoven dio un giro de tuerca cuando comenzó a romper los modelos, trasgrediendo estructuras con procedimientos que sorprendieron a un público emocionado, que no solo no rechazó su música, sino que, a través de ella, idealizó su figura. Además, algunos críticos del momento trataron de explicar los entonces rasgos experimentales de la música de Beethoven a partir de algún tipo de narración o trama subyacente, contribuyendo de este modo a idealizar más su imagen como artista (Cook, p.37).

3. LA DIFUSA FRONTERA ENTRE LO TANGIBLE Y LO INTANGIBLE

El calificativo inmaterial con relación a la música, si bien resulta algo artificial por su confusa distinción respecto a la música material como una manifestación diferente, sí tiene sentido en el propio seno de la UNESCO, ya que el reconocimiento al patrimonio material permitió la salvaguardia, conservación y restauración de bienes materiales por su valor para la humanidad, dejando fuera de ese reconocimiento al Patrimonio Cultural Inmaterial (Bigenho, Stobart y Mújica, 2018, p. 4). Esta situación se corrigió en parte en la Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial (UNESCO, 2003), vinculado a aquellas tradiciones especialmente extraeuropeas que tenían peligro de extinguirse, así como a expresiones musicales tradicionales alejadas del concepto de arte occidental. La definición de Patrimonio Cultural Inmaterial (recogido en el art. 1 de la Convención) se vertebra en torno a los siguientes ítems: recreación, interacción, identidad, pervivencia, diversidad cultural, creatividad humana y derechos humanos; y se manifiesta, en cinco ámbitos culturales, si bien pocos elementos del Patrimonio Cultural Inmaterial se circunscriben a un único ámbito. En estos cinco ámbitos se encuentran las artes del espectáculo y las músicas y danzas tradicionales. Es aquí donde se produce una ambigüedad con relación al Patrimonio Musical, dado que como señala Le-Clere, UNESCO no conceptualiza directamente el Patrimonio Musical, sino que lo entiende como parte del Patrimonio Cultural Inmaterial, lo que refleja la diversidad de la música desde el punto de vista patrimonial, asumiendo lo intangible a la vez que lo material, lo efímero al igual que los documentos que permanecen a lo largo de la historia (Le-Clere, 2019, pp. 83-84).

4. LA IDEA DE CULTURA, EL PATRIMONIO Y LA MÚSICA

Según Martí, la idea de cultura vista desde la perspectiva humanista o entendida desde un enfoque antropológico, influyó en la investigación musical y en la identificación y consideración del patrimonio musical en España (2002). Siguiendo el camino trazado por otros países, la idea de una “Alta Cultura” determinó la necesaria investigación de la música escrita, considerada por esta cualidad como Patrimonio Musical Material. Esta idea se vinculaba con la consideración de la cultura como formación y conocimiento y en concreto en el arte, por su pervivencia histórica y excelencia. Por tanto, desde

este enfoque, la evolución de la idea de cultura está estrechamente relacionada con la del concepto de patrimonio, siendo el patrimonio cultural la herencia de una cultura, aunque no todo elemento cultural es patrimonial. Visto así, el concepto de patrimonio es un constructo social relacionado con la cultura (Prats, 2000), pero no toda la cultura es patrimonio, ya que siempre se produce una selección. En este sentido, el concepto de patrimonio puede entenderse como una construcción mental, vivido y experimentado por cada individuo (Alonso Ponga, 2009, pp. 45-46); pero también, como una construcción social, ya que es la sociedad en su conjunto quien da sentido y contenido al patrimonio (Prats, 1997). Esta apropiación del pasado arraiga en la comunidad o grupo y es compartida generando procesos de identidad en el presente, en continua revisión y reconfiguración (Prats, 2000). Por ello es importante la conciencia histórica, que incluye la racionalidad a la hora de describir los procedimientos de la mente humana, además de atender al impacto que la historia tiene sobre las perspectivas futuras del ser humano.

Un paso más consiste en, o bien, calificar como patrimonio aquellos bienes que han sido identificados, catalogados y protegidos por las administraciones competentes (Querol, 2020), o en su lugar, considerar que el Patrimonio Cultural es una selección de bienes y valores de una cultura que forman parte de la propiedad simbólica o real de determinados grupos, que además permiten procesos de identidad individual y colectiva, y que contribuyen a la caracterización de un contexto y un territorio (Fontal, 2018).

En el caso específico de la música, tomando como referencia el estudio de María Gembero sobre el patrimonio musical español y su gestión: «Patrimonio musical español es el conjunto de bienes y manifestaciones musicales e inmateriales producido por la sociedad hispana a través de su historia que contribuye a identificar y diferenciar su cultura y debe ser protegido, conservado y difundido» (Gembero, 2005, p.142).

Las palabras de Gembero se refieren a una conciencia crítica del patrimonio (que subyace en el concepto de bienes), la pervivencia histórica, la identificación con un grupo social y la necesidad de ser protegido (lo que encajaría con la perspectiva de Querol arriba citada). Sin embargo, Gembero añade una concepción más amplia y diversificada del patrimonio cuando se refiere a bienes inmateriales, si bien es cierto, no desarrolla la idea. Por último, Gembero subraya los aspectos de la gestión patrimonial, por lo que se pudiera decir que un bien patrimonial se define por lo que fue y es, por lo que implica socialmente y por lo que se debe hacer con él. Como explica la propia Gembero, una definición como la propuesta implica numerosos problemas, incluso legales.

Reflexionar sobre cómo la Novena Sinfonía de Beethoven está vinculada al concepto de “Alta Cultura”, por su excelencia y creatividad e innovación, y al mismo tiempo contiene expresiones más sencillas, propias de la mentalidad popular, conduce, de hecho, a la declaración de esta composición como Patrimonio Cultural de la Humanidad. En este sentido, se pudiera decir que la última sinfonía de Beethoven encarna la transición que se produjo en el siglo XVIII del concepto del bien privado al bien público, a través de una escucha que puede ser individual (patrimonio vivido individualmente), pero también, y esto es fundamental, se reconoce de manera compartida (constructo social) como símbolo de aquellos valores humanos y o morales que supusieron un progreso desde el punto de vista del concepto de civilización. Como ejemplos, “La Novena” (claramente identificada con esta abreviatura) se interpreta en la capital de Alemania desde 1990 para conmemorar la demolición del Muro de Berlín, cambiando la palabra Alegría por Libertad; también es la obra que marca el fin de año en Japón, donde se celebran interpretaciones con coros formados por miles de personas; en la actualidad, la música de la *Oda a la Alegría* es el himno supranacional de la Unión Europea. Sin tener en cuenta la cantidad de versiones en distintos géneros de música que podemos encontrar de este fragmento de

la obra, no cabe duda de que se trata de una música que permanece en el imaginario colectivo como representativa de la libertad, la colaboración entre los seres humanos y sus derechos.

Una de las ideas que subyace en la Conferencia Mundial de México sobre las políticas culturales (UNESCO, 1982), es que la cultura nos permite a los seres humanos tener una capacidad extraordinaria, porque podemos reflexionar sobre nosotros mismos. De esa manera, podemos discernir valores, buscar nuevas significaciones y crear obras que trasciendan. En el caso del op. 125 de Beethoven, su estreno tuvo lugar en 1824, pero desde 1793, el genio de Bonn tenía en su ánimo poner música al poema de Schiller (Plantinga, 1992, p. 76). Realizar un análisis del proceso creativo de esta obra supone indagar en el pensamiento musical y también moral de Beethoven a través de sus cuadernos de trabajo, borradores e ideas que finalmente culminaron en su “Sinfonía Coral”. En este sentido, es fundamental comprender que este pensamiento musical, su proceso de construcción y su final como obra de autor, como composición que manifiesta un criterio de autenticidad, no hubiera sido posible sin la escritura, al igual que resulta inviable su interpretación sin poder leerla. Esto es algo que coloca a la obra dentro de los paradigmas del Patrimonio Musical Material.

Finalmente, desde el punto de vista de la trascendencia, el paso del tiempo mantiene la composición cada vez más viva, siendo una obra absolutamente referencial de las salas de conciertos sinfónicos. Su puesta en programas siempre causa una gran expectativa en el público, los intérpretes y el director que se enfrenta a revivir una obra tan singular. Toda esta incertidumbre toma especial relevancia con la llegada del recitativo instrumental al comienzo del cuarto movimiento, uno de los momentos más emocionantes de la obra.

5. ALGUNOS DETALLES SOBRE EL CONTEXTO POLÍTICO Y SOCIAL DE BEETHOVEN

En historia de la música, el método biográfico parte de la suposición de que una obra musical solo resulta comprensible cuando se conoce la vida del compositor, de algún modo expresada en sonidos, planteamiento acorde con la estética del siglo XIX. En su repaso por el pensamiento musical de este período, Fubini interpreta que el filósofo alemán E.T.A. Hoffmann podría haberse referido a Beethoven para indicar que el contexto político y social que le tocó vivir fue dramático, lo que de algún modo determinó que su música sonara en su tiempo titánica, heroica y sublime (1988, pp. 268-269). Sea como fuere, lo cierto es que no es posible comprender el siglo XVIII sin el pensamiento ilustrado que favoreció el desarrollo de progresos políticos y morales universales. Además, siguiendo la tesis de Domenech (2003), la rebelión es una expresión de lo que significa la idea de civilización en el siglo XVIII, como así quedó plasmado en la Constitución Jacobina de 1793. En lo que se refiere a la estética musical se produjeron muchos debates en torno a la música vocal versus instrumental, la concepción de la ópera como mero espectáculo o con compromiso social, o la visión racionalista de la música contra la exaltación del sentimiento. El *Iluminismo* defendió la idea de un arte con compromiso social (Fubini, pp. 199-251), una responsabilidad del artista con su público. Sin embargo, Beethoven supone una transición en esta relación contractual con el oyente-público, dado que su temperamento rebelde se proyecta en su creatividad innovadora, dejando gradualmente los modelos formales preestablecidos y, por decirlo de algún modo, desatendiendo el gusto confortable del público. La idea de romper con un prototipo de forma musical y la relación de este hecho con la rebeldía social civilizada puede resultar algo comprometida, pero la biografía de Beethoven parece refrendar esa afirmación, como así quedó plasmado en la película *Eroica* (producida por la BBC en 2003 y dirigida por Simon Cellan Jones). El punto culminante de toda esta rebeldía formal se produjo cuando en

su última sinfonía, Beethoven sintió la necesidad de juntar el género sinfónico con la palabra a través de un coro mixto y la elección de un texto, la *Oda a la Alegría* de Schiller que sintetiza los valores políticos y morales de la triada acuñada en la revolución francesa: libertad, igualdad y fraternidad. Beethoven trabajó durante mucho tiempo en encontrar una fórmula que uniera música y texto, valores universales y el pueblo civilizado. No obstante, como dice Plantinga, el propio Schiller manifestó en una ocasión que su poesía resultaba un tanto ingenua, una obra de juventud, tal vez no a la altura de tan nobles valores, lo que se une al hecho de que Beethoven mostraba interés por expresiones populares o incluso vulgares (1992, pp. 79-80).

Expresiones que utilizadas por el genio de Bonn alcanzaron la categoría estética de sublimes, uniendo de esta forma la mentalidad popular con la idea del arte como excelencia, iniciando así el camino de que su obra fuese a la vez un referente para los compositores posteriores, además de proyectar unos valores compartidos a nivel mundial.

6. EL CUARTO MOVIMIENTO DE LA NOVENA SINFONÍA DE BEETHOVEN

El largo proceso creativo de la Novena Sinfonía de Beethoven se asemeja metafóricamente a la idea del laberinto, concepto tantas veces utilizado en la literatura y el arte. Según Santiago Beruete (2016), el laberinto refleja la tendencia humana a ordenar el espacio mediante estructuras geométricas, pero también a mostrar lo infinito (intangible) a través de lo finito (tangible). Además, el laberinto une dos afectos fundamentales, que en apariencia pudieran percibirse como contradictorios: por un lado, la serenidad que inculca la simetría, el orden, la regularidad, por otro, la angustia que ocasiona la sensación de estar perdidos.

Esta idea del laberinto puede sugerir algunos aspectos de lo que sucede en el último movimiento de “La Novena”. Por un lado, aunque Beethoven rompe los modelos formales del estilo clásico, procede de dichas estructuras que de manera inequívoca subyacen en su escritura musical. Se puede decir, por tanto, que la organización musical ayuda a objetivar los sonidos musicales a través de prototipos establecidos. Por otro lado, desde el comienzo del primer movimiento, Beethoven inicia un pasaje con el que parece querer evocar una atmósfera inefable. La ya histórica polémica entre los directores de orquesta Toscanini y Furtwangler residía precisamente en la ejecución o interpretación de ese pasaje, más sujeta a la escritura en el caso de Toscanini (por tanto, más precisa y casi se pudiera decir, tangible) o más imprecisa en el ritmo, con la idea de querer mostrar una atmósfera inefable a través de las quintas huecas que escribió Beethoven, en el caso del director alemán. Además, Beethoven cambia los patrones regulares de los movimientos sinfónicos adelantando el Scherzo al segundo movimiento y posponiendo el Adagio al tercero, rompiendo, por tanto, el modelo e iniciando la búsqueda de un camino hacia el cuarto movimiento, con la llegada del momento coral. Cuando esto sucede, Beethoven sorprende de nuevo a su público con un gran acorde inesperado que precede a un recitativo interpretado por los contrabajos, nuevamente algo del todo inusual en el género sinfónico de la época. La metáfora del laberinto es más evidente cuando el recitativo es interrumpido por breves pasajes de los movimientos anteriores, lo que potencia la idea de recordar el camino y, al mismo tiempo, continuar la búsqueda de la salida. Finalmente, los chelos y contrabajos encuentran la puerta que conduce a una música que más allá de sus valores musicales, significa el encuentro de la música con la palabra, ‘Freude’, repetida en secuencias antifonales entre orquesta y coro. Desde el punto de vista de la percepción el espectador observa durante mucho tiempo un coro estático y en silencio, esperando a intervenir. Beethoven señala el camino hacia esta participación a partir del gran impulso de la orquesta y su potente frenado antes del comienzo del barítono, uno de los momentos que ocasiona más

expectativa en los oyentes (Andrés, 2022). La idea de introducir un coro como momento culminante de la sinfonía tiene también implicaciones desde el punto de vista de las emociones compartidas. Para Cletero (2017), la expresión cantada, vista como resonadora de nuestra humanidad, adquiere más potencia cuando se expresa junto a otros en un proyecto compartido. De algún modo, cantar significa hacer resonar nuestro cuerpo en movimiento y cantar en un coro requiere sincronizar dicha experiencia con otras personas, de manera coordinada y experimentando afectos muy comunes. Además, la escritura de Beethoven para los pasajes corales contribuye a una ejecución muy colectiva, dejando los fragmentos más estilizados o virtuosos para los solistas vocales.

Y son muchos los coros semiprofesionales que proceden del asociacionismo musical de la segunda mitad del siglo XIX los que participan junto a orquestas profesionales en la interpretación de obras como el op. 125 de Beethoven. Desde este enfoque, la Novena Sinfonía de Beethoven también encarna la unión de la élite musical profesional con un amateurismo coral, metáfora de la idea de igualdad y reflejo de que en música los proyectos compartidos adquieren una dimensión diferente.

7. CONCLUSIONES

A partir de la reflexión sobre el proceso creativo de la Novena Sinfonía de Beethoven, su influencia en compositores posteriores y algunos hitos de la historia de su recepción, he analizado la inscripción por parte de UNESCO en 2001 de la obra como Patrimonio Cultural de la Humanidad, eludiendo los calificativos de musical y material versus inmaterial. Los factores que hay que tener en cuenta para comprender esta declaración se explican, en primer lugar, por el hecho de que la definición de Patrimonio Cultural Inmaterial tuvo lugar en 2003 en la Convención para la Salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial, donde por vez primera se incluían manifestaciones musicales en dicho concepto. Además, la idea subyacente principal de esta convención residió en la preocupación por la desaparición de manifestaciones culturales alejadas del concepto de arte occidental.

Este concepto se originó vinculado a la idea de la “Alta Cultura”, que en la música se proyectó en la tradición de las obras escritas en partitura y creadas para ámbitos sociales más minoritarios. La escritura musical posibilitó además la creación de estructuras musicales alargadas en el tiempo que dotaban a la naturaleza intangible de la música de una narrativa musical. Finalmente, en el siglo XIX la investigación musical se centró de manera especial en los compositores que, como Beethoven, comenzaban a formar parte del Patrimonio Musical de cada nación. Los criterios se fundamentaron principalmente en la excelencia artística a partir de un canon que influyó en la creación de los catálogos de compositores. En cambio, los estudios de folklore que tuvieron lugar en Europa, se fundamentaron en la identidad/patrimonio y no así en criterios estéticos.

No obstante, también en el siglo XIX los estudios derivados de la Antropología (con una noción de cultura diferente) abrieron una línea de estudio que pudiera decirse concienció al mundo académico a la investigación musical y en lo que nos afecta a UNESCO en la idea de que todas las culturas tienen un valor por sí mismas y no en comparación con otras.

El encaje del op. 125 de Beethoven en estos dos conceptos de música (escrita/de tradición oral) resulta tan evidente como sorprendente. Por un lado, se trata de una obra sinfónica dotada de una excelencia técnica y artística tan potente que marcó un antes y un después en la composición musical. Por otro lado, sus significados simbólicos proceden en primer lugar de la intención del propio compositor que en el último movimiento unió la música con el verbo. La conjunción entre una melodía muy sencilla para musicalizar el texto de la poesía de Schiller con una estructura musical de gran complejidad, el significado, quizás algo ingenuo de la *Oda a la Alegría*, pero en esencia verdadero y

necesario, la unión de una orquesta sinfónica con un coro mixto (en muchas ocasiones representando lo profesional versus el amateurismo), finalmente y de manera especial, los significados simbólicos atribuidos mundialmente a “La Novena”, todos ellos son elementos que influyeron en que la historia de la recepción de esta composición representativa de la excelencia artística, del Patrimonio Musical Material, también pueda explicarse desde el concepto de Patrimonio Musical Inmaterial.

REFERENCIAS

- Alonso Ponga, J.L. (2009). La construcción mental del Patrimonio Inmaterial. *Revista Patrimonio Cultural de España*, 0, 45-62.
- Andrés, M. (2022). Pamplona. Juanjo Mena revive la ‘Novena’ de Beethoven. *Scherzo*. <https://scherzo.es/pamplona-juanjo-mena-revive-la-novena-de-beethoven/>
- Biblioteca Estatal de Berlín (s.f.). *Sinfonie Nr.9, d-Moll, op. 125*. <https://staatsbibliothek-berlin.de/die-staatsbibliothek/abteilungen/musik/sammlungen/bestaende/l-van-beethoven-9-sinfonie/willkommen/>
- Bigenho, M., Stobart, H. y Mújica, R. (2018). Del indigenismo al patrimonialismo: una introducción al dossier sobre música y patrimonio cultural en América Latina. *Trans-Revista Transcultural de Música*, 21-22, 1-21.
- Beruete, S. (2016). *Jardinosofía: una historia filosófica de los jardines*. Turner.
- Clethero, S. (2017). Singing in Choirs: An Existential View. *Philosophy Now*, 119. https://philosophynow.org/issues/119/Singing_In_Choirs_An_Existential_View.
- Cook, N (2001). *De Madonna al canto gregoriano. Una muy breve introducción a la música*. Alianza Editorial.
- Domenech, A. (2003). *El eclipse de la fraternidad: una visión republicana de la tradición socialista*. Crítica.
- Fontal-Merillas, O., y Marín-Cepeda, S. (2018). Nudos Patrimoniales. Análisis de los vínculos de las personas con el patrimonio personal. *Arte, individuo y sociedad*, 30(3), 483-500.
- Fubini, E. (1988). *La estética de la música desde la Antigüedad hasta el siglo XX*. Alianza Música.
- Gembero, M. (2005). El patrimonio musical español y su gestión. *Revista de musicología*, 28(1), 135-181.
- Le-Clere, Y. (2019). Patrimonio Musical, un acercamiento. *AV Notas: Revista de Investigación Musical*, 7, 81-91.
- López, R. (2011). Lo original de la versión. De la ontología a la pragmática de la versión en la música popular urbana. *Consensus*, 16(1), 57-82.
- Martí, J. (2002). La idea de cultura y sus implicaciones para la musicología. *Revista de Musicología*, 2, 1409-1422.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1982). *Un solo mundo. Voces múltiples. Los pueblos y su cultura*. <https://es.scribd.com/document/111485778/UNESCO-1982-Mejico-Conferencia-Mundial-sobre-las-politicas-culturales>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2001). *Memory of the world. Ludwig van Beethoven; Symphony no 9, d minor, op. 125*. <https://www.unesco.org/en/memory-world/ludwig-van-beethoven-symphony-no-9-d-minor-op-125>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2003). *Convención para la Salvaguarda del Patrimonio Cultural Inmaterial*. <https://es.unesco.org/about-us/legal-affairs/convencion-salvaguardia-del-patrimonio-cultural-inmaterial>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Memory of the world*. <https://www.unesco.org/es/memory-world>
- Plantinga, L. (1992). *La música romántica*. Akal.
- Prats, Ll. (1997). *Antropología y patrimonio*. Ariel.
- Prats, Ll. (2000). El concepto de Patrimonio Cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 11, 115-136.
- Querol, M. Á. (2020). *Manual de gestión del patrimonio cultural*. Akal.
- Rosen, Ch. (2004). *Formas de Sonata*. Labor.

La ecoansiedad desde el punto de vista del alumnado de enseñanza secundaria en Andalucía

Antonio Barceló Aguilar

Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, Junta de Andalucía

Abstract: The situation we currently live in, where the latest report from the Government Panel on Climate Change (IPPC), issued in the first part of 2023, has stated that climate change is irreversible. Faced with this scenario that has been occurring for the last few decades and that has been leaving a situation for the new generations that leaves little room for hope. Therefore, in countries where there is greater development, as is specifically the case in Spain, the population pyramids begin to be inverted, in which there are fewer births and a greater number of long-lived people. Young people have begun to mobilize about this situation where they have begun to hold demonstrations and give visibility to the issue because the new generations will live on a planet that will be in an unfavorable situation compared to their predecessors. In Europe there are already groups that are taking States to court for not applying measures that are useful against the climate crisis situation, which are referred to in the regulations of the European directives. Due to this situation, education plays a primary role in which a series of strategies must be sought based on reflective thinking to be able to address from a holistic perspective a series of events that show considerable uncertainty and where the risks are important.

Keywords: Environmental Education, Ecoanxiety, Youth, Climate Crisis.

1. INTRODUCCIÓN

La situación actual sobre la problemática ambiental está generando una serie de acontecimientos que están mermando la capacidad de maniobra de los estados para combatir el cambio climático. La mayoría de efectos que están produciéndose están afectando a la ciudadanía y pueden comprobarse desde que existen registros de las situaciones que tienen que ver con este asunto. Es importante destacar que las acciones llevadas a cabo no han ayudado a mejorar, de tal modo, se ha ido produciendo una desigualdad según el lugar geográfico, donde se produce una gran cantidad de muertes, conocidas como genocidio climático (Lizoain, 2023).

Dichos acontecimientos, han generado que la población comience a cuestionarse sobre qué podrá ocurrir en el futuro, lo cual está comenzado a generar una serie de trastornos, especialmente en las generaciones más jóvenes. Se han podido apreciar que comienzan a producirse cuadros de ansiedad debido a que no saben cómo se van a encontrar el planeta en unos años y si su calidad de vida no se verá mermada (Reátegui, 2023). Asimismo, ante una situación de incertidumbre deben abordarse diferentes estrategias para poder aportar una visión más completa y poder abordar los problemas desde diferentes perspectivas. Por consiguiente, debe aplicarse dentro de un modelo de sociedad tan cambiante, también conocida como sociedad líquida, es fundamental que puedan aplicarse a partir de su implicación una mejora en la toma de decisiones que la ciencia *per se* no es capaz de abordar desde su punto de vista aplicado (Bauman, 2020; Funtowicz e Hidalgo, 2021).

Desde una perspectiva más integral, basada en aspectos asociados al siglo XXI, las nuevas generaciones demandan que se establezca un plan de choque que sea totalmente inmediato y en el que se

tengan en cuenta a todos los agentes sociales. Así pues, han decidido tomar las riendas del asunto y ponerse a trabajar sobre los diferentes retos que deben plantearse a partir de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que fueron aprobados en la Cumbre de París de 2015. Asimismo, tal como argumentan González et al., (2020), la importancia que tiene desde el marco educativo juega un papel primordial para que los jóvenes puedan desarrollar conciencia y actuar de una manera proactiva.

Se ha comenzado a visibilizar que los problemas medioambientales están causando problemas en la población, en la que su mayoría están padeciendo infinidad de enfermedades, tal como explicó Greta Thunberg, que promovió los llamados viernes por el clima, donde grupos de estudiantes se manifiestan porque no ven solución al curso que está desarrollando el asunto. La distribución de los recursos y la calidad de vida que tienen la mayoría de la población han hecho despertar con enorme preocupación a esta generación porque ven que corren un riesgo extremo (Taylor, 2021).

Como ejemplo principal, se ha mostrado la crisis ocasionada por la COVID-19, en la que se ha visto a la población en un estado de preocupación y ansiedad, de los cuales, en algunos casos, no han sido capaces de recuperarse. De hecho, es tan inquietante, que las secuelas psicológicas no se han ido en una parte importante de la población y, más aún en los jóvenes, quienes han visto mermadas sus capacidades, y han afectado en una etapa donde su formación académica y social es primordial para poder afrontar el futuro en las mejores condiciones posibles. Dicho escenario está generando una situación que comienza a ser insostenible, debido a que cada vez más personas comienzan a tener cuadros de ansiedad que perturban su día a día, ya que las secuelas físicas pueden verse recuperadas en un plazo menor, pero las secuelas psicológicas persisten y pueden acompañarles a lo largo de su vida (López y Durán, 2021).

Desde esta perspectiva, es primordial entender el término de ecoansiedad (como anteriormente se ha mencionado en los aspectos que generan cuadros de este tipo), en el que la impotencia por poder gestionar una serie de acontecimientos que nos llevan a una hecatombe, hace que el individuo no se encuentre en las mejores condiciones para desarrollar una vida plena y vea mermadas sus capacidades en el día a día. Para ello, hay que trabajar desde una Educación Ambiental que sea integradora y muestre el camino a seguir o al menos las herramientas que ayuden a poder gestionarlo (Flores, 2021).

A partir de ahí, la implicación del profesorado para que puedan establecerse los lazos pertinentes a la hora de entender el proceso es fundamental, debido a la formación específica que poseen para entender los cambios en el desarrollo cognitivo de los adolescentes y el conocimiento sobre la situación actual vivida en los últimos años. De tal forma, la búsqueda de alternativas para comprender los procesos vendrá asociada a una visión previa de la situación en la que se encuentre esta generación y de la capacidad que tengan para entender que toda transformación precisa de un trabajo continuo y preciso.

De esta índole, se muestra el presente trabajo de investigación en el que se ha trabajado con diferentes estudiantes de centros públicos de la comunidad autónoma de Andalucía, de edades comprendidas entre los 16 y 17 años en los que se ha realizado una triangulación metodológica, tal como explican Feria Ávila et al. (2019), combinando técnicas cuantitativas y cualitativas para obtener un resultado que muestre de una forma más enriquecedora, además de ser más precisa, la realidad en la que se mueven las nuevas generaciones sobre la problemática ambiental y cómo son capaces de afrontarla o las sensaciones que esta les genera.

2. HIPÓTESIS DE PARTIDA

Tras apreciarse una preocupación latente en un gran grupo de adolescentes en los centros educativos a partir de visitas, charlas informativas y formaciones relacionadas con la problemática ambiental actual, se comenzó a buscar información sobre lo que estaba ocurriendo. A partir de dicha búsqueda, se apreció que los jóvenes comenzaban a documentarse y a realizar manifestaciones contra el sistema actual, ya que les perjudica en su futuro y su calidad de vida, lo que a la postre, está mermando de recursos a un planeta que es finito.

La necesidad es la de comprender el estado psicológico que presenta el alumnado y, en general, a la juventud, ya que comienzan a mostrarse estudios en los que se muestran aspectos que afectan a estudiantes con cuadros de ansiedad y estrés, lo que podría estar asociado a una merma de su rendimiento académico y cómo afrontar su día a día en la vida cotidiana. Esto se está mostrando en diferentes países, donde ya han introducido el término de “ecoansiedad”, donde los medios de comunicación también lo están mostrando.

Así pues, como en España y, concretamente, Andalucía, este tipo de estudios no se han llevado a cabo por ser novedosos. Se ha visto una oportunidad para realizar una triangulación metodológica en la que se combinen diferentes técnicas de investigación para conseguir unos resultados que muestren la realidad del alumnado andaluz. De tal manera, con la colaboración de distintos centros educativos que se han prestado voluntarios y el personal que forma parte del Programa ALDEA, concretamente la línea de trabajo de cambio climático y ciudades sostenibles se pueden utilizar las herramientas adecuadas para obtenerlo.

3. OBJETIVOS

El eje vertebrador de estudio tiene un objetivo principal del que parten una serie de objetivos específicos:

3.1. Objetivo principal

- Analizar las sensaciones que tiene el alumnado que se encuentra a punto de finalizar la enseñanza obligatoria a partir de la problemática ambiental presente en la actualidad.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Establecer un plan de acción que se pueda ejecutar dentro de los programas de innovación educativa donde se puedan atender las demandas que tenga el alumnado sobre sus inquietudes ambientales.
- Visibilizar la situación que están padeciendo los jóvenes ante la incertidumbre generada por la crisis medioambiental que se está viviendo.
- Buscar una propuesta de mejora dentro del sistema educativo que permita integrar aspectos transversales en las materias y puedan trabajarse de forma implícita.

4. METODOLOGÍA

La investigación social que se ha aplicado a partir de una perspectiva ambiental se podría llevar a cabo desde diferentes perspectivas. Para el desarrollo del presente estudio, se ha tenido en cuenta la selección de un grupo de estudiantes a partir de una selección a través de un cuestionario diseñado por el equipo de innovación educativa del Programa ALDEA (Educación Ambiental en el sistema educativo andaluz en la enseñanza reglada), que se dedica a realizar diferentes estudios para comprender, desde el trabajo realizado en centros educativos, la búsqueda a partir de la docencia la problemática ambiental y que sea acorde a la alfabetización científica tan demandada (Servicio de Planes y Programas Educativos & Servicio de Educación Ambiental y Formación, 2018).

De forma inicial, se trabajó en la búsqueda de información realizada con los problemas de los jóvenes sobre cómo afrontan los problemas ambientales, y se comienzan a mostrar que en diferentes lugares del mundo se muestra el término de ecoansiedad y que su preocupación aumenta conforme más conocimiento tienen sobre la temática. Por consiguiente, se muestra que se están reuniendo y buscando alternativas sobre la crisis climática, tanto es así, que están denunciando a los estados europeos porque no cumplen con las directivas que atentan contra su calidad de vida. Todo esto ha hecho que se pueda trabajar en el diseño de los instrumentos de investigación para poder afrontar el estudio en las mejores condiciones como son: un test inicial para seleccionar al alumnado experto y que pueda participar en el grupo de discusión, las propias preguntas para afrontar el grupo y la elaboración de un cuestionario en escala de Likert para ver las sensaciones que tienen y puedan compararse de una forma óptima.

Una vez trabajado, se coteja la información para la investigación. Se realizó un test para la selección del alumnado anteriormente mencionado. Para ello, se contactó con un grupo de alumnado que pudiera estar interesado, para explicarles que aquellos que superaran la franja marcada (en este caso, se estipuló que fuera con un porcentaje de un 80% o superior de aciertos) formarían parte de un grupo de discusión para poder establecer una visión sobre sus sensaciones sobre las cuestiones ambientales. La técnica utilizada para conseguir la selección consistió en el muestreo de la K experta (Ramírez y Martínez, 2019).

Con ello, conseguimos a partir de ese test (que ha sido previamente validado por personal especializado de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla y del grupo de innovación educativa de ALDEA), que se pueda crear un panorama lo más adecuado posible para poder establecer de forma óptima la selección, y que la parte del grupo de discusión sea el más especializado y heterogéneo posible. Así pues, se procederá a realizarlo y poder transcribir todas las respuestas para realizar un análisis cualitativo que muestre aquellos aspectos que trazan la realidad sobre el asunto.

Tabla 1. Preguntas realizadas al grupo de discusión.

Fuente: elaboración propia

CUESTIONES GRUPO DE DISCUSIÓN	
BLOQUE 1	¿Se podrá solucionar la situación climática actual? ¿Qué ocurrirá con los recursos del planeta si seguimos en esta dirección? ¿Tiene la comunidad científica suficientes recursos para paliar todo lo que ocurre?
BLOQUE 2	¿Se seguirán produciendo conflictos políticos por los recursos y la economía? ¿Hay suficiente normativa para poder regular los problemas ambientales? ¿Crees que hay implicación política?
BLOQUE 3	¿Piensas que los problemas ambientales ocasionarán más situaciones como la pandemia de la COVID-19? ¿Crees que se está produciendo un genocidio climático? ¿Cómo ves que la sociedad afronta todo esto?
CUESTIÓN FINAL	¿Qué aportaciones harías para mejorar la situación actual?

Respecto al grupo de discusión, el proceso ha consistido, en la participación de 10 estudiantes que fueron los que superaron el test con el porcentaje requerido y que contestaron a una serie de cuestiones en una videoconferencia en la que participaron cuatro centros educativos de la provincia de Sevilla, Cádiz y Málaga, la cual se concretó dentro de sus horarios lectivos a una hora para que pudiera realizarse. Las preguntas estuvieron clasificadas en tres bloques: problemas científicos ambientales, políticas ambientales, sociedad y medio ambiente (constituidos por tres preguntas), además de una pregunta final que sirviera a modo de conclusión.

Una vez obtenidas todas las transcripciones del trabajo realizado con el grupo de estudiantes, se procederá a la búsqueda de similitudes en las respuestas para establecer puntos en común y ver en qué aspectos podrían obtenerse conclusiones a partir de sus aportaciones. Asimismo, en aquellos aspectos en los que se realice una confrontación se podrían comparar las diferentes percepciones que ayuden a entender de forma holística la situación actual en la que se encuentran los jóvenes. Para poder realizar el trabajo se utilizará la herramienta de AQUAD 8, tal como detallan (Perez y Mellado, 2007), en la que se analizarán de forma detallada los resultados y que podrán cruzarse con las hipótesis previas o los resultados de los cuestionarios.

Por otro lado, se utilizó el cuestionario que había sido diseñado para llevarlo a diferentes aulas de varios centros educativos de Andalucía. De esta manera, se consiguió que más de 250 alumnos de ESO y Bachillerato participaran de forma ofimática, ya que una de las grandes ventajas del cuestionario consistía en la facilidad de tratamiento de datos de forma casi inmediata y poder realizar el tratamiento estadístico adecuado. Con los resultados obtenidos se realizó un cruce de datos a partir de todo lo cotejado en ambos instrumentos de investigación.

Para realizar esta parte del trabajo se diseñó un cuestionario donde había diferentes afirmaciones que mostrarían su grado de acuerdo y desacuerdo en diferentes niveles que vendrían mostrados del 1 al 10, siendo el 1 el grado de desacuerdo con más intensidad y 10 el grado de acuerdo. Se comprobó que aumentando la sensibilidad de la escala de Likert, los resultados podían ser más enriquecedores si se combinaban con otras técnicas (Pérez Escoda y Bisquerra, 2015). El número de afirmaciones del cuestionario constaba de un total de 40 divididas en diferentes bloques, aunque

en este trabajo se seleccionaron las 10 siguientes porque fueron las que ayudaron a poder cruzar los datos de forma más eficiente con el resto de datos.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, las técnicas utilizadas tienen un componente tanto cualitativo (grupo de discusión) como cuantitativo (encuesta). Este tipo de mezcla de técnicas se utiliza bastante en las perspectivas de las Ciencias Sociales y es llamada triangulación metodológica (Feria Ávila et al., 2019). Este método de estudio, va a establecer mayor objetividad a la hora de mostrar los resultados, lo que favorecerá a que se pueda eliminar aquellos aspectos que puedan ser accesorios y que perturben en la recogida de datos lo que se pretende (Puentes Borges et al., 2017).

Para cotejar los resultados se ha comprobado la correlación con estudios que tuvieran alguna relación con lo trabajado en el estudio, para ver si la realidad de los últimos años ha ido evolucionando hacia una tendencia diferente, y es más acusada o, por el contrario, si se han mantenido las perspectivas. No obstante, hay que tener en cuenta que las generaciones van cambiando y las comparativas se realizarían con los grupos de edad en determinado momento, ya que depende de un momento determinado que puede estar motivado por algún acontecimiento relevante.

Tabla 2. Afirmaciones seleccionadas en el cuestionario para el presente estudio.

Fuente: elaboración propia

Afirmación 1	Me preocupan los problemas ambientales y me documentó sobre ello.
Afirmación 2	Hablo con mis amigos/as de los problemas ambientales y el futuro que nos depara.
Afirmación 3	En mi centro educativo se trabajan los aspectos ambientales y me dan herramientas para entender lo que ocurre.
Afirmación 4	Veó a la población preocupada por lo que está ocurriendo en el planeta.
Afirmación 5	Las políticas actuales vienen a intentar solucionar los problemas ambientales.
Afirmación 6	Las fuentes de información que utilizo aportan bastante información sobre la situación del planeta.
Afirmación 7	Pienso que la especie humana va a terminar por extinguirse por sus propias actuaciones.
Afirmación 8	Siento estrés cuando pienso que la situación del planeta puede afectar mi vida.
Afirmación 9	La inteligencia artificial nos ayudará a poder solucionar gran parte de los problemas ambientales.
Afirmación 10	Si actúo y tomo conciencia, el planeta podrá mejorar, lo que hará que me sienta mejor.

5. RESULTADOS

Una vez realizados los estudios pertinentes, se han obtenido una serie de resultados según lo planteado. De forma inicial en el grupo de discusión se obtuvieron una serie de ideas que se recogieron

en el programa según las diferentes respuestas donde se mostraron las similitudes y discrepancias ofrecidas por el alumnado que participó en el proceso. Para trabajar, se ha establecido una serie de códigos por bloques donde están encuadrados por categorías como son las relacionadas más con aspectos científicos (CIE), las que tienen que ver más con políticas (POL) y las que tienen que ver con la sociedad (SOC). No obstante, hay que tener en cuenta la cuestión final, debido a que sus aportaciones han sido fundamentales para obtener las conclusiones del trabajo.

Así pues, analizando los siguientes bloques, se pueden ver aquellas afirmaciones que han tenido un consenso por el grupo de estudiantes en la tabla 3. De esta manera, se puede apreciar que ven que la Ciencia actual no es capaz de poder solucionar todos los problemas, aunque sí perciben que sin ella no sería posible la búsqueda de soluciones. No obstante, la escasez de recursos hace que se aprecie una merma para conseguir los objetivos en la lucha contra la situación climática.

Por otro lado, desde el punto de vista de las políticas es donde se han mostrado más críticos, ya que ven que la normativa existente no se cumple con rotundidad, donde ven que no se aplican de forma estricta. De hecho, manifiestan que hay grupos de personas de su generación que están luchando para que eso cambie a causa de la gran cantidad de guerras o conflictos que se están produciendo por la distribución y el manejo de recursos, haciendo mucho hincapié en el agua y la sequía que se está viviendo en la zona. En cuanto a lo relacionado con la sociedad, es donde han mostrado más preocupación porque ven que la cantidad de muertes ha ido aumentando, lo que provoca una situación de miedo y angustia ante la incertidumbre que sigue asomándose cada vez de forma más notoria.

Finalmente, estuvieron tratando que se deben establecer estrategias para afrontar una distribución de los recursos que pueda ayudar a la mayoría de la población, fomentando que aquellos que sean considerados primordiales sirvan para que no se produzcan conflictos y se produzcan menos fallecimientos. Asimismo, se deben aplicar medidas que sean disuasorias, y que tengan efecto de forma inmediata para que no se planteen situaciones que han afectado a colectivos en antaño. Por último, lo que consideran más importante es la necesidad de visibilizar los problemas que generan, desde una perspectiva mental en la sociedad, el no poder afrontar con garantías su futuro donde cada vez tienen más dificultades para acceder en condiciones dignas.

Tabla 3. Resultados de la Fuente: elaboración propia

Categorías	Código	Aspectos relevantes
BLOQUE 1	CIE	La ciencia no es capaz de resolver todos los problemas. Es muy complicado buscar soluciones a la situación climática No hay suficientes recursos para trabajar en la ciencia.
BLOQUE 2	POL	Cada vez habrá más conflictos por los recursos. Las políticas no solucionan el problema actual. La normativa no se aplica como se debería.
BLOQUE 3	SOC	Puede haber más pandemias si la situación no cambia. Se producen muchas muertes por la escasez de recursos. La sociedad tiene miedo y angustia por lo que ocurre.
CUESTIÓN FINAL	FIN	Es necesario un reparto de recursos más equitativo. Deberían aplicarse más sanciones. Necesidad de herramientas psicológicas para afrontar el futuro.

Respecto al cuestionario que se realizó participaron un total de 261 estudiantes de los cuatro centros educativos mencionados anteriormente. Por ende, los resultados que se muestran se pueden ver en el gráfico donde se aprecian las diferentes respuestas. Se puede apreciar que hay una serie de afirmaciones que tienen un mayor número de personas que han mostrado un grado muy fuerte de acuerdo con sus afirmaciones. De esta manera, se aprecia que hay dos que destacan por encima de todas en las que un gran número de respuestas están muy cercanas al 10. Entre estas se puede ver que el alumnado tiene la certeza que la población está bastante preocupada por lo que está ocurriendo, además que tienen una percepción pesimista sobre el devenir de la especie. Es la afirmación en la que hay un mayor grado de consenso y están muy de acuerdo en que la especie humana está condenada a extinguirse.

Por otro lado, hay una serie de afirmaciones en las que se muestra un mayor grado de desacuerdo, y guardan especial relación con lo que han contestado en las otras. En estos casos, se muestran más críticos con las políticas que se llevan a cabo, ya que no aprecian lo que se está realizando como medidas que puedan venir a solventar las cuestiones. Además, el uso de la inteligencia artificial tampoco lo perciben como algo que pueda ayudar a mejorar estos procesos.

Otros resultados que tienen un grado de acuerdo más alto, pero no tan destacables como las primeras cuestiones, pueden verse en otras afirmaciones como que una parte considerable de los estudiantes se documentan, pero hay otra parte que no lo hace como le gustaría, también les ocurre con sus actuaciones que creen que podrían servir, pero no lo muestran con una rotundidad manifiesta.

6. CONCLUSIONES

Los jóvenes tienen preocupación por lo que ocurre en la actualidad en el planeta. Esto ha generado que tomen partido por lo que realmente les compete. Están viendo que no hay vuelta atrás sobre el cambio climático y su calidad de vida va a ser peor que la de generaciones antecesoras. Es por ello, que están pidiendo que se tomen medidas que sean reales y efectivas por parte de los gobiernos. Necesitan que la Ciencia tenga mayor cabida y se apueste por las explicaciones que aportan debido a que su grado de acierto es considerable.

Además, los problemas psicológicos están siendo importantes, lo que está generando trastornos considerables, generalmente con cuadros de ansiedad, porque no se puede controlar una serie de situaciones incontrolables y tienen un sentimiento de impotencia que puede ser extrema. Es por ello, que demandan desde una educación que ofrezca herramientas para poder ayudar a tomar decisiones ante aspectos adversos y para que puedan integrar desde diferentes campos de conocimiento o disciplinas las herramientas adecuadas para ello.

AGRADECIMIENTOS

A los centros educativos IES Vicente Aleixandre de Barbate (Cádiz), IES Fuente Lucena de Alhaurín El Grande (Málaga), IES Heliche de Olivares e IES Macarena de Sevilla y al personal participante del Programa ALDEA (Educación Ambiental) dependiente de la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía.

REFERENCIAS

- Bauman, Z. (2020). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.
- Feria Ávila, H., Matilla González, M., y Mantecón Licea, S. (2019). Conceptualización., La Triangulación Metodológica como método de la investigación científica. Apuntes para una conceptualización. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, X*, 137-146. <https://bit.ly/3RFFULp>
- Flores, A. (2021). *La educación ambiental, la respuesta educativa a la crisis climática*. <https://bit.ly/3TVP6y7>
- Funtowicz, S., y Hidalgo, Y. C. (2021). Pandemia Posnormal: las múltiples voces del conocimiento. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 109-122.
- González, E. G., R. J. F., y Montblanc, T. F. (2020). Agenda 2030 en la formación inicial de profesorado: análisis de una experiencia en el Grado de Educación Primaria. *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, 3789-3797. Octaedro <https://bit.ly/3TKZKr0>
- Lizoain, D. (2023). *Crimen climático*. Debate.
- López, A., y Durán, G. (2021). Covid 19 y Medio Ambiente: Alcance y Escenarios Futuros. *Economistas*, 82-92. <https://bit.ly/3GYNiwg>
- Pérez Escoda, N., y Bisquerra, R. (2015). ¿ Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad ? *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(July), 129-147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>
- Perez, R. J., y Mellado, V. (2007). *El programa AQUAD como generador de teorías sobre la reflexión : el caso de una profesora de ciencias en Secundaria. Julio 2014*. <https://bit.ly/48vGIJp>
- Puentes Borges, A., Puentes Bencomo, D. B., y Puentes Bencomo, E. R. (2017). Por mayor objetividad en la Triangulación de los Instrumentos de Diagnóstico. *Didasc@lia: Didáctica y Educación, VIII*, 77-84. <https://bit.ly/3RC3poH>
- Ramírez, M. C., y Martínez, C. (2019). Origen y desarrollo de un índice de competencia experta : el coeficiente k. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social.*, 40-56. <https://bit.ly/3THCOsP>
- Reátegui, R. (2023). La eco-ansiedad y la crisis climática. *Revista científica Guacamaya*, 7(1), 1-23. <https://bit.ly/3RVbSEJ>
- Servicio de Planes y Programas Educativos, y Servicio de Educación Ambiental y Formación. (2018). *Marco Teórico de Referencia. Programa Aldea. Educación Ambiental para la Comunidad Educativa*. <https://bit.ly/48cCTZX>
- Taylor, M. (31 de agosto de 2021) Activist Greta Thunberg questions Scotland's climate claims as Greens enter government. <https://bit.ly/48qVZes>

Los Vengadores: Una unidad didáctica intermitente gamificada para promover hábitos saludables de actividad física en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria desde la Educación Física

Carlos A. Becerra-Fernández

Universidad de Málaga (España)

Santiago Guijarro-Romero

Universidad de Valladolid (España)

Daniel Mayorga-Vega

Universidad de Málaga (España)

Abstract: The fundamental objectives of the Physical Education subject are to promote healthy lifestyle habits, such as increasing the rate of physical activity of students, in order to improve their health levels, since more than 80% of adolescents throughout the world do not meet the recommended guidelines for daily physical activity. However, specialist teachers find limitations when it comes to fully fulfilling this purpose. Some of them being the lack of time and motivation, as well as the impossibility of monitoring the amount of physical activity that students perform outside of Physical Education classes. Fortunately, there are pedagogical resources that can offer solutions to these limitations and provide new opportunities to enrich the teaching-learning process, such as the implementation of gamification within intermittent teaching units, as well as the use of behavior modification strategies such as activity wristbands. This study presents a proposal for a gamified intermittent teaching unit for the subject of Physical Education, based on the use of behavior modification strategies, with the purpose of promoting daily physical activity habits in adolescents. The combination of intermittent teaching units with other behavior modification strategies can be a valuable resource for the implementation of effective and feasible programs aimed at increasing regular levels of physical activity among adolescents.

Keywords: Wrist physical activity monitors, intermittent teaching units, behavior, students, educational project, Secondary Education.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Beneficios, recomendaciones y niveles de práctica de actividad física

El periodo educativo de un individuo representa una parte fundamental de su desarrollo, dado que en esta etapa se consolidan y fortalecen los patrones de conducta que configurarán su modelo de vida (Longmuir et al., 2014). De acuerdo con Longmuir et al. (2014), el estilo de vida de los jóvenes ejercerá un impacto sustancial en el bienestar futuro del adulto. Dentro del amplio espectro de hábitos asociados a una forma de vida saludable, la actividad física (AF) desempeña un rol fundamental, siendo considerada un indicador de la salud y de la calidad de vida en los estudiantes (Organización Mundial de la Salud, OMS, 2020). En la actualidad, existe una sólida base científica que sostiene que los adolescentes en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que realizan diariamente, al menos 60 minutos de AF de intensidad moderada a vigorosa a lo largo de la semana, obtienen numerosos beneficios para su salud (OMS, 2020). Además, se aconseja reducir el tiempo que se destina a

comportamientos sedentarios (CS), especialmente aquel relacionado con el uso de pantallas, como la televisión o videoconsolas (OMS, 2020).

Desafortunadamente, en la actualidad, un porcentaje significativo de escolares a nivel global (más del 80%) son físicamente inactivos (Guthold et al., 2020). En el caso de España, este porcentaje es un poco más alto, llegando al 84% (Guthold et al., 2020). Además, los jóvenes en edad escolar pasan aproximadamente el 70% de su tiempo despiertos en CS, como ver la televisión o jugar videojuegos (Ruiz et al., 2011). Estos datos son preocupantes, sobre todo considerando que, a nivel mundial, la inactividad física representa el cuarto factor de riesgo en términos de mortalidad (Katzmarzyk et al., 2022). Consecuentemente, promover un nivel saludable de AF se considera una prioridad en el ámbito de la salud pública, siendo especialmente relevantes todas las acciones llevadas a cabo en el ámbito educativo (OMS, 2018). En la mayoría de los planes de estudio de Educación Física (EF) en la etapa de Educación Secundaria, se enfatiza la adquisición de un estilo de vida activo y saludable como uno de los objetivos principales (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). Por ejemplo, España se ha comprometido a reducir la prevalencia de la inactividad física en escolares en al menos un 15% para el año 2030 (OMS, 2018). Un contexto crucial para promover niveles saludables de AF es la EF (Association for Physical Education, 2020; European Commission/EACEA/Eurydice, 2013), debido a su carácter obligatorio en el plan de estudios de las diferentes etapas educativas, así como al hecho de ser desarrollada por profesionales cualificados en el ámbito de la AF y la salud (Viciano et al., 2015).

1.2. Unidades de programación intermitentes

El profesorado de EF se enfrenta a diversas limitaciones al intentar implementar un programa que promueva la AF regular en los estudiantes (Guijarro-Romero et al., 2019). Algunas son la carga significativa de saberes y criterios de evaluación que deben abordar en un tiempo limitado, la motivación reducida de los estudiantes (especialmente en lo que respecta a su motivación intrínseca), y la incapacidad para supervisar la cantidad de AF que realizan fuera del entorno de la clase de EF (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2013; Guijarro-Romero et al., 2019). Como consecuencia, los docentes de EF a menudo tienden a utilizar unidades didácticas de corta duración (Robles Rodríguez et al., 2010), lo cual no es suficiente para fomentar y mantener hábitos de AF.

Una posible solución innovadora podría ser la aplicación de unidades didácticas intermitentes (Viciano & Mayorga-Vega, 2016), ya que, ofrecen la ventaja de impartir e interconectar saberes y criterios de evaluación diferentes durante varias sesiones, utilizando una franja de tiempo en cada clase (por ejemplo, el calentamiento, los primeros minutos de la parte principal o la vuelta a la calma) durante varias clases, invirtiendo el tiempo restante de la sesión al desarrollo de otras competencias curriculares (Blázquez & Flores, 2020).. Investigaciones previas han demostrado la eficacia de este modelo para promover y mantener una variedad de objetivos curriculares relacionados con la condición física y la salud, como, por ejemplo, la capacidad cardiorrespiratoria, la fuerza y la flexibilidad (Guijarro-Romero et al., 2020).

1.3. Estrategias de modificación de conducta

Una de las estrategias que ha demostrado ser muy efectiva para promover niveles saludables de AF entre los estudiantes en la actualidad son las pulseras de AF (Casado-Robles et al., 2022). Estas pulseras de AF, cuya popularidad se ha incrementado entre los escolares, les permiten supervisar de manera autónoma su AF diaria en cualquier entorno y recibir retroalimentación en tiempo real (Strath &

Rowley, 2018). Además de la comodidad que ofrecen (sujetas a la muñeca), pueden servir como una herramienta de control para los profesores de EF, permitiéndoles supervisar la AF de los estudiantes dentro y fuera del horario lectivo. Por lo tanto, el uso combinado de unidades didácticas intermitentes y pulseras de AF, permitirían a los profesores superar las limitaciones previamente mencionadas.

Además, la inclusión de estrategias de modificación de conducta adicionales ha demostrado ser efectiva para lograr un impacto positivo en el comportamiento deseado de los estudiantes, es decir, mejorar sus niveles habituales de AF (Casado-Robles et al., 2022). Por ejemplo: 1) proporcionar orientación en las clases de EF sobre el uso de las pulseras de AF; 2) ofrecer sesiones educativas sobre las recomendaciones y beneficios de la práctica regular de AF, sugerencias saludables de práctica de AF para períodos como los recreos, las tardes y los fines de semana, así como actividades sedentarias a evitar; 3) establecer metas diarias de AF (10,000 pasos al día); 4) emplear un diario personalizado para registrar la AF realizada.

1.4. Gamificación

En el ámbito educativo, la gamificación es una estrategia muy importante para combatir problemas frecuentes como la desmotivación y la apatía para aprender, ya que ofrece experiencias positivas que favorecen el desarrollo emocional y aprendizajes más significativos (Vázquez-Ramos, 2020). En las diferentes experiencias gamificadas pueden distinguirse elementos de juego en tres niveles según Werbach y Hunter (2012): 1) dinámicas (aspectos narrativos e hilo conductor); 2) mecánicas (recompensas, retroalimentaciones, retos, competición y cooperación); y 3) componentes (avatares, insignias, puntos, rankings clasificatorios, niveles y equipos). Consecuentemente, el objetivo del presente trabajo fue diseñar y poner en práctica una propuesta de unidad didáctica intermitente gamificada, basada en estrategias de modificación de conducta desarrollada durante los primeros minutos de la clase de EF con la finalidad de fomentar niveles saludables de AF en escolares de Educación Secundaria.

2. METODOLOGÍA DE LA EXPERIENCIA

Durante el curso académico 2022-2023 los docentes de un centro educativo concertado de Málaga participaron en el Programa para la Innovación Educativa “Hábitos de Vida Saludable, Forma Joven en el Ámbito Educativo”, convocado por la Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, de la Junta de Andalucía. Las líneas que se abordaron fueron la educación emocional y los estilos de vida saludable, dentro de las cuales se trabajaron a su vez, la educación y seguridad vial, la alimentación equilibrada y la AF. Para su correcto desarrollo se contó, además de la implicación del profesor de EF, con un apoyo continuo de los profesionales sanitarios del centro de salud de la zona.

En primer lugar, el profesor de EF, que actuó también como coordinador del programa “Forma Joven”, organizó una reunión con el equipo directivo y docentes del centro para solicitar los permisos pertinentes. Además, se comunicó todo el protocolo a las familias de los alumnos a través de plataforma. Dicho comunicado ponía el foco en explicar detalladamente la importancia de diseñar unidades didácticas centradas en la promoción de hábitos saludables de AF entre los estudiantes. Además, se habilitó un plazo para la entrega de consentimientos donde se solicitaba a las familias su autorización para que los estudiantes usaran una pulsera de AF, la cual formaba parte integral de la unidad didáctica y representaba una de las estrategias clave para intentar modificar su comportamiento en relación a sus niveles habituales de AF. La muestra en la que se aplicó la propuesta estuvo compuesta por un total de 91 adolescentes (38 mujeres) de 3º curso de Educación Secundaria Obligatoria con edades comprendidas entre los 14 y 15 años.

La unidad didáctica se implementó a lo largo de un período de 8 semanas, con 2 sesiones por semana (16 sesiones en total). La estrategia principal empleada para fomentar la AF habitual consistió en que los estudiantes llevaran una pulsera de AF (Xiaomi Mi Band 5, Pekín, China) durante la duración de la misma. Además, dicha pulsera fue utilizada como instrumento de evaluación de la AF realizada por los estudiantes durante la unidad didáctica. Específicamente, la unidad didáctica intermitente se llevó a cabo durante los 15 primeros minutos de la clase de EF. En dicha fase inicial, se analizaron los datos registrados por la pulsera con el objetivo de proporcionar retroalimentación a los estudiantes en relación a sus patrones diarios de AF. Además, como parte del diseño de la unidad didáctica, se incorporaron todas las estrategias de modificación de comportamiento mencionadas en la sección anterior, cuya eficacia para promover hábitos saludables de AF en estudiantes ha sido recientemente verificada (Casado-Robles et al., 2022).

2.1. Descripción de «Los Vengadores»

El hilo conductor de la unidad didáctica gamificada se centró en una misión contra Thanos que tenía como objetivo conseguir unas gemas especiales que potenciaban las que ya llevaba en su guantelete. Estas gemas se encontraban escondidas en cada una de las etapas históricas y estaban fuertemente ligadas a un hecho significativo de la historia del deporte. Thanos quería viajar a través del espacio-tiempo a diferentes épocas para destruir aspectos relacionados con la cultura deportiva, al tiempo que recuperaba las gemas. Todo esto podría alterar la realidad de nuestro presente, ya que los seres humanos podrían olvidar cómo se organizan los Juegos Olímpicos, los avances científicos en materia de AF y salud, las recomendaciones de AF y sus beneficios, las escuelas gimnásticas, las leyendas del deporte, el peso que los valores deportivos tienen en la sociedad, las reglas de muchos deportes convencionales o los sistemas de entrenamiento, entre otros. Además del vídeo introductorio de motivación, se colgó en el aula un póster de gran tamaño con el tablero de juego, que contenía la base de los vengadores dirigida por Nick Fury y las etapas históricas: Prehistoria y Edad Antigua, Grecia, Roma, Edad Media, Edad Moderna, Edad Contemporánea, actualidad. Cada una de las casillas del tablero se correspondía con los siete niveles de la propuesta, los cuales debían ser superados desde la semana dos a la ocho de la unidad didáctica. Para ello, se propusieron siete retos de pasos progresivos a lograr, los cuales debían ir superando los estudiantes a nivel individual y por equipos para avanzar en la propuesta: 6.000, 7.000, 8.000, 9.000, 10.000, 11.000 y 12.000 pasos por día en las semanas dos, tres, cuatro, cinco, seis y siete respectivamente. Además, se aclaró a los estudiantes que la cantidad de pasos propuesta como objetivo para cada desafío era un mínimo que debía ser superado, y que cuantos más pasos realizaran diariamente, mayores serían los beneficios para su salud. Para obtener los pasos conseguidos por equipos, se calculó la media de pasos logrados por los miembros del grupo. Para ello, los estudiantes debían sincronizar las pulseras en la aplicación todos los sábados de cada semana, con el fin de que el profesor de EF pudiese observar y contabilizar los pasos de cada alumno y poder determinar el rendimiento de cada grupo. Por eso, la consecución del reto tenía la misma importancia a nivel individual como por equipos, ya que los logros a nivel individual afectaban al logro del equipo. Al cumplir el objetivo de pasos los alumnos recibirían 0.1 puntos más en su nota final anual de EF, además de otras recompensas relacionadas con los contenidos de EF que se estuviesen impartiendo en ese momento. El grupo que más pasos consiguiese realizar en cada semana recibiría además 0.1 puntos extra. El propósito de colaborar en equipos fue garantizar que todos los estudiantes cumplieran con los desafíos planteados, ofrecieran apoyo a sus compañeros siempre que fuera necesario y, de esta manera, logran superar los diversos niveles como resultado de un esfuerzo conjunto y de un trabajo bien realizado (Fernández-Rio y Flores, 2019). Otro elemento importante fue la creación de

un avatar por equipos, así como la asignación de un color a cada uno (Spiderman, Wakanda, Wonder Woman, Iron-Man, etc.). El avatar creado por cada equipo representaba su identidad colectiva. Los avatares fueron pegados en el tablero creado específicamente para la propuesta de los Vengadores en el inicio del recorrido. Conforme se iban cumpliendo los diferentes retos, los avatares avanzaban en el tablero y se dejaba señalado con colores. Los equipos que no lograban superar el reto solo coloreaban la mitad de la casilla, debiendo colocar su avatar en la zona de penalización (agujero negro), lo que era indicativo de que habían avanzado en la propuesta, pero no todo lo que debían. De esta forma, le estábamos dando al alumnado un *feedback* de que debía esforzarse más.

Además, en el mapa había un espacio reservado (base de los vengadores) para el mejor equipo de cada semana. El tablero facilitó el seguimiento y ayudó al alumnado a conectarse semanalmente con la gamificación. Por otro lado, cada vez que se superaba un nivel se trataba algún aspecto histórico-cultural del deporte que ocurrió en una determinada época. Por último, para motivar aún más al alumnado, se utilizó un documento cooperativo donde a través de una gráfica, cada miembro del equipo podía comprobar cuál iba siendo su evolución a lo largo de las semanas. De esta forma, el alumnado, tenía un *feedback* semanal de la AF que realizaba además del ya facilitado por la pulsera de AF.

2.2. Desarrollo de las sesiones de la propuesta

En primer lugar, además del objetivo principal de cada sesión, en todas ellas, el profesor se mantuvo disponible para abordar las preguntas o inquietudes que los estudiantes tuvieran en relación con cualquier aspecto de la unidad didáctica. Igualmente, se enfatizó la importancia de que los estudiantes llevaran puesta la pulsera de AF todos los días durante todo el día para obtener una comprensión realista de sus patrones de AF. Por otra parte, en cada sesión, el profesor propuso actividades y juegos que los estudiantes podían llevar a cabo en diferentes momentos del día: durante el recreo, las tardes o los fines de semana, de manera individual, con amigos o en compañía de sus familiares, con el propósito de aumentar su nivel de AF.

2.2.1. Sesión 1

El objetivo de la sesión fue la presentación de la narrativa a través de un vídeo de 6 minutos de duración (<https://youtu.be/vQEIpZOUq88>). Para ello, se captó su atención proyectando el vídeo que comenzó con una música introductoria característica de los Vengadores, la cual suscitó intriga en el alumnado. Para dar paso a una sucesión de escenas que narraban perfectamente los acontecimientos a los que los alumnos tenían que hacer frente. Ellos son parte fundamental en esta iniciativa y así se lo hace saber Nick Furia ante el consejo mundial de seguridad. Al final pide la colaboración del alumnado para conseguir superar los diferentes retos para derrotar a Thanos. Las pulseras de AF son clave para vencer a Thanos, ya que, les permitían viajar en el tiempo. Al final del vídeo se mostró y ubicó en la clase el tablero de juego (https://drive.google.com/file/d/1Wvef9U6DvFReN5okamNAqnT513RjTqhZ/view?usp=drive_link), el cual estuvo colgado en las clases, con cada una de las etapas de la historia del deporte por las que viajaron usando nuestras pulseras. Finalmente, se crearon los equipos y se solicitó a todos que establecieran un nombre de equipo y creasen el avatar, al que debían asociar un nombre y un color, para el próximo día colocarlo en el punto de inicio del tablero.

2.2.2. Sesión 2

Se profundizó en el funcionamiento de las normas del juego, repasando lo que ya comentamos durante la sesión anterior. Cada uno de los equipos llevó su avatar y los ubicaron en la casilla inicial (base de los vengadores). Se explicaron las funciones principales de las pulseras de AF que se iban a

emplear en la propuesta y se asesoró sobre su adecuado uso. Por ejemplo, se explicó cómo utilizar y cuidar correctamente la pulsera, los diferentes menús disponibles en la pantalla, establecer los colores y el fondo, así como la manera de visualizar el número de pasos realizados a lo largo del día. Igualmente, se estableció el objetivo semanal de cara a la semana 2 (6.000 pasos). También se configuró la función “alertas de inactividad”, activando avisos en la franja: 18:00-21:00 h.

2.2.3. Sesión 3

Se aconsejó al secretario de cada grupo que guardase en una funda de plástico los diferentes materiales educativos que se les iban facilitando, en este caso, “la ficha de evolución de nuestro poder” (https://drive.google.com/file/d/1hwXuuk1dqigTf7rdcwcrYq-lbZqIpZFG/view?usp=drive_link). En esta sesión se les entregó y explicó cómo rellenar la ficha donde cada uno de los miembros anotaría en una gráfica la media semanal de pasos. Todos apuntaron los pasos realizados en la semana anterior (control), para que empezasen a familiarizarse con la forma de rellenar dicho documento. Esta ficha se trabajó siempre durante la primera sesión de cada semana. Además, se repasaron las normas de uso y cuidado de las pulseras de AF, resolvimos dudas y recordamos que el objetivo de la semana era 6.000 pasos. Finalmente, se configuró el recordatorio de AF en las pulseras a través de los siguientes eventos:

Los lunes, miércoles y viernes a las 10:05 h, y martes y jueves a las 12:05 h que coincidía con el recreo la frase fue “juega con amigos”. Los lunes y miércoles a las 18:00 h y los martes, jueves y viernes a las 16:30 h, se configuró la siguiente frase: “¡Actívate!” Los sábados a las 11:00h aparecía la frase motivadora: “¡Suma pasos bro!” Por último, se estableció el nuevo objetivo de la semana: 8.000 pasos.

2.2.4. Sesión 4

Se resolvieron las dudas e inquietudes relacionadas con las pulseras de AF. Posteriormente, el profesor de EF colgó un póster tamaño A3 en el aula y entregó una copia impresa a todo el alumnado (https://drive.google.com/file/d/16cEAl0St5Jv01jEs3DLLuY3FJkQ3zOXi/view?usp=drive_link) para explicar los beneficios que aporta la práctica regular de AF, así como las recomendaciones establecidas por la OMS (2020). Además, como llevaban alrededor de una semana utilizando la pulsera de AF y obteniendo *feedback* inmediato de la misma sobre su AF, se debatió sobre qué tipo de AF realizaban en su tiempo libre, la frecuencia de práctica, los motivos de su elección, así como cuánto tiempo dedicaban a estar sentados. La finalidad era hacerles reflexionar comparando el tiempo que practicaban AF al día con el que empleaban en CS, para que analizaran si dichos niveles eran los adecuados para obtener todos los beneficios explicados.

2.2.5. Sesión 6

El profesor de EF expuso ejemplos de actividades físicas de diferentes intensidades (es decir, ligera, moderada y vigorosa) que el alumnado podía realizar para conseguir las recomendaciones diarias de AF. El objetivo principal fue especificar al alumnado qué intensidad implicaba cada ejemplo de AF proporcionado. Para ello, se utilizó una pirámide de AF (https://drive.google.com/file/d/1osGW9R6HTFVS5kM-GUzKOjrhNhn73n9/view?usp=drive_link) que fue entregada también impresa al alumnado.

2.2.6. Sesión 8

Durante esta sesión se procedió al visionado de un vídeo sobre los riesgos y las consecuencias de la adopción reiterada de CS (<https://youtu.be/YhZ8cqZWMZQ>). Al mismo tiempo, los estudiantes fue-

ron completando por equipos la ficha para realizar la rutina de pensamiento: Veo, pienso, me pregunto (https://drive.google.com/file/d/1IWLi-Q0iCZvtCfyCwgB7AKoQF2S9-rBv/view?usp=drive_link).

La reflexión giró en torno a los hábitos erróneos. Algunos ejemplos fueron los siguientes: «¿Por qué nos regalan un móvil a los 11 años sin haberlo pedido?»; «Debemos dar un buen uso a las nuevas tecnologías y aprovechar las ventajas que nos pueden aportar de cara a la AF?»; «¿Qué hábitos tendrán los niños y adolescentes en el futuro?»; «¿Irán a peor los niveles de sedentarismo?»; «No sabía que la mala alimentación tenía menos influencia que las horas de pantalla sobre los índices de sobrepeso y obesidad»; «Yo creo que, aunque tengas móvil, si te gusta el deporte, eres capaz de tener un buen control sobre ti mismo para regular las horas de pantalla».

2.2.7. Sesiones 5, 7, 9, 11, 13 y 15

A partir de la sesión 5, se comenzaron a enviar, a través de la plataforma Microsoft Teams, mensajes motivacionales todos los días por la tarde a las 17:00h (menos los domingos). En las sesiones impares de cada semana se mantuvo la misma estructura. Se establecía el objetivo de la semana, se destacaba al grupo ganador, se mostraba el rendimiento del resto de equipos, se movían los avatares y se continuaba completando el documento de la evolución (gráfica). Al mismo tiempo, el profesor les preguntaba por las barreras que estaban encontrando para cumplir los retos con el objetivo de ayudarles a superarlas.

Se compartieron con los estudiantes ideas de AF para el recreo y tiempo libre en el fin de semana. Se incorporaron retos semanales, por ejemplo: salir y pasear con los amigos durante el recreo, consiguiendo un mínimo de 2.000 pasos. Jugar al juego de los 10 pases o a la vuelta al mundo con balón de voleibol en el recreo, consiguiendo un mínimo de 3000 pasos, realizar una ruta de senderismo con la familia o amigos. En la sesión 15 correspondiente a la última semana, se les recordó que es dónde aparecen los retos más difíciles (12.000 pasos) y las recompensas más valiosas (el equipo que queda en primer puesto gana 0,5, el segundo 0,3, y el tercero 0,15. Además del 0,1 que se llevan al cumplir el objetivo).

2.2.8. Sesión 10

Comenzamos la sesión recordando el vídeo que todos vieron la semana anterior (sesión 8). Reflexionamos sobre los problemas de salud que generaban las CS como las horas de pantalla, el aumento del transporte motorizado, etc. A cada grupo de estudiantes se les pidió que dibujaran en un folio una tabla donde elaborasen una lista de conductas sedentarias que tenían en el día a día y al lado propusiesen las soluciones en forma de actividades físicas. Algunas de las reflexiones que salieron fueron las siguientes: que sean los propios estudiantes los que realicen retos de bailes en redes sociales en lugar de permanecer acostados observando el dispositivo móvil, desempeñar un rol más activo en las tareas de limpieza y cuidado del hogar (por ejemplo, limpia tú en vez del robot de limpieza).

2.2.9. Sesión 12

Tras hacer un recorrido de todo lo vivido en anteriores semanas, el profesor de EF explicó y entregó impreso al alumnado el documento de «Los mandamientos de la salud» (https://drive.google.com/file/d/1zR9UyMpfr6WwtO_GFm9MkjnnYms828aB/view?usp=drive_link). Este documento incluía sugerencias para que el alumnado pudiese incrementar sus niveles de AF y reducir el tiempo empleado en CS con pequeños y asumibles cambios en sus hábitos diarios. Se les preguntó cuáles cumplían y si se les ocurría alguno nuevo sobre cosas que hiciesen ellos.

2.2.10. Sesión 14

En esta sesión, se presentó a los estudiantes un breve vídeo de cinco minutos que abordaba dos noticias relacionadas con la AF, la motivación y la superación personal (<https://youtu.be/mbhvImmqvCQ>). Específicamente, en el vídeo se narraban dos historias, siendo una de ellas la de un niño que enfrentaba una discapacidad motora debido a la parálisis cerebral, pero a pesar de este desafío, superaba sus obstáculos para realizar AF. El propósito de esta actividad era crear conciencia entre los estudiantes y mostrarles que no enfrentaban las mismas dificultades o barreras que el niño del vídeo para cumplir con los desafíos y apoyar a Nick Furia en su aventura y, por lo tanto, debían sentirse afortunados. Además, el profesor promovió un debate en torno a esta noticia planteando preguntas como: «¿Qué mensaje os ha transmitido el vídeo?»; «¿Qué habéis entendido sobre el vídeo?»; «¿Consideráis que el protagonista del vídeo tiene la misma facilidad que vosotros para conseguir sus retos de pasos teniendo en cuenta su discapacidad motora?»; «¿Qué es lo que más te ha llamado la atención del vídeo y de su personaje principal?»

2.2.11. Sesión 16

En la última sesión de la unidad didáctica, se llevó a cabo una revisión y análisis del cumplimiento del último desafío semanal por parte de los estudiantes, con el objetivo de avanzar sus avatares en el mapa hasta la penúltima o última casilla correspondiente. Además, se presentó un vídeo en el cual los Vengadores derrotaron al villano Thanos en una épica batalla (https://youtu.be/UAvS_7sAU3U). Al final del mismo, Nick Furia felicitó a todos los participantes y realizó un análisis tanto individual como grupal del éxito de su aventura, utilizando los datos recopilados por las pulseras de AF. Se llevó a cabo una recapitulación de todos los temas tratados en la unidad didáctica, instando a los estudiantes a mantener los hábitos de AF adquiridos. Por último, se reconoció y premió a los estudiantes por su participación activa en la unidad didáctica, así como por su logro en los diversos desafíos y niveles. Los premios fueron los siguientes:

- Diploma personalizado de participación en el Proyecto Vengadores (https://drive.google.com/file/d/1D4PSEg1kwNpEwdgQ--Uoy-f0dZU_Cp3d/view?usp=drive_link).
- Premio colectivo en la nota final de EF al equipo de cada clase que consiguió realizar mayor número de pasos en total después de la unidad didáctica.
- Premio individual al alumnado de cada clase que consiguió superar todos los retos y niveles planteados.

3. RESULTADOS

Los resultados preliminares de la experiencia educativa aplicada mostraron que los estudiantes acumularon mayor número de pasos en la última semana de la unidad didáctica en comparación con la semana basal, es decir, una semana antes de la unidad didáctica (Figura 1). Igualmente, después de la experiencia se incrementó el porcentaje de estudiantes que realizó, de media, al menos 10.000 pasos al día a lo largo de la semana (Figura 2).

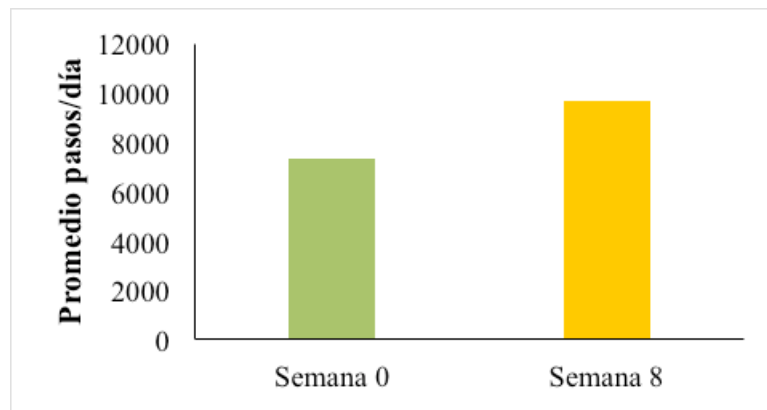


Figura 1. Promedio de pasos/día en la semana basal y final de la experiencia educativa.
Fuente: Elaboración propia

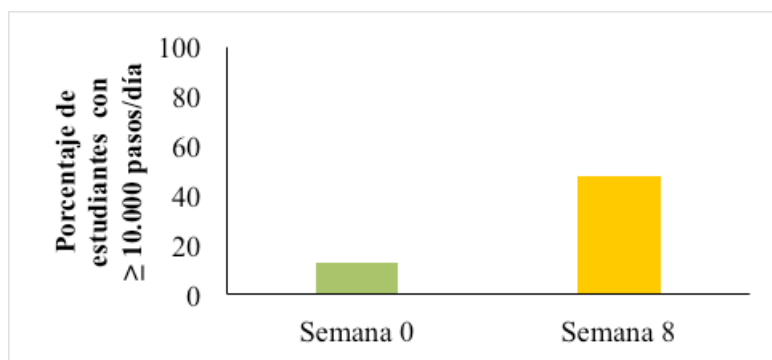


Figura 2. Porcentaje de estudiantes que realiza, de media, al menos 10.000 pasos al día en las semanas basal y final de la experiencia educativa.
Fuente: Elaboración propia

4. CONCLUSIONES

Los alumnos no solo mostraron un mayor número de pasos en la última semana de la intervención respecto al inicio, sino que, además, al finalizar el programa se produjo un aumento en el porcentaje de estudiantes que superó el umbral de los 10.000 pasos al día. Por tanto, se puede decir que la inclusión de pulseras de AF en una unidad didáctica intermitente gamificada puede ser una estrategia efectiva aplicable por el profesorado de EF, para influir positivamente en los hábitos de práctica de AF de los estudiantes. Esta propuesta podría resultar una herramienta eficaz y efectiva para los docentes de EF que deseen planificar y poner en práctica unidades didácticas con el objetivo educativo de que los escolares adquieran hábitos saludables de AF.

REFERENCIAS

- Association for Physical Education. (2020). *Health Position Paper*. Association for Physical Education.
- Blázquez, D., & Flores, G. (2020). Gamificación Educativa. In D. Blázquez (Ed.). *Métodos de enseñanza en educación física. Enfoques innovadores para la enseñanza de competencias (3ª edición)* (pp. 297-325). Editorial Inde.

- Casado-Robles, C., Viciano, J., Guijarro-Romero, S., & Mayorga-Vega, D. (2022). Effects of consumer-wearable activity tracker-based programs on objectively measured daily physical activity and sedentary behavior among school-aged children: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine-Open*, 8, 18. <https://doi.org/10.1186/s40798-021-00407-6>
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Physical Education and sport at school in Europe Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.
- Fernández-Río, J., & Flores, G. (2019). Fundamentación teórica de la Gamificación. In J. Fernández-Río (Ed.). *De la teoría a la práctica en Educación Primaria y Secundaria* (pp. 11-20). Universidad de Oviedo.
- Guijarro-Romero, S., Casado-Robles, C., & Mayorga-Vega, D. (2019). Unidades didácticas reforzadas, alternadas, irregulares e intermitentes como herramienta para desarrollar y mantener un nivel saludable de capacidad cardiorrespiratoria a través de la Educación Física. In S. Alonso García, J. Romero Rodríguez, J. Rodríguez-Jiménez, & J. Sola Reche (Eds.). *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos Horizontes Educativos* (pp. 232-244). Dykinson S. L.
- Guijarro-Romero, S., Mayorga-Vega, D., Casado-Robles, C., & Viciano, J. (2020). Effect of a physical education-based fitness intermittent teaching unit on high school students' cardiorespiratory fitness: A cluster-randomized controlled trial. *Journal of Sports Medicine and Physical Fitness*, 60 (5), 700-708. <https://doi.org/10.23736/s0022-4707.20.10328-1>
- Guthold, R., Stevens, G. A., Riley, L. M., & Bull, F. C. (2020). Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(1), 23-35. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(19\)30323-2](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(19)30323-2)
- Katzmarzyk, P. T., Friedenreich, C., Shiroma, E. J. & Lee, I. M. (2022). Physical inactivity and non-communicable disease burden in low-income, middle-income and high-income countries. *British Journal of Sports Medicine*, 56(2), 101–106. <https://doi.org/10.1136/bjsports-2020-103640>
- Longmuir, P., Colley, R., Wherley, V. & Tremblay, M. (2014). Risks and benefits of childhood physical activity. *Lancet. Diabetes and Endocrinology*, 2(11), 861-862.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria. *Boletín Oficial del Estado*, 76, 1-198.
- Organización Mundial de la Salud. (2018). Global action plan on physical activity 2018-2030: *More active people for a healthier world*. Organización Mundial de la Salud.
- Organización Mundial de la Salud. (2020). *Who guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. Organización Mundial de la Salud.
- Robles Rodríguez, J., Giménez Fuentes-Guerra, F. J., & Robles Abad, M. T. (2010). Motivos que llevan a los profesores de Educación Física a elegir los contenidos. *Retos*, 18, 5-8. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i18.34642>
- Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Martínez-Gómez, D., Labayen, I., Moreno, L. A., de Bourdeaudhuij, I., Manios, Y., Gonzalez-Gross, M., Mauro, B., Molnar, D., Widhalm, K., Marcos, A., Beghin, L., Castillo, M. J., & Sjöström, M. (2011). Objectively measured physical activity and sedentary time in European adolescents. *American Journal of Epidemiology*, 174(2), 173-184. <https://doi.org/10.1093/aje/kwr068>
- Strath, S. J., & Rowley, T. W. (2018). Wearables for promoting physical activity. *Clinical Chemistry*, 64(1), 53-63. <https://doi.org/10.1373/clinchem.2017.272369>

- Viciano, J., Martínez-Baena, A., & Mayorga-Vega, D. (2015). Contribución de la educación física a las recomendaciones diarias de actividad física en adolescentes según el género; un estudio con acelerometría. *Nutrición Hospitalaria*, 32(3), 1246-1251. <https://doi.org/10.3305/nh.2015.32.3.9363>
- Viciano, J., & Mayorga-Vega, D. (2016). Innovative teaching units applied to Physical Education—changing the curriculum management for authentic outcomes. *Kinesiology*, 48(1), 142-152. <https://doi.org/doi:10.26582/k.48.1.1>
- Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Organizaciones y reconocimiento: Sistemas de trabajo viables en el contexto de la disponibilidad técnica de la industria 4.0 y 5.0

Jesús Enrique Beltrán Virgüez

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO (Colombia)

Abstract: This present work aims to present a perspective of interpreting organizations from their structural domain as founded on the relationship, which naturally leads to a need for coherent articulation with their ontological domain through the recognition of the other as the foundation of the phenomenon. In this order, the direction organizations have taken is problematized, distancing themselves from their foundation, manifesting as the total instrumentalization of human life as availability within the framework expressed by the German thinker Martin Heidegger as (Gestell). This has resulted in a considerable loss of deeply human meaning, further exacerbated by the emergence of Industry 4.0, 5.0, and artificial intelligence. In this context, organizations based on recognition, which incorporate structural elements from the origin of the organization to ensure humanity in contemporary organization, are identified as an interpretative alternative.

Keywords: Recognition, Organizations, Industry 5.0, Work, Artificial Intelligence

1. INTRODUCCIÓN

“Pero aún es más importante preguntarse por los criterios o los principios normativos que deben guiar la construcción de los sistemas futuros más justos, equivalenciales, que permitan erradicar la pobreza y hacer posible un mundo más humano. Para ello hay que estar impregnados por un espíritu de Esperanza (a lo Ernst Bloch), que no es un mero optimismo, que permita afirmar que «¡Otro mundo económico es posible!»” Enrique Dussel (2013)

El continuo avance del modelo económico y la rapidez con la que se transforman los diversos medios de producción, configuración social y desarrollo de nuevas formas de gestión de la vida, han generado diversas posturas en relación con las necesidades epistemológicas y las definiciones de los objetos de estudio en el ámbito de la gerencia de organizaciones. Sin embargo, a la luz de las herramientas de inteligencia artificial y la irrupción de las industrias 4.0 y 5.0, es pertinente realizar un análisis tanto en términos ontológicos como epistemológicos del objeto de estudio. En una época que demanda el fortalecimiento de las relaciones humanas, la construcción de sentido, la legitimación de los afectos, la comunidad humana y la vida en su sentido original, resulta primordial comprender el fenómeno de la organización y sus principales desarrollos en términos epistemológicos, así como su estructura constitutiva.

1.1. La organización

La organización emerge como uno de los conceptos más preeminentes del siglo XX, y su estudio y evolución no serán menos cruciales en el siglo XXI. En el vasto espectro de denominaciones y prácticas documentadas, que abarcan desde fábrica e industria hasta empresa y, más recientemente,

organización, se observa una progresión histórica y conceptual de poco más de un siglo para llegar a la actual comprensión del término.

Es imperativo considerar, en primera instancia, las dos manifestaciones precursoras en la conformación del entorno económico contemporáneo: la fábrica y la industria. La fábrica, derivada etimológicamente del latín “Faber”, que significa artesano, obrero o artífice, conlleva acciones vinculadas a la transformación de la naturaleza. La industria, por otro lado, se reconoce como una delimitación más significativa, asociada a condiciones de capacidad. Como señala Sartelli (2001), en muchos textos, “industria” se presenta como sinónimo de “rama de actividad”, abarcando todo lo que no es agrominería o servicios, o bien, todo lo “urbano”.

Indistintamente de la denominación, todos estos fenómenos comparten un patrón común y distintivo: el trabajo humano, inmerso en su existencia entre conceptos clave como la vida y la necesidad. No obstante, en el ámbito de las organizaciones, no solo se involucra el factor humano individual, sino que se trata directamente de la relación con otro individuo. Esta relación, a su vez, está intrínsecamente conectada con el entorno que la rodea. En este contexto, la organización implica principalmente la idea de relación entre seres humanos y, por ende, con la naturaleza.

Es crucial subrayar que este fenómeno es inherentemente natural, sugiriendo que la organización, en primer lugar, se deriva de la naturaleza, y las características que inicialmente se le asignan son congruentes con esa procedencia. Sin embargo, su análisis posterior puede variar al considerar su configuración en un plano que puede ser conceptualizado como creado, en cierto sentido, de manera distinta a la naturaleza, incluso denominado ficticio cuando se piensa en algún modelo económico.

En este contexto, es esencial explorar las implicaciones de los fenómenos naturales y artificiales. Al utilizar la denominación “fenómeno” en un sentido griego, como lo describe Martin Heidegger, la organización se manifiesta y se presenta como manifiesta en una doble vía, y la tarea de los involucrados es descubrir la forma en que pueden percibir esta presencia. Así, se abre una vía precisa orientada al descubrimiento del velo que ha sido erigido sobre la organización moderna, ocultando su esencia.

Para caracterizar la posible estructura de la organización, es necesario sumergirse en su originalidad, ya que aquí es donde se facilita revelar su naturaleza. La relación, en este punto, se vislumbra como la estructura constitutiva y fundamental de la organización. Independientemente de su tipificación, su unidad fundamental puede caracterizarse en la relación. Para comprender claramente la posibilidad de postular la relación como núcleo interpretativo de la organización, se requiere un análisis descriptivo de lo que implica la relación.

2. LA RELACIÓN FUNDAMENTO DE LA ORGANIZACIÓN

En la estructura clásica del pensamiento social, político y económico, que se remite en primera instancia a la filosofía clásica, apunta desde allí y hasta la Edad Media, a considerar al hombre como un ser social, un animal social, un animal político. Tal como lo expresó Honneth (1997) “desde la política clásica de Aristóteles, hasta el derecho natural cristiano, en la Edad Media, el hombre había sido concebido en su estructura fundamental como un ser comunitario, *zoon politikon*, que para la realización de su naturaleza interna estaba destinado a los marcos sociales de una entidad comunitaria” (p.15). El hombre era comprendido como un ser dotado ante todo de comunidad, y era mediante ella que se lograba la vida justa, la vida buena, la ética. Así la vida buena era desarrollada mediante la vida en comunidad. La vida en comunidad estaba fundamentada, más allá de la división de las labores, en una comprensión e interacción de las virtudes, que determinaban el orden de los actores. La condición que permite que esto se asome es la posibilidad misma de relacionarse. No solamente en el ámbito de la supervivencia sino también en la realización de la vida buena, de la virtud.

En este mismo sentido, la relación como unidad de sentido de los hombres en su despliegue por las diferentes formas de análisis de los comportamientos, es privilegiada por la naturaleza mediante su manifestación que permite la constitución básica de la vida civilizada en las interacciones con los otros hombres. Tal es la importancia de la descripción de lo que se ha denominado “natural” que lo que Morin (1986) sostiene al inicio del método I naturaleza de la naturaleza sobre la organización es esclarecedor:

La organización es un concepto original si se piensa en su naturaleza física. Entonces introduce una dimensión física radical en la organización viva y en la organización antro-po-social, que pueden y deben ser consideradas como desarrollos transformadores de la organización física. De golpe, la unión entre física y biología. (p.23)

La orientación ofrecida por Morin se encamina a la estructura de la naturaleza y con ella a la condición significativa que parte de la necesidad de transformar una visión objetiva en una visión sistémica, donde la interacción pasa a ser el centro de la conformación de los fenómenos. La riqueza de este análisis está en la integración de las perspectivas, si bien considera como punto de partida la dimensión física, se hace imposible una concepción más robusta del fenómeno, sin, como el mismo Morin lo denomina, incluir la biología y la antroposociología. El objeto de este proceder implica la presentación de puntos de comprensión - interpretación enriquecidos, fortalecidos, así como congruentemente dispuestos en favor del encuentro, sin predisposición de los métodos tradicionales que extrapolan la constitución caótica y el orden como antagónicos.

En virtud de la buena comprensión, el pensador francés sostiene: “para que haya organización es preciso que haya interacciones: para que haya interacciones, es preciso que haya encuentros, para que haya encuentros es preciso que haya desorden (agitación, turbulencia)” (Morin, 1989. p.69). Es importante exaltar lo que precede a la organización en la lógica expuesta, pues es en las interacciones donde se fundamenta la organización. A tal punto que sin ellas no habría posibilidad de organización.

Morgan (1990) por su parte, define la organización mediante las conocidas metáforas (máquina, organismo, cerebros, culturas, sistemas políticos, cárceles psíquicas, instrumentos de dominación) que traen en su estructura un núcleo común: la relación, el mismo Morgan lo refiere entre líneas, “las organizaciones son un fenómeno complejo y paradójico que puede comprenderse de muchas maneras diferentes. Muchas de nuestras ideas “dadas por supuesto” sobre la organización son metafóricas, aunque pudiéramos no reconocerlas como tales” (p.3). Es ineludible al referirse a la complejidad, la noción de relación, así cualquiera que sea la metáfora que se use, es relativamente plausible identificar la necesidad y el papel que involucra la interacción como fundamento de cualquier caracterización.

Volviendo sobre los términos económicos la relación se puede interpretar como la unidad de sentido de la economía, siguiendo a Dussel (2013): “la comunidad es la referencia intersubjetiva inevitable, tenga mucha densidad empírica (como entre los Aymaras de Bolivia) o poca (como en la vida urbana del siglo XXI en numerosas ciudades de Europa y estados unidos), pero siempre se tienen relaciones prácticas comunitarias(...) la comunidad es el modo de la existencia humana y punto de partida de la vida económica”(p.33). En suma, las diversas concepciones de organización, se puede afirmar, convergen en la unidad básica de posibilidad que se denomina relación que se puede expresar en la comunidad.

No se puede hacer invisible las numerosas alusiones a la relación, incluso la misma teoría económica clásica se orienta a la definición del mercado como una relación de oferta y demanda. Las teorías de la evolución fundamentadas en Darwin y los desarrollos de sus seguidores, las controversias sobre el individualismo, sobre la cooperación, la ayuda mutua, o el Darwinismo social de Spencer, tienen

en el centro de su concepción una estructura de relación. En este sentido la construcción de la idea de relación se manifiesta como una categoría estructural y en primera instancia no moral, si se quiere como una condición de posibilidad del hombre, principalmente valorativa, sin moralidad.

2.1. La relación en el marco de la teoría de los sistemas

La diferencia bien conocida entre la concepción que recae sobre las organizaciones actuales (concepción contemporánea) y las originarias (concepción clásica), pensadas por los discursos administrativos, radica en la perspectiva y el alcance de su mirada. Cómo debería ser natural, el pensamiento sobre las organizaciones debía haber evolucionado a la par con los distintos desarrollos de las ciencias, las disciplinas y el arte, acudiendo de buena fe a que este proceso efectivamente es de evolución. Así las cosas, el elemento radicalmente distinto que separa dos épocas del pensamiento sobre organizaciones es la teoría de sistemas, que pretende una transformación en el área nuclear de la interpretación de la vida. El principal exponente de la Teoría General de Sistemas es el biólogo alemán Ludwing von Bertalanffy, sus ideas surgidas a partir de la observación biológica dieron lugar a la más significativa revolución del pensamiento en las ciencias, tanto del espíritu como ciencias exactas. Esta disposición para describir las formas de organización de la vida y sus interacciones fue adaptada por distintos campos del conocimiento, Antropología (Arnold, 1989), Sociología (Luhmann, 1983), Psicología (Menninger, 1963, Allport, 1961), Educación (Trilla, 1981) ... Entre muchos más, tal como lo sostiene el mismo Bertalanffy (2007).

La teoría general de los Sistemas, como todas las teorías, es una explicación orientada en una macro visión del ordenamiento de la vida, si se permite el término, de la estructura de la vida. La unidad de sentido estructural en este caso se denomina sistema. Así la representación que de este se hace, ofrece un ordenamiento diferenciado de los procesos anteriores de comprensión del mundo. La noción de sistema es entonces, una modelización del funcionamiento de la vida y ante todo de su interpretación. Sus diversos postulados han tenido distintos impactos en las organizaciones, desde los más discursivos, hasta los más prácticos. Lo que resulta realmente relevante en este ejercicio es entender cómo la noción de sistema puede enriquecer la vida fáctica de las relaciones en organizaciones.

2.1.2. El sistema y su descripción

La estructura del sistema está orientada alrededor de las necesidades e intereses del hombre, el criterio de entendimiento está asociado, con unas partes distintivas en el proceso de su representación. El modelo clásico de sistema considera unas partes interrelacionadas que conforman una unidad delimitada del resto del mundo, que son perfectamente identificables, las cuales discursivamente pueden ser ubicadas. Estas partes son constituyentes de un proceso que se alimenta del entorno, al tiempo que se entrega al entorno. Mediante el tránsito de información y retroalimentación se dinamiza su comportamiento. En esencia, el sistema es una relación de partes, sin que la suma de sus partes sea el todo, sino que son sus relaciones las que disponen y hacen del sistema lo que es. Estas partes han sido diferenciadas en dos formas de configuración: la primera denominada como sistema cerrado (imagen menos común, más pedagógica) y sistema abierto (más común y principalmente usada).

Respecto de esta clasificación, junto con la identificación del sistema se hace pertinente precisar que en virtud de lo que una abstracción de la realidad o un modelo de interpretación, tanto su caracterización de cerrado como su límite, es un asunto en cierta medida arbitrario. Bertalanffy (2007), al respecto del sistema sostiene: “La física ordinaria solo se ocupa de los sistemas cerrados, de sistemas que se consideran aislados del medio circundante, así la fisicoquímica nos habla de las reacciones, de sus velocidades, y de los equilibrios químicos que acaban por establecerse en un recipiente cerrado donde se mezclan cierto número de sustancias reaccionantes” (2007, p.39).

La descripción es clara, los sistemas cerrados se caracterizan por una incomunicación de las partes con su entorno común. Respecto a los sistemas abiertos indica Bertalanffy (2007), “todo organismo viviente es ante todo un sistema abierto, se mantiene en continua incorporación y eliminación de materia, constituyendo y demoliendo componentes, sin alcanzar mientras la vida dure, un estado de equilibrio químico y termodinámico, sino manteniéndose en un estado llamado uniforme (steady) que difiere de él” (p.39). En la representación didáctica de sistema abierto, que es la figura en la que se encuentran las organizaciones, así como sus componentes que se obtiene de la teoría de sistema, se encuentran ilustradas: unas entradas, un proceso, una salida y una retroalimentación (Jones y George 2006). Esta mención pedagógica es el imaginario generalizado que se tiene cuando se hace referencia a sistema. Sin embargo, el eje estructurador del sistema se encuentra en la unidad mínima de su operación es la relación de sus componentes. Es evidente que el centro de la teoría de sistemas es la relación entre sus componentes, que constituyen la totalidad. Para fortalecer esta expresión es necesario analizarla a la luz de los principios que describen a los sistemas abiertos.

Bertalanffy hace alusión al principio de equifinalidad, afirmando que: “en cualquier sistema cerrado, el estado final está inequívocamente determinado por las condiciones iniciales(...) no ocurre lo mismo en el sistema abierto, en ellos puede alcanzarse el mismo estado final partiendo de diferentes condiciones iniciales y por diferentes caminos” (2007, p.40). Si se reflexiona el sentido de las condiciones expuestas, la dinámica de los sistemas abiertos expone de manera indirecta uno de los principios de la estructura fundamental de la relación, la posibilidad. Esta indicación permite identificar atributos que diferentes perspectivas traen en sus postulados, concordando en la estructura ontológica que describe la estructura fundamental de la relación.

2.2. La relación en perspectiva social

El origen de la sociedad tiene diversas explicaciones y autores a lo largo del pensamiento que van desde lo mítico-teológico a lo psicológico y paranormal, naturalmente en el marco en que se desarrolla esta propuesta, serán considerados solamente aquellos que cuentan con evidencia y seriedad suficientes para ser referenciados. En este sentido se presentan algunas de las consideraciones más significativas sobre la constitución de sociedad. El propósito de esta empresa radica en la exposición, así como la búsqueda de características comunes que permitan indagar por aquello que se denomina social, que resulta ser el eje fundamental de lo que se ha denominado Organización.

El primer elemento que se presenta en la construcción de la sociedad es el histórico primitivo. Según el historiador Yuval Noah Harari (2015), se estima que el Planeta Tierra tiene al menos 4500 millones de años, cifra que es generalmente aceptada por la comunidad científica. Por su parte el hombre aparece en su primera evolución cierto tiempo después, tal como lo sostiene el mismo Harari: “Los humanos evolucionaron por primera vez en África oriental hace unos 2,5 millones de años, a partir de un género anterior de simios llamado Australopithecus, que significa «simio austral»” (p. 29).

Las madres solitarias apenas podían conseguir suficiente comida para su prole y para ellas al llevar consigo niños necesitados. Criar a los niños requería la ayuda constante de otros miembros de la familia y los vecinos. Para criar a un humano hace falta una tribu. Así, la evolución favoreció a los que eran capaces de crear lazos sociales fuertes. Además, y puesto que los humanos nacen subdesarrollados, pueden ser educados y socializados en una medida mucho mayor que cualquier otro animal. (Harari 2015, p.48)

Resulta relevante fijar la atención sobre las categóricas palabras de Harari: “para criar a un humano hace falta una tribu”, resulta medianamente racional esta expresión, a pesar de las ideas expuestas

por Smith (citado por Dussel, 2013) sobre el “estado de naturaleza”, donde “cada hombre produce un producto diferente, por la división de trabajo y lo intercambia por el otro.” Al respecto, llama la atención Dussel (2013) sobre esta posibilidad afirmando que: “esta descripción es ya un modelo, un paradigma, una hipótesis de trabajo que supone siempre la afirmación *a priori* de una metafísica individualista inexistente empíricamente, porque nunca hubo un individuo sin comunidad y sin instituciones que le precedieron (p.22)”. Es evidente que el “desarrollo económico y social” depende fundamentalmente de una *acción entre y no de*.

El fundamento de la organización humana descansa en las propiedades del trabajo en cuanto relación y que independientemente de las nociones “el trabajo útil es la condición de la existencia humana, condición independiente de todas las formas de sociedad, necesidad perenne y natural, sin la cual no se mediaría el intercambio material del hombre con la naturaleza” (Marx, 2017 p. 24). Cuando Marx expresa estas palabras significativas, está incluyendo las diversas posibilidades refiriéndose a la estructura misma de la sociedad, el trabajo constituye el medio de intercambio y conexión entre el hombre, otros hombres y la naturaleza. El trabajo es el fundamento primero de la constitución de la organización social y por ende de la sociedad. Así, el trabajo humano entre hombres es constituyente de la organización como fenómeno.

3. EL TRABAJO

Karl Jasper (1994) define el trabajo de tres maneras: *trabajo corporal, un hacer conforme a un plan, la esencia fundamental del hombre a diferencia del animal*. En este sentido la exposición que trae Jasper indica, primeramente, la composición de una noción mucho más fundamental que cualquier otra con la que nos entendemos hoy. En un primer sentido afirma que el trabajo es corporal, en la medida en que es un trabajo vivo que desarrolla una corporalidad, y por ende conduce a un agotamiento, un desgaste, un consumo de energía. En segundo lugar, afirma Jasper es *hacer con un propósito y un fin*. Que es indicativo de la condición teleológica del trabajo que se encamina naturalmente siempre con un fin establecido. El trabajo tiene en primer momento el firme propósito de satisfacer las necesidades vitales, en síntesis, se trata en primer lugar y ante todo de un asunto de supervivencia.

La diferencia radical entre el hombre y el animal es claramente la de su relacionamiento con la naturaleza, sostiene Jasper (1994): “el animal satisface inmediatamente sus necesidades en la naturaleza”. Allí encuentra ya terminado lo que necesita, el hombre “en cambio sólo puede satisfacer sus necesidades mediatamente por una intervención consciente y planeada” (p.144). Marx (2004), ya había llamado la atención al respecto de la diferencia entre la actividad del hombre y la del animal:

El animal forma una unidad inmediata con su actividad vital. No se distingue de ella. Es ella. El hombre hace de su misma actividad vital el objeto de su voluntad y de su conciencia. Desarrolla una actividad vital consciente. No es una esfera determinada con la que se funda directamente. La actividad vital consciente distingue al hombre directamente de la actividad vital de los animales (p.67).

El trabajo es una actividad que humaniza a la bestia. Marca el tránsito entre el animal y el hombre, su eficiencia está principalmente diferenciada por el trabajo, si volvemos al Historiador Harari un punto fundante en el desarrollo y evolución del hombre fue manipular el fuego, y cocer los alimentos. En tanto, el trabajo es corporal y espiritual, incluye los componentes que articulan y fundamental no solamente un ejercicio físico que incluye un desgaste vital, sino que incluye un aspecto espiritual en la medida que es mediante el trabajo que el hombre se constituye e interpreta.

El recorrido que se ha venido desarrollando en torno a las teorías que han sido evocadas en distintos momentos en la construcción de la epistemología de la gestión por autores como Etkin (2005) Battram, (2001), Herrera, et al. (2017) con una dirección distinta a la aquí planteada, en un sentido más operativo y de adecuación a la producción han mostrado el fundamento de la organización desde diferentes miradas, históricas, económicas, biológicas y sociales. Sin embargo, como se ha mostrado la organización ha sido abordada de manera incompleta al solo abordar su carácter instrumental y no su estructura constitutiva. Para dar continuidad al análisis es fundamental incorporar una descripción sobre cómo se manifiesta la relación entre los individuos, identificando el reconocimiento como su centro.

3.1. El trabajo y el reconocimiento

Como se identifica el trabajo tiene un lugar central en el fenómeno organización dado que es el principal elemento que ata a los individuos y los relaciona. Mostrando el trabajo como un aspecto de despliegue de la relación fundante de la organización y en un sentido menos conceptual y más intuitivo, de la fundación del espíritu humano. De acuerdo con Taylor (1996), el reconocimiento empieza a tener lugar en el ámbito del discurso moderno sobre la identidad y la práctica expresionista. Esta demanda y su estudio ha crecido considerablemente, en términos fundamentalmente de la filosofía política y ha tenido una fuerte influencia en el contexto latinoamericano.

Para Alex Honneth (1997), el reconocimiento es una noción fundamental en el ámbito de la comprensión de la identidad tanto en términos individuales como colectivos, también es determinante en la comprensión de justicia y las relaciones entre los individuos. En ese orden el reconocimiento tiene múltiples orientaciones, principalmente morales y políticas, a tal punto de partir de un análisis social de las interacciones entre los individuos para llegar a una fundamentación de las relaciones políticas (Botero et al., 2023). Para Taylor (1996), el reconocimiento es un asunto referente a las relaciones entre los individuos en un contexto político y en tanto moral, en la medida en que en un contexto diverso el reconocimiento se torna en determinante de la formación de identidad tanto individual como colectiva.

En suma, el reconocimiento se ha cimentado en las banderas de la lucha individual y colectiva por ser visibles en un entorno multi-identitario y multicultural. Al final se enmarca a una lucha de identidades ante otras identidades. El reconocimiento tiene implicaciones en diferentes ámbitos, desde implicaciones en la formación de la autoestima, hasta ámbitos de la distribución de la riqueza, el poder, la noción de justicia, además de contribuir contra la extinción de etnias y la restricción de la proliferación de campañas violentas contra diferentes grupos de personas excluidos (Fraser, 2000). Es indudable el valor que ha tenido, tiene y va a tener el reconocimiento en un ámbito político, social y en términos de lo que ha sido denominado humanidad y el ejercicio de la libertad (Sembler, 2023).

Sin detrimento a la importancia que posee el desarrollo del reconocimiento, es fundamental acercarse a su sentido ontológico, la estructura existencial que antecede a la fundamentación de la estructura que permite la organización tanto económica como social, como base de un reconocimiento social y político como se ha señalado es preciso comprender la estructura de la vida que se fundamenta en la posibilidad del ser humano. Desde una mirada más fenomenológica, el reconocimiento se presenta como una base fundamental que permite el despliegue del proyecto del ser humano. Martin Heidegger (2022) denomina en su obra magna *Ser y tiempo* la coexistencia (*mitdasein*), esta estructura de la existencia en la que los otros inicialmente comparecen como seres en el mundo y que no definen inicialmente la propiedad del individuo si son fundamentales en

el proceso, solo es posible encontrar la autenticidad de ser humano en tanto se encuentra siempre estructuralmente con otros.

En este orden, el reconocimiento es visto principalmente desde una dimensión ontológica más que política, los otros están indisolublemente presentes en la vida y la comparecencia en el mundo. La forma en que se define a los otros es lo que le da el contenido a ese reconocimiento. Fernet-Betancourt (2009), enfatiza en el carácter del reconocimiento como una práctica cotidiana más allá que un mero despliegue teórico. En ese sentido la cotidianidad está constituida por relaciones fenoménicas que definen el plano estructural en el que se desenvuelve cualquier interpretación económico-política. Lo cual conduce a adentrarse en el hecho fundante del reconocimiento. Aquel que es constitutivo del fenómeno organizacional y fundante según se ha visto del trabajo como un esfuerzo colectivo.

En el marco de todas estas luchas y discusiones por el reconocimiento de carácter político se ha descuidado una discusión y una lucha por el reconocimiento más originario, el reconocimiento del ser humano. El principio fundamental que permite que cualquier identidad asuma su forma y se defina en un sentido genuino. La forma principal que ha asumido el reconocimiento de los otros tiene que ver con una generalidad de contenido del modelo económico en el cual el reconocimiento político se convierte en una suerte de paliativo para gobernar la disponibilidad. En el modelo económico contemporáneo la principal categoría de reconocimiento generalizada es la de disponibilidad de lo ente como totalidad disponible. El hombre tiene un principal horizonte de interpretación en la configuración de la vida contemporánea, un medio para un fin organizacional de la economía de mercado.

Las relaciones laborales del interior de las organizaciones tienen una estructura que se ha orientado a un escenario completamente distante de los cánones políticos y económicos, pero también se han distanciado de su constitución originaria. En tanto, que justamente no se perciben en las relaciones laborales elementos fundamentales del reconocimiento como identidad cultural y social, o como elemento de restablecimiento de la desigualdad, sino que por el contrario no se percibe la noción fundamental de posibilidad y ser humano. La lucha principal del reconocimiento es porque se reconozca la posibilidad y proyecto propio implícitamente encarnado en la humanidad (Heidegger 2020), en la medida que se reconozca la posibilidad y el proyecto que es capaz en cada individuo, será posible reconocer su identidad étnica, sus diferencias y sus necesidades de desarrollo.

Acorde con la dinámica contemporánea de las organizaciones económicas, los trabajadores son reconocidos como capital humano, talento humano, y entre las relaciones que se establecen su principal identidad es la de subordinado e instrumento para el logro de los objetivos empresariales. Las organizaciones contemporáneas han disminuido sus niveles de discriminación en términos de la incorporación de diferentes identidades en las corporaciones y empresas, sin embargo, el contenido principal de su identidad se ha unificado como nunca, la discriminación ya no se da desde lo étnico o el color de piel, sino a partir de la unidad generalizada de entes disponibles para la producción.

En la dinámica empresarial no se escatima en reconocimientos para todos los trabajadores, quienes son tan disponibles como lo es el árbol en la naturaleza. La interpretación del otro como disponibilidad de fuerza de trabajo, compromete su humanidad y su proyecto, restringiendo sus despliegues a los intereses de la compañía. Es interesante cómo las compañías pretenden desarrollar identidad corporativa para comprometer desde su propia idea de reconocimiento frente a otras. Colectividades industrializadas que se unifican a partir de los ideales del propietario.

Durante el recorrido que se ha hecho, el hombre por naturaleza es un ser social, sin embargo, esta estructura constitutiva toma diferentes formas, algunas totalitarias, otras de mayor apertura, pero, al final el reconocimiento es un contenido específico en la interacción, de lo que ha sido denominado relación. Es en la relación en la que se produce un tipo u otro de reconocimiento.

4. GESTELL COMO EL CARÁCTER IMPERANTE DEL RECONOCIMIENTO EN LAS ORGANIZACIONES CONTEMPORÁNEAS

Uno de los conceptos que permite comprender con mayor claridad la importancia de la tensión entre el reconocimiento de unos individuos u otros y la preocupación por la interpretación del reconocimiento en su sentido estructural como posibilidad es la noción heideggeriana de *Gestell* que describe la forma en que se reconocen los individuos en la vida contemporánea. Han existido diferentes traducciones al respecto del concepto, algunas de las más recurrentes son; la de Escudero (2015) “engranaje, armazón, literalmente conjunto de cosas dispuesto dentro de un sistema ordenado” (p. 98); también se encuentra la versión de Arturo Leyte y Helena Cortés utilizada en la traducción de Caminos de Bosque (Heidegger, 2005) quienes coinciden en la traducción de armazón, así como la traducción por estructura de emplazamiento señalada por Barjau en Conferencias y Artículos (Heidegger, 2001); y otra definición que encierra otros elementos, la traduce Gestell como “disponer conjunto de todo lo ente a la disposición como reserva” (Rocha, 2012 p. 142).

Estas traducciones muestran la complejidad que encierra el término y su sentido, sin embargo, algo puede identificarse con cierta claridad de todas las posturas y análisis, Gestell es una estructura de comprensión de la técnica moderna que atraviesa la vida contemporánea, y que refiere a una forma que encierra, la totalidad de relaciones que atraviesan a los seres humanos. Gestell implica ante todo una forma de relacionamiento con la totalidad de lo ente, como disponibilidad, en tanto disponible el mundo es medio para fines contruidos de manera artificial por el hombre que define y estandariza sus propósitos (Borges, 1993). Esta estructura que se puso en marcha ya no depende de manera concreta de un dominio particular o público, sino que ha rebasado una condición consciente y ha migrado a una condición espiritualmente arraigada en la cual el ser humano ya se encuentra inmerso sin distinciones.

Gestell implica disponibilidad de todo lo ente, en ese orden implica una forma de conocimiento y reconocimiento con los diferentes entes: los otros hombres, la fauna, la flora, las cosas en general son concebidas como disponibles. La consideración adyacente a esta disponibilidad absorbe la esencia de la totalidad de la vida, pues su esencia, su sentido y significado ya ha sido establecido y se enseña ante un mundo carente de preguntas, de posibilidades y de descubrimientos. En este sistema de relacionamiento, esta plataforma, este esqueleto que sostiene los sueños y los deseos de los seres humanos actuales, es la que sostiene las organizaciones contemporáneas.

La relación fundamental que se ha venido explorando como constitutiva en el encuentro y la búsqueda de propósito entre los hombres y que da origen a las organizaciones, fue desplazado por una estructura generalizada que unifica toda posible relación toda posible alternativa. La disponibilidad de todo lo ente se configura como un meta-reconocimiento en el que antes de ser negro, blanco, mestizo, indígena, mujer, hombre, etc. Se reconoce como disponible para el engranaje del cálculo técnico. En ese orden la discusión sobre el grado de reconocimiento se reduce al final en tener cualquier ubicación identitaria que permita el reconocimiento principal que es engranaje del sistema productivo del pensar calculador.

Las diversas posturas que pretenden recoger la necesidad de comprender el carácter estructural de la relación en el ámbito de las organizaciones económicas modernas pierden fuerza en la medida que se homogeneizan los niveles de comprensión y son absorbidos por la base de Gestell. La humanización del trabajo, la ética empresarial, en general la teoría gerencial y la intención principal de darle cientificidad a la administración de las organizaciones ha generado un refuerzo significativo al ámbito de la comprensión de la técnica como camino único en el rumbo de la humanidad.

Este sistema de reconocimiento principal como disponibilidad, ha venido evolucionando y ajustándose a las necesidades de los mercados y los topes del ideal de desarrollo y propósito. Lo que se

denominan organizaciones son uno de los puntos de perfeccionamiento de la estructura de la disponibilidad, son por excelencia los reguladores del comportamiento social, de la regulación del tiempo el espacio y las creencias. Las organizaciones son el elemento de perfeccionamiento que perfecciona Gestell. Este tipo de reconocimiento se está transformando de cara a la inteligencia artificial y la industria 5.0

5. LO HUMANO EN EL CONTEXTO DE LA INDUSTRIA 4.0, 5.0 Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

En el ámbito del progreso industrial y los logros realizados por las grandes organizaciones económicas, se han venido modelando diferentes configuraciones de relacionamiento entre los seres humanos y las máquinas. En este sentido, las máquinas adquieren como perfeccionamiento del empoderamiento técnico nuevas formas y figuras, así como nuevas formas de relacionamiento de los seres humanos y con las mismas máquinas. La noción fundamental de *ser en el mundo* requiere reinterpretarse pues las consideraciones de lo que es el mundo a la luz de los avances en la tecnología ha cambiado la forma de ser del hombre en el mundo (Cortés, 2007). La aparición de la industria automatizada a gran escala, el internet de las cosas, la inteligencia artificial, el metaverso como características de la evolución de la industria (Travez Tipan, y Villafuerte Garzon 2023) han fomentado una nueva organización del conocimiento, y han ganado peso en términos del reconocimiento hacia la técnica expresada en máquinas.

Las nuevas exigencias del mundo contemporáneo se centran en fomentar el reconocimiento de la técnica como un elemento de la cotidianidad en tanto trasfondo como corporeidad que gana reconocimiento, en la medida que exige en la población competencia para interactuar con los diversos dispositivos. Tanto, que es preciso que se desarrollen competencias profesionales y laborales en alta cognición tecnológica (López Martínez et al. 2022) para el entendimiento de los requerimientos de comunicación con el lenguaje de la programación y las interfaces de cada avance tecnológico. Se ha establecido un requisito humano primordial antes del reconocimiento de los otros seres humanos, es fundamental reconocer el lenguaje técnico, que mantiene el curso del todopoderoso comprender técnico.

En el orden presentado, los intereses y las formas principalmente humanas se refugian ante la abismal demanda de interacción y comunicación técnica, el uso del lenguaje técnico se convierte en un requisito de trabajo. La organización en su sentido estructural que se reunía bajo los principios de interacción humana y de interés en la protección de la supervivencia, ahora se reúne a la luz de la articulación con el hardware y el software. Los requisitos laborales para las organizaciones del siglo XXI están asociados con el desempeño y manejo del lenguaje de las máquinas como medio y como fin del sentido del trabajo que desempeña cada trabajador.

La inteligencia artificial en procura de la delimitación de las actividades y precisión aparece como una herramienta de gestión que revoluciona las necesidades de interacción y que pone a prueba las limitaciones operativas de los individuos, expone su incapacidad de eficiencia en la operación y el volumen de trabajo a realizar. Lo humano del trabajo se enmarca en una dirección máxima de logro, asociada con usar la inteligencia artificial y sus derivados. El carácter humano de cara a la inteligencia artificial se restringe significativamente en términos de los aportes al sistema productivo, en su capacidad disponible y útil, que resultan ser el baremo de medida de la vida contemporánea.

El reconocimiento se hace perentorio en términos de recurrir a intentar emancipar a la vida de los seres humanos de la disponibilidad técnica, evidentemente sin pretender evitar las mejoras y posibilidades que trae la tecnología en sus diferentes presentaciones, sino en el sentido de no permitir que se

consume la totalidad de la vida en el marco de la disponibilidad. Lo humano pierde fuerza y vigencia en tanto que se aproxima a una consumación total en la incorporación material en la técnica. El aspecto humano de las organizaciones contemporáneas y las que se aproximan, tiene como centro de operación la incorporación tecnológica y el andamiaje operacional de la actividad laboral que ubica al individuo en un intersticio que enlaza la búsqueda de eficiencia como un segundo medio. El modelo industrial rezaga al individuo y su actividad laboral, en un medio al servicio de la tecnología, sus modos, formas y lenguajes. En la industria 4.0 y 5.0 el individuo es más un medio de operación en el camino de la autonomía de las máquinas. Su humanidad se desvanece en términos de la capacidad de significado de su trabajo, en el cual su vida se proyecta como un propósito que termina donde la máquina desarrolla sus actividades.

6. CONCLUSIONES

Es fundamental buscar, pensar e interpretar la constitución originaria de la organización y del trabajo para rescatar lo humano, lo social y lo ambientalmente viable. El análisis y cuestionamiento del fenómeno de relación como aspecto determinante del reconocimiento se abre como un camino para rescatar el sentido de la vida humana. En este orden, es preciso atender al sentido estructural del reconocimiento, como pieza fundante del compromiso del hombre con sus semejantes. Lo que implica no conformarse con las perspectivas, políticas, económicas o sociales del reconocimiento, sino que es preciso acudir al análisis ontológico hermenéutico del reconocimiento en el cual, no es posible ni aceptable considerar al otro como un medio y disponibilidad. En la medida en que la interpretación sobre el fenómeno se concentra en un nivel de profundidad que analice la base sobre la que se concentran las diversas actividades, será posible ajustar o intervenir los diversos niveles.

El reconocimiento como un fenómeno estructural permite visibilizar la transformación que ha surgido a la luz de la perspectiva técnico-económica que lleva a que hombre y naturaleza sean considerados como disponibilidad. No es posible pretender ser reconocido política, social o ambientalmente sin que previamente se haya logrado superar la forma generalizada de totalidad técnica en la cual todo ser humano, animal, planta o parte de la naturaleza es un medio del que se puede disponer para el cálculo de la producción y los intereses del consumo. La sustitución de los intereses socialmente humanos por los productivos descansa en el irremediable proceso que invisibiliza lo humano en tanto posibilidad y potencia.

REFERENCIAS

- Allport, G. (1961) *Pattern of growth in personality*. New York, SAGE Publications.
- Arnold, M. (1989). Teoría de sistemas y Antropología Sociocultural. *Revista Chilena de Antropología*, (8).
- Batram, A. (2001). *Navegar por la complejidad: Guía básica sobre la teoría de la complejidad en la empresa y la gestión*. Ediciones Granica SA.
- Bertalanffy, L. (2007). Teoría General de los Sistemas. 2da. edición ed. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Borges, I. (1993). La tesis heideggeriana acerca de la técnica. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 10, 121-156.
- Botero, D. A., Cabeza, O. J., & Flórez, C. E. (2023). Recognition and Social Freedom in the Thought of Axel Honneth. *Revista Guillermo De Ockham*, 21(1), 289–306. <https://doi.org/10.21500/22563202.5602> (Original work published November 24, 2022)

- Cortés, A. (2007). El “hombre-en-el-mundo” y lo Gestell heideggeriano en las redes de las nuevas tecnologías. *Escritos*, 15(34), 97-111.
- Dussel, E. D. (2013). 16 tesis de economía política. Editorial Docencia.
- Escudero, J. A. (2015). *El lenguaje de Heidegger: diccionario filosófico 1912-1927*. Herder Editorial.
- Etkin, J. R. (2005). *Gestión de la complejidad en las organizaciones: la estrategia frente a lo imprevisible y lo impensado*. Ediciones Granica SA.
- Fornet-Betancourt, R. (2011). La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento. Temuco
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *New left review*, 4(55-68).
- Harari, Y. N. (2015). Homo sapiens. De animales a dioses. *España, Debate*.
- Heidegger, M. (2001). *Conferencias y artículos* (Barjau, E. Trad.). Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Heidegger, M. (2022). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria de Chile.
- Heidegger, M. (2005). Caminos de bosque (Helena Cortés y Arturo Leyte, Trad.). *Madrid: Alianza*.
- Heidegger, M. (2006). Introducción a la fenomenología de la religión. México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2006), Prolegómenos Para Una Historia Del Concepto De Tiempo, Alianza Editorial, Madrid.
- Herrera, A. C., Huertas, Y. M. G., & Uparela, J. Y. O. (2017). Bases teóricas para el desarrollo de un modelo de gestión organizacional bajo el paradigma de la complejidad. *Saber, ciencia y libertad*, 12(2), 107-121.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica.
- Jaspers, K. (1995). El origen y meta de la historia, Barcelona. *Altaza*.
- Jones, G., & George, J. (2006). Administración Contemporánea. México DF McGraw-hill.
- López Martínez, I., Cuesta Santos, A., Vilalta Alonso, J., Fleitas Triana, M. S., Delgado Fernández, T., Neumann, G., & Cruz Ruíz, A. (2022). Creando capacidades: hacia la industria 5.0 en la formación de ingenieros industriales. *Revista Cubana De Administración Pública Y Empresarial*, 6 (2), e230. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6817718>
- Luhmann, N. (1983). Insistence on systems theory: Perspectives from Germany-an Essay. *Social Forces*, 987-998.
- Marx, K. (2004). Manuscritos económico-filosóficos de 1844, trad. *Miguel Vedda, Fernanda Aren y Silvina Rotemberg, Colihue, Buenos Aires*.
- Marx, K. (2017). *Das Kapital: Band 1-3*. e-artnow.
- Menninger, K. A. (1963). *The Vital Balance: The Process in Mental Health and Illness*. Viking ress.
- Morgan, G. (1990). Imágenes de la organización. Madrid: RA-MA Editorial. La organización como máquina. Morgan (1990). *Imágenes de la administración*, 9-29.
- Morin, E. (1986). El Método, La naturaleza de la naturaleza. *Ediciones Cátedra, SA, Madrid*. Ediciones UC Temuco.
- Rocha de la Torre, A. (2012). ¿Origen o esencia? Heidegger y la concepción tradicional del lenguaje. *En Studia Heideggeriana*, 2, (129-150).
- Sartelli, E. (2001). ¿Cómo se estudia la historia de la industria? Una crítica y una propuesta desde el estudio de los procesos de trabajo. VIII Jornadas Interescuelas y Departamentos. Salta.
- Sembler, C. (2023). Los derechos sociales en la perspectiva del reconocimiento. *Perfiles Latinoamericanos*, 31(62). <https://doi.org/10.18504/pl3162-012-2023>
- Taylor, C. (1996). Identidad y reconocimiento. *Revista internacional de filosofía política* 7, (10-19). http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:filopoli-1996-7-414B70DC-E97A-AF16-847B-FC24A3A32058&dsID=identidad_reconocimiento.pdf

- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. NuVision Publications, LLC.
- Travez Tipan, A. V., & Villafuerte Garzon, C. M. (2023). Industria 5.0, revisión del pasado y futuro de la producción y la industria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 1059-1070. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4457
- Trilla, J. (1981). Un límite a la afirmación de lo educativo como sistémico. *Educació i Cultura: revista mallorquina de Pedagogia*, (107-116)

La Investigación sobre el Pensamiento Crítico en el Área de Educación: Perspectiva Evolutiva del Siglo XXI

Javier Bermejo Fernández-Nieto

Universidad Camilo José Cela (España)

M.Aranzazu Carrasco Temiño

Universidad Complutense de Madrid (España)

Abstract: Research on critical thinking has been very enriching in recent decades due to the importance of its development in the communicative and reflective skills that students acquire throughout their educational stage. However, it seems that it has received the most attention in recent years. The objective of this study is to know the evolution of publications around Critical Thinking in the area of Education, from the beginning of the 21st century to the present. At a methodological level, a retrospective cohort bibliometric study was carried out in the Scopus database. The inclusion criteria were the terms Critical Thinking and Education, in the title, summary and keywords fields. The search was restricted to article type publications. The results showed 9,023 results showing an upward and continuous evolution of publications, with the last three years being the most extensive in contributions. These data reflect the importance that historical events such as the health pandemic have presented in the change in the educational paradigm.

Keywords: critical thinking, bibliometric review, bibliometric analysis, critical education.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el pensamiento crítico sigue siendo una de las competencias que ocupa un lugar destacado en las reflexiones de la comunidad educativa. La investigación sobre el pensamiento crítico ha sido muy enriquecedora en las últimas décadas debido a la importancia que tiene su desarrollo en su capacidad de fomentar el análisis, la objetividad, curiosidad intelectual, creatividad, autocrítica y la toma de decisiones informada que adquieren los estudiantes a lo largo de su etapa educativa (Benavides & Ruíz, 2022; Díaz-Larenas et al., 2019; Vendrell Morancho & Rodríguez Mantilla, 2020). Ya, a inicios del siglo XXI, Paul y Elder (2005) destacaban 4 factores que posicionan al pensamiento crítico en un espacio relevante; los cambios acelerados que las sociedades sufren, la mayor complejidad en las relaciones, la interdependencia creciente y el incremento del peligro de sufrir manipulación. Asimismo, su importancia sobrepasa los muros académicos, considerándose fundamental tanto en el ámbito de la educación formal como fuera de este (Scott, 2015).

En este sentido, son múltiples las investigaciones que inciden en la importancia que el pensamiento crítico presenta en el desarrollo de otras competencias y habilidades, pues como señalan Ghazivakili et al. (2014), el mundo actual requiere de personas que dispongan de muchas habilidades diferentes, como cognición y aplicación de diferentes formas de pensar, investigar, resolución de problemas, habilidades de pensamiento reflexivo y creatividad. El pensamiento crítico incide en todas ellas y puede, por tanto, considerarse como eje transversal para su desarrollo.

Con todo, resulta indispensable abordar con mayor detalle qué es el pensamiento crítico, qué características dispone, así como qué potencialidades presenta si se aborda en términos educativos.

1.1. Hacia una conceptualización del Pensamiento Crítico

La definición y comprensión del Pensamiento Crítico es compleja debido a la multitud de significados que se le han dado al concepto, lo que implica que no existe en la actualidad una definición comúnmente aceptada (Vendrell Morancho & Rodríguez Mantilla, 2020). Algunas definiciones han sido adaptadas de forma habitual por la investigación educativa en este ámbito debido a la capacidad de estas de sintetizar todos los aspectos que definen el pensamiento crítico. McPeck (1981), realiza un primer acercamiento a su definición entendiendo el pensamiento crítico como “la habilidad y la propensión a emprender una actividad con escepticismo reflexivo” (p. 7). Por otro lado, Ennis (1987) lo define como el “pensamiento razonable y reflexivo que se centra en decidir qué creer o hacer” (p. 10). Más recientemente, encontramos la definición de Lipman (2003) que asume que el pensamiento crítico se basa en el uso de criterios determinados, la auto-corrección, la sensibilidad al contexto y que su resultado es el buen juicio. En todas ellas se detectan denominadores comunes que permiten extraer algunas de las características claves de este constructo, como son:

- a) Capacidad de análisis: implica descomponer un problema en sus elementos constitutivos así.
- b) Objetividad: busca una postura imparcial y libre de prejuicios, basada en la evidencia y el razonamiento lógico.
- c) Curiosidad intelectual: se nutre del interés por indagar, explorar y cuestionar la realidad.
- d) Creatividad: implica generar nuevas ideas, enfoques y soluciones.
- e) Autocrítica: es necesario tener la capacidad de cuestionar y evaluar de manera rigurosa las propias creencias, suposiciones y argumentos.
- f) Toma de decisiones informada: busca fundamentar las decisiones en un análisis cuidadoso de la información disponible.

Por lo tanto, el Pensamiento Crítico supone el desarrollo de habilidades relacionadas con la resolución de problemas complejos, y por ello se considera una característica definitoria de ciudadanos libres, competentes y responsables. Así, la UNESCO lo define como la capacidad de reflexionar de manera activa e investigadora implicando acceso directo a la información, su análisis y su síntesis (Scott, 2015). Dentro de este marco conceptual, Elder y Paul (2001) definen el pensamiento crítico como el modo de pensar de un sujeto, lo que implica la capacidad de formular problemas y preguntas vitales con claridad y precisión, acumular y evaluar información importante y hacer uso de ideas abstractas para llegar a conclusiones y soluciones, que serán probadas con criterios relevantes. El Pensamiento Crítico es considerado, por lo tanto, una herramienta clave que permite adquirir conocimientos significativos y ofrece a los estudiantes la capacidad de elaborar herramientas útiles para su carrera profesional futura (Barnes, 2005). En definitiva:

Al pensar críticamente, el individuo no solo evalúa el resultado de los procesos de pensamiento – como si una decisión ha sido buena u ofrece la solución a un problema–, sino que también participa en la evaluación del proceso de pensamiento: el razonamiento real que lleva a la conclusión o la clase de factores que han llevado a ese individuo a tomar una decisión (Nieto & Saiz, 2011, p.202).

1.2. El Pensamiento Crítico en la Educación: un valor de empleabilidad

En nuestros días, el desarrollo del Pensamiento Crítico se ha convertido en un objetivo fundamental de la educación, ya que prepara a los individuos para enfrentar los desafíos del mundo actual y les permite ser más reflexivos y autónomos en su proceso de aprendizaje (Gozálvez-Pérez et al., 2022; Hurtado Martín et al., 2023) y transformarse en una sociedad más sostenible (Bezanilla-Albisua et al., 2018).

En el informe *New Vision for education*, redactado por el WEF y The Boston Consulting Group, incluye dentro de las cuatro competencias necesarias para el siglo XXI, el pensamiento crítico junto con la creatividad, comunicación y colaboración (World Economic Forum, 2015). Asimismo, Bailin, Case, Cooms y Daniels (1999) afirman que las empresas no solo deben reconocer el pensamiento crítico, sino que deben invertir en su desarrollo, el cual se podrá llevar a cabo por medio de situaciones conflictivas donde el individuo cuestione y evalúe otra situación y se desempeñe cada vez mejor.

Por ello, es indudable que el pensamiento crítico debe incorporarse en el currículum universitario, así como en las metodologías docentes, los cuales ya han reconocido la importancia que tiene esta competencia en el desarrollo de habilidades comunicativas y reflexivas en los estudiantes (Bezanilla-Albisua et al., 2018). En este contexto, el pensamiento crítico se ha posicionado como un valor de empleabilidad, ya que las habilidades asociadas a esta competencia, como el análisis, la síntesis, la toma de decisiones informada y la resolución de problemas, son altamente valoradas por las empresas y organizaciones (Sánchez Ambriz et al., 2022).

1.3. Las metodologías docentes para la puesta en acción del Pensamiento Crítico

El estudio de las metodologías que favorecen el Pensamiento Crítico ha sido ampliamente atendido y por consiguiente desarrollado en las últimas décadas desde diferentes ámbitos de estudio (Cárdenas-Oliveros et al., 2022; Paul & Elder, 2005; Pérez-Morán et al., 2021; Piquer Ramada et al., 2021), así como revisiones sistemáticas al respecto (Benavides & Ruíz, 2022). Para Cobos Pérez et al., (2021), es fundamental ejecutar estrategias en el aula que permitan desarrollar adecuadamente el pensamiento crítico como podrían ser los debates y la interacción en clase. En este sentido se presentan algunas metodologías específicas que potencian el desarrollo de esta competencia específica y transversal como es el caso concreto de la metodología de casos, la cual favorece el aprendizaje activo, la resolución de problemas, así como la indagación de los dilemas planteados (Morales Bautista & Díaz Barriga Arceo, 2021).

Asimismo, además de las metodologías docentes que se pueden poner en práctica en el aula para el desarrollo de la competencia, el pensamiento crítico sale del aula, ya que aborda a la persona de una forma holística en todos los aspectos de su vida. Por ello, “se puede trabajar en la universidad a través de otro tipo de actividades como deporte, cultura, solidaridad, etc.” (Bezanilla-Albisua et al., 2018, p. 111).

Se puede observar entonces que las metodologías que se requieren para la puesta en marcha del pensamiento crítico en el aula se relacionan con actividades de participación activa, debates, aprendizaje basado en problemas, etc., así como actividades extracurriculares que se dan en el marco de la vida universitaria. Todas estas actividades tienen ciertos denominadores comunes como son la interrelación entre los individuos, así como el carácter presencial de las mismas. Sin embargo, la crisis sanitaria iniciada en marzo de 2020 obligó a todo el sistema educativo a nivel internacional a recluírse forzosamente en casa y comenzar a ofrecer una enseñanza online de un día para otro en todos los aspectos de la formación, incluido el pensamiento crítico. ¿Este cambio radical en las metodologías docentes ha permitido desarrollar de igual manera el pensamiento crítico en el alumnado? ¿La crisis sanitaria ha ofrecido la oportunidad de ampliar el estudio en torno a las metodologías más idóneas para el desarrollo del pensamiento crítico?

Es necesario, por lo tanto, detenerse en el impacto que la pandemia provocada por el SARS-CoV-2 en 2020 supuso a nivel educativo en el desarrollo de estas metodologías. Además, el impacto de la pandemia por Covid-19 ha puesto de manifiesto la necesidad de potenciar el pensamiento crítico en el ámbito educativo, especialmente en lo que respecta al desarrollo de competencias y habilidades

para la resolución de problemas complejos. El acceso a información veraz y la capacidad de analizarla y evaluarla se han vuelto imprescindibles en un entorno marcado por la desinformación y la incertidumbre.

Por ello, el objetivo de este estudio es conocer la evolución de las publicaciones en torno al Pensamiento Crítico en el área de Educación antes y después de la crisis sanitaria provocada por la Covid-19 con el propósito de identificar y analizar los aportes realizados para el desarrollo del Pensamiento Crítico en el ámbito educativo y brindar una visión general de la investigación realizada en este campo y sus implicaciones para la práctica educativa.

2. MÉTODO

Para la consecución del objetivo planteado en la investigación, se realizó una búsqueda bibliográfica y sistemática de documentos utilizando la base de datos Scopus. Esta base de datos fue seleccionada frente a otras posibles candidatas por ofrecer un volumen importante de publicaciones a nivel internacional, al tiempo que, por su funcionalidad de criterios de búsqueda, ya que permite ajustar los parámetros deseados de forma precisa.

Para la obtención de resultados se utilizaron las palabras de búsqueda “pensamiento crítico” y “Educación” tanto en el campo título, resumen, como en las palabras clave. A partir de estos resultados se tuvo en cuenta, como unidad de análisis, los artículos científicos extraídos de la base de datos y se filtraron mediante los criterios de inclusión y exclusión definidos. La búsqueda y selección se acotó a publicaciones entre el año 2000 y 2023, escritos en cualquier idioma y que fueran artículos científicos publicados en revistas, excluyendo de la muestra los libros de actas, capítulos de libros, libros, reseñas e informes.

La metodología llevada a cabo es un estudio bibliométrico retrospectivo que permite minimizar el componente subjetivo de la investigación. Este tipo de estudio tiene una mayor relevancia en la comunidad científica, ya que permiten estudiar de forma global un tema de investigación y reconocer tendencias y regularidades del mismo (Cooper, 2015). Las métricas de los resultados se analizaron con la interfaz ofrecida por Bibliometrix a través del paquete Biblioshiny, utilizando para ello el programa RStudio (versión 2023.09.1). Tanto la búsqueda realizada en la base de datos, como el análisis de resultados ejecutado, se desarrolló en el mes de octubre de 2023, lo que deja entrever que los resultados concretos del año en curso se encuentran actualizados hasta dicha fecha.

3. RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos en el análisis realizado, la búsqueda arrojó un total de 9.023 artículos entre las fechas indicadas. Desgranando este volumen con mayor detalle, es posible constatar que el 39,3% de las mismas fueron publicadas en los últimos 3 años, y el 60,7% entre el 2000 y 2019. En otro orden de aspectos, resulta de interés atender a la distribución de este total de publicaciones en lo que respecta a la tipología y características de las revistas en las que figuran estas publicaciones. Así, es posible identificar que el 43,3% de los artículos se sitúa en el área temática de Ciencias Sociales, seguida por Enfermería (10,1%) y Medicina (8,7%). A pesar de que el objeto fundamental de esta investigación es la vinculación entre el concepto de Pensamiento Crítico y la Educación, no puede omitirse el hecho de que, dentro de los planes formativos, así como de la propia literatura científica, el propio Pensamiento Crítico puede ser considerado de forma generalizada. Esto quiere decir que, tal como refleja la distribución de publicaciones por áreas de conocimiento, anteriormente indicada, el Pensamiento Crítico no es propiedad única del ámbito educativo, sino que, en el plano

de la educación médica e incluso enfermera, también ha sido considerado. Al mismo tiempo, como puede sobreentenderse, la categoría de Ciencias Sociales engloba múltiples disciplinas entre las que se encuentra la Educación.

A la luz de los resultados obtenidos en el análisis bibliométrico es posible identificar que el pensamiento crítico, como concepto de carácter educativo, ha dispuesto de amplia atención desde inicios del presente siglo, viéndose incrementada a partir de la situación provocada por la crisis sanitaria. En este sentido, parece consecuente afirmar que el pensamiento crítico ha dispuesto de un especial interés tras la crisis sanitaria acontecida en el año 2020, viéndose exponencialmente incrementadas las publicaciones sobre la temática en los últimos 3 años.

Como puede apreciarse en la Figura 1, que representa la evolución de publicaciones por año, la tendencia, desde inicios de siglo hasta el presente, se ha mantenido con una inercia ascendente continua. Es a partir del año 2015, cuando esta tendencia se ve incrementada de manera más significativa, alcanzando su máxima cota de publicaciones registradas en el año 2022.

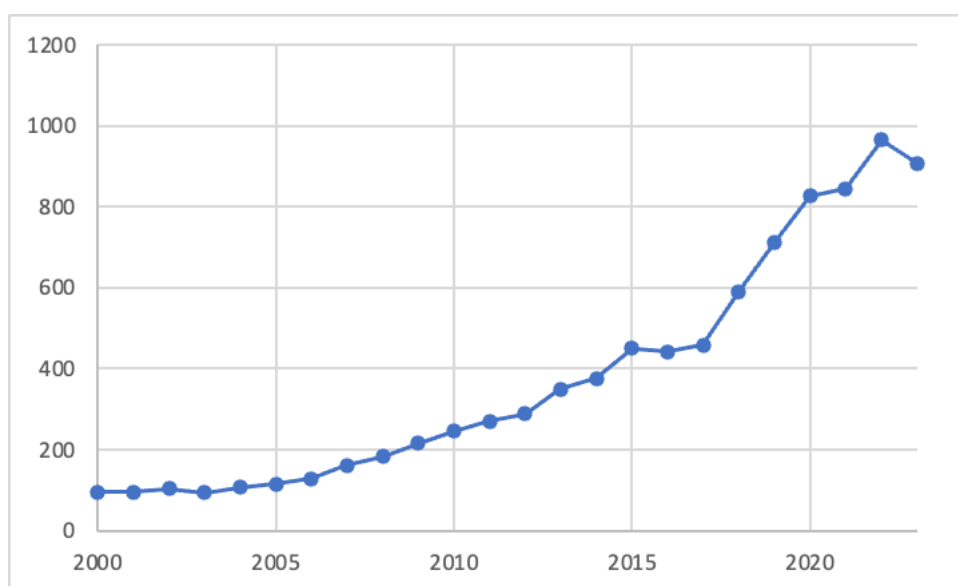


Figura 1. Evolución de publicaciones sobre Pensamiento Crítico comprendidas en el periodo del año 2000 al 2023

En este sentido, el total de publicaciones registradas en el año 2022 roza las 1.000 y las recogidas hasta el momento de la elaboración del presente estudio, en el año 2023, se aproximan a este total. Esto deja entrever que a la finalización del año 2023 es muy probable que la tendencia seguida durante los años anteriores se mantenga, alcanzando o incluso llegando a superar, los registros del pasado año, constatando así la inercia continua sobre el rango de fechas analizado en esta investigación.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Esta evidencia obtenida a partir de los resultados extraídos deja entrever dos cuestiones fundamentales, como son:

En primer lugar, que tal como se identificaba al inicio de la investigación, el Pensamiento Crítico como temática de estudio ha gozado de cierta relevancia durante las dos últimas décadas. En este sentido, a la luz de los resultados analizados, es posible constatar que la atención a esta competencia

ha gozado de progresivo interés, alcanzando las cotas más altas de publicaciones durante los últimos años. Si bien es cierto, es posible observar, de forma generalizada, un incremento de la producción científica tras la pandemia (Benavides & Ruiz, 2022), en el plano educativo esta tendencia ha mantenido la misma evolución, probablemente más centrada en lo que a metodologías educativas se refiere, fruto de la necesaria adaptación a los nuevos escenarios generados por la propia crisis sanitaria.

En segunda instancia, que, a partir de un suceso de gran envergadura a nivel internacional, se ha comenzado a considerar la necesidad de atender, o al menos hacerlo con mayor ahínco, a aspectos específicos, derivados de los nuevos escenarios sociales y por consiguiente, educativos. El cambio de paradigma metodológico en el plano didáctico acontecido a partir de la pandemia ha influido de forma directa en el interés que los investigadores presentan en relación con competencias transversales como el propio Pensamiento Crítico.

La reflexión científica sobre el Pensamiento Crítico presenta grandes potencialidades para el desarrollo propiamente educativo. Enseñar a través de esta competencia transversal, a pesar de considerarse como un desafío, por las implicaciones subjetivas del pensamiento de cada individuo (Schmaltz, Jansen & Wenckowski, 2017), así como por la falta de claridad en la propia definición del concepto (Bensley & Murtagh, 2012), ofrece amplias posibilidades a nivel de desarrollo personal. Para alcanzar este objetivo, resulta necesario proporcionar y ofrecer a los educadores enfoques basados en evidencias para que enseñen, como base, los principios del Pensamiento Crítico.

A pesar de haber ofrecido definiciones concretas sobre el término estudiado, es más que palpable observar en la literatura científica que no existe un amplio consenso sobre lo que es e implica el propio Pensamiento Crítico. Tampoco existen guías generales de ámbito internacional que atiendan en exclusiva a esta competencia y su desarrollo, aspecto que favorecería sobremanera su atención y desarrollo a nivel global (Fierro & Di Doménico, 2017). Adicionalmente, con el fin de poder avanzar en el desarrollo de esta competencia a nivel curricular, probablemente sea necesario que se rompa la dicotomía entre la consideración de que el Pensamiento Crítico es una habilidad genérica o específica de las disciplinas (Davies, 2013). Con todo, no puede obviarse el hecho de que ciudadanos críticos, que tomen decisiones de forma reflexiva a partir de sus propios juicios valorativos, es una meta altamente interesante.

Como líneas de continuidad de la investigación aquí recogida, resultaría interesante poder identificar patrones de publicaciones en relación con posibles combinaciones terminológicas, es decir, analizar con qué otros términos, competencias y metodologías se ha vinculado el concepto de Pensamiento Crítico durante las últimas décadas. De este modo, podría identificarse e incluso identificar patrones estables para analizar en qué medida el concepto de Pensamiento Crítico se vincula a otros ámbitos de carácter educativo como por ejemplo las tecnologías de la información y la comunicación, la ética, las metodologías activas, el desarrollo personal o los resultados académicos. En este sentido, resultaría especialmente de interés el poder contrastar, también, qué evolución han dispuesto estas posibles combinaciones con el fin, no solo de identificar tendencias, sino intereses científicos de carácter paralelo. Al respecto, una línea de investigación interesante sería la que analizara el concepto de *educación crítica* como constructo intermedio entre la educación y el propio Pensamiento Crítico identificando igualmente volúmenes y áreas de conocimiento desde las que se ha abordado.

Adicionalmente, con el fin de poder identificar con mayor nivel de detalle el ámbito concreto desde el que se ha atendido al Pensamiento Crítico vinculado a la educación, resultaría de interés analizar, además de las publicaciones específicas del área o categoría de educación, qué ámbito de conocimiento es el concreto y específico de los autores que abordan la temática. De este modo, bajo la categoría de artículos científicos publicados en revistas de carácter educativo podría identificarse si los autores

que han publicado y publican artículos científicos relacionados con el Pensamiento Crítico, se encuentran vinculados a áreas específicas del conocimiento pedagógico.

REFERENCIAS

- Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., & Daniels, L. B. (1999). Common misconceptions of critical thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 31(3), 269-283. <https://doi.org/10.1080/002202799183124>
- Barnes, C. A. (2005). Critical thinking revisited: Its past, present, and future. *New Directions for Community Colleges*, 130, 5-13. <https://doi.org/10.1002/cc.191>
- Benavides, C., & Ruíz, A. (2022). El pensamiento crítico en el ámbito educativo: Una revisión sistemática. *Revista Innova Educación*, 4(2), 62-79. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8245583>
- Bensley, D. A., and Murtagh, M. P. (2012). Guidelines for a scientific approach to critical thinking assessment. *Teach. Psychol.* 39, 5–16. doi: <https://doi.org/10.1177/0098628311430642>
- Bezanilla-Albisua, M. J., Poblete-Ruiz, M., Fernández-Nogueira, D., Arranz-Turnes, S., & Campo-Carrasco, L. (2018). El Pensamiento Crítico desde la Perspectiva de los Docentes Universitarios. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(1), 89-113. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000100089>
- Cárdenas-Oliveros, J. A., Rodríguez-Borges, C. G., Pérez-Rodríguez, J. A., & Valencia-Zambrano, X. H. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. *Revista de Ciencias Sociales*, XXVIII(4), 512-527. <https://doi.org/10.31876/rcs.v28i4.39145>
- Cobos Pérez, N. A., Gualdrón Pinto, E., & De La Barrera Correa, A. (2021). La argumentación oral para el desarrollo del pensamiento crítico en el aula. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 48-65. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1426>
- Cooper, I. D. (2015). Bibliometrics basics. *Journal of the Medical Library Association : JMLA*, 103(4), 217-218. <https://doi.org/10.3163/1536-5050.103.4.013>
- Davies, M. (2013). Critical thinking and the disciplines reconsidered. *Higher Education Research & Development*, 32(4), pp. 529-544. doi: <https://doi.org/10.1080/07294360.2012.697878>
- Díaz-Larenas, C. H., Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Lagos-San Martín, N. G., Boudon Araneda, J. I., Díaz-Larenas, C. H., Ossa-Cornejo, C. J., Palma-Luengo, M. R., Lagos-San Martín, N. G., & Boudon Araneda, J. I. (2019). El concepto de pensamiento crítico según estudiantes chilenos de pedagogía. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 27, 275-296. <https://doi.org/10.17163/soph.n27.2019.09>
- Ennis, R. H. (1996). *Critical thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Elder, L., & Paul, R. (2001). Critical Thinking: Thinking with Concepts. *Journal of Developmental Education*, 24(3), 42-43.
- Fierro, Catriel y Di Doménico, Maria C. (2017). University Teaching and Education in Psychology in Argentina: Characterization of a Critical Thinking Taxonomy. *Cuadernos de neuropsicología-panamerican journal of neuropsychology*, 11(1), pp. 30-67. <https://doi.org/10.7714/CNPS/11.1.202>
- Ghazivakili Z, Norouzi Nia R, Panahi F, Karimi M, Gholsorkhi H, Ahmadi Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *J Adv Med Educ Prof*, 2(3):95-102.
- Gozálvez-Pérez, V., Valero-Moya, A., & González-Martín, M.-R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre Educación*, 42, 35-54. <https://doi.org/10.15581/004.42.002>

- Hurtado Martín, M., López Torres, L., Santín González, D., Sicilia Suárez, G., & Simancas Rodríguez, R. F. (2023). El impacto del COVID-19 en el aprendizaje durante el confinamiento. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. <https://doi.org/10.5944/educxx1.33047>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- McPeck, J. E. (1981). *Critical thinking and education*. Oxford: Martin Robinson.
- Morales Bautista, M. L., & Díaz Barriga Arceo, F. (2021). Pensamiento crítico a través de un caso de enseñanza: Una investigación de diseño educativo. *Sinéctica*, 56. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-016](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-016)
- Nieto, A. M., & Saiz, C. (2011). Skills and dispositions of critical thinking: Are they sufficient? *Anales de Psicología*, 27.
- Paul, R., & Elder, L. (2005). Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, principios, desempeño, indicadores y resultados con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico. Recuperado de https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., Arhuis-Inca, W., Pérez-Morán, G., Bazalar-Palacios, J., & Arhuis-Inca, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 289-299. <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.15>
- Piquer Ramada, J., Solaz-Portolés, J. J., & Sanjosé López, V. (2021). Disposición hacia el pensamiento crítico, nivel académico, género y resolución de problemas en educación secundaria. *Sophia*, 17(1), e1040. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1040>
- Sánchez Ambriz, G., Yáñez Hernández, A., & Sánchez Ambriz, M. L. (2022). Talento humano en las organizaciones: Competencias blandas para la empleabilidad de estudiantes universitarios. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales (RUDICS)*, 13(24), 19-44. <https://doi.org/10.22201/fesc.20072236e.2022.13.24.2>
- Schmaltz, RM, Jansen, E. & Wenckowski, N. (2017). Redefining Critical Thinking: Teaching Students to Think like Scientists. *Front. Psychol.* 8(459). <https://doi:10.3389/fpsyg.2017.00459>
- Scott, C.L. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
- Vendrell Morancho, M. i, & Rodríguez Mantilla, J. M. (2020). Pensamiento Crítico: Conceptualización y relevancia en el seno de la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 49(194), Article 194. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/1121>
- World Economic Forum. (2015). *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology*. Suiza.

José Bernad Torá

Universidad de Alicante (España)

Abstract: Currently, the lack of motivation and the new ways of processing information among digital natives are two of the main challenges for secondary school teachers. The aim of this project is, taking into account the current context, to introduce robotics in the subject of Technology through short-term activities, called micro-projects, as well as the use of gamification as an evaluation tool through an escape room. Through micro-projects, real situations are proposed, as a challenge, incorporating transversal content and working on different skills. On the other hand, through gamification students are evaluated while continuing with their learning, since participants must solve real challenges using the knowledge previously acquired in a creative way. The practical experience, as well as the subsequent implementation with different groups and schools, has allowed us to verify the effectiveness of short-term project work, the convenience of establishing small groups of students as a work system in the classroom and a significant improvement in motivation of students related to the escape room used as an evaluation activity. In this way, not only have the expectations in terms of motivation been met, but also the interest of students in robotics and its applications has been shown.

Keywords: Robotics, Escape room, Microprojects, Technology, Motivation.

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto trata de dar respuesta a dos situaciones muy comunes en los distintos niveles de la educación secundaria obligatoria. Por un lado, la falta de motivación del alumnado representa uno de los principales obstáculos con los que nos encontramos actualmente en la enseñanza. Por otro lado, la constante exposición a redes sociales, plataformas de streaming y videojuegos ha ido configurando, entre los nativos digitales, formas diferentes de procesar la información a las que presentaban los estudiantes para los que se diseñaron los materiales didácticos empleados actualmente en cualquier escuela o instituto.

Como apunta Prensky (2010), “resulta evidente que nuestros estudiantes piensan y procesan la información de modo significativamente distinto a sus predecesores. Además, no es un hábito coyuntural, sino que está llamado a prolongarse en el tiempo” (p. 5). Ante esta realidad, el profesorado debe asumir la necesidad de un cambio en el lenguaje y la metodología didáctica, planteando metas accesibles a corto plazo que permitan alcanzar objetivos más complejos con el paso del tiempo.

Esta generación, llamada ‘generación Z’ (nacidos después de 1995), presenta un tiempo de atención muy reducido, adaptado a los medios que suelen emplear para relacionarse y para entretenerse, dos conceptos que, por otro lado, tienden a fusionarse. Pepe Cerezo, refiriéndose a la generación Z, indica que: su reducida capacidad de atención supone para los medios un esfuerzo adicional para encontrar la manera de ofrecer información relevante que les aporte experiencias y beneficios inmediatos. Para atraer a este público tienen que conseguir su atención en el tiempo que dura un vídeo en Snapchat. (Cerezo, 2016, p. 103)

Este contexto, aunque supone un desafío para la labor docente, nos ofrece algunas posibilidades interesantes. El mismo lenguaje que emplean otros medios para la comunicación y el entretenimiento de las nuevas generaciones, puede ser adoptado por los docentes como un recurso para hacer llegar el conocimiento de una forma más efectiva.

Por un lado, la accesibilidad de los recursos necesarios para elaborar contenidos digitales nos permite trabajar en materiales didácticos atractivos, de corta duración y alto impacto motivacional, creando así microcontenidos que pueden formar parte de un proceso de aprendizaje mayor o más complejo. A través del presente proyecto, se plantean una serie de microproyectos, como forma de trabajar objetivos didácticos concretos en cada uno de ellos, que puedan ser puestos en práctica en una actividad final de evaluación.

Por otro lado, Contreras Espinosa (2016), habla de la gamificación como “la respuesta a una necesidad donde se busca trabajar unos contenidos educativos proporcionando experiencias” (p. 13). La traslación de las características propias de los juegos a las actividades didácticas, nos abre la puerta a plantear nuevas formas de evaluación basadas en la resolución práctica de problemas reales, que no solo aporten evidencias del aprendizaje, sino que supongan un medio para continuar desarrollando nuevos conocimientos y habilidades. El presente proyecto plantea una actividad de evaluación basada en el concepto de escape room, de tal forma que el alumnado deba resolver situaciones reales mediante los conocimientos adquiridos, tanto sobre robótica como sobre cualquier área de conocimiento con la que se vincule cada actividad.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

2.1. Robótica en la educación

La robótica, como área de conocimiento tecnológico, está en auge en una sociedad que requiere de sus estudiantes una mayor competencia digital y tecnológica, así como un mayor conocimiento de las TIC y de los lenguajes que las configuran.

Sin embargo, a pesar del interés creciente en estas áreas de conocimiento, Escribano y Sánchez-Montoya (2012), apuntan que “en general los estudiantes piensan que programar es difícil, de hecho, los cursos de introducción a la programación tienen una alta tasa de abandono y normalmente los alumnos no aprenden a programar bien” (p. 1).

Gracias a sistemas de programación por bloques como Scratch, Bitbloq o ArduinoBlocks, la enseñanza de programación se puede realizar desde niveles muy bajos y trasladar ese conocimiento a cualquier estudiante gracias a procesos basados en la gamificación y la resolución de esquemas lógicos de una forma muy visual.

Del mismo modo, como indican Vega, y Cañas (2016), “la aparición de aplicaciones robóticas en el mercado masivo como las aspiradoras robóticas, los coches autónomos o los drones hacen más visible la utilidad de esta tecnología y refuerzan su atractivo” (p. 1). Este valor motivacional y la democratización que ha supuesto la aparición de placas y componentes electrónicos de bajo coste, han permitido introducir el estudio de la robótica en las aulas como medio para acercar la tecnología a los estudiantes.

La ‘robótica pedagógica’ de la que hablan Salamanca, Lombana y Holguín (2010) “utiliza los elementos multidisciplinares de la robótica con fines didácticos, permitiendo la aplicación de ciertas herramientas tecnológicas, como apoyo en las diferentes metodologías de enseñanza y de aprendizaje” (p. 15).

La naturaleza multidisciplinar de la robótica y su capacidad para motivar al alumnado son dos características de las que debe beneficiarse el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que colocan al discente en una posición activa frente a la adquisición de conocimiento y competencias.

Por otro lado, Bravo Sánchez, y Forero Guzmán (2012), indican que “el hecho de que el estudiante pueda manipular y experimentar con estas herramientas de aprendizaje basadas en robótica hace que pueda centrar sus percepciones y observaciones en la actividad que está realizando” (p. 124)

Mientras que la robótica pedagógica nos permite provocar sinergias entre diferentes áreas de conocimiento de una forma efectiva y atractiva para el alumnado, el propio aprendizaje de la robótica constituye una estra

2.2. Aprendizaje a través de microproyectos

Para abordar la metodología de enseñanza-aprendizaje, primero debemos tener en consideración que nos referimos a una generación de estudiantes cuyos juegos se desarrollan a alta velocidad, que consumen vídeos de corta duración y que viven permanentemente conectados a una red de información que les permite relacionarse y obtener información de forma inmediata. Según Prensky (2010), esto explica “que a los estudiantes actuales les impacienten y cansen las conferencias, así como la lógica del aprender “paso a paso” y la instrucción que está cimentada en “pruebas de valoración” (p. 7).

En este contexto, se hace necesario plantear formas de enseñanza que planteen la adquisición de conocimientos y habilidades a través de experiencias prácticas, con gran carga motivacional y que permitan generar un feedback inmediato que evite que el alumnado pierda el interés por el trabajo que realiza. Vega y Cañas (2016), definen el aprendizaje basado en proyectos como un proceso “a través del cual el estudiante debe tener la capacidad de relacionar los conceptos teóricos con la experiencia práctica para solucionar problemas reales” (p. 1).

Sin embargo, no suele ser habitual que una persona se enfrente por sí misma a un problema real, sino que cada vez es más habitual la formación de equipos multidisciplinares que trabajan de forma colaborativa para resolver retos combinando sus habilidades para conseguir el mejor resultado posible. A través del aprendizaje colaborativo “los alumnos aprenden de manera significativa los contenidos, desarrollan habilidades cognitivas (razonamientos, observación, análisis, juicio crítico, etc.), socializan, toman seguridad, se sienten más aceptados por ellos mismos y por la comunidad en que se desenvuelve” (Férez, 2005, p.2).

Además, a través del aprendizaje por proyectos “se logran avances en la capacidad de diseño y planeación, en el trabajo en equipo y en la resolución de problemas; asimismo, aporta en el desarrollo de la creatividad de los participantes del proyecto” (Ramírez y Sosa, 2013, p.52). Así, la planificación de microproyectos, es decir, experiencias prácticas que puedan resolverse en una sola sesión, puede aprovechar las características propias del trabajo práctico junto con la motivación de recibir un feedback inmediato al cumplirse el objetivo propuesto en la misma sesión de trabajo.

La metodología propuesta en el presente proyecto, hace necesario definir el rol del docente que permita gestionar varios grupos, potenciando el pensamiento creativo y la discusión como base del aprendizaje. Frente al rol tradicional en el que el docente es considerado una figura magistral cuya labor es transmitir información para su posterior evaluación, Reverte Bernabeu et al. (2007), proponen que el aprendizaje basado en proyectos requiere una participación diferente del docente en la cual “el papel del profesor se modifica, pasando a ser un mediador o guía. Su labor se centra en encaminar al estudiante para que encuentre la mejor solución al problema” (p. 2).

2.3. Evaluación a través de gamificación

En cuanto a la metodología de evaluación que propone el presente proyecto, para abordar la posibilidad de evaluar un proyecto didáctico a través de una actividad de escape room, primero debemos definir el concepto de gamificación.

Zichermann y Cunningham (2011), definen la gamificación como el proceso de utilizar el pensamiento y la mecánica del juego para involucrar a los usuarios y resolver problemas (p. xiv). Este

recurso metodológico plantea la posibilidad de abordar un problema real y resolverlo a través de las mecánicas, normas y procedimientos propios de los juegos. Por un lado, la gamificación constituye una estrategia con una gran carga motivacional para el alumnado, mientras que, por otro lado, puede entenderse como “un mecanismo que facilite el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos académicos abordados en la clase” (Oliva, 2016, p. 32).

El presente proyecto plantea la posibilidad de implementar la gamificación, no solo como una estrategia de enseñanza-aprendizaje, sino como un método de evaluación de las habilidades y conocimientos adquiridos durante un proceso de aprendizaje del alumnado. Esta prueba de evaluación se diseña como un escape room, una actividad lúdica que consiste en “encerrar a unas personas en una habitación o habitaciones de las que tienen que encontrar la salida, avanzando a través de la resolución de retos o enigmas” (Segura-Robles y Parra González, 2019, p. 298).

Hoy en día es habitual emplear las dinámicas y procedimientos del escape room como base para diseñar actividades didácticas de gamificación, lo que ha dado lugar al concepto de escape rooms educativos y que Fernández, et al. (2020) definen como una actividad “donde los/as participantes trabajan en equipo y deben usar su ingenio, conocimientos y habilidades para resolver los enigmas y retos que les permitirán dar solución al problema al que se enfrentan desde una actitud proactiva y participativa” (p. 355).

Así, por un lado, esta actividad potencia el trabajo colaborativo, la puesta en práctica de conocimientos y habilidades, al mismo tiempo que pone en valor el empleo y la creatividad para afrontar problemas reales, por lo que constituye un recurso muy valioso en cuanto a su aplicación en el aula. Sin embargo, por otro lado, debe tenerse en cuenta que la implementación de un escape room educativo, requiere un gran esfuerzo organizativo por parte del docente, ya que, como indican Daza, y Fernández-Sánchez, (2019) “se trata de un juego en el que intervienen múltiples variantes que han de ser consideradas en función del grupo de alumnos que se disponga (agrupaciones, tiempo, dificultad, objetivos de aprendizaje, tema y espacio, tecnología y materiales, evaluación, etc.)” (p. 25).

La organización de las diferentes pruebas, así como el diseño de una rúbrica adaptada a los objetivos definidos en el escape room, serán determinantes a la hora de configurar una actividad de evaluación capaz de valorar correctamente el grado de consecución de objetivos del alumnado.

3. OBJETIVOS

El presente trabajo pretende alcanzar tres objetivos generales:

- a) Implementar el aprendizaje a través de microproyectos en la asignatura de tecnología como forma de optimizar el tiempo de atención del alumnado.
- b) Indagar en las posibilidades de la robótica como recurso educativo capaz de motivar al alumnado y de promover actividades transversales, es decir, que abarquen y pongan en práctica conceptos de diferentes áreas de conocimiento.
- c) Explorar las posibilidades del escape room como recurso didáctico y su aplicación como método de evaluación.

Con el fin de alcanzar los diferentes objetivos generales, se establecen los siguientes objetivos específicos:

- a) Trasladar los conocimientos básicos para identificar la denominación y el uso de los diferentes elementos electrónicos que permitirán el desarrollo de los proyectos prácticos.
- b) Trasladar adecuadamente las necesidades a las que se debe dar respuesta antes de plantear una solución.

- c) Identificar la relación entre los requerimientos de cada proyecto y los conocimientos generales de los que el alumnado dispone.
- d) Promover el desarrollo de los proyectos del alumnado que, guiados por el docente encargado de la asignatura, les permitan encontrar una respuesta a una necesidad planteada previamente.
- e) Promover la curiosidad y la investigación en las diferentes posibilidades que ofrece la robótica y la programación como recursos para resolver un mismo problema.
- f) Analizar, medir y cuantificar aspectos del medio en el que se encuentra el alumnado y aplicarlos como parte de un proyecto real de robótica.
- g) Crear una base de datos y recursos con los que el alumnado pueda dar respuesta a un problema de manera autónoma e independiente, es decir, sin la guía del coordinador de la asignatura.
- h) Desarrollar una actividad de Escape Room capaz de establecer un proceso gradual de dificultad que permita al alumnado demostrar su nivel de adquisición de conocimientos y habilidades.
- i) Analizar el nivel de adquisición de conocimientos de los discentes a través de la resolución de una actividad de gamificación basada en un escape room educativo.

4. MÉTODO

El proyecto se ha diseñado a partir de la experiencia docente con un grupo de 29 estudiantes de ESO, con un nivel académico muy heterogéneo y donde todo el alumnado cuenta con dispositivos personales y un perfil personal de Google Suite gestionado por el centro educativo. El trabajo se ha realizado dentro del aula de referencia del grupo adaptando la posición del mobiliario a las necesidades de cada una de las tres fases en las que se estructura el proyecto. Dichas fases abarcan 15 de las 26 sesiones de las que dispone la asignatura de tecnología en la segunda evaluación.

Durante las dos sesiones de la primera fase se exponen los conocimientos previos y los fundamentos teóricos necesarios para el desarrollo de las siguientes etapas. A lo largo de las 11 sesiones de la segunda fase, el docente guía el aprendizaje a través de microproyectos que el alumnado debe resolver en el tiempo que dure una sesión. Los microproyectos se resuelven en grupos reducidos que disponen de una maleta con los componentes necesarios, una tableta y el acceso a la plataforma digital empleada para realizar la programación y las entregas. En la última sesión se plantea un escape room como forma de evaluar el aprendizaje realizado a través de pruebas prácticas. Este escape room gira alrededor de una mano robótica elaborada por el docente. Dicho dispositivo tiene 5 botones de colores que permiten transformar un código de colores en un código numérico en función de los dedos que reaccionen al pulsar cada botón.

Para evaluar el proyecto debe tenerse en cuenta la labor docente, la organización y la capacidad del proyecto para motivar al alumnado. Con este fin, y aprovechando la oportunidad que se ha tenido de implementar el proyecto en el aula, se ha diseñado un formulario que recoge el punto de vista de los alumnos y las alumnas que han participado. En cuanto a la motivación del alumnado, en el inicio del presente proyecto se planteó un formulario donde se reflejaba el nivel de partida. A través de un segundo formulario, se ha podido observar la evolución del interés mostrado en esta área de conocimiento.

5. RESULTADOS

5.1. Datos previos

Antes de comenzar el proyecto, el alumnado respondió a un cuestionario con varias preguntas donde debían indicar el grado de interés personal por la robótica, su grado de interés personal por

la programación, sus conocimientos previos en robótica y/o programación, y donde debían seleccionar las plataformas y programas que hubieran utilizado en alguna ocasión de entre una lista predefinida.

Los cuestionarios realizados antes de comenzar el proyecto para medir el grado de interés del alumnado por la robótica y la programación, indican que el 91,6% del alumnado muestra interés por el contenido con el que va a trabajar, mientras que al resto o no le interesa o no cree que sea útil. Se observan diferencias entre el interés mostrado con respecto a la robótica y a la programación, la cual, interesa a un 83,3% del alumnado y no interesa o no la considera un aprendizaje útil a un 16,7% del grupo.

Aunque el 50% de la clase responde que no tiene conocimientos previos de robótica y/o programación, todo el grupo reconoce alguno de los programas y las plataformas que serán necesarias para realizar el proyecto, lo que indica una falta de conexión entre los conocimientos previos y la capacidad de aplicarlos a proyectos concretos. Las opciones disponibles en el cuestionario son Scratch, Bitbloq, Arduino, TinkerCad y ArduinoBlocks, siendo Scratch la respuesta seleccionada por todo el grupo; seguida por bitbloq, con 17 respuestas, y Arduino con 3.

5.2. Resultados

Tras finalizar el proyecto, del mismo modo que se hizo al comienzo del mismo, el alumnado respondió a un cuestionario con varias preguntas donde debían valorar su aprendizaje en una escala del 1 al 10, evaluar de nuevo su interés por la robótica después de haber trabajado en el proyecto, valorar el material utilizado, el trabajo en clase y la metodología empleada.

Como resultado, a pesar de los diferentes grados de interés mostrados antes de realizar el proyecto, todo el alumnado valora positivamente el aprendizaje adquirido, siendo 6 la autovaloración individual más baja y 10 la más habitual. Al reevaluar el grado de interés por la robótica, el 100% del grupo muestra interés en el aprendizaje, incluso en los casos en los que el alumnado no lo considera útil o relevante para su futuro.

Al tratarse de un proyecto práctico y experimental, resulta relevante la valoración del material empleado. El 100% del alumnado valora positivamente los recursos materiales y un 6,9% del grupo considera que no ha sido suficiente para implementar mejoras o seguir desarrollando los proyectos propuestos.

Al evaluar el trabajo en clase y la metodología empleada, el 86,2% del alumnado responde que los proyectos en grupo han permitido un flujo de trabajo adecuado, mientras que el 13,8% restante indica que preferiría trabajar individualmente o con grupos diferentes. Finalmente, el alumnado ha indicado que le gustaría dar continuidad a su trabajo centrándose en proyectos de programación y construcción de coches robóticos, así como en el desarrollo de ideas personales empleando el conocimiento adquirido.

6. DISCUSIÓN

Resulta interesante observar que un alto porcentaje de estudiantes valoran positivamente la experiencia, incluso aunque consideren que su desarrollo académico no incluirá este tipo de conocimientos en el futuro. Además, muestran un interés especial tanto en la programación y el montaje de coches robóticos como en la posibilidad de plantear sus propios proyectos. Como se observa en los resultados, la autovaloración que realiza el alumnado está por encima del 6 en todos los casos, reflejando así una motivación positiva.

Al tratarse de un proyecto tecnológico donde el material y los recursos empleados adquieren mucha relevancia, seleccionar los elementos adecuados, organizarlos y mantenerlos adecuadamente,

resulta imprescindible para el correcto desarrollo del proyecto. En este caso, el alumnado ha podido abordar los proyectos planteados sin problemas, llegando incluso a plantear soluciones alternativas o ampliando las condiciones del enunciado propuesto inicialmente.

La organización de trabajo en grupos de tres personas ha funcionado muy bien, ya que permite a cada integrante del equipo adoptar un rol diferente: programador, especialista en montaje electrónico y especialista en esquemas de montaje. Como se ha podido observar, el formato de trabajo colaborativo ha sido bien recibido y, en general, ha permitido avanzar de forma homogénea a todo el grupo-clase.

7. CONCLUSIONES

A través del presente proyecto, se ha investigado en el uso de la gamificación y el escape room como herramienta de evaluación, y se ha planteado un sistema de enseñanza-aprendizaje basado en la realización de microproyectos. Gracias a la implementación de la propuesta en el centro educativo, se ha podido llegar a las siguientes conclusiones:

- a) El trabajo por proyectos de corta duración ha permitido mantener la atención del alumnado en todo momento y, del mismo modo, generar un feedback rápido a los alumnos y las alumnas que guíase el proceso de autoaprendizaje continuamente. El rol del profesor ha quedado en un segundo plano, ejerciendo la labor de consultor siempre que un equipo lo solicitara.
- b) El trabajo por equipos ha resultado ser muy efectivo, ya que ha permitido avanzar a todo el grupo-clase por igual. Las diferencias entre integrantes de cada equipo han resultado ser positivas en cuanto a que han facilitado la elección del rol de cada estudiante.
- c) Aunque el trabajo por grupos ha resultado ser muy positivo, ha requerido un gran esfuerzo inicial por ordenar adecuadamente al alumnado de tal forma que la configuración de cada equipo de trabajo fuera lo suficientemente heterogénea como para permitir que los estudiantes pudieran compensar cualquier desigualdad entre ellos, así como para facilitar la aparición de diferentes roles de trabajo.
- d) La evaluación a través de la actividad de escape room, configura este proceso como una actividad gamificada donde el alumnado no solo pone a prueba sus conocimientos teórico-prácticos, sino que permite evaluar sus habilidades para trabajar en grupo y resolver situaciones reales. De este modo, la actividad de evaluación pasa de ser una prueba escrita a ser percibida como un reto o desafío motivador que hay que abordar con todo el conocimiento acumulado a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS

- Bernabeu, R., Gallego, J., Molina-Carmona, A. J., & Satorre Cuerda, R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente.
- Bravo Sánchez, F. Á., & Forero Guzmán, A. (2012). La robótica como un recurso para facilitar el aprendizaje y desarrollo de competencias generales. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 120–136. <https://doi.org/10.14201/eks.9002>
- Cerezo, P. (2016). La Generación Z y la información. *Revista de Estudios de Juventud*, 114, 95–109.
- Contreras Espinosa, R. (2017). Gamificación en escenarios educativos. Revisando literatura para aclarar conceptos. In R. En & J. Contreras Y Eguía (Eds.), *Experiencias de gamificación en aulas* (pp. 11–17). InCom-UAB Publicacions.

- Contreras-Espinosa, R. (2016). Juegos digitales y gamificación aplicados en el ámbito de la educación. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(2), 27–33.
- Daza, M. C. S., & Fernández-Sánchez, M. R. (2019). Análisis de una experiencia de Escape Room en educación superior. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 18, 105–115.
- Escribano, C. L., & Sánchez-Montoya, R. (2012). Scratch y necesidades educativas especiales: Programación para todos. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 34.
- Férez, P. E. G. (2005). Un acercamiento al trabajo colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1–14.
- Fernández, O. M., Gómez, C. I. H., Listán, M. F., & Crespo, P. A. M. (2020). Los Escape Rooms como recurso didáctico inclusivo y motivacional en las aulas de primaria. *Prisma Social: Revista de Investigación Social*, 31, 352–367.
- Oliva, H. A. (2017). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y Reflexión*, 44, 29. <https://doi.org/10.5377/ryr.v44i0.3563>
- Pinto, M., Barrera, N., & Pérez, W. (2010). Uso de la robótica educativa como herramienta en los procesos de enseñanza. *Ingeniería, Investigación y Desarrollo*, 15–23.
- Prensky, M. (2010). Nativos e Inmigrantes Digitales. *Cuadernos SEK 2.0*. San Sebastián de los Reyes.
- Ramírez, P. A. L., & Sosa, H. A. (2013). Aprendizaje de y con robótica, algunas experiencias. *Revista Educación*, 37(1), 43–63.
- Sánchez-Aparicio, J. C. (2014). Videojuegos y gamificación para motivar en educación. *Andalucíaeduca*, 6–8.
- Segura-Robles, A., & Parra González, M. E. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape Room.
- Vega, J., & Cañas, J. (2016). Entorno docente con arduino y python para educación robótica en secundaria. In *JITICE 5th Workshop, Educational Innovation and ICT*.
- Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. Reilly Media, Inc.

Propuesta didáctica multidisciplinar para fomentar el aprendizaje cooperativo en la etapa de educación secundaria obligatoria

Patricia Blázquez Sánchez

Universidad Católica de Ávila (España)

Abstract: The current education system faces numerous challenges, with demotivation and low academic performance being two of the most pressing ones. Within the Spanish context, Compulsory Secondary Education plays a crucial role in providing students with comprehensive education covering various knowledge areas and promoting fundamental skills such as communication and socialization. Among the objectives of this communication, the importance of expanding knowledge about active methodologies, such as cooperative learning, to encourage teachers to create and implement educational intervention proposals capable of connecting with students is emphasized. To achieve this, various aspects will be evaluated, including the inherent characteristics of cooperative learning compared to other types of learning, and the impact of such cooperative methodology within ESO and/or high school education in recent years. The most relevant results from the literature review highlight the effectiveness of cooperative learning as an active methodology in achieving the comprehensive development of students. It helps implement and develop meaningful learning experiences that foster student interest and responsibility in their own learning process. Thanks to this type of learning, the management of diverse student groups is improved by promoting communication and interaction, particularly in intercultural contexts, thus creating an effective learning environment.

Keywords: cooperative, meaningful learning, demotivation, academic performance.

1. PROBLEMA O NECESIDAD

Después de la participación dentro de un centro de ESO, la realidad ofrecida por el alumnado fue cuanto menos llamativa. La desmotivación y el desinterés generalizado por casi todas las áreas curriculares hace aún más fuerte el deseo por el estudio de nuevas formas de enseñanza dentro del sistema educativo español. Durante siglos, el sistema educativo ha estado en el punto de mira. La politización de este derecho humano universal y, por consiguiente, las múltiples reformas educativas, han llevado al compromiso de conseguir un sistema educativo con una cierta continuidad, al olvido. Para intentar resolver o mejorar, entre otros, la desmotivación y la falta de interés por parte del alumnado, se han desarrollado metodologías activas, como el Aprendizaje Cooperativo (AC). Esta metodología activa forma parte de un conjunto de métodos de estudio y preparación de estrategias de aprendizaje que otorgan a los discentes diferentes habilidades, donde cada uno será responsable tanto de su propio aprendizaje como el del resto de compañeros (Ordóñez-Olmedo et al., 2022). Esta metodología, junto con la incorporación de las TIC, han hecho profundizar e investigar sobre la utilización y eficacia de ambas estrategias metodológicas. Según Herrada y Baños (2018), estos cambios afectan de manera significativa al esquema tradicional de enseñanza, ya que, se pasa de ver al discente como mero receptor de la información que transmite el docente, a la incorporación de un nuevo modelo donde son los alumnos los que se convierten en agentes principales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Con este nuevo modelo se consigue la participación de los alumnos y, por tanto, la adquisición de sus propios conocimientos y competencias.

2. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y METODOLOGÍAS DE APRENDIZAJE 1R NIVEL

Debido a factores externos como la crisis sanitaria por la COVID-19 y, de manera interna, por la creciente influencia de las nuevas tecnologías como herramientas que facilitan el proceso de aprendizaje, se han producido cambios sustanciales en la situación educativa a nivel global. En nuestra sociedad actual, las tecnologías desempeñan un papel cada vez más dominante. Los educadores responsables de la formación de las generaciones futuras deben poseer un sólido dominio de las habilidades digitales, a fin de abordar de manera efectiva los desafíos educativos actuales. Esta demanda, se ha visto fortalecida por los principios emitidos por parte de la Unión Europea, los cuales ayudarán a establecer las bases educativas para “la tercera década del siglo XXI” por medio de “La Comunicación hacia un Espacio Europeo de Educación 2025” y del “Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027”. Así se generará, a nivel europeo, un alto nivel digital dentro del ámbito educativo (Ordóñez-Olmedo et al., 2022). A continuación, se presentan las perspectivas, según varios autores, acerca de la relación entre las últimas tecnologías y los nuevos enfoques metodológicos en el contexto educativo. Maslow (1943), con su “Teoría de la Motivación Humana” define una estructura de necesidades y condiciones emocionales. En dicha estructura se establecen cinco categorías de necesidades que, a su vez, llevarán establecidas un orden jerárquico ascendente basado en su relevancia para la supervivencia y la motivación. En el punto más bajo de la pirámide se encuentra la necesidad de autorrealización seguida de la necesidad de autoestima, a continuación, se establecen las necesidades sociales por debajo de la necesidad de seguridad y, en último lugar ocupando el primer nivel de la pirámide se establecen las necesidades fisiológicas o básicas. Los aportes pedagógicos del autor Ausubel (1976), se centran en el aprendizaje significativo. Este aprendizaje se define como “aprendizaje con significado, con comprensión, con capacidad de explicar, con capacidad de transferencia”. La clave de este aprendizaje es el intercambio cognitivo entre conocimientos previos y los adquiridos recientemente. Durante este proceso, el conocimiento más nuevo debe establecer conexiones significativas y profundas con el conocimiento previo del educando y su disposición receptiva hacia el proceso de aprendizaje (Moreira, 2019). Todo docente deberá fomentar metodologías de aprendizaje donde se estimule al alumnado a trabajar de manera grupal y colaborativa (Bruner, 1988). De esta manera los estudiantes podrán ser capaces de relacionar conceptos de forma correcta. Dentro de la teoría de aprendizaje por descubrimiento, Bruner genera las bases para poder llevar a cabo la resolución de estudios de casos prácticos y poder aplicar los conocimientos teóricos a un contexto real. Con la teoría del aprendizaje significativo, Novak (1970) manifiesta la importancia de que los estudiantes interioricen su aprendizaje; Para ello el autor propone que los discentes sean capaces de crear mapas conceptuales a partir de los conceptos estudiados. Dentro de este tipo de aprendizaje significativo el aporte de Carr y Kemmis (1988) y su Teoría Crítica de la Enseñanza, resaltan la importancia del aporte de la ciencia social crítica para la resolución de problemas. Se compara con una realidad social donde los actos individuales no logran obtener un fin del todo efectivo para un aprendizaje significativo, ya que este quedaría limitado por las carencias del propio individuo (Usán y Salavera, 2020). Uno de los desafíos educativos es ir más allá de la concepción de que el alumnado deba memorizar y calcar la información, así como la repetición de contenidos para conseguir consolidar los conocimientos en el alumnado. De la misma manera es importante cambiar el enfoque centrado en el aprendizaje de conductas y búsqueda de la perfección por parte del alumnado para alcanzar una sensación de bienestar personal. Esto ha demostrado ser contraproducente, ya que se ha asociado con altas tasas de fracaso escolar (Gutiérrez et al., 2016). El desarrollo educativo debe fundamentarse en la creación de entornos que fomenten el intercambio de conocimientos y la comunicación de estos con el fin de generar competencias. Los alumnos serán

los encargados de establecer sus propios mecanismos de comunicación y aprendizaje con base en sus necesidades. El profesor asume la responsabilidad del proceso en el contexto creado. En ocasiones el docente simplemente puede actuar como emisor de información, mientras que en otros debe proponer metodologías donde se incluyan demostraciones prácticas de los conceptos que inciten al alumnado a imitar y aprender. Será el profesorado el que actúe como guía durante el proceso educativo para su desarrollo intelectual (Ordóñez-Olmedo, 2017). La llegada de las tecnologías al ámbito educativo no significa que haya que sustituir al docente por el uso de estas dentro del ámbito lectivo, sino que, el docente debe ser capaz de ayudar al alumnado en el uso de estas nuevas tecnologías, ser guía y, por supuesto, resolver dudas y ser capaz de enseñar el buen uso de estos entornos virtuales dentro y fuera del aula (Alvarado y Díaz, 2018). No hay que olvidar la importancia de la participación de todo el alumnado durante el desarrollo de la comunicación establecido durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tiene que existir en el grupo clase una comunicación interactiva. Hay que tener en cuenta el buen uso de las nuevas tecnologías y los entornos virtuales dentro del aula, ya que serán recursos que ayudarán al docente a facilitar el desarrollo del proceso educativo, puesto que, en la actualidad, estas nuevas tecnologías se integran de manera creciente en nuestra vida cotidiana, volviéndose prácticamente indispensables y formando parte de nuestro día a día (Ordóñez-Olmedo et al.,2022).

3. APRENDIZAJE COOPERATIVO VERSUS APRENDIZAJE COLABORATIVO

Antes de reflexionar acerca de las similitudes y diferencias que se pueden encontrar entre el AC y el ACB, es conveniente definir qué es el trabajo en grupo. El enfoque grupal es una de las características fundamentales que se obtienen de manera general tanto en el AC como en el ACB. Según la definición que da Sepúlveda (2018): Trabajar en equipo implica que, dentro de los grupos formados por los individuos, se generen situaciones de colaboración e integración dinámica y comprometida. Además, se deberá fomentar la empatía y la compenetración entre los miembros del grupo, ya que tienen que cooperar para conseguir alcanzar objetivos comunes. No obstante, trabajar en grupo no significa que haya uniformidad entre los integrantes de este, sino que, precisamente una de las cosas más interesantes de poder trabajar de manera grupal, es la diversidad de habilidades entre los participantes del grupo en cuestión. Este enfoque multidisciplinario fomentará debates, diferentes perspectivas y diversas soluciones en cuanto a la resolución de problemas o desafíos que se manifiesten durante el proceso de obtener el objetivo común (Jaramillo-Valencia y Quintero-Arrubla, 2021). Un valor clave que tiene de manera inherente todo trabajo grupal es la responsabilidad. Sin este criterio es probable que fracase toda colaboración en el equipo y, por tanto, no se cumplan ni los tiempos ni los objetivos establecidos. De esta forma, la eficacia del trabajo en equipo será nula (Ruíz y de Rivas, 2015). El trabajo cooperativo no consiste en la creación de grupos de trabajo en el aula y esperar que la interacción social aparezca de manera espontánea. El AC necesita una estrategia educativa bien definida y específica a las necesidades del grupo (García, 2011). Aquí el rol del docente será fundamental para originar entornos de aprendizaje con las condiciones adecuadas como, por ejemplo, que el alumnado trabaje de manera cooperativa obteniendo así parte de los beneficios de esta metodología activa. Esta será una de las diferencias entre el AC y otras metodologías activas como el ACB o el trabajo en equipo, que, aun siendo similares, no generan un auténtico AC. Como se ha puesto de manifiesto anteriormente, el trabajo en grupo únicamente supone la colaboración conjunta de varios estudiantes. En ocasiones estos trabajos en grupo crean situaciones donde acaban siendo uno o dos estudiantes los que terminan realizando el trabajo de todos. Referente al ACB, las diferencias con el AC van a ser más complejas. A pesar de que muchos autores utilizan los términos cooperar y colaborar indistin-

tamente, existen diferencias en cuanto a su alcance en el ámbito educativo. Se plantea la duda de si poseen el mismo impacto educativo respecto al aprendizaje grupal (Zárate, 2016). El ACB se puede ver como un aprendizaje que conlleva un espectro mayor que el AC, ya que se pueden dar condiciones de trabajo que no estén estrictamente planificadas o de manera no formal; estableciéndose así una clara distinción entre ambos enfoques (Alfageme, 2003; Bilbao y Velasco, 2014; Ferreiro y Espino, 2013; Goikoetxea y Pascual, 2002). Por ende, se podría afirmar que siempre que haya cooperación, indudablemente implica colaboración. En cambio, se podría trabajar de manera colaborativa sin que necesariamente este presente la cooperación entre los diferentes miembros del grupo (Bilbao y Velasco, 2014). Según Barkley et al., (2012) una de las diferencias clave está en el rol que desempeña el profesor. Durante la aplicación del AC, el docente conoce las respuestas que el grupo cooperativo debe alcanzar, manteniendo un papel de experto. En cambio, en el ACB, el profesor no tiene la responsabilidad de controlar el aprendizaje del grupo, sino que se convierte en un miembro más del mismo, involucrándose activamente con los estudiantes para buscar el conocimiento. Teniendo en cuenta lo anterior se puede establecer que, dentro del AC, se establecen roles y responsabilidades específicas para cada miembro del grupo, y tiene un enfoque centralizado en alcanzar metas compartidas, por tanto, es mucho más estructurado. Sin embargo, el ACB es más simple en su estructura, ya que se tiene especial interés en la interacción, participación y el intercambio de ideas entre los participantes del grupo, pero sin definir de una manera estricta los roles entre los mismos.

4. IMPORTANCIA DE LA ASIGNACIÓN DE ROLES DENTRO DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Según Johnson et al., (1999), la asignación de roles va a ser fundamental para que pueda desarrollarse de manera efectiva el AC. Los roles dictarán lo que cada miembro del grupo tiene que realizar y, a su vez, lo que se espera que cada uno de ellos realice. Cuando surgen conflictos entre los alumnos, es responsabilidad del docente resolver y prevenir el problema asignando roles que tengan en cuenta las características individuales del alumnado presente en su clase. Algunas de las ventajas proporcionadas por esta asignación de roles son: a) Disminución de actitudes dominantes y/o pasivas dentro del grupo cooperativo. b) Utilización y aprendizaje de técnicas grupales por parte de todos los miembros del grupo. c) Los miembros del grupo se vuelven dependientes entre sí, creando lo que se llama: Interdependencia grupal. Los roles deben estar diseñados para complementarse y así estar conectados entre sí. Los roles pueden ser clasificados según su función:

1. Roles para la contribución a la formación de un grupo: Dentro de esta primera clasificación pueden asignarse tres roles diferentes: A) Encargado de la entonación del equipo: el tono de voz debe ser bajo; B) Gestor del nivel de sonido: cuando haya que cooperar entre el grupo y con otros grupos se debe ejecutar con el menor ruido posible; C) Administrador de rotación de tareas: responsable de garantizar el cambio de los miembros del grupo en la realización de la tarea asignada.
2. Roles para el óptimo funcionamiento del grupo: obtener metas y eficacia en las relaciones interpersonales. En este segundo punto se identifican siete roles diferentes: A) Encargado de la comunicación de opiniones e ideas de los miembros del grupo; B) Responsable de la documentación: anota los acuerdos y crea un reporte grupal; C) Supervisor de promover la intervención de todos los integrantes del grupo; D) Verificador encargado de apuntar las intervenciones efectivas y comportamientos esperados de los miembros que forman el equipo; E) Coordinador del grupo: Guía el trabajo del equipo examinando las instrucciones dadas, los objetivos establecidos y es-

- tableciendo plazos y proponiendo métodos eficientes para conseguir la realización de las tareas determinadas; F) Responsable de ayudar a todos los integrantes del equipo: apoyo emocional y verbal; G) Encargado de reformular las ideas y conclusiones a las que ha llegado el grupo.
3. Roles para la integración de lo aprendido: Aquí se encuentran cinco diferentes. A) Recapitulador: resume las principales conclusiones del grupo; B) Modificador: Revisa y corrige posibles errores en los conceptos del equipo y agrega información importante que se haya podido omitir; C) Responsable de que cada participante del grupo haya comprendido los conceptos, la información y las conclusiones; D) Emisario y buscador: Responsable de obtener los recursos necesarios para el equipo y es el encargado de la comunicación con el docente y con el resto de los grupos cooperativos; E) Experto en relacionar conceptos utilizando el conocimiento y las estrategias previas que posee el grupo.
 4. Roles que favorecen el pensamiento crítico y mejoran la capacidad de razonamiento: En este cuarto y último punto, se muestran ocho roles diferentes. A) Juez de las opiniones dadas por los integrantes del grupo: de manera constructiva realiza una crítica de las ideas aportadas por los integrantes del equipo, transmitiendo su valoración con el máximo respeto; B) Responsable de encontrar evidencias que fortalezcan las afirmaciones y propuestas dadas por el equipo, de esta forma podrá validarse las conclusiones conseguidas por el mismo; C) Encargado de identificar distinciones entre las opiniones y los argumentos aportados por el grupo para ayudar en la comprensión más clara de los diferentes enfoques, ayudando su evaluación y la toma de decisiones; D) Gestor de la información: enriquece la información obtenida añadiendo nueva y generando así mejores conclusiones; E) Generador de preguntas: Estimula el pensamiento crítico y fomenta el debate reflexivo dentro del grupo. Esto ayuda a mejorar la comprensión; F) Creador de multirrespuesta: genera en el grupo la creatividad para no optar por una única respuesta, ofreciendo múltiples posibilidades y soluciones para un mismo problema; G) Examinador de la eficacia del grupo cooperativo: evalúa la eficacia del equipo de acuerdo con las instrucciones dadas, el tiempo establecido y la resolución coherente de las tareas; H) Unificador: Sintetiza y combina las diferentes perspectivas para conseguir alcanzar las metas que se le hayan asignado al equipo. Existen otros tipos de roles adicionales como son la contribución de ideas clave, el aporte de diferentes dimensiones éticas, económicas y culturales y proporcionar distintos análisis de aplicación, elaboración, síntesis, etc. Todo ello mejora la calidad del trabajo en equipo y da una visión más completa del tema abordado (Johnson et al., 1999).

5. DIFICULTADES DE LA PUESTA EN MARCHA DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL AULA

La aplicación del AC en el aula ha demostrado brindar multitud de beneficios a los estudiantes cuando se siguen una serie de directrices esenciales reflejadas anteriormente. Sin embargo, es importante señalar que esta metodología también conlleva limitaciones y desafíos que, en ocasiones, hacen llevar a los docentes a desistir en la implementación del AC dentro de su grupo clase (Ruiz-Gallardo 2016). A continuación, se describen brevemente según Ruiz-Gallardo (2016), estos desafíos junto con algunas posibles soluciones para abordar de manera eficaz las limitaciones en la aplicación del AC en el aula.

Tiempo: Uno de los factores que hacen que la implementación del AC sea un reto es el tiempo. La remodelación de actividades ya desarrolladas y el aprovechamiento de la colaboración con otros docentes para compartir ideas y crear actividades cooperativas satisfactorias. De igual forma es esencial planificar y simplificar los objetivos de las actividades para que los alumnos, aunque necesiten más

tiempo del programado, sean capaces de conseguir realizar las tareas cooperativas con éxito y sin desanimarse. Ruido: El segundo factor importante a tener en cuenta en las limitaciones de aplicación del AC dentro del aula es el ruido. La puesta en marcha y la organización del espacio clase para poder realizar muchas de las actividades cooperativas hacen que se necesite mover mobiliario, debatir entre los estudiantes, etc. En ocasiones, el volumen de ruido en la comunicación y la organización puede descontrolarse debido a diferentes factores. Para poder solventarlo, se recurre al uso de roles, como el “moderador de volumen”, descrito anteriormente. No obstante, en este punto también será el tiempo un factor importante, ya que se requerirá del mismo para entrenar situaciones de trabajo cooperativo para superar de manera efectiva este segundo desafío. Roles y tareas: Dentro del AC la asignación de roles a los alumnos (evaluador, coordinador, etc.) es algo frecuente, en cambio esta asignación resultará un fracaso si no se les da a estos roles la importancia correspondiente. La solución al problema es enseñar y supervisar la asignación de los roles haciendo hincapié en la importancia de la interacción del docente con los alumnos en sus roles asignados. Esto motivará su compromiso y mejorará el éxito del aprendizaje grupal. Creer en el ac: Gran cantidad de los docentes no tienen plena confianza en la metodología del AC. Que el AC es beneficioso para todo el alumnado incluso el más avanzado ha sido comprobado en multitud de estudios. El debatir, comparar respuestas y resolver problemas en grupo mejora la comprensión. Para prevenir la falta de confianza de los estudiantes y profesores en el AC, es crucial que el docente crea en la metodología que está aplicando, de lo contrario resultará complicado que los propios estudiantes desarrollen confianza en esta. Responsabilidad: Dentro del AC la responsabilidad tanto a nivel individual como grupal surge como una de las características fundamentales. El problema deriva cuando algunos estudiantes únicamente se preocupan por la parte específica de la tarea en vez de considerar el total. Para resolver esta problemática y de acuerdo con lo sugerido por los hermanos Johnson, el docente debería solicitar a cada estudiante una labor extra, para asegurar de manera similar a un acuerdo, que todos entienden y comprenden las finalidades y objetivos de las tareas asignadas a todo el equipo. Exceso de información y trabajos: Uno de los retos que aparecen al buscar información para la realización de trabajos académicos radica en la capacidad del alumnado para filtrar y seleccionar información relevante y precisa. La solución a esto será la proporción de herramientas para conseguir fuentes fiables y enseñarles a detectar fuentes no fiables o que puedan generar dudas como por ejemplo usar fuentes de entidades oficiales. El exceso de trabajos en los estudiantes es otra de las problemáticas. Gracias al AC, se permite la realización de actividades donde sean integradas varias asignaturas y se utilice ese mismo proyecto para que sean evaluadas conjuntamente.

REFERENCIAS

- Alfageme, M. B. (2003). *Modelo colaborativo de enseñanza-aprendizaje en situaciones no presenciales: un estudio de caso* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Murcia
- Alvarado, J., y Díaz, A. (2018). Aprendizaje Basado en Proyectos. Experiencia didáctica en Educación Secundaria implementando las TIC en la asignatura Aprender, Emprender y Prosperar. *Revista Científica De FAREM-Esteli*, (25), 38-52.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, 1(2), 53-106.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo* (2ª ed.). Morata.
- Bilbao Rodríguez, M. D. C., y Velasco García, P. (2014). *Aprendizaje cooperativo- colaborativo para Bruner, J. S. (1988). Toward a theory of instruction (Vol. 59)*. Harvard University Press.

- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Editorial Martínez Roca.
- Ferreiro, R. y Espino, M. (2013). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Trillas.
- García, M. M. (2011). *Análisis del trabajo en grupo como estrategia formativa en las titulaciones de ciencias de la educación de la Universidad de Córdoba*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Córdoba.
- Goikoetxea, E. y Pascual, G. (2002). Aprendizaje cooperativo: Bases Teóricas y hallazgos empíricos que explican su eficacia. *Educación XXI*, 5, 119-226. <https://doi.org/10.5944/educxx1.5.1.392>
- Gutiérrez, S., Nolasco, M. y Silva, M. (2016). Percepción de éxito escolar en estudiantes universitarios. *In Congresos CLABES*.
- Herrada Valverde, R. I., & Baños Navarro, R. (2018). Experiencias de aprendizaje cooperativo en matemáticas. Espiral. Cuadernos del profesorado.
- Jaramillo-Valencia, B. y Quintero-Arrubla, S. (2021). Trabajando en equipo: múltiples perspectivas acerca del trabajo cooperativo y colaborativo. *Educación y Humanismo*, 23(41), 205-233. <https://doi.org/10.17081/eduhum.23.41.4188>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula* (Vol. 4). Paidós.
- Maslow, A. H. (1943). Preface to motivation theory. *Psychosomatic medicine*, 5, 85–92.
- Moreira, P. (2019). El aprendizaje significativo y su rol en el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes. *Rehuso*, 4(2), 1-12.
- Novak, M. (1970). *The experience of nothingness*. Transaction Publishers.
- Ordóñez-Olmedo, E. (2017). *Diseño de planes de estudios universitarios desde un enfoque competencial*. (Tesis doctoral inédita). Universidad Pablo de Olavide.
- Ordóñez-Olmedo, E., Gutiérrez Martín, N., y Vergara Rodríguez, D., (2022). *Nuevas metodologías de aprendizaje y nuevas tecnologías*. Universidad Católica de Ávila.
- Ruíz, C. M., y de Rivas, M. R. (2015). Los valores vinculados a la competencia del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje. Un estudio en la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador). *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 759-780. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.45682
- Ruiz-Gallardo, J.R. (2016). *Dificultades encontradas por los profesores en la aplicación del AC. Algunas soluciones. El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas*. Editorial: Neopatria
- Usán, P. y Salavera, C. (2020). *Metodologías activas en el aula. Innovación educativa para el fomento del aprendizaje significativo del alumnado*. Pregunta Ediciones.
- Zárate, A. W. K. (2016). *El esquema de roles en entornos de aprendizaje cooperativo* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Católica del Perú.

El acontecer educativo como propuesta de innovación docente: un diario de lecturas

Jessica Cabezas Alarcón
Rodrigo Cid Cifuentes

Universidad de Barcelona (España).

Abstract: This project of innovation arises during the realisation of the Master of university teaching for novel professors who had to analyse a subject during the course 2022/2023. The subject analysed was Planning, Design and Evaluation of the Learning and the Educational Activity for the Degree of Primary Education. In her, it observed that a big part of the readings that requests them to the students and that form part of the autonomous work to promote reflexive competitions does not carry. Owing to this problem, designed a project of innovation in the field of the design and development of activities of learning. The main aim of the proposal of innovation was to promote the reflexive thought that allowed him to make the student comprise the learning like a global fact and complex where diverse factors take part. It is expected to facilitate the understanding of becoming educational like something that goes further of his own learning. For this selected a series of reading that would allow reflecting on the role like master and master futures, on the education act and with essential concepts of the subject. For the evaluation of the project considered the perception of the students and the one of the education for which used surveys and rubrics of the work group.

Keywords: Become educational, newspaper of readings, educational innovation, didactic educational, didactic strategies.

1. IDENTIFICACIÓN

Esta propuesta surge como resultado del análisis de la asignatura de Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente, durante la realización del Máster de docencia universitaria para docentes noveles de la Universidad de Barcelona. El Grado donde se llevó a cabo corresponde al de Educación Primaria, concretamente para los estudiantes del primer año durante el segundo semestre. Del análisis realizado, se observó que la mayoría de los estudiantes no leen gran parte de las lecturas solicitadas y que forman parte del trabajo autónomo para promover competencias reflexivas. Las causas podrían ser múltiples: escasa gestión del tiempo al ser estudiantes de primer año y exceso de tareas del resto de asignaturas, falta de coordinación con el resto de los docentes... entre otras cuestiones. En este sentido, sería necesario realizar reuniones o encuentros con el resto de los docentes que realizan docencia durante el semestre para organizar las tareas y que los estudiantes no tengan la sensación de repetir actividades pues esto acaba por desmotivar el trabajo que deberían realizar con entusiasmo, más aún cuando están comenzando su proceso formativo. Esto repercute que en la clase participen menos y que los espacios de reflexión que se busca propiciar no se desarrollen de la mejor manera. Esta fue una evidencia que se consideró relevante para desarrollar este proyecto de innovación pues la competencia reflexiva se encuentra en el Plan Docente de la asignatura y resulta esencial desarrollarla como futuros maestros y maestras.

Otro elemento que surgió del análisis de la asignatura fue la falta de relación entre conceptos. Derivado del punto anterior, a los y las estudiantes les es complejo establecer las relaciones entre las lecturas y los conceptos de la asignatura. En especial, en cuestiones que tienen que ver con la reflexión crítica de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la relación educativa. También se consideró como evidencia para implementar el proyecto de innovación.

2. JUSTIFICACIÓN

La lectura juega un papel esencial en la formación universitaria como instrumento de reflexión crítica y de desarrollo de conocimientos (Muñoz, 2012). Por ello, en esta propuesta se considera que la lectura es un instrumento de aprendizaje autónomo, pues al leer aprendemos. Las lecturas tienen como objetivo reflexionar sobre su rol como maestro/as y sobre el acto educativo, así como de establecer relaciones con una serie de conceptos de la asignatura que mencionaremos más adelante (Tabla 5). En este sentido, la lectura propicia la confrontación y el contraste de las ideas, así como el planteamiento de nuevas interrogantes. Como expresó Schön (2002), “la reflexión producida por la lectura permite el desarrollo de una nueva visión a través de la unión de ideas en forma de una narrativa en evolución” (p. 189). La lectura, además potencia el conocimiento, ya que a través de ella se construyen diversas y sucesivas interpretaciones y se integran distintos saberes (Garcés, 2020). Además, esta actividad busca fomentar un aprendizaje de tipo constructivo, con un enfoque dinámico que potencie el aprendizaje entre iguales (Piqué y Forés, 2012).

La propuesta de innovación que se implementó correspondió al ámbito de: diseño y desarrollo de actividades de aprendizaje y guarda relación con las competencias del plan docente de la asignatura, concretamente con la que expresa:

Entender el aprendizaje como un hecho global, complejo y trascendente; autorregular el propio aprendizaje, movilizar saberes de todo tipo adaptándose a nuevas situaciones y conectar conocimientos como método para elaborar otros nuevos.

Se seleccionó esta competencia porque las lecturas en las que se fundamenta este proyecto de innovación tienen por objetivo:

- Promover un pensamiento reflexivo que le permita al estudiante comprender el aprendizaje como un hecho global y complejo donde intervienen diversos factores.
- Facilitar la comprensión del acontecer educativo como algo que va más allá de su propio aprendizaje.
- Relacionar por medio de las lecturas diversos conceptos de la asignatura tales como: concepción del aprendizaje, educación como oportunidad, metodologías para la enseñanza, organización de la vida en el aula, ambiente de aprendizaje, responsabilidad social del maestro/a, rol del docente, entre otras cuestiones.

De entre las competencias generales este proyecto de innovación está en relación con la siguiente:

Capacidad para ejercer la crítica y la autocrítica emitiendo juicios razonados, y comprometerse ética, personal y profesionalmente. Habilidad de estar motivado para mejorar la calidad de la enseñanza.

En cuanto a actitudes, valores y normas el proyecto está relacionado con:

Tomar conciencia de la importancia del aprendizaje profesional continuo como forma de vivir la profesión docente y de manera especial, en relación con la reflexión sobre la experiencia.

Se buscó proporcionar al estudiantado un aprendizaje académico contextualizado que se inicia desde una problemática socioeducativa real como es la falta de reflexión crítica y que propicia formación en competencias y valores para su futuro ejercicio profesional socialmente responsable.

3. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

El proyecto de innovación consistió en la realización de un diario de lecturas. Este diario podía ser físico o en formato digital según lo que determinase cada estudiante. Se buscó que los y las estudiantes reflexionaran y plasmaran sus percepciones, ideas, pensamientos y sentimientos que cada una de las lecturas seleccionadas les evocaban.

4. DESTINATARIOS

Los destinatarios y protagonistas de este proyecto de innovación fueron 53 estudiantes (44 chicas y 9 chicos) del Grado de Educación Primaria de la asignatura de: Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente de primer año, concretamente del segundo semestre del curso 2022-2023.

5. OBJETIVOS

Este proyecto de innovación pretendió dar respuesta a las cuestiones que se abordaron en el análisis del Plan Docente de la asignatura de Planificación, Diseño y Evaluación del Aprendizaje y la Actividad Docente del Grado de Maestro/a de Educación Primaria.

Desde un enfoque centrado en los estudiantes, se plantearon los siguientes objetivos de mejora:

1. Establecer la dinámica de las lecturas, potenciando que los estudiantes se sientan protagonistas y que participen de las reflexiones y seminarios que se realizan en torno a ellas.
2. Fomentar un pensamiento reflexivo que propicie una mayor relación entre las lecturas y los conceptos de las clases.
3. Contribuir a una mayor participación e implicación de los estudiantes en la asignatura.

6. METODOLOGÍA

El proyecto de innovación se desarrolla en seis fases:

Fase 1. Se informó a los estudiantes del proyecto de innovación (contexto en el que surge) y del trabajo que debían realizar, de los objetivos y del material que van a necesitar. Se les aportó:

- Lecturas seleccionadas (véase Tabla 1)
- Guía para la reflexión de las lecturas
- Rúbrica de evaluación grupal
- Encuesta al estudiantado

Participantes en la Fase 1: Estudiantes de la asignatura y el/la docente de la asignatura.

Fase 2. Formación de los grupos de trabajo con el nombre que se les asignó (mínimo 3 y máximo 4 integrantes). Se previeron sesiones de orientación del trabajo en los distintos grupos. De esta forma se favoreció la asistencia, la implicación de los estudiantes con la asignatura y la predisposición para participar en las tareas de las clases.

Participantes en la Fase 2: Estudiantes de la asignatura.

Fase 3. De manera individual (trabajo autónomo) realizaron las lecturas. Para ello consideraron la guía de la lectura que profundiza en las interrogantes que se les plantea y que describirán en su diario.

Participantes en la Fase 3: Estudiantes de la asignatura.

Fase 4. En clases se reunieron con el resto de su grupo e intercambiaron percepciones, impresiones y reflexiones de la lectura descritas en su diario. Un integrante del grupo exponía al resto de la clase las principales conclusiones y establecía la relación con los conceptos abordados en clases. Tiempo máximo: 10 minutos.

Participantes en la Fase 4: Estudiantes de la asignatura y el/la docente de la asignatura.

Fase 5. Glosario Curricular 5. De las palabras extraídas del diario de las lecturas debían seleccionar de manera grupal 5 palabras que les parecieran más significativas y glosarlas según las indicaciones dadas.

Participantes en la Fase 5: Estudiantes de la asignatura.

Fase 6. Evaluación: estudio de la percepción y presentación de los principales resultados obtenidos. Esta fase estuvo integrada por tres acciones:

- a) Despliegue de un instrumento de evaluación grupal.
- b) Realización de una encuesta interna de la asignatura para valorar el impacto perceptivo en las áreas de satisfacción, adquisición de conocimientos y la transferencia de su aprendizaje.
- c) Presentación de resultados.

Participantes en la Fase 6: Estudiantes de la asignatura y el/la docente de la asignatura.

7. DESARROLLO

La actividad poseía una parte individual y otra colaborativa donde la metodología que se promueve convierte al estudiante en un agente activo de su proceso de formación. Pasa de ser una actividad pasiva, como puede ser leer y escribir en un diario nuestras percepciones (actividad individual) a una estrategia activa para comprender en profundidad los saberes que aparecen en el texto (actividad colaborativa).

Cada estudiante profundizó en las lecturas mediante un diario que llevó a las clases y que contenía sus reflexiones en torno a las preguntas formuladas por la profesora a través de la guía de la lectura que contenía las siguientes actividades:

- Ficha técnica: Título, nombre del autor, año de publicación, otros textos/libros del autor, algún dato biográfico.
- Síntesis: Breve resumen de la lectura.
- Glosario curricular: Elaboración de una lista del vocabulario que están incorporando en relación con la asignatura. El glosario es un espacio simbólico y físico en el que se guardan *cosas*, en este caso guardaremos palabras que nos *dicen algo* del currículum y del proceso de enseñanza aprendizaje. En el glosario damos cuenta y describimos como vamos conceptualizando la experiencia del acontecer educativo. En el diario glosaremos palabras (las pensaremos y seleccionaremos) para poder desglosarlas con cuidado y profundidad. La palabra seleccionada no solo contiene la definición y los autores o teorías que la sustenta, sino que también la experiencia de lo escolar que poseo de ella.
- Citas que me inspiran: Escribir alguna frase o fragmento de la lectura que te agradase especialmente o que te impacte. Justificar la selección de la o las citas.
- Ilustración: Realización de una ilustración o de un dibujo que se adecúe a la sensación de lo que deseas expresar sobre la lectura.
- Reflexión personal: Descripción de tus percepciones, reflexiones, recuerdos y experiencias que te evoca la lectura. Por ejemplo, la lectura me hace pensar en...; la lectura y la escuela...; la lectura y nuestra clase...

El diario de las lecturas es individual. Han de escoger una libreta destinada para este ejercicio (o en su defecto en un formato digital). Los que optan por el formato digital desarrollan la competencia general que expresa el Plan Docente de la asignatura que expresa: *capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para aprender, comunicarse y compartir conocimiento*. En ella deberán pensar sobre lo que nos dicen las historias, lo que sentimos cuando leemos, el vocabulario que vamos incorporando (glosario curricular) y las reflexiones, ideas y emociones que vamos experimentando. Algunos autores (Bernal, 2006; Denzin y Lincoln, 2012) lo consideran un documento personal que recoge no solo observaciones, sino también cuestionamientos, preocupaciones y sentimientos.

El método de aprendizaje del proyecto de innovación se basó en el trabajo autónomo que realizan los estudiantes de manera individual y que será compartido en clases a través de los grupos de trabajo que se forman al inicio de la asignatura. Los dos pilares fundamentales de la experiencia radicaron

en: *potenciar el trabajo individual y reflexivo del alumnado, y, en segundo lugar, activar una mayor participación, colaboración e implicación del estudiantado, haciendo que se sientan protagonistas y se responsabilicen de su aprendizaje.* Las lecturas se convierten en una herramienta para acercar al estudiante a competencias transversales del grado como el trabajo en equipo (capacidad para trabajar en equipo y colaborar y liderar cuando sea necesario: competencia general del Grado); así como tomar conciencia de la importancia del aprendizaje profesional continuado, y de manera especial, en relación con la reflexión sobre la experiencia de su proceso de enseñanza aprendizaje (capacidad para comprender la complejidad de la educación en general y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en particular: competencia específica del Grado).

El trabajo en grupo constituye un importante recurso de aprendizaje, porque la discusión y la argumentación que conlleva contribuye a estructurar y a flexibilizar el propio razonamiento, algo especialmente necesario cuando se trata de tareas donde no existe una respuesta única (Sáiz y Gómez, 2011).

Se estimó que dado el tamaño de la clase (51 estudiantes), se establecieron 12 grupos de 3-4 personas. El docente facilitó una guía para la reflexión de las lecturas que el alumnado desarrollará previamente antes de la clase. También se previeron sesiones tutorizadas de manera grupal. A nivel grupal, el funcionamiento consistió en que una vez que se ha realizado la lectura y se han plasmado en el diario las impresiones basándose en la guía, los estudiantes se reúnen en sus grupos de trabajo de 10 a 15 minutos para intercambiar las percepciones de la lectura en relación con lo que cada integrante ha descrito en su diario. Una vez transcurrido ese plazo, uno de los integrantes hizo de vocero y describió al resto de la clase lo que se reflexionó dentro del grupo en no más de 5 minutos. El vocero no debía ser el mismo en cada una de las lecturas con el objetivo de que todos los integrantes del grupo tuvieran la oportunidad de expresar las ideas y se sintieran protagonistas de su proceso de aprendizaje. De manera transversal esta acción se relacionó con una de las competencias básicas del Grado de Maestro/a de Educación Primaria que expresa lo siguiente: *capacidad para transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.*

Una vez que cada grupo expuso sus impresiones a la clase el docente a modo de síntesis recuperó las ideas principales e incorporó aquellas cuestiones que no surgieron dentro del debate de los grupos de trabajo y que eran relevantes en relación con la asignatura.

En la siguiente Tabla 1 se aportan las lecturas seleccionadas, el autor y los conceptos que se abordaron con cada una de ellas:

Tabla 1. Lecturas y conceptos abordados

Lectura	Autor	Conceptos abordados
A cuatro manos	M. Garcés (2020)	Concepto de aprendizaje, educación como oportunidad, metodologías para la enseñanza.
Enseñar, un viaje en cómic	W. Ayers y R. Alexander (2013)	Organización de la vida en el aula, ambiente de aprendizaje, responsabilidad social del maestro/a.
El lugar de la experiencia	J. Contreras (2011)	Conocimiento personal, ser y saber, experiencia como saber, sentido de la formación.
Saber para vivir	N. Blanco (2006)	Diferencia entre conocimiento y poder, rol del docente, objetivo de la educación: conceptos de libertad, participación y cooperación.
En la escuela, el futuro ya no es el pasado, o sí	J. Bonafé (2012)	Integración curricular de las nuevas tecnologías, nuevos territorios de escolarización, nuevos materiales curriculares como praxeología.

Fuente: Elaboración propia.

8. TEMPORALIZACIÓN

El proyecto de innovación tuvo una duración de 4 meses, entre febrero de 2022 y mayo de 2022. Se considera que se puede replicar el curso siguiente con los ajustes y/o mejoras que se recojan de la evaluación. El proyecto se planteó como una experiencia de dos cursos de duración (un curso de experiencia piloto y otro de consolidación de la actividad). Según los resultados de la evaluación se comunicaron los resultados alcanzados al equipo docente de la asignatura para valorar la posibilidad de aplicar esta metodología como parte del Plan Docente.

9. EVALUACIÓN DEL PROCESO

La evaluación del proyecto de innovación estuvo orientada a valorar el nivel de consecución de los objetivos y de la satisfacción de los estudiantes por medio de una serie de evidencias e indicadores:

- Seguimiento del porcentaje de participación de los estudiantes en la actividad.
- Seguimiento de las sesiones de trabajo en las clases y de los distintos grupos, así como la presentación de las exposiciones grupales que contienen la síntesis de las lecturas.
- Se realizó una encuesta interna sobre la satisfacción del alumnado para valorar la satisfacción de la actividad desarrollada durante el semestre: encuesta online (utilizando Google Forms) que respondieron anónimamente al final del semestre. Se preguntó, entre otras cuestiones, sobre su opinión de la metodología de las lecturas y el diario de las reflexiones. De los 53 estudiantes respondieron 41 a esta encuesta. Las preguntas se incluyen en la siguiente Tabla 2:

Tabla 2. Encuesta a los/a estudiantes

Preguntas	Valoración
1. La metodología utilizada contribuye a comprender los conceptos de la asignatura	nada / poco /suficiente / mucho
2. La metodología utilizada contribuye a reflexionar sobre las lecturas	nada / poco /suficiente / mucho
3. Las preguntas formuladas contribuyen a identificar las ideas principales de las lecturas	nada / poco /suficiente / mucho
4. Consideras que compartir grupalmente las lecturas mejora el trabajo colaborativo	nada / poco /suficiente / mucho
5. El glosario curricular contribuye a poner en relación los principales conceptos de las lecturas con la asignatura	nada / poco /suficiente / mucho
6. Realizar la presentación al resto de compañeros/a de la clase mejora tus habilidades orales	nada / poco /suficiente / mucho
7. Comentarios y percepciones que desees expresar	

Fuente: Elaboración propia.

Los elementos del sistema de evaluación relacionados con los objetivos de la propuesta se presentan en la siguiente Tabla 3:

Tabla 3. Objetivos, acción y evaluación

Objetivo	Acción	Evaluación
1. Establecer la dinámica de las lecturas, potenciando que los estudiantes se sientan protagonistas y que participen de las reflexiones y seminarios que se realizan en torno a ellas.	<ul style="list-style-type: none"> – Cada estudiante determina de manera autónoma el tipo de formato para su diario (ya sea digital o escrito a mano). – Trabajo grupal para compartir las impresiones y/o percepciones de la lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> – En el campus virtual se cuelga el avance del diario en relación con la guía de la lectura en la fecha que se estipula. – Participación en clases.
2. Fomentar un pensamiento reflexivo que propicie una mayor relación entre las lecturas y los conceptos de las clases.	<ul style="list-style-type: none"> – Realización de un glosario curricular con conceptos, palabras o frases de la lectura. – Reflexionan en torno a las preguntas formuladas en la guía de lectura. – Sesiones tutorizadas por grupo. 	Encuesta individual realizada al final del semestre.
3. Contribuir a una mayor participación e implicación de los estudiantes en la asignatura.	Exponen de manera grupal (un miembro del grupo hace de vocero).	<ul style="list-style-type: none"> – Asistencia – Rúbrica del trabajo grupal.

Fuente: Elaboración propia.

Para la evaluación del proyecto se propusieron los siguientes criterios e indicadores que en la Tabla 4 se presentan:

Tabla 4. Objetivos del proyecto, criterios e indicadores de evaluación

Objetivos del proyecto	Criterios de evaluación	Indicadores de evaluación
1. Mejorar la eficacia de las lecturas obligatorias a través de estrategias de aprendizaje individuales y colaborativas para que identifiquen las principales ideas.	Pertinencia: se refiere a la correspondencia que se establece entre ideas, temas y situaciones planteadas en las lecturas.	<ul style="list-style-type: none"> – Identifica las ideas y elementos principales de la lectura. – Colabora con sus compañeros/a de grupo. – Comunica con coherencia y claridad las reflexiones del grupo.
2. Fomentar un pensamiento reflexivo que propicie una mayor relación entre las lecturas y los conceptos de clases.	Profundidad: demuestra nociones integradas de las principales ideas de las lecturas.	<ul style="list-style-type: none"> – Relacionar las temáticas de las lecturas con conceptos abordados en clases. – Incorpora nuevas ideas. – Establece relaciones con temas o situaciones de su vida escolar. – Propone nuevas miradas /ideas de sus impresiones y percepciones de las lecturas.
3. Contribuir a una mayor participación e implicación de los estudiantes en la asignatura.	Participación: se refiere a la interacción constructiva en la realización de actividades de clases.	<ul style="list-style-type: none"> – Propone ideas que contribuyen a la comprensión de diversos conceptos. – Discute para buscar y establecer nuevas relaciones. – Demuestra interés en la clase por medio de preguntas y aportaciones.

Fuente: Elaboración propia.

10. EVALUACIÓN FINAL

Como resultado de este proyecto de innovación docente se estimuló el trabajo colaborativo entre los integrantes de la clase, generando una mayor participación e implicación del estudiantado y potenciando la corresponsabilidad en sus procesos de enseñanza-aprendizaje de manera transversal. La experiencia del diario reflexivo permitió desarrollar una transformación significativa de la relación entre los conceptos de la asignatura y las lecturas. Se favoreció una mejora sobre las competencias de aprendizaje que modificaron la actitud y la percepción de los estudiantes en relación con las lecturas. La propuesta contribuyó a una mayor implicación del alumnado, así como a dinamizar las sesiones.

En relación con la encuesta realizada a los y las estudiantes los resultados se resumen a continuación.

Pregunta 1

¿La metodología utilizada contribuye a comprender algunos conceptos de la asignatura?

Se puede constatar que la metodología se consideró favorable. Esta pregunta quería dar respuesta al objetivo 1 en relación con establecer una dinámica para las lecturas que potencie que los y las estudiantes se sientan protagonistas como se aprecia en la siguiente Tabla 5:

Tabla 5. Conceptos de la asignatura

Evaluación	Cantidad de alumnos/a	Porcentaje
1 Nada	0	0%
2 Poco	3	7%
3 Bastante	21	51%
4 Mucho	17	41%
Total	41	

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 2

¿La metodología utilizada contribuye a reflexionar sobre las lecturas?

Se puede constatar que la metodología se consideró favorable. Esta pregunta quería dar respuesta al objetivo 1 en relación con establecer una dinámica para las lecturas que potencie que los y las estudiantes se sientan protagonistas como se aprecia en la siguiente Tabla 6:

Tabla 6. Reflexión sobre las lecturas

Evaluación	Cantidad de alumnos/a	Porcentaje
1 Nada	0	0%
2 Poco	1	2%
3 Bastante	14	34%
4 Mucho	26	63%
Total	41	

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 3

¿Las preguntas formuladas contribuyen a identificar las ideas principales de las lecturas?

Esta pregunta pretende responder al objetivo 2 que busca saber si las preguntas son pertinentes para reconocer las principales ideas de las lecturas, así como su relación con los conceptos de las

clases. Si observamos el resultado los estudiantes consideran que en gran parte las preguntas son pertinentes y que se aprecia en la siguiente Tabla 7:

Tabla 7. Ideas principales de las lecturas

Evaluación	Cantidad de alumnos/a	Porcentaje
1 Nada	0	0%
2 Poco	3	7%
3 Bastante	23	56%
4 Mucho	15	37%
Total	41	

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 4

¿El glosario curricular contribuye a poner en relación las lecturas con conceptos de la asignatura y de la vida en el aula?

En esta pregunta se aprecia una menor relación entre el glosario curricular y los conceptos de la asignatura. En este sentido, de cara al próximo curso hay que realizar modificaciones en relación con esta parte de la propuesta que esperaba estar en relación con el objetivo 2 en cuanto a la relación y transferencia de los conceptos de las clases, el glosario curricular y las lecturas y que se aprecia en la siguiente Tabla 7:

Tabla 7. Conceptos de la asignatura

Evaluación	Cantidad de alumnos/a	Porcentaje
1 Nada	0	0%
2 Poco	4	10%
3 Bastante	19	46%
4 Mucho	18	44%
Total	41	

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 5

Se puede apreciar que la percepción general del estudiantado considera que las lecturas fueron las adecuadas. Estas tenían un carácter narrativo cercano e intimista y por ello fueron seleccionadas. El objetivo era que se sintieran identificados/a con ellas para conseguir mayor implicación y participación que era uno de los objetivos (3) como se aprecia en la siguiente Tabla 8:

Tabla 8. Lecturas seleccionadas

Evaluación	Cantidad de alumnos/a	Porcentaje
1 Nada	0	0%
2 Poco	1	2%
3 Bastante	26	63%
4 Mucho	14	34%
Total	41	

Fuente: Elaboración propia.

Pregunta 6

¿Consideras que sería positivo compartir las lecturas por medio de una presentación para toda la clase?

En esta pregunta se puede apreciar que compartir las lecturas por medio de una presentación no es un elemento que se considere relevante para los estudiantes. ¿El motivo? Tal vez no deseen que se les agregue más carga de trabajo, pero de momento no poseo evidencia de esto y es solamente una percepción y que se aprecia en la siguiente Tabla 9:

Tabla 9. Presentación lecturas en clases

evaluación	Cantidad de alumnos/a	Porcentaje
1 Nada	3	7%
2 Poco	14	34%
3 Bastante	9	22%
4 Mucho	15	37%
Total	41	

Fuente: Elaboración propia.

A modo de cierre...

Consideramos que si bien el proyecto de innovación ha tenido una buena acogida por parte de los y las estudiantes al analizarla hay cuestiones que mejorar y reestructurar.

Al releerlo, consideramos que hay que incorporar otros indicadores en relación con la implicación y la participación de los y las estudiantes que era parte del objetivo 3.

Asimismo, consideramos que el glosario curricular como parte del diario de las lecturas es un trabajo complejo que requiere una mayor planificación y organización tanto por parte del docente como de los y las estudiantes que tienen que realizar la actividad. En este sentido, el trabajo grupal no acaba de recogerse en los objetivos y este aspecto tiene que revisarse.

Derivado de este proyecto de innovación nos surgen preguntas más allá de los resultados y que deseamos transmitir porque impulsan un proceso reflexivo. Por ello, y para concluir este proyecto nos preguntamos:

- ¿Por qué a nuestros estudiantes (futuros maestros/as) les cuesta leer, participar y asistir a clases?
- ¿Qué deberíamos ofrecer en las aulas universitarias para que tuviera un valor transformador que fuese más allá del aprendizaje conceptual e implicase un cambio actitudinal o un compromiso con el aprendizaje y la responsabilidad social como futuros maestros/a?
- ¿Cómo implicar al estudiantado para mejorar su comprensión, su compromiso y su autonomía?

REFERENCIAS

- Bernal, C. (2006). *Metodología de la Investigación*. Pearson.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de Investigación Cualitativa I. El campo de la investigación cualitativa*. Gedisa.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Muñoz, C. (2012). Profesores que leen y enseñan a leer: el lugar de la lectura durante la formación. *Revista Espacios*, 39(40), 32-43.
- Piqué, B., y Forés, A. (2012). *Propuestas Metodológicas para la Educación Superior*. Universidad de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/30702>

Sáiz, I. y Gómez, R. (2011). Aprendizaje autónomo y trabajo en equipo: reflexiones desde la competencia percibida de los estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 73-85.

Motivaciones para la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente

Stefany Cordero-Aliaga
M.^a Asunción Romero López

Universidad de Granada (España)

Abstract: The purpose of this work is to carry out a theoretical reflection based on aspects that motivate the inclusion of a gender perspective in teacher education. The reflection revolves around five axes: 1) Halting the reproduction of gender stereotypes; 2) contributing to the elimination of an androcentric patriarchal system; 3) contributing to the construction of more just societies; 4) following the guidelines of international organizations; and 5) complying with national regulations. All of these axes will allow for a reflection on the importance of a gender perspective in teacher education and, consequently, the commitment that universities must take on in building an academic structure that promotes teacher education in matters of equality and equity regarding gender. This will ensure that teaching practices are free from discrimination in accordance with the demands and needs of the population.

Keywords: gender, gender equality, teacher training, educational programs.

1. INTRODUCCIÓN

A través de los años, alrededor del mundo han surgido numerosos movimientos sociales, uno de estos es el movimiento feminista, el cual tiene entre sus objetivos que las mujeres sean reconocidas en igualdad a los hombres, logrando equidad entre los géneros y erradicando toda forma de violencia. El movimiento ha logrado instalar sus demandas en el debate público, donde se han generado instancias de reflexión e importantes marchas a través de las cuales se exige entre otras cosas una educación no sexista e inclusiva, ejemplo de esto es el “mayo feminista del 2018” ocurrido en Chile, cuando las estudiantes universitarias evidenciaron cómo las universidades producen y reproducen prácticas sexistas en su interior, es decir, cómo la estructura universitaria puede ser un marco de reproducción y producción de desigualdades, logrando poner en el debate la violencia de género ejercida en las universidades y la necesidad de un proyecto de educación no sexista, marcando un hito en la historia nacional chilena e incorporando como tema central el reclamo frente a la violencia de género, la igualdad de oportunidades y la no discriminación en espacios educativos, situación que se repite en otros países y permite reconocer el importante rol que tiene el sistema educativo, tanto en la escuela como uno de los primeros entornos de socialización de las personas, como en las universidades que preparan al futuro profesorado que más tarde serán responsable de estas interacciones.

Esta situación ha generado numerosas conversaciones en relación a la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente, la cual permitiría al profesorado observar, analizar y promover transformaciones respecto de las desigualdades e inequidades en la condición, construcción de los roles y posición de hombres y mujeres en la sociedad, lo cual ha comenzado a ser regla-

mentado en distintos países, donde, entre otras cosas, a través de su normativa se está solicitando a las universidades incluir temáticas de género en la formación docente. En relación a lo anterior es importante mencionar que la investigación en la temática demuestra que en futuros docentes persisten creencias sexistas (Carretero y Nolasco, 2019) y se siguen reproduciendo estereotipos de género (Matus et al., 2021), junto a evidenciar la nula o escasa presencia de temáticas de género en la oferta académica (Sánchez et al., 2022 y Resa, 2023). Por lo tanto, recomiendan el diseño de planes de estudios que incluyan la temática (Matus et al., 2023).

Es por todo lo anteriormente expuesto, que, a continuación, tras una revisión de la literatura e investigaciones en el área, se presentan algunas ideas centrales que guían una reflexión teórica que permite justificar y motivar la inclusión de una perspectiva de género en la formación docente, buscando reflexionar en torno a cada una de ellas y de esta manera sensibilizar a las instituciones a avanzar en este camino.

2. DESARROLLO

2.1. Frenar la reproducción de estereotipos de género

La Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s.f.) ha definido estereotipo de género como una visión generalizada, o una idea preconcebida, sobre los atributos o las características, o los papeles que poseen o deberían poseer o desempeñar las mujeres y los hombres. Por su parte el Ministerio de Educación de Chile (2015), señala además, que a través de estos se reflejan las creencias populares sobre las actividades, roles y rasgos característicos atribuidos y que distinguen a las mujeres de los hombres, determinando las proyecciones de las personas y limitando sus posibilidades de desarrollo, situación que impacta en diferentes ámbitos, como la desigual distribución de las tareas domésticas, feminización o masculinización de ciertas áreas del conocimiento, infrarrepresentación femenina en cargos de liderazgos e incluso afectando la salud mental de las personas cuando estas no se ajustan a las características socialmente impuestas a cada uno de los géneros. Por lo tanto un estereotipo de género es altamente perjudicial en tanto que limita la capacidad de las mujeres y los hombres para desarrollar sus capacidades personales, seguir sus carreras profesionales y/o tomar decisiones sobre sus vidas.

Al investigar qué sucede en relación a los estereotipos de género en los contextos educativos aparece la investigación de González y Rodríguez (2020), quienes analizaron los estereotipos, en torno al género, existentes entre el alumnado de Educación Infantil de diferentes centros educativos de la Región de Murcia (España), comprobando que tanto niñas como niños a los cinco años de edad ya poseen varios de los tipificados estereotipos asignados a cada sexo, juegan y, además, desean jugar, con juguetes diferentes según cuál sea su sexo, utilizan, en el aula, espacios diferentes, así, mientras que ellas prefieren jugar en el rincón simbólico, ellos lo hacen en el rincón de las construcciones, situación que concuerda con las ideas de Giddens (2001) y Pérez (2014), quienes señalan que es en etapas tempranas donde se adquieren e interiorizan comportamientos, valores, creencias, actitudes y expectativas a través de los mensajes que transmiten instituciones como la familia, la escuela, los medios de comunicación, el grupo de iguales, la política, etc.

En este contexto y considerando la gran cantidad de horas que niñas y niños pasan en el interior

de las instituciones educativas, y las interacciones que aquí se generan, la escuela puede convertirse en un espacio de reproducción de estereotipos o bien si se hace un trabajo consciente ayudar a disminuirlos y/o eliminarlos. Por lo tanto, la inclusión de temáticas de género en la formación docente se justifica al comprender la alta influencia que tiene el profesorado en la reproducción de los estereotipos de género (Martínez 2020; Resa, 2021 y Matus et al., 2023) y para lograr concretar lo anterior, será indispensable que en primera instancia los docentes adquieran conciencia de género y comprendan que sus comportamientos, creencias y prejuicios tienen una influencia determinante en sus alumnos, ya sea positiva o negativa (Lucas et al., 2022). Para esto es necesaria una formación específica que permita inculcar en las niñas y en los niños unos valores tolerantes, igualitarios y democráticos que rechacen diferenciar a las personas por el hecho de ser de un sexo o de otro (González y Rodríguez, 2020).

2.2. Contribuir a la eliminación de un sistema androcéntrico y patriarcal

Androcentrismo y patriarcado son dos conceptos interrelacionados que han tenido una influencia en la construcción de la sociedad y las relaciones de género a lo largo de la historia. Estas estructuras de poder han perpetuado las desigualdades y limitado el desarrollo de las mujeres. Actualmente, a pesar del reconocimiento de estas desigualdades y los esfuerzos por avanzar en materia de género, la sociedad continúa arraigada a estas dinámicas, lo que hace que el desafío de alcanzar una verdadera equidad de género continúe pendiente. En tanto, continuamos con una sociedad donde los hombres ocupan el centro, mientras las mujeres se ven enfrentadas a un sistema de subordinación sistemática y oportunidades desiguales, limitándose sus oportunidades de desarrollo.

Diferentes ámbitos deben preguntarse entonces en qué están fallando, y qué sucede para que aún no puedan romperse completamente estas dinámicas, pues se siguen reproduciendo estructuras de desigualdad, lo cual queda demostrado en la aún existencia de carreras extremadamente feminizadas o masculinizadas, la alta feminización de las labores de cuidado, la masculinización de los espacios de liderazgo y poder, y la desigual distribución de la riqueza.

Uno de los ámbitos que urgentemente deben realizar este análisis, son los espacios educativos, donde a pesar de los planteamientos de Sánchez (2002), quien señalaba que la discriminación por razón de sexo no tenía su origen en la escuela sino en la constitución sociohistórica del papel social asignado a hombres y mujeres, por lo tanto, la escuela al ser una parte integrante de la sociedad recogería las virtudes y los defectos que en la propia sociedad coexisten. En base a lo anterior se evidencia la real urgencia de analizar el currículum en sus diferentes niveles de enseñanza, el material que se utiliza en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya sean, referentes teóricos, textos y/o imágenes, el ambiente en qué se generan las dinámicas de aprendizaje y por último y muy importante la formación que están recibiendo quienes ejercen la docencia, entendiendo que el rol del profesorado es fundamental para promover un cambio significativo en la forma en que se abordan las cuestiones de género en el aula.

Sin una formación del profesorado crítica y reflexiva, existe el peligro de que se sigan perpetuando los mecanismos de reproducción del sistema hetero-patriarcal. En este sentido, el sistema educativo puede ser a su vez un espacio de transformación, pero también de adoctrinamiento, reproducción y legitimación de mensajes de opresión (Martínez y Ramírez, 2017). Se considera

fundamental que el profesorado esté formado con el fin de poder ofrecer una educación igualitaria, alejada de los estereotipos de género y del lenguaje sexista, aspectos que contribuyen a perpetuar actitudes androcéntricas propias del sistema patriarcal que nos enmarca (Martínez, 2020).

2.3. Contribuir a la construcción de sociedades más justas

En la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (UNESCO, 1990), se indica que una de las maneras de satisfacer las necesidades fundamentales de aprendizaje, consiste en hacer que cada persona sea capaz de “servir la causa de la justicia social”. La justicia social tiene por convicción que todas las personas tengan derecho a un trato equitativo, apoyo para defender sus derechos humanos y una distribución justa de recursos sociales (Lee, 2007). En educación, a comienzos de siglo, la investigación ya mostraba que un problema frecuente era que tanto académicos como estudiantes no eran conscientes de sus propios privilegios, desconocían las diversas formas de discriminación que continuaban manifestándose, incluso dentro de los salones de clase, y no sabían cómo responder a las desigualdades e injusticias que se perpetuaban en la sociedad (Darling-Hammond, French y García-López, 2002). Situación que aún no se ha visto completamente superada, y es desde aquí que se puede sostener que algo se está haciendo mal al respecto, las cosas no están saliendo como se espera, por lo tanto, se hace imperante la necesidad de educar a las nuevas generaciones para que sean motores de cambio en una sociedad que necesita modificar elementos estructurales y reflexionar en torno al rol que puede cumplir el profesorado en esta tarea.

De acuerdo con Martínez (2020), un profesorado formado en género y consciente de los cambios que son necesario realizar para que la sociedad avance hacia la inclusión y la equidad, favorece que su labor educativa contribuya al proceso de transformación social que es necesario realizar con el fin de avanzar hacia una sociedad más equitativa y justa, sostiene además, que formar al profesorado en perspectiva de género les ofrece herramientas que les capacitan para poder ayudar a su alumnado a empoderarse, a ser más igualitario y a crecer en igualdad de oportunidades y trato con independencia de si es niña o niño. Desde esta perspectiva, la formación inicial de docentes, en general, se convierte en un motor para el desarrollo profesional integral y holístico que involucra a futuros/as docentes y formadores/as de docentes en el abordaje de cuestiones que pertenecen a una agenda más amplia interesada en desarrollar una ciudadanía crítica y derechos humanos para todos/as (Banegas et al., 2020). Por lo tanto, la falta de formación con perspectiva de género va a dificultar, a la larga, el poder dotar al alumnado de un marco de interpretación de la realidad que sea capaz de encajar con mayores elementos de justicia social, de conseguirlo, los cambios sugeridos implicarían el desarrollo de una conciencia de la perspectiva de género, un análisis crítico de las realidades contextualizadas y una motivación que podría llegar a ser determinante para impulsar aquellos cambios que creemos son tan necesarios en nuestra sociedad (Rausell y Talavera 2017).

2.4. Dar cumplimiento a la normativa internacional

En el año 1979, por medio de la Asamblea General de las Naciones Unidas, se acordaba la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, tratado considerado un hito en la lucha por los derechos de las mujeres que tenía por objetivo promover y proteger

los derechos de las mujeres en todo el mundo, así como eliminar cualquier forma de discriminación basada en el género. El tratado aborda una amplia gama de cuestiones, incluyendo el acceso a la educación, la participación política, el acceso a la atención médica, la igualdad en el ámbito laboral y muchas otras áreas de la vida cotidiana. Después, en el año 1994 países americanos firmaron la Convención para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, conocida comúnmente como la Convención de Belem do Pará, que es un tratado internacional adoptado en Belém do Pará, Brasil, durante la 4ª Asamblea General de la Organización de los Estados Americanos (OEA). Esta convención es un instrumento legal regional que se basa en la prevención, sanción y erradicación de la violencia contra las mujeres. Más tarde, en el año 2006 fueron presentados en una conferencia en Yogyakarta, Indonesia, Los Principios de Yogyakarta. Trata de un conjunto de principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos, en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Estos principios fueron desarrollados por un grupo de expertos en derechos humanos y tienen por objetivo proporcionar una guía para los Estados y la comunidad internacional sobre cómo aplicar los derechos humanos en el contexto de la orientación sexual y la identidad de género. A nivel internacional destacan también los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y el informe de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación.

Los ODS aprobados por los estados miembros de la ONU en el año 2015, tenían como intención mejorar la vida de las personas en todos los ámbitos. En relación a la temática, son importantes de mencionar los objetivos cuatro y cinco, que buscan alcanzar una educación de calidad e igualdad de género, teniendo como metas de aquí al 2030 eliminar las disparidades de género en la educación, y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza; asegurar que todo el estudiantado adquiera los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, mediante, entre otras cosas, la educación para la igualdad de género; construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las diferencias de género; poner fin a todas las formas de discriminación contra todas las mujeres y las niñas en todo el mundo; eliminar todas las formas de violencia contra todas las mujeres y las niñas y aprobar y fortalecer políticas acertadas y leyes aplicables para promover la igualdad de género y el empoderamiento de todas las mujeres y las niñas a todos los niveles. En relación al objetivo número cinco (lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y las niñas), destacar que el último Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (2023) muestra que a falta de solo siete años, apenas el 15,4 % de los indicadores del Objetivo 5 de los que se disponen datos van por buen camino, el 61,5 % se encuentra a una distancia moderada y el 23,1 % está lejos o muy lejos de las metas para 2030, lo que demuestra el largo camino que queda aún por recorrer.

Finalmente, en Estrategias de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025 (UNESCO, 2019), se declara como aspiración construir un mundo donde se alcance la igualdad de género en y a través de la educación, garantizando a niñas y niños, mujeres y hombres por igual, derechos y oportunidades de empoderamiento, y el poder y la capacidad de acción para determinar sus vidas y moldear su futuro. La estrategia tiene por objetivo fortalecer los sistemas educativos para que generen transformación y promuevan la igualdad de género y empoderar a niñas y mujeres mediante la educación para que tengan una vida y un futuro mejor.

Desde este detalle se puede visualizar cómo organismos internacionales, a través de la firma de tratados, convenios y/o emisión de informes, orientan a las naciones adherentes al compromiso por la igualdad y en con

2.5. Dar cumplimiento a la normativa nacional

El avance de los movimientos sociales, las orientaciones de organismos internacionales y el auge de investigación en el área, han potenciado que varios países comiencen a generar conciencia en temáticas de género y a modificar o crear normativa que permita incluir una perspectiva de género en el sistema educativo, entendiendo los contextos educativos de escuelas, institutos y universidades como espacios de socialización donde si se hace un trabajo intencionado se podría avanzar en materia de igualdad. A modo de ejemplo, a continuación, se detallan algunas acciones que han realizado Chile, Argentina, México y España en la materia.

Chile ha incorporado estándares de inclusión y género como requisito en la acreditación de carreras de educación (Comisión Nacional de Acreditación de Chile, 2021) donde se confirma la calidad de los procesos internos y resultados, exigiéndole a las universidades que imparten carreras en educación, el desarrollo en sus estudiantes de competencias transversales relevantes para la política pública en la temática. Además, ha definido habilidades, conocimientos y competencias en el área que debe adquirir un profesional de la educación durante su formación inicial, a través de los estándares de la profesión docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021a), los cuales indican descriptores para el desarrollo profesional como, por ejemplo, adoptar el enfoque de género para la selección de materiales, recursos, actividades y ejemplos libres de sesgos de género y adiciona criterios de equidad de género en el sistema de evaluación del desempeño profesional docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2021b), definiendo como competente en temática de género a un docente capaz de integrar a todo el estudiantado de la clase sin sesgos o estereotipos, desafiándolo además a implementar un diseño pedagógico y dinámicas de interacción donde estos sean cuestionados.

En Argentina el año 2019 fue promulgada la Ley Micaela (Ley 27.499), como una respuesta del Estado para erradicar la estructura patriarcal en todas sus manifestaciones y cuya interpretación adecuada, en palabras de Barrancos (2021), debería impactar sobre los planes pedagógicos, puesto que el Estado ha impuesto que sus políticas, resoluciones, determinaciones, reglas, fallos y sentencias adopten la perspectiva de género, por lo cual la obligación que impone esta Ley, debe alcanzar a todas las instituciones educativas que dependen del sector público en todos los niveles y especialidades. Siguiendo las ideas de la misma autora, habría aquí un ordenamiento medular que debería significar la reconfiguración de la malla curricular que encauza la formación docente.

Por otra parte, en México desde el ciclo escolar 2022-2023, con la asesoría técnica de la UNESCO, se integró la Estrategia Curricular en Igualdad de Género, en todas las escuelas pertenecientes al Estado, con el objetivo de desarrollar habilidades en niñas, niños y adolescentes para construir relaciones equitativas, libres de violencia y de discriminación. Los contenidos curriculares cuentan con conceptos básicos y la reflexión crítica de situaciones cotidianas, para que tanto el alumnado como el profesorado reconozcan la igualdad de género como un derecho humano, comprendan la forma

en la que los estereotipos de género fomentan la desigualdad, distinguan, prevengan y aborden comportamientos asociados a la violencia de género y a la discriminación, situación que ha llevado a reconocer la necesidad de la formación docente y la implementación de cursos de formación que se orienten en esta área.

España, por su parte, promulgó la Ley Orgánica 3/2020 de Educación la cual fue presentada como un avance sin precedentes en la incorporación de la igualdad de género en la educación. Esta ley adopta un enfoque de igualdad de género a través de la coeducación, y fomenta en todas las etapas el aprendizaje de la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la prevención de la violencia de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual. Entre sus indicaciones, cabe destacar que las administraciones deberán promover que los currículos, los libros de texto y demás materiales educativos fomenten la igualdad entre hombres y mujeres y no contengan estereotipos sexistas o discriminatorios.

3. CONCLUSIONES

Es importante reflexionar sobre los elementos motivadores y justificantes para la inclusión de la perspectiva de género en la formación docente, para que aquellas instituciones que la incluyen o están en vías de reflexión para su inclusión, desarrollen un proceso con sentido y conciencia, comprendiendo que si bien este proceso se encuentra en concordancia con las orientaciones de organismos internacionales y la normativa nacional de ya varios países, se configura además como una herramienta clave para frenar la reproducción de estereotipos de género y combatir la perpetuación de un sistema androcéntrico patriarcal. De esta manera se colaboraría en el avance hacia la construcción de sociedades más justas, en el entendimiento, de que no existirá justicia social sin justicia de género y no se logrará una sociedad igualitaria y libre de violencias, si no se reforman todos los espacios de socialización y en este contexto el espacio educativo no puede quedar ausente.

En consecuencia, el compromiso de las universidades y el esfuerzo que estas realicen para establecer una estructura académica que fomente la reflexión desde una perspectiva de género en las carreras de educación, será crucial para mejorar la formación inicial del futuro profesorado en temas de igualdad. Pero esta tarea continúa, y se extiende a los gobiernos y/o administradores de establecimientos educacionales para integrar esta perspectiva en el profesorado en ejercicio y de esta manera fomentar y/o asegurar prácticas pedagógicas basadas en los conceptos de igualdad y equidad, que propicien la creación de espacios libres de sexismo, estereotipos o discriminaciones en relación al género en todo espacio educativo.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, a través de Beca de Doctorado en el Extranjero, convocatoria 2022. Folio: 722200

REFERENCIAS

- Banegas, D. L., Jacovkis, L. G., y Romiti, A. (2020). A gender perspective in initial english language teacher education: An argentinian experience. *Sexuality & Culture*, 24(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s12119-019-09604-8>
- Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista argentina de investigación educativa*. 1(1), 31-41.
- Carretero, R., y Nolasco, A. (2019). Sexismo y formación inicial del profesorado. *Educación* 55(1), 293-310. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.903>
- Darling-Hammond, L., French, J., y García-López, S.P. (2002). *Learning to teach for social justice*. Teachers College Press.
- Giddens, A. (2001). *Sociología*. Alianza.
- González, E., y Rodríguez, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Revista interuniversitaria: Pedagogía Social*. 36, (125-138). https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Lee, C. (2007). *Social Justice: A moral imperative for counselors*. American Counseling Association.
- Lucas-Palacios, L., García-Luque, A., y Delgado-Algarra, E. J. (2022). Gender equity in initial teacher training: Descriptive and factorial study of students' conceptions in a Spanish educational context. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), 8369. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148369>
- Martínez, M. (2020). Hacia una educación inclusiva: Formación del profesorado de primaria enmarcada en los ODS que potencian la igualdad de género. *Revista Iberoamericana De Educación*, 82(2), 27-45. <https://doi.org/10.35362/rie8223596>
- Martínez, I., y Ramírez, G. (2017). Des-patriarcalizar y des-colonizar la educación. experiencias para una formación feminista del profesorado. *Revista Internacional De Educación Para La Justicia Social*, 6 (2), 81-95. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.005>
- Matus-Castillo, C., Cornejo-Améstica, M., y Castillo-Retamal, F. (2021). La perspectiva de género en la formación inicial docente en la educación física chilena. *Retos*, 40(40), 326-335. <https://doi.org/10.47197/retos.v1i40.83082>
- Matus-Castillo, C., Serra, P., Soler, S., Vilanova, A., Flores-Rivera, Carol., Knijnik, J., Luna-Villouta, P. (2023). Creencias y prácticas sobre la perspectiva de género en el profesorado de Pedagogía en Educación Física en Chile. *Retos*. 47, 969-977. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.96869>
- Pérez, S. (2014). *Creencias sexistas y estereotipos de género en adolescentes como indicadores tempranos de violencia de género*. Trabajo de campo con jóvenes residentes en Asturias. Tesis de maestría. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Resa, A. (2021). La formación en igualdad de género en los grados de educación primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 24(1), 13-27. <https://doi.org/10.6018/reifop.390951>
- Resa, A (2023). Igualdad de género en la formación inicial docente. ¿Utopía o realidad? *Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 27(1), 255-275. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.21192>

- Rausell, H., y Talavera, M. (2017). Dificultades de la coeducación en la formación del profesorado. *Feminismo/s*. (29), 329-345 <https://doi.org/10.6035/14116.2020.38180310.14198/fem.2017.29.13>
- Sánchez, A (2002). El androcentrismo científico. El obstáculo para la igualdad de género en la sociedad actual. *Educación*. 29, 91-102. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.331>
- Sánchez, B., Amar, V., y Sánchez, S. (2022). Coeducación y formación del profesorado de educación infantil. *Human review*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4325>

NORMATIVA

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021a). *Estándares de la Profesión docente: Marco para la buena enseñanza*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17596>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2021b). *Rúbricas para evaluar el desempeño docente en el Portafolio Primer Ciclo Educación Básica Proceso de evaluación 2021*.
- Comisión Nacional de Acreditación de Chile. (2021). *Criterios y Estándares de Calidad para la acreditación de Carreras de Programas de Pedagogía*. C & <https://www.cnachile.cl/noticias/SiteAssets/Paginas/Forms/AllItems/CyE%20CARRERAS%20Y%20PROGRAMAS%20DE%20PEDAGOGÍA.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (s.f.). *Día mundial de la justicia social*. UNICEF. Recuperado el 12 de octubre del 2023 de <https://www.unicef.es/educa/dias-mundiales/dia-mundial-de-la-justicia-social>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Ley 27.499/2018 Ley Micaela de capacitación obligatoria de género para quienes integran los tres poderes del Estado. 10 de enero del 2019. Boletín Oficial de la República de Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27499-318666/texto>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Educación para la Igualdad de Género*. Plan 2015 – 2018. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/490>
- Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (s.f.). *El ACNUDH y los derechos humanos de las mujeres y la igualdad de género*”. ACNUDH. Recuperado el 12 de octubre del 2023 de <https://www.ohchr.org/es/women/gender-stereotyping#:~:text=Un%20estereotipo%20de%20género%20es,los%20hombres%20para%20desarrollar%20sus.>
- Organización de las Naciones Unidas. (s.f.). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas*. Recuperado el 12 de octubre del 2023 de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>
- Organización de las Naciones Unidas (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Edición especial*. https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023_Spanish.pdf?_gl=1*10tg7q3*_ga*NTE0MzIxNDQ2LjE2OTY4OTg4NDY.*_ga_TK9BQL5X7Z*MTY5NzIwNDYwNy42LjEuMTY5NzIwNDYxOS4wLjAuMA..

- Organización de las Naciones Unidas (1979). Asamblea General, *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/cedaw_SP.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Del acceso al empoderamiento: estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371127>
- Organización de los Estados Americanos. (1994). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer, Convención de Belém do Pará*. https://www.oas.org/dil/esp/convencion_belem_do_para.pdf

Gendered-Based Pragmatic Language Devices in English-Speaking Sitcoms

Néstor de Armas Guerra

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Abstract: This paper explores gender dynamics in the English language, conducting a comprehensive analysis of the interpersonal aspects of metadiscourse in the popular sitcoms “I Love Lucy,” “Married with Children” and “Modern Family.” The main objective of this research is to discover potential differences in the application of metadiscourse between male and female characters, especially the husbands and wives. This said, the study extends beyond a contemporary analysis, incorporating a diachronic perspective spanning seven decades. By examining the sociolinguistic evolution of interpersonal characteristics over this extensive time frame, the paper intends to investigate the interrelation of societal advancement, cultural dynamics, and the portrayal of gender norms in each of the sitcom’s time. This said, these exact sitcoms were chosen as they were considered to be the most popular of their era, as well as the most accurate representation of society within the temporal frameworks of their periods, guaranteeing a precise study of the evolution of gendered language throughout the decades.

Keywords: metadiscourse, sociolinguistics, gender, language, English.

1. INTRODUCTION

In my paper, I conduct a comprehensive multimodal analysis with the aim of discerning gender-based disparities in English language usage. My investigation centres on three iconic TV series: “I Love Lucy” (1951-1957), “Married With Children” (1987-1997), and “Modern Family” (2009-2020). The principal objective is to delve into the linguistic patterns exhibited by male and female characters, with particular attention to the dynamics between husbands and wives, spanning nearly seven decades. My overarching objective is to ascertain the existence of linguistic gender-based distinctions and to track their evolution, if indeed they manifest.

The analysis unfolds as an exploration of how distinctions grounded in biological sex gradually transform into gender-based disparities under the influence of societal norms, historical developments, and socio-cultural influences. The selection of television series as my primary medium of study is grounded in their capacity to serve as reflective mirrors of societal behaviour and linguistic usage. Additionally, I furnish a concise definition of sitcoms and elucidate the rationale behind their selection for this analysis.

My paper commences with a meticulous examination of the differentiation between sex and gender, spotlighting the manner in which societies have historically conflated these concepts and ascribed specific gender roles on the basis of biological sex. This preliminary section is complemented by a comprehensive review of relevant existing literature. Subsequently, my work unfolds through discrete sections encompassing data collection and research methodology, culminating in results and a thorough discussion of my findings, ultimately concluding my study.

The section detailing my data and methodology elaborates on the selection of brief clips extracted from specific episodes of the three TV series. My focus centres on identifying interpersonal metadiscourse characteristics, including illocution markers, hedges, boosters, and connectives, while also exploring the interactive and interactional dimensions of these linguistic phenomena. Additionally, my analysis scrutinizes instances of sexism and the objectification of women through language usage, tone modulation, and intonation patterns.

Anticipated conclusions are contingent upon the likelihood of uncovering gender-based linguistic distinctions in English, and the expectation of observing shifts in these disparities over the decades. I posit that specific linguistic devices may wax and wane in prominence as social norms evolve.

2. GENDER AND LANGUAGE

This study undertakes an in-depth examination of gender-based language disparities exclusively between males and females, with a deliberate focus on these two gender identities, while excluding other gender identities. The central objective is to elucidate how historical differentiations rooted in biological sex are reflected in gender roles and subsequently influence linguistic expression. A critical distinction is drawn between “sex” and “gender,” with the former being delineated by biological and chromosomal disparities, and the latter being regarded as a social construct subject to variation across societies and generations, as Eckert and McConnell-Ginet (2013) state: “Sex is a biological categorization based primarily on reproductive potential, whereas gender is the social elaboration of biological sex” (2013, p. 10). Gender roles, historically established for reasons linked to reproduction, have played a pivotal role in shaping societal expectations and behaviours, as Key states: “[...] for very obvious reasons: child-bearing functions” (1975, p. 11).

Within Western societies, this research contends that distinct and contrasting behavioural patterns are expected from male and female genders. Males are encouraged to embody traits associated with a form of masculinity often characterized by ruggedness and assertiveness, akin to animal-like behaviour. Conversely, females are anticipated to exhibit more submissive and compliant behaviours. It is imperative to recognize that these gender-specific behavioural patterns inevitably manifest themselves in language usage.

2.1. Sociolinguistics

The disparities in language use between males and females have been extensively scrutinized within the realm of sociolinguistics: “Sociolinguistics has been defined as the study of language in its social context” (Coates, 2015, p. 4). This examination, particularly in the context of metadiscourse analysis and more specifically within the discipline of sociolinguistics, delves into linguistic variation categorized as stylistic (influenced by social context) or social (shaped by factors such as social class, age, ethnicity, and gender).

Moreover, these linguistic discrepancies serve as instruments to reinforce group identity and distinguish between male and female language users. The argument posits that these distinctions are inculcated from childhood, as boys are often encouraged to exhibit assertiveness and confidence in

their linguistic expressions, whereas girls are discouraged from such behaviour. These early-established patterns persist into adulthood, with men frequently employing assertive language features, including swearing, discussing traditionally male topics, using rising intonation for assertion, assuming leadership roles in conversations, and speaking with greater volume. In contrast, women tend to employ language devices characterized by mitigation and attenuation, such as boosters, tag questions, euphemisms, and indirection, which imbue their speech with a more tentative and less assertive quality. Women often encounter the need to exert greater effort to sustain conversations, especially when engaging with men, yet they are less successful in doing so. This distinct pattern of language usage is perceived as a reflection of power dynamics within society, where women find themselves constrained to employ language that exerts a diminished influence on others: “Linguistic differences strengthen in-group unity[...]” and “[...] increase the distance between groups (which helps to maintain distinctive group identities)” (Coates, 2015, p. 84).

3. DATA AND METHODOLOGY OF RESEARCH

This study, focused on selected clips from specific episodes of the previously mentioned TV series, deliberately opts for a partial rather than comprehensive analysis of each series. These meticulously chosen clips, ranging from one to eight minutes in duration, were thoughtfully selected to offer a concise yet representative overview. This approach was chosen to enable a comprehensive understanding of the series while adhering to a limited time frame. The central subjects of analysis within these series were the husbands and wives: Ricky and Lucy in “I Love Lucy,” Al and Peggy in “Married With Children,” and Phil and Claire in “Modern Family.” These characters were selected due to their ability to exemplify the clearest instances of gender-specific language usage, which will be examined in the subsequent section.

3.1 “I Love Lucy”

“I Love Lucy” is a 1950s American sitcom that focused on the lives of husband-and-wife Lucy and Ricky Ricardo, played by Lucille Ball and Desi Arnaz, who were married in real life too. It aired from 1951 to 1957, and evidence of success were the five Emmy Awards the series won in 1953, 1954 and 1956, the first two of which for best situation comedy and the last one for best actress for Lucille Ball (Britannica, 2022).

Lucy and Ricky lived on the Upper East Side neighbourhood of Manhattan, where as a housewife, she was constantly dreaming of a life in the show business. Ricky, working at a nightclub, held the misogynistic idea that a woman’s place was at home. It is due to Lucy’s desire of escaping her home and evading reality that most of the plot occurs, as she creates schemes to focus the attention on her and feel as if she was under her longed-for limelight, which usually consisted of physical comedy. Comedy is so present in the series that Lucy and Ricky would even play pranks on each other to make a point. However, the couple ultimately had a son, Little Ricky, played by Keith Thibodeaux, causing the series to shift focus from comedy to parenthood.

3.2 “Married with Children”

“Married with Children” is one of the longest-running sitcoms in history, created in the United States of America, and broadcasted from 1987 to 1997. The show follows the lives of a Chicago family that could barely afford basic necessities like food or fixing their car, and whose members were always at odds with one another. The family consisted of Al-Bundy (Ed O’Neill) who works as a salesman at a woman’s shoe department, his extremely lazy wife Peggy (Katey Sagal), and their two children: their know-it-all son Bud (David Faustino) and their beautiful yet not so clever daughter Kelly (Christina Applegate).

The show depicted the idea that in this family failure was hereditary, like Kelly not being very clever or Bud being terrible at attracting women. Moreover, the sitcom makes fun of every subject imaginable, like marital relations or bodily functions, making it relatable for the audience. However, the show was quite controversial, as “Married with Children” commonly depicted women as irrational sexual objects, leading Katey Sagal to once call the sitcom: “a misogynistic show that exploited women,” and Amanda Barse to say that she believed the show was: “mean-spirited and misogynistic” (Aranzaes, 2022).

3.3 “Modern Family”

“Modern Family” is a sitcom done in a quasi-documentary format that broadcasted from 2009 to 2020 which won 22 Emmys (Asay and Tsiao, 2020) among other prizes that focuses on three interconnected but quite different families. Firstly, the family that better follows societal norms is that of the chaotic Dunphy, composed by Claire (Julie Bowen), a hard-working mother that is constantly struggling to keep the family together; Phil (Ty Burrell) who follows the stereotype of the father that doesn’t want to accept that he is not a part of the younger generation anymore, and their three children. The oldest sibling is Haley (Sarah Hyland) who is the typical pretty but not very clever character; followed up by the extremely intelligent Alex (Ariel Winter) and the naughty teen boy Luke (Nolan Gould).

On the contrary, the next family would be right on the verge of what would be considered an “average” family and a “modern” family. It is the Delgado-Pritchett family, composed by the sexagenarian husband Jay (Ed O’Neill), his very much younger and stunning Colombian wife Gloria (Sofía Vergara), and their stepson and son respectively, Manny (Rico Rodríguez). Finally, on the complete opposite of the spectrum to what a “normal” traditional family is, is that of the Pritchett/Tucker family, composed by the lawyer and rule-follower Mitchell (Jesse Tyler Ferguson) and his extravagant and theatrical husband Cameron (Eric Stonestreet), and their adopted Vietnamese daughter Lily (Aubrey Anderson), which altogether compose what many consider to be a “modern” family.

3.4 Sitcoms: definition and explanation

It is noteworthy that all three series share a common characteristic in that they belong to the genre of sitcoms, a term derived from “situational comedy.” Sitcoms are television shows in which each episode revolves around different situations, while the characters themselves remain consistent throughout (Taflinger, 1996). These sitcoms are distinguished by their natural and realistic portray-

al of characters who typically exhibit behaviour akin to real individuals leading ordinary lives. This realism allows the audience to relate to the characters. Furthermore, sitcoms cover a wide array of subjects and topics, albeit without delving too deeply to avoid potential controversy: “The intention is to be bland enough to avoid offense” (Berman, 1987, p. 7). Hence, the choice of sitcoms as the subject of study is deliberate, as they humorously depict the behavioural norms of real people and families during their respective eras, serving as a reflection of societal values.

3.5 Interpersonal aspects of metadiscourse

In terms of research methodology, this study centres around the exploration of metadiscourse and its interpersonal facets, serving as the focal point of investigation. These interpersonal aspects encompass illocution markers, discourse features such as hedges, boosters, and connectives, as well as other mitigating devices including tag questions, indirectness, euphemisms, and diminutives. The primary objective was to probe into the distinctions in linguistic characteristics between male and female characters. To achieve this, transcriptions were meticulously conducted, complemented by thorough visual examinations of the selected clips, thereby showcasing the disparities in language usage. Notably, the examples of these linguistic devices were methodically categorized, analysed, and elucidated for each series, offering valuable insights into the evolution of language use from a gender-oriented perspective.

4. RESULTS AND DISCUSSION OF FINDINGS

The present analysis will begin with “I Love Lucy,” then “Married with Children,” and finally, “Modern Family.” The clips belonging to each series will be analysed in detail to find out the interpersonal characteristics of metadiscourse that have already been explained. Firstly, in “I Love Lucy,” many strategies have been identified, like indirection, rising intonation, mitigators, extreme politeness devices, and tag questions.

4.1 “I Love Lucy”

In “Job Switching,” Lucy uses indirection as she subtly asks Ricky, “You don’t give me enough money?” (01’05”), which is actually an affirmation. She employs this tactic to soften her point of view and avoid direct confrontation with Ricky, knowing he’ll react negatively. This indirect approach is also evident in “Ricky Loses His Temper” when Lucy repeatedly adds extra elements to her questions to appear less direct. For instance, instead of saying, “wait for the bills to come in and get mad all at once,” she opts for, “why don’t you wait for the bills to come in and get all at once?” (01’37”), turning a direct statement into an indirect question to ease tension and diffuse the situation.

Moving on to another aspect of their communication, both Ricky and Lucy employ mitigators in their conversations. For instance, the use of “well” as a discourse marker is prevalent in all the clips, but it’s primarily used by Lucy. This discourse marker serves as a face-saving mitigator that precedes disagreements by softening opinions, and also acts as a pause filler. In “Job Switching” at

minute 01'09," Lucy says, "well, we both agree, that must be the reason," even though they don't actually agree. In "Ricky Loses His Temper," at minute 01'54," when Ricky expresses disbelief about the value of Lucy's new hat, Lucy responds with, "no? Well..." which is a clear example of a pause filler used to alleviate awkwardness. Similar examples can be found in "The Business Manager," such as in minute 03'36" when Lucy, feeling anxious, explains why she hasn't paid the bills, saying, "[...] and ah, well [...]".

Furthermore, in addition to the mitigator "well," Lucy employs another face-saving mitigator, "ah," which serves a similar function as "oh." An instance of this can be found in minute 01'21" of "Ricky Loses His Temper" when Ricky questions Lucy about the cost of her new hat, and she responds with, "Oh, you just keep on laughing, honey." Additionally, Lucy frequently uses the term "honey" when addressing Ricky, employing it as a mitigator to mitigate his anger. This is evident in minute 01'26" of "Ricky Loses His Temper" when Lucy tries to calm Ricky's anger by using the term "honey." Moreover, both Ricky and Lucy use the mitigator "now" to soften the beginning of phrases that may be perceived as face-threatening. This serves to make their statements sound less confrontational and more polite.

Another significant aspect related to mitigation is the extreme politeness with which Lucy treats Ricky, particularly when he becomes violent or angry. An illustrative example occurs in "The Business Manager" when it appears that Ricky might physically harm Lucy. In her terror, Lucy starts addressing him with great deference, as if he were a superior figure rather than her husband. In a brief span from minute 03'24" to 03'48," Lucy uses the term "sir" a total of seven times in the same phrase while explaining why she overspent and why their utilities were cut. This extreme politeness is a clear strategy to mitigate the tension and avoid exacerbating Ricky's anger.

Tag questions are employed as a common strategy in these clips. Notably, both Ricky and Lucy use tag questions, suggesting a non-gender-specific usage. However, it's important to note that Ricky rarely uses tag questions when communicating with Lucy because he sees her as inferior and intends to assert dominance. For instance, in "Job Switching" at 01'32", Ricky says, "Fred, please come in, will you?" Using this tag question, Ricky asserts his authority over Fred, who he considers an equal or subordinate. This choice underscores the power dynamics in their relationship, with Ricky consistently aiming to maintain control.

In "I Love Lucy," hedges and boosters are employed sparingly. An exceptional instance of these devices appears at 00'23" in "Ricky Loses His Temper." It's worth noting that Ricky uses these devices when he is deliberately insincere and crafting his statements artificially to deceive Lucy. Ricky exclaims, "I think it's great! [...] hm, you know, frankly, I've never liked that hat on you." Initially, he employs the booster "great" to emphasize his supposed admiration for the hat. Subsequently, he deploys two hedges, "you know" and "frankly," which are often used to express personal opinions while acknowledging that others may hold differing viewpoints. It's intriguing to observe that Ricky's sole use of these typically female linguistic devices is when he deviates from his usual character and linguistic patterns to feign a response consistent with how women might genuinely react in such a situation.

4.2 “Married with Children”

In “Married with Children,” similar linguistic strategies to those seen in “I Love Lucy” are evident, highlighting continuity in gendered language across decades. Peggy employs indirection in minute 03’48” of “Psychic Avengers” when she states, “It’s 79 cents a week.” Although Peggy ostensibly provides the price of the TV Guide, her words indirectly convey that it’s too expensive, and they can’t afford it anymore. Like Lucy, Peggy uses indirection to soften her words and avoid further angering Al. Interestingly, there’s a rare instance of Al using indirection, but it’s not with his wife; rather, it occurs when a woman flirts with him. In minute 02’24” of “Al Loses his Cherry,” Al, attracted to an air hostess, indirectly hints at leaving the situation by saying, “I think I better get going...” This indirect approach avoids sounding insulting to the air hostess. This highlights how men, even decades after “I Love Lucy,” tend to use mitigating devices when communicating with women they are attracted to, differentiating between their wives, whom they perceive as inferior and not requiring such devices, and women they consider equals, warranting the use of these linguistic strategies.

Another example of indirection in “Al... with Kelly” occurs in minute 12’11” when Al states, “And the winner gets to have me first, and third, and fifth.” Here, Al indirectly conveys his willingness to have relations with both girls in his dream, alternating between the winner and the loser.

In “Married with Children,” another notable linguistic device is rising intonation. An example can be found in “Psychic Avengers,” where Peggy employs it throughout her conversation with Al. This intonation pattern is particularly evident at the beginning of their dialogue. Peggy adopts a childlike tone when informing Al that they can no longer afford the TV guide, prompting Al to react with frustration and suggest sacrificing heating to afford it. Towards the end of the clip, around minute 03’59”, Peggy even asks Al, “Are you gonna throw a fit now, sweetie?” Al responds affirmatively, saying, “Yes, I am,” and Peggy encourages him by saying, “Well, kick some booty, honey.” Taken out of context, this interaction might resemble a mother speaking to her child. Additionally, within this example, another linguistic device emerges, i.e., euphemisms. Instead of telling Al to “kick some ass,” Peggy uses the euphemism “kick some booty.” This choice of words further underscores the idea that Al is being treated like a child.

Mitigators, like “well” and “honey,” appear in “Married with Children.” Peggy frequently uses “well” as a pause filler and ends messages with “honey.” In contrast to “I Love Lucy,” where “honey” was rare, Peggy uses it often, while Al occasionally does too. Peggy often employs double mitigators to convey support, a trend not seen in Al’s language. When Al does use “honey,” it’s typically to express remorse or admit a mistake, as seen in “I’m sorry, honey, here I thought it was a quarter.”

In “Married with Children,” unlike in “I Love Lucy,” diminutives are used to convey affection and tenderness primarily by females toward males. For instance, in “Psychic Avengers” around minute 04’01”, Peggy calls Al “sweetie” when addressing his potential fit of anger, using this diminutive to defuse tension. Interestingly, Al also employs diminutives, but not within his marital relationship. In minute 06’52” of “Girls Just Wanna Have Fun,” Al objectifies a female plumber who visits their home. He makes suggestive comments, like “two little kittens playing gently under some denim,” demonstrating his use of diminutives when attracted to women. Moreover, “Married

with Children” consistently objectifies and belittles sexually attractive women. The camera unabashedly focuses on their physical attributes or places them in situations that exploit their bodies. This objectification is exacerbated by depicting these women as foolish or childlike, reinforcing negative stereotypes. In “Girls Just Wanna Have Fun,” the female plumber is openly sexualized, with Al and his friend Steve admitting to their objectification. In minute 06’37”, Steve acknowledges their inappropriate behaviour, highlighting the series’ degrading portrayal of sexually attractive women in various scenarios.

Finally, another clear example of this can be found in minute 11’46” of “Al... with Kelly,” when Kelly, who is dressed using few pieces of garment and is behaving like a little girl, refers to Al as Alsy, using a childlike voice, and using this diminutive to seem even more like a child. It is important to point out that Peggy and Mary are never sexualized or made to speak with childish voices, subtly making fun of them as a sexist joke for not being as sexually attractive to the male standards as these childlike women.

4.3 “Modern Family”

In “Modern Family,” both Claire and Phil use familiar mitigators like “honey,” “oh,” or “uh,” but Phil introduces a unique mitigator, “sweetheart,” in minute 04’37” of “Run for Your Wife” when talking to Haley. This distinctive use of affectionate language towards family members, especially by males, marks a shift compared to “I Love Lucy” and “Married With Children,” where such expressions were rare. Female-to-female communication in “Modern Family” involves an array of devices, highlighting the need for politeness and avoiding judgment among women. In minute 05’06” of “Truth be Told,” when Claire’s ex-girlfriend Denise visits, they employ mitigators like “you know,” “uhm,” and “yeah” along with hedges such as “if it’s okay” or “I think” and boosters like “of course.” These devices facilitate indirect communication, allowing Claire to discern Denise’s intentions despite the taboo nature of their conversation.

In “Modern Family,” Claire frequently employs indirection as a communication strategy, using it to manage potentially explosive situations. For instance, in minute 07’51” of “Truth be Told,” she indirectly confronts Phil about his dating history with Denise through photos. Claire’s use of indirection allows her to express her displeasure without immediately provoking a confrontation. Another example of Claire’s indirection occurs in minute 01’12” of “Run for Your Wife.” When Phil suggests going for a run together, Claire, who prefers running alone, indirectly communicates her reluctance by stating, “I like to run alone, and I run kinda fast, so...” However, when Phil fails to grasp the indirect message and asks “so...,” Claire resorts to using a hedge to clarify her intention, saying, “so I don’t think you are going to be able to keep up with me.”

In “Modern Family,” there is a noticeable shift in the portrayal of husbands compared to earlier series like “I Love Lucy” and “Married with Children.” Husbands are now depicted as more submissive and child-like figures, a departure from the rough, imposing, and sometimes violent portrayals in earlier shows. This transformation is especially evident with Phil Dunphy. In minute 04’00” of “Run for Your Wife,” Claire directly refers to Phil as a child, saying, “the first day of school is tough on all my kids, especially the one I married.” Phil’s behaviour often aligns with this portrayal, as he frequently uses diminutives like “buddy” and phrases like “kicking a little mom

butt,” emphasizing his child-like demeanour. Diminutives are employed more frequently by Phil than by Claire, marking a significant departure from the dynamics seen in “Married with Children.”

Additionally, Phil frequently employs boosters, such as “sure” or “right,” and even engages in self-praise without social repercussions, as seen in minute 01’36” of “Moon Landing” when he says, “just concluding a little business, very successfully if I might add.” This stands in contrast to earlier portrayals of females, who would be judged more harshly for self-praise. These evolving dynamics reflect changing gender roles and communication patterns in modern television.

5. CONCLUSIONS

This study provided valuable insights into the use of gendered language in the analysed TV series spanning several decades. It is clear that males and females in these shows employ different linguistic devices, even when using the same ones, which can lead to distinct communication styles and outcomes. The evolution of these linguistic patterns over 70 years, from “I Love Lucy” to “Modern Family,” showcased significant changes, such as the introduction of new devices like diminutives and euphemisms in later series and the decline of extreme politeness observed in earlier ones. This evolution suggests a shifting landscape in gendered language, with differences becoming less pronounced over time.

One intriguing observation was the varying levels of understanding between husbands and wives regarding the use of linguistic devices. In “Married With Children,” instances where the husband failed to grasp the subtleties of his wife’s communication were noted, a phenomenon absent in “I Love Lucy.” Moreover, in “Modern Family,” it was more common for husbands to misunderstand their wives, highlighting a shift where males may become less attuned to and understanding of female device usage. Overall, this study underscores the enduring influence of gender on language use, even in scripted TV dialogues. It also suggests that while differences persist, they may be gradually diminishing over time, reflecting evolving societal norms and expectations related to gender and communication.

REFERENCES

Primary sources

[Kinette]. (2022, April 16). *I Love Lucy / Lucy gets several months behind in all the bills*. [Video].

YouTube. <https://youtu.be/Wwac04-ogdw>

[Kinette]. (2022, April 9). *I Love Lucy / Ricky gets fed up with Lucy buying so many new hats*.

[Video]. YouTube. <https://youtu.be/2xB5LB38lnA>

[Kinette]. (2022, March 26). *I Love Lucy / Lucy and Ethel go to work in a candy factory while the boys do the housework*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/NZBzDNLfsTs>

[Married with Children]. (2022, July 8). *Al Bundy’s Guide to the Opposite Sex / Married With Children*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/V6GKZwRkrU4>

[Married with Children]. (2023, January 4). *Al Throws A Fit Over The TV Guide / Married With Children*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/HxBiF86MGYY>

- [Modern Family Clips]. (2020, September 2). *Modern Family 1x14 – Claire brings her friend Valerie home*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/U4JQ0fWwZBk>
- [Modern Family Clips]. (2020, September 2). *Modern Family 1x14 – Claire gets angry at her family*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/L8ZDFtUAkmw>
- [Peacock]. (2022, August 22). *Modern Family / Claire vs. Phil: Survival of the Fittest*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/2bdNNJqKqT4>
- [Prime Video Nederland]. (2021, February 13). *Phil's Ex-Girlfriend / Modern Family / Amazon Prime Video NL*. [Video]. YouTube. <https://youtu.be/s-QCG7VLICQ>

SECONDARY SOURCES

- Aranzaes, H. (2022). The Untold Truth of Married...With Children. *Looper*. <https://www.looper.com/945702/the-untold-truth-of-married-with-children/>
- Asay, P., and Tsiao, E. (2020). Modern Family. *Plugged In*. www.pluggedin.com/tv-reviews/modernfamily
- Berman, R. (1987). Sitcoms. *The Journal of Aesthetic Education*, 21, 1, 5-19.
- Coates, J. (2015). *Women, Men and Language*. Longman Publishing.
- Eckert, P., and Mc-Connell-Ginet, S. (2013). *Language and Gender*. Cambridge University Press.
- Britannica, The Editors of Encyclopaedia (2023). I Love Lucy. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/I-Love-Lucy>.
- Key, M.R. (1975). *Male-Female Language: With a Comprehensive Bibliography*. Metuchen.
- Papermoon Loves Lucy, The Editors of (2023). *Papermoon Loves Lucy*. <https://shorturl.at/rsBR3>
- Taflinger, R.F. (1996). *Sitcom: What It Is, How It Works*. <https://public.wsu.edu/%7Etaflinge/sitcom.html>

Fomentar los ODS a través de los intercambios lingüísticos y culturales entre universidades europeas

Ana Paula De Oliveira

Universidad de Salamanca

Resumen: Los intercambios lingüísticos entre países europeos ofrecen una gama de beneficios, promoviendo la diversidad cultural, fortaleciendo la comprensión mutua y el desarrollo de habilidades lingüísticas, permitiendo así a los participantes mejorar sus competencias en idiomas extranjeros. Esto contribuye a la consecución de diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Además, estos intercambios fomentan la conexión interpersonal ya que los participantes interactúan con personas de diversas culturas y antecedentes lingüísticos. La intercomprensión lingüística es también una vertiente esencial en estos intercambios puesto que facilita la comunicación entre hablantes de diferentes idiomas, reduciendo las barreras lingüísticas y fomentando la cooperación. Este enfoque aboga por fortalecer las alianzas para lograr objetivos comunes como la habilidad de entender y ser entendido en diversos idiomas, aspectos claves para construir puentes y abordar los desafíos globales.

Palabras claves: Intercambios lingüísticos, ODS, países europeos, práctica activa, sociocultural.

Abstract: Language exchanges between European countries offer a range of benefits, promoting cultural diversity, strengthening mutual understanding and the development of language skills, thus enabling participants to improve their foreign language competences. This contributes to the achievement of different Sustainable Development Goals (SDGs). In addition, these exchanges foster interpersonal connection, as participants interact with people from diverse cultural and linguistic backgrounds. Linguistic intercomprehension is essential in these exchanges as it facilitates communication between speakers of different languages, reducing language barriers and fostering cooperation. This approach advocates strengthening partnerships to achieve common goals such as the ability to understand and be understood in different languages, which are key to building bridges and addressing global challenges.

Keywords: Language exchanges, SDGs, European countries, active practice, sociocultural.

1. CONTEXTUALIZACIÓN

El programa de las asignaturas “Comunicación Oral y Escrita I” y “Comunicación Oral y Escrita II” giran en torno a la práctica oral y escrita de todos los conceptos lingüísticos y pragmáticos adquiridos a lo largo de los dos primeros años del grado en Estudios Franceses en las asignaturas de “Lengua Francesa I” y “Lengua Francesa II”. El nivel adquirido al finalizar estos dos primeros años es el del B2 (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

El objetivo principal de este proyecto era la puesta en práctica real de los conceptos adquiridos a lo largo de estos dos primeros años de grado, a través de la realización de prácticas que consistían en la utilización de las redes sociales para poner en contacto a nuestros alumnos universitarios españoles del tercer curso del Grado en Estudios Franceses con los alumnos universitarios franceses del tercer curso de LLCER (Lenguas Literaturas y Civilizaciones Extranjera y Regionales – especialidad español) de la Universidad de París Sorbona Norte.

Cabe destacar que este proyecto venía a dar continuidad a un proyecto anterior enmarcado en las asignaturas “Lengua Francesa I” (103.100) y “Lengua Francesa II” (1031.02), del grado en Estudios Franceses, cuyo objetivo principal era poner en contacto a alumnos españoles con alumnos franceses mediante el empleo de las redes sociales (Google Hangouts, Skype, WhatsApp, Telegram, Messenger, etc.) para la intercomprensión entre alumnos españoles de los dos primeros años del grado en Estudio Franceses y alumnos franceses estudiantes de español.

El grado de innovación previsto se basaba en que este proyecto viniera a reforzar las relaciones entre dos universidades y poder así ampliar nuestro vínculo entre ambos países para seguir favoreciendo la comunicación, las relaciones internacionales y la movilidad además de fomentar la diversidad de perspectivas y experiencias.

2. OBJETIVOS, ACCIONES Y TEMPORALIZACIÓN

Para acometer este proyecto hemos procedido siguiendo varias fases. La aplicación práctica comenzó con la realización de un vídeo corto de presentación, tipo píldora, por parte de cada uno de los alumnos. Con este primer material elaborado, hemos podido realizar grupos de dos a tres personas con afinidades e intereses comunes.

A partir de este momento, al tratarse de una actividad no presencial, eran los alumnos quienes decidían libremente y que, de un común acuerdo, elegían el horario más conveniente para la comunicación oral y los intercambios escritos. Nosotros, por nuestra parte, nos encargábamos de supervisar y fomentar el correcto empleo de las redes sociales solicitando semanalmente las grabaciones y correos escritos intercambiados.

El objetivo principal era implementar un sistema de intercambio lingüístico continuo y activo a lo largo de varios meses con el fin de ofrecerles la posibilidad de acercarse a nuestros respectivos alumnos poniéndose en contacto por videoconferencia. Se propuso una temporización de trabajo de una hora semanal, durante las cuales alternaban el uso de ambas lenguas para afianzar la expresión oral (una hora) y escrita (una hora). Es de precisar que cada hora se fraccionaba en franjas de media hora, alternando así entre el francés y el español o viceversa.

El objetivo era poner en contacto estos alumnos, de una manera espontánea y extraoficial para que puedan intercambiar experiencias y aspectos socioculturales, además de lingüísticos. Nuestra ambición era también que este vínculo, en un primer momento virtual, se convirtiera, a largo plazo en un intercambio real que permitiría a estos interlocutores conocerse en persona y viajar con mayor facilidad con el fin de favorecer la movilidad geográfica de los estudiantes.

Además, pensábamos y seguimos pensando que la creación de comunidades de prácticas a través de las redes sociales es una ventaja para que sigan desarrollando sus destrezas en el uso de la tecnología. Por último, nuestra intención era de crear grupos de trabajo que tuvieran afinidades e intereses comunes para que pudieran desarrollar sus capacidades de gestión y organización de dinámicas en grupo.

Los recursos que hemos utilizado fueron los de las redes sociales y las nuevas tecnologías. Los alumnos podían escoger diferentes redes sociales tal y como Google+, Hangouts, Skype, WhatsApp, Zoom, etc. para efectuar sus intercambios semanales. Durante la hora de la práctica oral tenían que ir intercambiando de idioma al cabo de una media hora.

Por añadidura, los alumnos debían intentar corregirse mutuamente o autocorregirse, ya que el ambiente de compañerismo que iban desarrollando a lo largo de las sesiones les permitía hacerlo con confianza y empatía con el único objetivo de aprovechar y mejorar sus niveles.

Cabe señalar que el intercambio lingüístico, en su formato presencial, es siempre muy provechoso, por lo tanto, nuestra ambición era trasladar este mismo concepto, al modo virtual, a través de estas herramientas que lo permiten. El intercambio lingüístico tenía por principal dificultad la búsqueda de un intercambio lingüístico que se adaptase y adecuase a las necesidades del otro. En este caso, era precisamente lo que pretendíamos intentar facilitar a nuestros estudiantes.

Con el fin de formar un equipo con amplia experiencia en la enseñanza y aprendizaje del francés, así como habilidades sólidas en el uso de Internet y herramientas informáticas, habíamos incluido en nuestro grupo a diferentes miembros tal y como profesores de la Universidad de Salamanca u otros profesores de Universidades españolas o francesas que querían aportar su contribución a nuestro proyecto de intercambio lingüístico. Numerosos profesores que tenían una amplia experiencia en trabajos colaborativos y proyectos internacionales le dieron una dinámica muy significativa al proyecto.

3. SOBRE ASPECTOS PRAGMÁTICOS

Los alumnos tenían que ir reflexionando en torno a temáticas concretas que les proporcionábamos. Temáticas que tenían un alto contenido sociocultural y que, incluso, podían dar lugar a polémicas y ciertos debates en sus países respectivos para poder arrojar una mirada externa y una opinión nueva. Cabe señalar que el aspecto sociocultural es una vertiente que desarrollaremos más detenidamente en el punto siguiente. Referente a los aspectos pragmáticos, nos percatábamos de centrar nuestro interés en diferentes temáticas tal y como las que se recogen en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del nivel de B2 con el fin de que pusieran en práctica el léxico correspondiente y requerido en este nivel de lengua y en estos contextos concretos. Dichos temas giraban en torno al mundo laboral, la educación, la actualidad, la política, la economía, los medios de comunicación, el medio ambiente, la historia, el derecho, la geografía, las artes, las nuevas tecnologías, etc.

Por ejemplo, con la temática del medio ambiente, pusimos en marcha una práctica activa a través de retos que funcionó de manera excepcional. A continuación, ilustramos nuestro propósito con algunos de los diferentes retos y formatos con los que tenían que cumplir los estudiantes a lo largo de este procedimiento:

Reto 1 – A granel

Para reflexionar antes...

- ¡Comprar a granel significa menos envases y menos residuos! Francia es uno de los mayores consumidores de plástico de Europa: cada año se producen 4,8 millones de toneladas, lo que equivale a 70 kg por persona. Adoptar los hábitos correctos de clasificación ayuda a reciclar los envases, pero también es importante reducir la producción de estos residuos. Los productos a granel tienen muchas ventajas: limitan los costes adicionales al no tener envases, son mejores para el medio ambiente y puedes llevarte solo la cantidad que necesitas.
- ¿Por qué consumir a granel? Consumir a granel ayuda a reducir los residuos de envases desechables y el desperdicio de alimentos: (<https://consommervrac.fr/pourquoi-consommer-vrac/>)
- Un vídeo sobre los problemas de la contaminación por plástico “navegamos por el océano de plástico”: (https://youtu.be/DFW5Iigra_I)
- Ahora contesta a este cuestionario y consigue un máximo de puntos para ganar el desafío. Enlace para el cuestionario: (<https://forms.gle/8HmZcHTzVHa7Dik8>)

Formato 1:*Reflexión y concienciación*

Nº	Retos Max.	Desafíos	Prueba recomendada	Puntos	En clase / En casa
ALIMENTACIÓN					
1	x2	Terminar el plato o guardar las sobras para más tarde, para limitar el desperdicio de comida.	#foto o #padres	3	
2	x3	Cocinar verduras locales y/o de temporada con alguien de tu entorno	#foto o #padres	4	
3	x3	Preparar una comida vegetariana equilibrada (sin carne, ni pescado)	#foto o #padres	3	
ECO CIUDADANIA					
4	x1	Elegir una noticia “ecológica” para poner de relieve su absurdo. Se aceptan todos los formatos (meme, audio, video, artículo, etc.).	#texto	4	
5	x1	Cada equipo hace una propuesta al director de su establecimiento para hacerlo más respetuoso con el medio ambiente.	#foto #carta	8	
BIODIVERSIDAD					
6	x1	Hacer la mejor foto de un animal no doméstico que vive en libertad y nombrar su especie	#foto #te creemos	2	
7	x2	Informarse sobre un animal marino y contar algo insólito (algo sorprendente o divertido)	#texto	2	
8	x1	Abrazar un árbol grande (que no se puede rodear con los brazos) y nombrar su especie.	#foto #profesor	3	
9	x1	Organizar un proyecto de plantación para recuperar la biodiversidad.	#foto	6	
10	x1	Dar un paseo de 30 minutos por la naturaleza y recoger la basura por el camino.	#foto #padres	5	
MOVILIDAD					
11	x1	Hacer una cleanwalk (caminata de limpieza) o una sesión de plogging (correr y recoger basura).	#foto #profesor	7	
12	x1	Reparar un objeto o coser una prenda dañada	#foto	6	
ENERGIA Y RECURSOS					
13	x1	Desenchufar todos los objetos que no necesitan estar encendidos toda la noche, incluido el teléfono durante una semana.	#foto	4	
14	x1	Tomar una ducha de menos de 5 minutos durante una semana (aproximadamente 1 canción)	#te creemos	5	
CREACIÓN					
15	x1	¡Escribir una carta al tú del futuro con compromisos por acciones o costumbres ecológicas! Darla a tu profesor que te la devolverá al final del año escolar para ver si has cumplido con estos objetivos.	#producción	4	

Nº	Retos Max.	Desafíos	Prueba recomendada	Puntos	En clase / En casa
16	x1	Crear un proyecto artístico en un equipo de 2 a 6 personas (slam, rap, danza, teatro, video/clip) para una causa ambiental o social y presentarlo a sus compañeros/as.	#producción	8	
NUEVOS CONOCIMIENTOS					
17	x1	Suscribirse y seguir proyectos y personalidades ligadas a la ecología en las redes sociales.	#pantallazo	2	
18	x1	Abonarse a un medio de comunicación ecológico (en formato impreso o digital).	#pantallazo	2	
19	x1	Publicar una idea de regalo eco-responsable en la conversación de tu clase	#texto	2	
TECNOLOGIAS					
20	x1	Pasar menos de una hora al día en las redes sociales durante una semana.	#profesor	8	

Formato 2:

Desafíos - Ma petite planète¹

Asimismo, la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza es crucial porque proporcionan un marco global que aborda desafíos socioeconómicos y ambientales:

El espíritu de la Agenda 2030 ha quedado incorporado en el sistema educativo español a través de la nueva Ley de Educación (LOMLOE) que apuesta por dar un impulso del desarrollo sostenible en España, a través de la implantación de la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía global [...] en los centros educativos (Ruiz Méndez y Vivar-Quintana, 2022: 79).

Al incorporar los ODS, se fomenta la conciencia de la interconexión entre temas como la pobreza, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental, preparando a los estudiantes para comprender y abordar problemas complejos en un contexto mundial “La Educación es la mayor prioridad para UNESCO, un derecho fundamental, el cimiento para la paz y el desarrollo sostenible (Maya-Cámara y Ramírez-Bahena, 2022: 44). Además, promueve la responsabilidad social y la contribución positiva a la sociedad, cultivando ciudadanos informados y comprometidos con un futuro sostenible.

4. SOBRE ASPECTOS SOCIOCULTURALES

Los aspectos socioculturales en la enseñanza de idiomas se centran en la interacción entre el lenguaje y la sociedad, considerando las influencias culturales en el proceso de aprendizaje. Esto abarca desde las normas lingüísticas específicas de una comunidad hasta las prácticas sociales asociadas con el idioma. Incorporar estos aspectos en la enseñanza ayuda a los estudiantes a comprender mejor el contexto cultural y a desarrollar habilidades comunicativas más auténticas, como muy bien señala Isabel Rivero Vilá, “en un momento en el que el planeta se globaliza y los intercambios se multiplican, la posibilidad de malentendidos aumenta y la necesidad de un aprendizaje de lenguas ligado a la competencia sociocultural es fundamental” (Rivero Vilá, 2011: 37). Además, se enfoca en la sensibilidad cultural, promoviendo la apreciación de las diferencias lingüísticas y culturales para una comunicación efectiva.

¹ www.mapetiteplanete.org/mpp-scolaire/ (Consultado el 3 de diciembre de 2023).

En la enseñanza de idiomas, los aspectos socioculturales se manifiestan en varios niveles. Tenemos, por un lado, las normas y variedades lingüísticas que se abordan desde la perspectiva en que las normas lingüísticas varían según la región, grupo social o contexto. Esto incluye comprender las diferencias entre el lenguaje formal e informal, así como las variaciones dialectales, dicho de otras palabras, es la capacidad de adaptación al discurso.

Por otro lado, a las prácticas comunicativas cotidianas se incorporaban actividades que reflejaban situaciones cotidianas como interacciones sociales, negociaciones y expresiones culturales. Esto permitía a los estudiantes aplicar el idioma de manera práctica y auténtica y, por lo tanto, se consideraba también un aspecto sociocultural.

Otro aspecto que podemos destacar era la sensibilidad intercultural, es decir el hecho de fomentar la comprensión y el respeto hacia las diferencias culturales. Los estudiantes aprendían a reconocer y evitar estereotipos, comprendiendo las sutilezas culturales que influían en la comunicación. Se aprovechaban recursos como películas, música, redes sociales y noticias para exponer a los estudiantes a diferentes perspectivas culturales y contextos de uso del idioma.

Nuestro programa de intercambio lingüístico proponía, por consiguiente, recrear esta inmersión proporcionando experiencias prácticas y permitiéndoles sumergirse en la vida diaria y aplicar lo aprendido en un entorno auténtico. Se buscaba, no solo la competencia lingüística, sino también la competencia intercultural tan sumamente importante en el aprendizaje de las lenguas:

Si revisamos [...] los objetivos generales de cada etapa educativa, constatamos en el imperativo de que todas las materias contribuyan al desarrollo de aquellas capacidades que denominamos, de modo general, cívicas o del ciudadano: [...], junto al objetivo de aprender a expresarse en lengua extranjera, se hallan el de conocer y respetar las culturas y el patrimonio artístico de otros, así como el objetivo de adquirir el hábito de cuidar de los seres vivos y del medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora (Llamas Pombo, 2022: 315-316).

Esto implicaba entender las actitudes, valores y comportamientos propios y ajenos dentro de un marco cultural. A este efecto, podemos citar que este aspecto está vinculado con el punto 17 de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que hacen parte de la construcción de la agenda 2030. El Objetivo número 17 siendo el que vela por fortalecer las alianzas para lograr objetivos comunes:

Fortalecer los medios de implementación necesarios financieros públicos y privados para reforzar la Alianza Mundial para el Desarrollo Sostenible. Para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible debemos unirnos todos -los gobiernos, la sociedad civil, los científicos, el mundo académico y el sector privado-. Tendremos que movilizar los recursos existentes y otros recursos – desarrollo de la tecnología, recursos financieros y creación de capacidad-, y los países desarrollados tendrán que cumplir sus compromisos en la esfera de la asistencia oficial para el desarrollo².

Del mismo modo, podemos poner en relieve otro aspecto de los ODS que se pone en práctica durante estos intercambios. Efectivamente, la conciencia de género y lenguaje también se moviliza, puesto que se aborda cómo el género puede influir en el lenguaje y cómo ciertos roles culturales pueden reflejarse en las expresiones lingüísticas. Este es el punto número 5 de las ODS “Alcanzar la igualdad de género, al ser un derecho humano, mediante el empoderamiento de las mujeres y niñas”. (Objetivos de Desarrollo Sostenible – Agenda 2030).

Por consiguiente, podemos observar que las diferentes temáticas de los niveles de lengua del B2 “la política, la religión, la educación, la ecología, la cultura, el derecho y la justicia, la defensa, la

² Fuente: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/>

economía, la salud, la historia, la moda, el mundo del trabajo [...]” (Alliance française, 2012: 98)³, nos permiten perfectamente integrar diferentes aspectos de los ODS y ponerlos en práctica a través de la competencia pragmática, lingüística y sociocultural. Pues integrar estos aspectos en la enseñanza no solo mejora la habilidad lingüística de los estudiantes, sino que también contribuye a su desarrollo como individuos culturalmente competentes y comunicativamente eficaces:

Es el sistema de relaciones establecidas, estabilizadas e institucionalizadas que asigna diferentes lugares, tareas y estatus dentro de una comunidad. Muchas de estas relaciones, si no todas, implican el uso de la lengua y se basan en alguna forma de comunicación (Achard, 1993: 3).

5. EVALUACIÓN Y RESULTADOS

Para evaluar los resultados hemos visionado los vídeos y hemos leído los escritos semanalmente. Hemos podido así constatar diferentes aspectos: el nivel de adecuación sociolingüística, el léxico, la morfosintaxis y la fonética utilizados a lo largo de las diferentes sesiones. Estas prácticas semanales han permitido a los alumnos tener prácticas reales en continuo durante el tercer año del grado en Estudios Franceses.

Es oportuno mencionar que las prácticas son un aspecto clave en el curso de tercero, puesto que muchos alumnos deciden irse de Erasmus en este año en concreto, pero, desgraciadamente, no todos se lo pueden permitir, con lo cual algunos tienen que renunciar a esta práctica fundamental y observamos que estas situaciones crean disparidades en los niveles en el cuarto curso, entre los que se han ido de Erasmus y han podido practicar y los que no lo hicieron. Por lo tanto, nuestro propósito era también disminuir esta brecha.

Las producciones finales tenían que cumplir con las siguientes condiciones:

- Nivel de producción escrita y oral de B2 (uso de palabras y estructuras sintácticas correspondientes al nivel).
- Correcciones simultáneas durante las prácticas orales y propuestas de correcciones escritas durante los intercambios de redacciones.
- Que los actos de comunicación tengan siempre relación con las temáticas propuestas.

Con el objetivo de recopilar las impresiones de los alumnos sobre sus experiencias con estas redes sociales, se puso a su disposición un formulario específico que permitió recoger sus opiniones en un formato estandarizado, facilitando así la realización de un estudio estadístico posterior.

Les presentamos, a continuación, los resultados que obtuvimos una vez finalizada la encuesta de satisfacción que llevamos a cabo después de los tres primeros meses de intercambios lingüísticos (septiembre, octubre y noviembre).

El modelo del cuestionario recogía las siguientes afirmaciones:

=> *Valora tu grado de adhesión a las seis siguientes afirmaciones según los criterios siguientes / Évaluez votre degré d'adhésion aux six affirmations suivantes selon les critères suivants:*

Totalmente en desacuerdo / Totalement en désaccord / Totalmente de acuerdo / Totalement d'accord

1- 2- 3- 4- 5

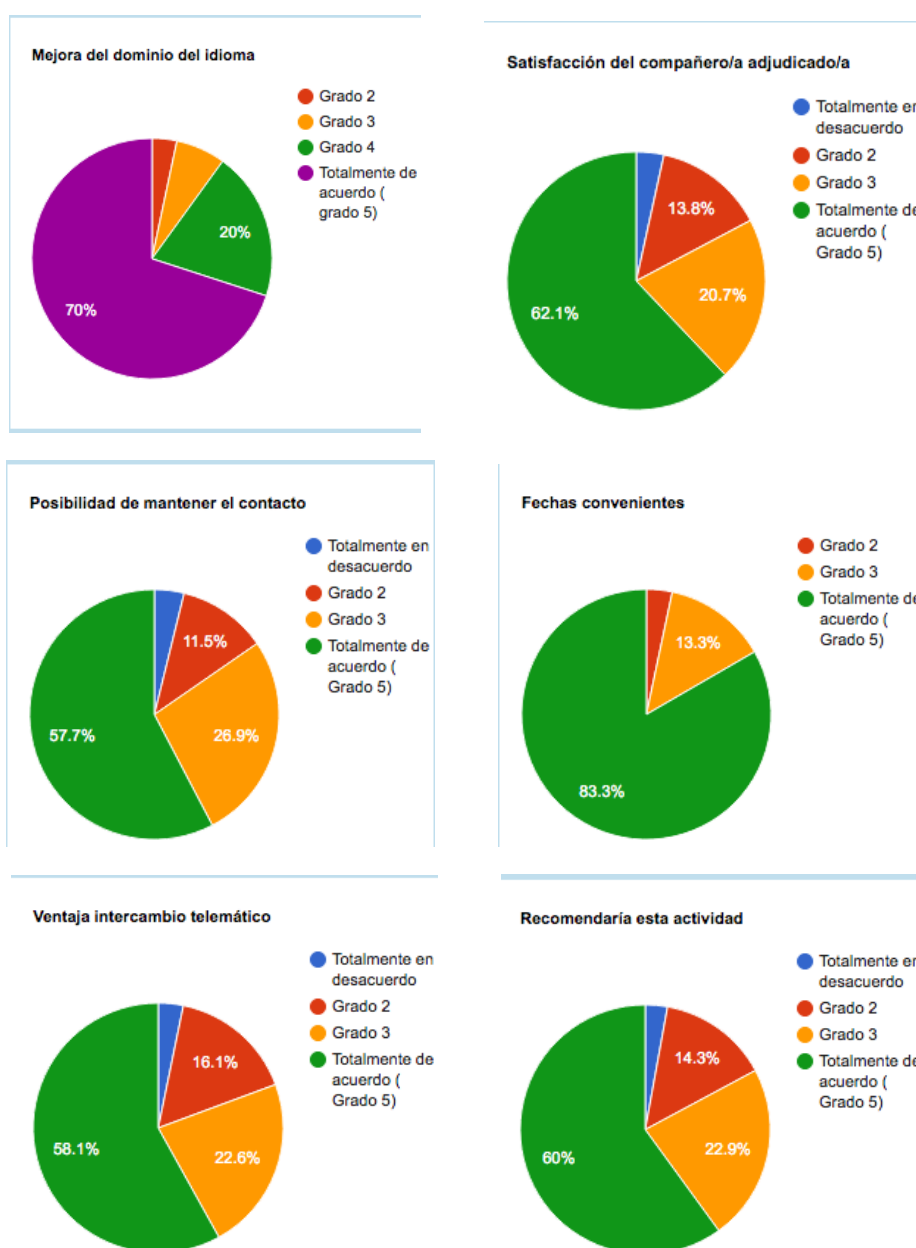
1. Esta actividad me ha ayudado a mejorar mi dominio de la lengua / Cette activité m'a aidé à améliorer ma maîtrise de la langue

2. Me ha gustado hablar con el compañero que se me asignó / J'ai aimé parler avec le camarade que l'on m'a assigné

³ Todas las traducciones del francés al español son propias.

3. *Intentaré mantener el contacto con alguno de los compañeros de intercambio / J'essayerai de garder le contact avec certains des camarades de l'échange*
4. *Las fechas en que se ha realizado el intercambio han sido convenientes / Les dates durant lesquelles a été réalisé l'échange ont été appropriées*
5. *Prefero realizar intercambios de forma telemática a presencial / Je préfère réaliser des échanges de façon télématique plutôt que présentielle*
6. *Recomendaría esta actividad a mis compañeros / Je recommanderais cette activité à mes camarades.*

Una vez recopilado los resultados de los formularios, analizamos los datos con el fin de evaluar el nivel de satisfacción de los alumnos, el éxito del proyecto y las posibles mejoras y modificaciones que podrían implementarse en futuras ediciones de este experimento. Procedemos ahora a la presentación de los resultados a través de unos gráficos circulares con el fin de facilitar sus visualizaciones:



Una vez finalizado el análisis de estos primeros resultados, hemos observado los beneficios que la implementación de este proyecto de innovación aportó a los estudiantes. Las redes sociales que impulsaron la comunicación oral, demostraron su utilidad, no solo a lo largo de estos primeros meses, sino especialmente en el momento de la práctica final, cuando los alumnos realizaron las pruebas orales hace unos días (en diciembre). En cuanto a las pruebas escritas también se vio reflejado su mejora, tanto en las clases de lengua como en las de cultura francesa.

Es entonces el momento de cuantificar, a través de los resultados de las calificaciones, todas las mejoras observables en los diferentes aprendizajes. Estos gráficos circulares nos permiten observar con claridad los resultados de las encuestas. Podemos apreciar como, en su gran mayoría, los estudiantes demuestran un nivel de satisfacción bastante alta referente a estas prácticas.

La valoración del proyecto ha sido, en términos generales, positiva y satisfactoria, en la medida que se considera que ha contribuido a poner en práctica y a afianzar los conocimientos adquiridos en la asignatura “Comunicación Oral y Escrita I”. La respuesta del alumnado ha sido favorable por su alta implicación y entusiasmo. Además, aparte del desarrollo de conocimientos y competencias puramente lingüísticas, los estudiantes han aprendido a autogestionarse en equipos, a trabajar con gente que no conocen personalmente, a llegar a acuerdos, a gestionar las diferencias culturales, los problemas derivados de cuestiones tan meramente prácticas como la distancia, los diferentes husos horarios, las diferencias de calendarios universitarios, etc. Consideramos que las circunstancias en las que tienen que conseguir llevar a cabo unos actos de comunicación pueden ser muy próximas a las de la vida laboral actual, marcada por la internacionalización.

6. CONCLUSIÓN

A modo de conclusión cabe destacar que hemos podido poner en contacto a estos alumnos, de una manera espontánea y extraoficial para que pudieran intercambiar experiencias y aspectos socioculturales, además de lingüísticos. Nuestra ambición era también que este vínculo, en un primer momento virtual, se convirtiera a largo plazo en un intercambio real que permita a estos interlocutores conocerse en persona y viajar con mayor facilidad con el fin de favorecer la movilidad geográfica de los estudiantes porque, lamentablemente, como lo señala Médoni “No dejan de sorprendernos los estereotipos a los que se ven sometidos nuestros alumnos, a quienes les resulta muy difícil comprender a otras personas y adentrarse en su mundo y su cultura.” (Médoni, 2002: 139). Además, era de suponer que la creación de comunidades de prácticas a través de las redes sociales era una ventaja para que sigan desarrollando sus destrezas en el uso de las tecnologías. Por último, nuestra intención era crear grupos de trabajo que tengan afinidades e intereses comunes para que puedan desarrollar sus capacidades de gestión y organización de dinámicas en grupo.

Estas prácticas de intercambios lingüísticos a nivel internacional, especialmente en el contexto europeo, han demostrado ser valiosas para el desarrollo de habilidades comunicativas y culturales, puesto que estos intercambios fomentan la inmersión lingüística, facilitando el aprendizaje de idiomas de manera práctica y vivencial. Además, promueven la comprensión intercultural al permitir que los participantes experimenten la diversidad lingüística de primera mano “[...] las lenguas no existen sin las personas que las hablan, y la historia de una lengua es la historia de sus hablantes” (Calvet, 1993: 3).

En el ámbito europeo, programas como el programa Erasmus han sido fundamentales para impulsar los intercambios lingüísticos entre estudiantes universitarios. Estos intercambios contribuyen a la formación de ciudadanos europeos más conscientes y conectados, al tiempo que fortalecen la cohesión cultural en la región y la agenda 2030 de los ODS propuestos por la ONU.

Sin embargo, persisten desafíos, como la disparidad en la accesibilidad a estos programas y la necesidad de adaptarse a la diversidad de lenguas presentes en Europa. A pesar de ello, la promoción continua de estos intercambios lingüísticos a nivel internacional, respaldada por políticas educativas y apoyo financiero, es esencial para fomentar la colaboración y el entendimiento mutuo en una Europa multilingüe.

REFERENCIAS

- Achard, P. (1993). *La sociologie du langage. Que sais-je ?* París: Presses universitaires de France.
- Alliance française (2012). Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL). A1, A2, B1, B2, C1, C2. CLE International.
- Calvet, L. J. (1993). *La sociolinguistique. Que sais-je ?* París: Presses universitaires de France.
- “Ma Petite Planète, Défi environnemental / Challenge écologique”. Recuperado de <https://mape-titeplanete.org/decouvrir-le-jeu/>. [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023]
- Maya-Cámara, E. y Ramírez-Bahena M. H (2022). “La Educación para el Desarrollo sostenible (EDS)”. En C. López Esteban (ed./coord.), Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible. (pp. 71-90). Salamanca: Ediciones Universidad. En C. López Esteban (ed./coord.), Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible. (pp. 71-90). Salamanca: Ediciones Universidad.
- Médoni, M. A. (2002). “Les représentations”. En A. Soutrenon (ed./coord.), Réussir en langues: Un savoir à construire. (pp. 138-139).
- Llamas Pombo, E. (2022). “Educación para la ciudadanía y enseñanza de idiomas: los ODS en la programación de francés.
- “Objetivos y metas de desarrollo sostenible”. Materiales de comunicación. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/news/communications-material/>. [Fecha de consulta: 4 de diciembre de 2023].
- Rivero Vilá, I. (2011). *L'interculturel à travers le multimédia dans l'enseignement du Français Langue Étrangère* [Tesis doctoral]. Universidad de Salamanca, España.
- Ruiz Méndez, C. y Vivar-Quintana A. M (2022). “Implementación de la educación para el desarrollo sostenible”. En C. López Esteban (ed./coord.), Los ODS: avanzando hacia una educación sostenible. (pp. 71-90). Salamanca: Ediciones Universidad.

Registro etnográfico en la cinematografía colombiana

Rosario del Olmo Sánchez

Universidad de Castilla-La Mancha (España)

Abstract: The relationships between anthropology and film goes back to studies of Mead and Bateson, so that recent ethnographic records (from the end of the twentieth century to the beginning of the twenty-first) are being shown through Colombian cinema. Other records are found that moderate the dialogue between the near and the far, in order to recognise the cultural identity of these indigenous peoples; oral storytelling practices are then used, this reveals languages that safeguard the life plans of the peoples of this latin-american country. We can study anthropological treatises that collect information about other cultures; then we have to get to know them. We can also approach this knowledge by reading monographs, but also by watching ethnographic videos of these other cultures. Lumière himself saw cinema as a scientific instrument, to be incorporated into the social sciences as a minority practice. It is through visual anthropology that the importance of the image is revealed, which is why, after the Second World War, it was developed from the interest shown by filmmakers in social documentary and ethnographic photography, supported by anthropological researchers in the United States of America.

Keywords: ethnography, cinematography, Colombian identity.

1. IDENTIDAD, COMUNIDAD, CINEMATOGRAFÍA

1.1. La cinematografía colombiana en un mundo cosmopolita

Explicar la importancia del término “cosmopolitismo” conduce a comprender la variedad de significados. Desde un extremo hay que subrayar el significado genérico de cosmopolitismo como tránsito y mixtura de diferentes estilos de vida que se alejan del provincianismo y del apego al marco territorial. De tal modo, se refleja un sentido axiológico que se distancia del valor más allá de los lugares de origen y va incorporando ingredientes de diversa índole social, cultural, representativa de comunidades del planeta. Desde tal orientación hay que considerar que fluidez e hibridación son las señas de identidad del mundo cosmopolita. Por otra parte, “las condiciones para declararse o ser calificado de cosmopolita son muy débiles. Este es el cosmopolitismo que se ha dado en denominar *cultural*” (Scheffler, 2001, citado en Peña, 2010, 23). En el otro extremo hay que destacar un entramado institucional de nivel mundial, distinguiendo a su vez el orden constitucional político y el orden de regulación jurídica. Pero aquí venimos a comentar que se dan atribuciones, significados tangenciales o que no guardan lógica entre ellos, es decir:

Poco tienen que ver entre sí, desde luego, el viajero curioso y el teórico político cosmopolita, o las corporaciones transnacionales con los tribunales de justicia internacionales [...] Esa cosmópolis o ciudad universal puede ser pensada como una comunidad solo metafórica, como un gran mercado [...], o como una comunidad de iguales que se reconocen mutuamente” (Peña, 2010, 24-25).

El cosmopolitismo neoliberal busca una autopresentación en la sociedad mundial de la globalización económica y la tecnificación (Peña, 2010:57):

En suma, la sociedad comercial canaliza los motivos egoístas de los individuos hacia las virtudes funcionales para su éxito, como la laboriosidad, la templanza, la honradez, la austeridad, la puntualidad y la discreción. Pero, además promueve las relaciones pacíficas entre los pueblos (Peña, 2010: 60).

Así se relaciona el cosmopolitismo y el mercado sin fronteras, por el cual se apunta la participación del cine colombiano dentro del entramado económico de la globalización. Hay una posible relación entre la cinematografía y el cosmopolitismo, se está redescubriendo hacia mediados de la década de dos mil diez lo que aporta el nuevo cine colombiano, lo cual ya se había ido gestando durante las tres últimas décadas del siglo veinte. Según Luna (2013: 69), el carácter transnacional de este nuevo cine colombiano deja preguntas abiertas sobre el exotismo, el cosmopolitismo y los flujos de conocimiento presentes en estas representaciones rurales (Luna, 2013: 69). En el lapso que va desde el comienzo de los años ochenta se suceden varios hechos de importancia y de una rápida trayectoria: se constituye en 1978 la Compañía de Fomento para el cine en el país, de carácter gubernamental, que arranca con varios eventos y actuaciones institucionales, el rescate de la revista *Cine*, el lanzamiento de concursos de crítica que muestra como ganadores a L.A. Álvarez y V. Gaviria (2012), por su ensayo “Las latas en el fondo del río. El cine visto desde la provincia”.

Podríamos estar ante la línea de Malinowski, o bien que se adopte el punto de vista del nativo mediante la observación participante. Sin embargo, la realidad de este enfoque científico muestra otra distinta evidencia en el comentario que recogemos:

[...] ni la cámara puede captar todo, ni la cámara capta el punto de vista del nativo sobre la situación. Es el realizador quien, en todo caso, trata de reflejar con la imagen ese punto de vista del nativo (Montes del Castillo, 2001: 84).

[...] Se pueden estudiar tratados de Antropología en los que se recoge información sobre esas otras culturas, para conocerlas y experimentarlas. Pero, también podemos acercarnos a la lectura de ‘otros pueblos’ y a través de la visión de vídeos etnográficos de esas ‘otras culturas’ (Montes del Castillo, 2001:81) (1973/1979), titulado *La Antropología Visual es una disciplina verbal*, invita a los antropólogos a que empleen unos métodos de registro de datos refiriéndose al uso de técnicas audiovisuales (Montes del Castillo, 2001: 82).

Recogemos obras cinematográficas dirigidas también en Colombia, que no responden precisamente al hilo narrativo de la ruralidad; sí representan la conflictividad urbana, que traspasa fronteras. Cuando Hernández López (2015) nos ofrece su reseña acerca del largometraje *La vendedora de rosas* (Gaviria, 1998) está reconstruyendo un escenario con “actores naturales”, niños expuestos al narcotráfico: “[...]los sueños de Mónica (la protagonista) podrían ser equiparables a los espejismos que se les plantearon a los actores de Gaviria, en un caso por las drogas y en el otro por las trampas vitales que se plantean [...]”. La verdad que la vida de los protagonistas se podría contar en un largometraje aparte [...]” (Hernández, 2015: en Deltell, *Blog madri+d*, *Sombras de luna*, 24 de mayo de 2015. Cuando el director de *La estrategia el caracol* (Cabrera, 1993) nos provoca la solidaridad hacia los personajes afectados por el desahucio, el escándalo manipulador de la intolerancia institucional, estamos acudiendo a situación de conflictividad urbana que traspasa la localización de Bogotá, es una interpretación del desequilibrio universal.

Ha quedado para la posteridad qué “vallenato es para él (director de la película), mitología [...]” (Lilang, 2008). Se podría denominar “etnografías de ficción” (Luna, 2013: 72), como en el caso del largometraje *Los viajes del viento*, relevante por su presencia en los festivales de *Cannes* (2009) y de

Cine de Cartagena (2010), que así está despertando el interés de la crítica internacional. El artículo de Juan Camilo García describe la relevancia del director de cine Ciro Guerra, como poética visual, narrativa que consigue centrarse en las realidades de comunidades de la costa colombiana, incluso obviando el conflicto armado que está circundando esta cotidianidad rural:

El mito que se genera alrededor del concepto del acordeón del diablo es muy valioso para comprender la búsqueda de Ciro Guerra por representar las tradiciones de la costa, por el valor de la leyenda en la herencia hablada de la zona (García, 2014: 90).

1.2. El registro etnográfico que aporta a la identidad

El peso empírico de unos registros etnográficos puede basarse en la observación participante y la distancia antropológica. Esta observación participante no surge como apunte presencial en esta investigación que nos ocupa acerca del cine colombiano, sino de un análisis de hechos sobre una comunidad en modo cualitativo (del Olmo, 2021). Las mejores etnografías podrían tener mayor relieve por las prácticas de agentes sociales, por la observación participante y como resultado para la creación de una teoría (Jociles, 2018). Cuando se trata del aprendizaje de la técnica cinematográfica, una herramienta reciente para la transmisión de ideas al interior de las comunidades, subrayemos que ha sido fundamental para continuar la herencia de la oralidad y para no perder la raíz histórica de cada grupo (Reza, 2013: 122-129).

El propio Lumière pensaba en el cine más como un instrumento científico que como un espectáculo para las masas, así que se iba incorporando a la ciencia social como una práctica minoritaria. La antropología visual revela la importancia de la imagen. Se desarrollará después de la Segunda Guerra Mundial a partir del interés que manifiestan cineastas por el documental social y la fotografía etnográfica, de la mano de antropólogos como M. Mead y G. Bateson en Estados Unidos de América (Ardèvol, 1998: 220). La cuestión a plantear es que “cualquier película puede ser objeto de la mirada antropológica en tanto que producto cultural” (Ardèvol, 1998: 224). Se sabe que el texto audiovisual como documento etnográfico mantiene un papel visualizador de universos culturales y espacios simbólicos (Grau, 2005: 5). En tal sentido, la fisonomización de un arquetipo que se active mediante un repertorio simbólico da lugar al uso intencional de algún referente simbólico, así que su plasmación individual se emplea como estrategia para “ubicar narrativamente a la audiencia e incidir en sus estados de opinión” (Grau, 2005: 5). Además de estos aspectos que le pertenecen técnicamente como séptimo arte, hay que indagar su adentramiento en las influencias de poder cultural y de mercado abierto del planeta. Según Sedeño, el cine transnacional permite definir la globalización general creciente de la cultura del cine, que en el caso del mundo anglosajón se refiere a menudo a una etiqueta que describe los films de habla no inglesa, mientras en el resto del continente europeo se trata de proporcionar una identificación sencilla al comprador de cine para las obras que han sido producidas y/o distribuidas a las corporaciones multinacionales (Sedeño, 2013: 301).

Desde nuestra posición que pone de relieve el cine de género rural y cosmopolitismo geocultural realizado desde Colombia, este comentario tendría importancia por representar una innovación comercial minoritaria. El concepto reciente considerado dentro de la literatura científica, sobre “geocultura”, nos lo muestra la autora M.M. Pastor Blázquez (2013). “[...] el valor de un espacio, de un territorio está en las manifestaciones elaboradas por los ciudadanos que lo habitan. Los dos vértices del triángulo ya están presentes: Espacio-cultura, Geografía-cultura. Pero realmente su valor se encuentra en *los cuatro pilares sobre los que sustenta toda la gestión del patrimonio cultural*, como son

el mayor o menor conocimiento e investigación que se tenga de esa cultura, de ese espacio y de ese territorio, además de la protección, de la conservación y la de su difusión” (Fernández de Córdoba, 2013, p. 14: en Pastor, 2013, p.92).

Ejemplifican muy bien los títulos de largometrajes colombianos en relación al cruce entre mundo rural y mundo transnacional, producciones que compiten dentro de la escena internacional de festivales y así hay que destacar títulos como *Los viajes del viento*; *El abrazo de la serpiente*; *Pájaros de verano* (Ciro Guerra: 2009; 2015; 2018); *La pesca del atún blanco* (Maritza Blanco, 2022). La ruralidad es el punto vertebral de estas producciones cinematográficas, lo que importa por las miradas explícitas, figura del viajero urbano dentro del relato y también implícitas por los realizadores que mueven el enfoque de captación del paisaje y los personajes (del Olmo, 2021: pág.13).

Si se hace un poco de historia del cine, se sabe que la realización de films etnográficos y su uso con fines educativos es relativamente reciente. Asimismo, la presencia de la Antropología Visual como disciplina docente en la Universidad española respalda también este cercano avance cronológico, pero “la preocupación institucional por el cine etnográfico se remonta al menos al Congreso Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas de Viena de 1952” (Montes del Castillo, 2001: 82). La denominación de “Antropología Visual” fue propuesta ya en los años sesenta (Colliers, 1967) y promovida por Margaret Mead:

En un interesante artículo escrito por la antropóloga norteamericana M. Mead (1973/1979), titulado *La Antropología Visual es una disciplina verbal*, invita a los antropólogos a que empleen unos métodos de registro de datos refiriéndose al uso de técnicas audiovisuales (Montes del Castillo, 2001: 82).

2. NARRACIÓN ORAL FOTOGRÁFICA

Hay rasgos de identidad cultural dentro de estas producciones documentales indígenas. Es posible que nos guíe el texto, el repertorio de archivos en pdf que se localizan según el enlace dado en las referencias. Pero, básicamente gira esta identidad cultural sobre pertenencia al territorio, uso de la propia lengua local, disponibilidad de medios para el desarrollo de ciertos pueblos. Evidentes ejemplos de proyectos que merecen mencionarse hacen referencia a la comunicación indígena y al apoyo a las escuelas de estas zonas geolocalizadas: “La Escuela de la red de comunicación Wuayuu en la Guajira”, “La Escuela de comunicación del sistema tradicional oral de los pueblos indígenas del Amazonas”. También el proyecto “Las fronteras cuentan”, por el cual se realizó la diplomatura “Convergencia, paz y frontera”, en el departamento de Nariño y por una alianza con la Secretaría de Cultura de la Universidad Mariana. Estos proyectos proponen diferentes metodologías y lenguajes que contribuyen a la salvaguarda de las culturas nativas, los planes de vida de estos pueblos indígenas de Colombia y, en consecuencia, a alcanzar la valoración social de su legado con proyección cosmopolita. Son realizaciones etnoculturales que responden a los principios de integridad territorial dentro de una autóctona diversidad cultural. Importa desde dónde se enuncia un discurso, “desde dónde están enunciando las comunidades indígenas [...]. Desde la identidad cultural, desde la madre tierra”(Rincón, 2017: 119).

Mostramos una ejemplificación práctica, que se toma del documental dado en VV. AA., 2017, capítulo 5, “Miradas externas sobre las comunidades indígenas” (Rincón, 2017: 110-122):

[...] Las comunidades indígenas, por ejemplo, los mayores, los sabios interpretan, no desde los medios de comunicación [...], sino desde las historias orales que tienen [...], logran interpretar el mundo a partir del agua, el ecosistema, la tierra...” (Rincón, 2017: 110).

Se está buscando otro tono, como otra forma de contar: por ejemplo, se supone que esos jóvenes indígenas no expresan la risa, pero la realidad es que no se hartan de reírse:

Los jóvenes indígenas también tienen temas que pueden hacer, a los jóvenes indígenas les gusta la música ¿por qué no hay videoclips indígenas? (Rincón, 2017: 119).

Dentro de las comunidades ancestrales existía tecnología del agua, del aire, de la tierra; y también del tabaco, del humo. Pero, cabe contrastar la peligrosa tecnología de la cultura occidental respecto de la precaria tecnología de comunidades ancestrales que se denomina propiamente magia. Según la antropóloga Lorna Roth (Universidad de Lima, Perú) toda tecnología es racista:

[...] por ejemplo, si yo les tomo una foto acá a todos ustedes, [...] van a salir todos negritos, como un manchón, porque está para piel blanca (Rincón, 2017: 115).

Sobre la contrastación y paradoja de los usos locales frente a los inventos de proyección internacional hay que mencionar el adentramiento progresivo de la telefonía móvil hacia la agreste naturaleza de Suramérica: “La entrada de la telefonía celular y satelital en la Amazonía ha cambiado el ecosistema de los aires, ahora es más difícil de leer las energías” (Rincón, 2017: 115).

Otro registro etnográfico nos pone de relieve que durante el año 2014 el Alto Comisionado para las Naciones Unidas para los Refugiados, delegación de Colombia, propone que se ponga en marcha un proceso de participación comunitaria, cuyo objetivo básico era el desarrollo social de expresiones narrativas en grupo de pertenencia a una misma colectividad. Durante nueve meses estaban aprendiéndose módulos de formación dentro de una Escuela Interétnica de Liderazgo. Las actividades prácticas más relevantes han resultado expresiones de narración mediante la fotografía, diarios con entrevista guiada. Un breve muestrario de ejercicios prácticos lo plasmamos a continuación. Estas ejemplificaciones representan otra vía para responder a la identidad cultural pero reconducida mediante el recurso de integración cosmopolita y el desarrollo comunitario en estas zonas rurales de desplazamiento poblacional en Colombia.

Se contaba con el apoyo de las Oficinas de Terreno correspondientes y esta iniciativa se ejercita en zonas priorizadas, dirigido a jóvenes refugiados y autoridades étnicas. Estas comunidades pertenecían al Norte de Santander (proyecto “Huellas de Paz”) y al Bajo Atrato de Chocó (proyecto “Escuela Interétnica de Liderazgo Juvenil”). Se desarrolla un proceso durante 9 meses y siguiendo cinco etapas. Por medio de una publicación se sistematizan estas experiencias piloto; lo cual pueda convertirse en guion metodológico replicable y un marco institucional para la protección de cierta población en riesgo de continuo desplazamiento alejándose de su hogar. Es un modelo que fomenta el auto-reconocimiento de saberes, costumbres y señas de identidad. Así que, “estas expresiones culturales, artísticas, facilitan la movilización de la Comunidad” (ACNUR, 2015: 2). Uno de los objetivos fundamentales del modelo es facilitar procesos de narración y expresión, que permitan la reconstrucción de la memoria colectiva y la autonomía. La descripción en síntesis de estas experiencias es como sigue:

- El proyecto denominado “Huellas de Paz”, que se realiza en el Norte de Santander, en Catatumbo: está dirigido a niños y adolescentes y su actividad se basa en la fotografía, creando espacios de participación sobre temática de la identidad cultural comunitaria. Se trabaja sobre dos murales integrando fotografías de gran tamaño: hay una muestra ilustrativa en prensa, extracto del documento (ACNUR, 2015: 5).
- El proyecto denominado “Escuela Interétnica de Liderazgo Juvenil” se lleva a cabo en el Bajo Atrato Chocó y se dirige a jóvenes, líderes y lideresas, autoridades étnicas de la zona. Se realiza

un libro cartonero sobre historias orales de estas comunidades oriundas, cuyo material se basa en la narración oral, la memoria colectiva de ancianos y relatos vividos dentro de conflictos armados.

CONCLUSIONES

La difusión mundial de este cine colombiano hace que sí sea compatible la identidad cultural y el cosmopolitismo, que fundamenta la literatura científica del tema (del Olmo, 2023: p. 70). El tramo cronológico que muestrea la creación filmica colombiana se fundamenta en el trasfondo histórico que ha impregnado las transformaciones de orden institucional, inestabilidad pacificadora, evolución demográfica, raigambre de patrimonio cultural, un itinerario que revela signos de vitalidad indígena, movilidad migratoria, entre las dos últimas décadas del siglo veinte y las dos primeras del siglo veintiuno en proceso activo. Nos está guiando Osorio (2023) cuando expresa que “[...] este momento coyuntural también se puede tomar como el vértice de una significativa transición que está viviendo el cine del país, el paso de lo que se podría llamar un cine rural a uno urbano [...]” (Osorio, 2023: p.4). Analizamos las actuales producciones y de un pasado reciente del cine colombiano como fenómeno emergente que aporta valor a la circulación cosmopolita de un séptimo arte inédito.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradezco el apoyo que he recibido durante la realización del Trabajo Fin de Máster, desde el personal docente y de administración y servicios, del departamento de Filosofía, Antropología, Sociología y Estética, de la Universidad de Castilla- La Mancha. Menciono en especial la consideración y tiempo dispensados por parte del tutor, Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, que ha orientado hasta llegar a la defensa de dicho TFM, julio de 2021. Asimismo, pongo de relieve el apoyo de otro director, desde la UCLM también, que recibo en el transcurso de esta tesis en ciernes.

REFERENCIAS

- ACNUR (2015). *Herramientas de documentación comunitaria para el fortalecimiento y autogestión de las comunidades a partir del desarrollo de expresión narrativa*. Alto Comisionado de las N. U. para los Refugiados, Bogotá (Colombia). <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2016/10285.pdf?view1=>
- Álvarez, L. A. y Gaviria, V. (2012). “Las latas en el fondo del río. El cine colombiano visto desde la provincia”. En *Geografía Virtual*, marzo, 31, 2012. En: <http://geografiavirtual.com/2012/03/de-victor-gaviria-luis-alberto-alvarez/>
- Ardèvol, E. (1998). “Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales”. En *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, volumen LIII, nº 2. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Del Olmo, R. (2021). “El cosmopolitismo frente a la identidad comunitaria. Registro etnográfico a través del cine y de la narración oral”: en *RUIDERA*, Universidad de Castilla- La Mancha. <http://ruidera.uclm.es/xmlui/handle.net/10578/29028>
- Del Olmo, R. (2023). “Evidencias etnográficas del cine colombiano”: en Pereira, D., *Revista Ciencias Humanas, perspectivas teóricas y fundamentos epistemológicos*. Atena editora, junio de 2023, Brasil.
- Espinosa, F. J. (2009a). “Reflexiones sobre el cosmopolitismo a partir de la obra de Kwame Appiah”. En P. Núñez y F. J. Espinosa (coords.), *Filosofía y política en el siglo XXI*, Madrid, Akal, pp. 77 - 87.

- Espinosa, F. J. (2009b). "Elogio de la diferencia. El pensamiento de Appiah sobre el multiculturalismo". En *La Torre del Virrey, Revista de Estudios Culturales*. Libros, 2, 2009/1.
- Fernández de Córdoba, J.A. (2013). "Del 'dejad hacer, dejar pasar' al 'dejad hacer, dejad destruir'": en *Apuntes de Arqueología, Revista del CDL*, Madrid, nº 236, diciembre 2012- enero 2013
- García, J.C. (20014). "La obra de Ciro Guerra". En *Creación y Producción en Diseño y Comunicación*, año X, vol.59, Buenos Aires, Argentina, pp. 89- 91.
- Gaviria, V., Henao, C., Ospina, D. (2013). *La vendedora de rosas: Guion cinematográfico*. Corporación Festival de Cine de Santa Fe de Antioquia y Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- Grau Rebollo, J. (2005). "Antropología, cine y refracción. Los textos filmicos como documentos etnográficos. En *Gaceta de Antropología*, nº 21.
- Gough, I. (2007/08). "El enfoque de las capacidades de M. Nussbaum: Un análisis comparado con nuestra teoría de las necesidades humanas". En *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, nº 100, CIP- Ecosocial/Icaria, invierno 2007- 2008.
- Hernández López, S. (2015). "La vendedora de rosas (Víctor Gaviria, 1998)". En *Blogs madri+d*, Luis Deltell, 24- mayo- 2015, *Sombras de Luna*.
- Jociles, M^a I. (2016). "La observación participante: ¿consiste en hablar con 'informantes'?" En *Qua- derns-e*, nº 21 (1), año 2016, páginas 113- 124.
- Jociles, M^a I. (2018). "La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales": En *Revista Colombiana de Antropología*, volumen 54, nº 1, enero a junio de 2018.
- Lilang (2008). "El sentir vallenato en 'Los viajes del viento', film que Ciro Guerra rueda en Valledupar", en *El tiempo*, 24/06/2008, en <http://blogs.eltiempo.com/vallenato-social-club/2008/06/24/el-sentir-vallenato-en-los-viajes-del-viento-fime-que-ciro-guerra-rueda-en-valledupar/>, consultada el 26 de marzo de 2018.
- Luna, M. (2013). "Los viajes transnacionales del cine colombiano": En *Archivos de Filmoteca* 71, 69-82.
- Mead, M. (1979). "L'Anthropologie visuelle est une discipline verbal". En De France, C. (coord.), *Pour une anthropologie visuelle*. Paris. Cahiers de l' Homme XIX, 14-26.
- Montes del Castillo, A. (2001). "Films etnográficos. La construcción audiovisual de las 'otras culturas'". En *Comunicar*, 16, pp. 79-87.
- Osorio, O. (2010). "Realidad y cine colombiano: 1990- 2009": *beca de investigación en cine*, Ministerio de Cultura, Universidad de Antioquia, Medellín. <https://es.scribd.com/doc/275543912/Realidad-y-Cine-Colombiano>
- Pastor, M^a M. (2013). "La geocultura como elemento de revitalización de un territorio": en *CONTEXTO Y EDUCACAO*. Editora Unijuí, año 28, nº 89, jan-abr- 2013, p.90- 113.
- Peña, J. (2010). *La ciudad sin murallas: política en clave cosmopolita*. Barcelona, El viejo topo.
- Peña, J. (2012). "Migraciones y apertura cosmopolita de la ciudadanía". En *ARBOR, Ciencia, Pensamiento y Cultura*. Vol. 188- 755, mayo- junio, pp. 529-542.
- Peña, J. (2010). "Cosmopolitismo": En *Revista Precedente. Revista Jurídica*, pp. 143- 169.
- Reza, J.L. (2013). "Una mirada al cine indígena. Autopresentación y el derecho a los medios audiovisuales": En *Open Edition Journals 21/2013*, pp. 122-129. Una mirada al cine indígena. Auto-representación y el derecho a los medios audiovisuales (openedition.org).
- Rincón, O. (2017). "Comunicación indígena: Narrativas estéticas y formas de contar apropiadas". En *Memorias del encuentro y procesos de formación en comunicación indígena*. Gobierno de Colombia, Ministerio de Cultura, pp. 110-121: <https://bancocontenidos.mincultura.gov.co/Comunicacion-Indigena/textos/memorias/memoria-05-miradas.pdf>

- Scheffler, S. (2001). *Boundaries and Allegiances: Problems of Justice and Responsibility in liberal Thought*. Nueva York, Oxford U.P.
- Sedeño Valdellós, A. (2013). “Globalización y transnacionalidad en el cine: Coproducciones internacionales y Festivales para un cine de arte global y emergente”. En *Fonseca, Journal of Communication*. Monográfico, 2, pp. 296- 315.
- Vv. Aa. (2015). “Guía para citar textos y REFERENCIAS según Norma de la American Psychological Association (APA), 7ª edición. Dirección Nacional de Bibliotecas INACAP, 2015.
- Vv. Aa. (2017). “Miradas externas sobre la comunicación indígena”. En *Memorias del encuentro de escuelas y procesos de formación en comunicación indígena*. Marzo, 28 al 30, 2017, Ministerio de Cultura, Gobierno de Colombia.
- Vv. Aa. (2021). “La estrategia del caracol”. En *Wikipedia*, https://es.wikipedia.org/w/index.php?title=La_estrategia_del_caracol&oldid=132177099

Balance inicial e intermedio de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria de la República Dominicana

María-Teresa del-Olmo-Ibáñez

Universidad de Alicante (España)

Lourdes Díaz Rodríguez

Universidad Pompeu Fabra (España)

Abstract: Este estudio consiste en un análisis de resultados de las evaluaciones inicial e intermedia realizada por los alumnos de la asignatura de ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ del Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria. El curso está organizado por el IUIOGM y por el IGlobal a petición del INAFOCAM de la República Dominicana. Los resultados objeto de estudio corresponden a dos encuestas realizadas al principio y en la mitad de la asignatura. La primera consiste en un test inicial de cinco preguntas sobre su experiencia profesional, conocimientos previos y entorno docente. La segunda es un cuestionario de diez preguntas que se centra en su evaluación de los contenidos y materiales complementarios, métodos de evaluación; interacción con las docentes, tutorización y *feedback*; adecuación a sus prácticas diarias y recursos. Los objetivos de la investigación son: evaluar el curso piloto del máster para identificar cuestiones de mejora y conocer el contexto educativo dominicano de Educación Primaria. La metodología es cuantitativa y comparatista. Los resultados muestran que se han cumplido las previsiones de los organizadores y que se han cubierto las necesidades de los destinatarios de manera general. Como conclusiones se da cuenta de los aspectos más positivos de la asignatura y se analizan los puntos susceptibles de mejora.

Keywords: didáctica de la lengua española, formación del profesorado, evaluación docente, formación continua, educación y desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

La colaboración en formación de profesores de Educación Primaria (y de otros ciclos), entre la República Dominicana y España tiene un recorrido notable que podemos comprobar echando una ojeada a la sección de educación de la prensa con un buscador en Internet. Solo en los últimos diez años podemos consignar: acciones de la AECID -la Agencia Española de Cooperación-, del Ministerio de Educación de España en su acción exterior, iniciativas o acciones bilaterales entre instituciones o la actuación directa de fundaciones especializadas en iniciativas latinoamericanas (como Funiber, una de las más visibles) o universidades con vocación orientada al desarrollo, como UNIA o la UNED; por no entrar en el detalle de las acciones de internacionalización de las universidades españolas, con una sectorial específica para Internacionalización, Cooperación y Desarrollo en la CRUE, (Conferencia de Rectores de la Universidad Española). Asimismo, esta colaboración materializada en acciones sobre el terreno, misiones, intercambios docentes, se ha visto complementada por un volumen importante de trabajos de investigación (en Facultades de Educación, en revistas especializadas, publicaciones institucionales, congresos, etc.) que analizan la situación educativa para asesorar y trazar

líneas de actuación eficaces. En este marco descrito se inserta la acción del IUIOGM, IGlobal, y la Cátedra Unesco de Educación, Investigación e Inclusión Digital de la Universidad de Alicante, de la que es pieza central el Máster de Didáctica de la Lengua Española para Educación Primaria realizado en modalidad híbrida. Las clases se realizarán mayoritariamente *online*, pero habrá sesiones presenciales impartidas *in situ* tanto por parte del profesorado español como del dominicano.

En este trabajo, exponemos la primera evaluación de la implementación de dicho programa cuando este llega a su ecuador, mediante el análisis de la asignatura ‘Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria. Hablar y leer para escribir’ (en adelante DLEPHLP), que es una de las centrales temáticamente y de las de mayor peso en créditos. DLEPHLP abre el programa de estudios de dicho Máster y, en el momento de escribir este texto, tiene evaluados sus componentes, con excepción de la prueba final. Presentamos, en la primera sección, la introducción, el contexto del proyecto y sus objetivos. A continuación, la metodología aplicada, los participantes e instrumentos. Por último, los resultados de esta primera cata y las conclusiones e implicaciones.

1.1. Estado de la cuestión

Como se ha dicho arriba, existen ya antecedentes de colaboración entre instituciones españolas y dominicanas que no deben obviarse, si bien no podemos dedicarle el espacio que merecería en este trabajo por razones de extensión. No obstante, haremos una relación brevemente comentada de una selección de las propuestas identificadas.

En primer lugar, aportamos noticia de otros programas para Educación Primaria, sobre diversas temáticas, dirigidos a la República Dominicana:

En 2014: un curso organizado por la Universidad de Granada sobre “La formación de maestros: factores de calidad y referentes de acreditación” en la Universidad APEC (UNAPEC) dentro del Programa de Desarrollo Profesional del Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MES-CyT) (<https://secretariageneral.ugr.es/informacion/noticias/la-profesora-lucia-herrera-del-campus-de-melilla-en-un-curso-de-formacion-de-maestros-en-republica-dominicana>).

También en 2014, el CSIC y la Fundación BBVA en la Escuela, en colaboración con el Instituto Superior de Formación Docente Salomé Ureña (ISFODOSU) en República Dominicana, organizaron un programa centrado en la formación del profesorado para el desarrollo de la ciencia en los centros educativos (https://digital.csic.es/bitstream/10261/112449/1/csicenlaescuela_rep_dominicana.pdf).

En 2018 se concretaron colaboraciones entre la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA) y la Universidad Autónoma de Santo Domingo (AUSD), y el Instituto Global de Estudios en Ciencias Sociales, dirigidas a mejorar la calidad del sistema educativo dominicano (<https://www.unia.es/noticias/la-unia-y-la-universidad-autonoma-de-santo-domingo-acuerdan-reforzar-su-colaboracion-en-el-grupo-la-rabida>).

En 2021, se realizó un programa a cargo de la UNED focalizado en la formación de líderes en educación a través del Master en Gestión de Organizaciones Educativas (http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,71428816&_dad=portal&_schema=PORTAL).

De manera regular, la Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), ofrece programas sobre formación del profesorado a través de diferentes maestrías, cursos de expertos, especializaciones y doctorados en educación, aunque no aparece ninguno específico sobre didáctica de la lengua española para el profesorado de Educación Primaria (<https://www.funiber.org/maestrias-formacion-profesorado>).

La AECID ha implementado colaboraciones para la formación del profesorado, como queda registrado en una publicación de 2009 que da cuenta de las actividades realizadas en la región centroamericana y en la República Dominicana (https://www.aecid-cf.org.gt/index.php?option=com_

k2&view=item&id=28:la-formaci%C3%B3n-permanente-de-docentes-en-la-regi%C3%B3n-centro-americana-y-rep%C3%BAblica-dominicana). Desde entonces, se han sucedido otras actuaciones en el campo de la educación (<https://www.educacionyfp.gob.es/contenidos/ba/actividad-internacional/cooperacion-educativa/educacion-desarrollo.html>).

Un *input* relevante para establecer el estado de la cuestión en la zona es la admisión de un déficit formativo del profesorado dominicano, problema que se intenta abordar desde allí mismo. Una muestra de ello es que en 2013 el INAFOCAM estableció un *Marco de Formación Continua. Una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*.

En esta línea, hay ya investigaciones sobre los cambios realizados en el sistema dominicano desde la reforma llevada a cabo en 2015, de los que Morillo (2021) es un ejemplo relevante, porque cuestiona sus beneficios desde la perspectiva de los Derechos Humanos y porque considera que la eliminación de la asignatura sobre legislación educativa tiene como consecuencia un déficit en formación para la ciudadanía, la convivencia social y la democracia. O los centrados en el perfil docente y la búsqueda de excelencia mediante colaboración con instituciones españolas (Matos Llubes, 2023; Losada y Pérez Elsevif, 2020; González-Gil et al., 2016).

Por último, son varias las acciones conjuntas emprendidas desde las instituciones gubernamentales de España y la República Dominicana ya desde 2013, aunque es cierto que con algunas discrepancias en cuanto a lo idóneo de dicha colaboración (<https://www.diariolibre.com/actualidad/salud/2022/01/20/piden-ayuda-a-espana-para-mejorar-educacion-de-profesores/1593456>; <https://www.ministeriodeeducacion.gob.do/comunicaciones/noticias/culmina-con-exito-mision-tecnica-del-minerd-en-espana>; <https://www.diariolibre.com/actualidad/evalan-colaboracin-de-espaa-en-formacin-de-profesores-dominicanos-GMDL370420>; <https://www.elcaribe.com.do/sin-categoria/presidente-medina-pide-espana-apoyo-para-formar-docentes/>).

1.2. Enfoque y estructura del Máster

1.2.1. Enfoque

Para presentar adecuadamente este Máster precisamos el marco institucional de su diseño. Elaborado desde la Cátedra Unesco de Educación, Investigación e Inclusión Digital de la Universidad de Alicante, está organizado por el Instituto Universitario de Investigación José Ortega y Gasset-Gregorio Marañón (IUIOGM) -e integrado en su programa de másteres- y el Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales (IGlobal) de la República Dominicana. La iniciativa parte de la solicitud del Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (INAFOCAM), órgano adscrito al Ministerio de Educación (MINERD) de ese país.

El Máster arrancó el día 13 de noviembre de 2023 con la asignatura objeto de análisis y concluirá el 19 de junio tras la defensa de los trabajos de fin de máster.

El eje metodológico fundamental del Máster es el comunicativo (Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes 2002 y Consejo de Europa e Instituto Cervantes, 2020). A partir de este planteamiento, la metodología para la enseñanza de la lengua se centra en el análisis y la comprensión de los procesos cognitivos que se activan en las habilidades orales y escritas (Cassany et al., 1994; Flower y Hayes, 1981; Mendoza Fillola, 1998 y 2008; Solé, 1992, entre otros). El título de la asignatura refleja el proceso natural de adquisición de la lengua, poniendo por delante la comprensión y la expresión oral, necesarias para el ulterior desarrollo de las destrezas escritas. Sigue a esta primera materia la didáctica de la literatura, que se entiende como inseparable de la de la lengua. Ambas se contemplan en los entornos analógicos y los virtuales, con atención especial, en la tercera de las asignaturas, a la multimodalidad, a la tecnología digital y a la inteligencia artificial,

cuestiones todas imprescindibles para el desarrollo de la competencia comunicativa y la de la ciudadanía en el siglo XXI (González-Martínez et al., 2018). Asimismo, se ha acentuado la importancia de la competencia emocional en todos los sentidos en los que se entiende que debe desarrollarse: entre el profesorado y el alumnado, entre el alumnado y entre este y el objeto de estudio, es decir, la lengua y la literatura (del-Olmo-Ibáñez, 2020; Martínez-Álvarez et al., 2020), ya sea en una enseñanza presencial o virtual (Nicolás de Benito, 2021). Se pretende que los docentes asuman que, en sus actuaciones en el aula, deben hacer comprender a las y los estudiantes que las actividades que realizan siempre tienen una finalidad (o propósito comunicativo), y que la expresión y la comprensión oral, la lectura y la escritura son destrezas que les abren puertas en su vida cotidiana y su futuro, les permiten alcanzar metas de toda índole y son la llave para su desarrollo personal integral.

El andamiaje teórico del programa tiene sentido desde el proceder para la formación docente, es decir, desde la investigación-acción. Por esto, se ha buscado el equilibrio entre la obligada parte teórica de fundamentación conceptual y metodológica y su necesaria proyección y aplicación real dirigida a los entornos educativos concretos del alumnado del Máster. Por ello, se ha incluido también una materia esencial para dar sentido a una práctica educativa que debe conducir al disfrute, al gusto por la lectura y, consecuentemente, al resto del uso de las destrezas comunicativas básicas. Se trata de una asignatura sobre la función y organización de las bibliotecas de aula y de centro, que promueve que esos espacios no sean meros depósitos de libros ni su personal desconocido. Muy al contrario, hoy en día, la función de los profesionales documentalistas es cada vez más cercana a los usuarios y, en el caso de los lectores noveles, realizan un papel fundamental en la animación a la lectura, en la realización y organización de actividades que, cada vez más, deben integrarse como parte de las asignaturas de los planes de formación inicial y permanente del profesorado de Educación Primaria.

El segundo bloque de las asignaturas del Máster insiste en esta línea de llevar los contenidos teóricos y generales a su rentabilización en la práctica del aula y se centra en concretar su aplicación específicamente en el currículo de la República Dominicana.

El alumnado para el que se diseñó el Máster, es profesorado de Educación Primaria en activo y los objetivos que se persiguen son desarrollar en estos profesionales competencias docentes para la excelencia, familiarizarlos con el enfoque comunicativo y accional de la didáctica de lenguas, acercarlos las metodologías activas para un aprendizaje constructivo, significativo, autónomo y colaborativo; y dotarlos de habilidades para la evaluación coherentes con esos planteamientos metodológicos.

10.2.2. Estructura

El plan de estudios del Máster se ha organizado en dos bloques: el primero, cuya docencia está a cargo del IUIOGM, se centra en la perspectiva general de las teorías, metodologías y contenidos didácticos para la práctica; y, el segundo, en el que IGlobal aporta el profesorado, aborda los aspectos del primer bloque en el contexto docente concreto de la República Dominicana y en el marco curricular establecido a partir de su legislación educativa.

Cada uno de los bloques consta de tres asignaturas de 6 créditos y una de 3. El primer bloque comienza con una Asignatura 0, de “Conocimiento y uso de la plataforma Moddle” del curso. Las asignaturas 1, 2 y 3 tienen un valor de 6 créditos y corresponden, respectivamente a los siguientes títulos: “Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria. Hablar y leer para escribir. Pedagogía de los géneros y AICLE para la Educación Primaria”, “Desarrollo de la competencia literaria: lectura y escritura. Animación a la lectura” y “Tecnología digital e inteligencia artificial para una didáctica multimodal”. Por último, la Asignatura 4, “Recursos docentes para la didáctica de la lectura y la escritura. Las bibliotecas de centro y de aula”, cuenta con 3 créditos.

En el Bloque 2, el valor en créditos de las asignaturas es el mismo, si bien la de 3 créditos es la primera en este caso: “Los niveles de concreción curricular. El currículo de la República Dominicana y la didáctica de la lengua. La programación de aula”. Las tres restantes son las enumeradas a continuación: “La competencia oral en el currículo de Educación Primaria. Requisito para las destrezas escritoras”, “Los métodos de lectoescritura. Teoría y presencia en los contenidos del currículo de Educación Primaria” y “La lectura y la escritura en el currículo de Educación Inicial/Primaria”.

Además, hay dos asignaturas programadas y diseñadas por el profesorado de la Universidad de Alicante, pero impartidas por tutoras dominicanas: un Prácticum, de 6 créditos y el TFM, de 12.

Las clases se organizan con un enfoque de trabajo autónomo, como corresponde a la docencia semipresencial, con dos sesiones semanales de clases síncronas *online*. El trabajo autónomo y no presencial se revisa en esas sesiones síncronas y hay algunas específicamente de tutorías. En todas ellas se promueve la participación y la dinámica es de trabajo colaborativo, además de las necesarias explicaciones de contenido por parte de las profesoras. Asimismo, estas sesiones síncronas quedan grabadas en vídeo para que las y los estudiantes puedan verlas en otro momento y tantas veces como precisen, atendiendo a la diversidad de estrategias de aprendizaje.

La guía didáctica del Máster y de todas las asignaturas han estado a disposición del alumnado desde antes del comienzo de las clases. Se han elaborado materiales complementarios, actividades y pruebas específicamente para el curso. Todo el contenido se ha presentado en un formato homogéneo para evitar dispersiones innecesarias, mediante plantillas que responden a la imagen corporativa del programa y con los logos de todas las instituciones que intervienen en su realización.

En cuanto al procedimiento de evaluación, continua, se han establecido tres actividades y una final recopilatoria, evaluables. Asimismo, hay una serie de prácticas que acompañan a los contenidos de la asignatura que, siendo ‘no evaluables’ proporcionan con un porcentaje de nota por participación, que también se completa con la conexión a las sesiones síncronas y las aportaciones realizadas en ellas.

2. OBJETIVOS

En este trabajo los objetivos que se persiguen son: 1) presentar un modelo de máster de índole general en cuanto a teorías, metodologías y prácticas innovadoras, pero diseñado para un contexto educativo específico; 2) hacer un balance de los conocimientos de partida del alumnado y de su percepción del desarrollo de la asignatura estudiada en el momento intermedio de su realización; 3) establecer una visión comparatista de los progresos o evolución del alumnado; 4) determinar puntos fuertes del modelo y debilidades susceptibles de mejora para las ediciones posteriores.

3. MÉTODO

El método del estudio es empírico, cuantitativo, mediante la realización de dos encuestas de respuestas cerradas, y con un enfoque de investigación-acción, como corresponde a los procedimientos de investigación educativa (De la Torre y Barrios, 2000). Asimismo, se aplica un enfoque comparatista, puesto que se pretende confrontar los resultados de ambos cuestionarios y tener también en cuenta algunas de las respuestas de un foro sobre las expectativas que se les solicitó antes de empezar la asignatura. No obstante, estas últimas se introducen como apoyo para los resultados de las encuestas y solo se consideran desde un punto de vista empírico el test y la encuesta.

En cuanto al diseño de la investigación, los cuestionarios se han preparado previamente al comienzo de las clases. Se partía de un desconocimiento del alumnado, por lo que se vio necesario realizar un test de evaluación inicial en relación con los contenidos que se iban a presentar en la asignatura. Con

propósito similar se creó el foro sobre expectativas que nos proporcionaría información orientativa que pudiera completar el perfil de un alumnado con experiencia profesional, en activo y de un país en el que las docentes no contábamos con experiencia previa. La segunda de las encuestas se decidió realizarla en la mitad del tiempo de la asignatura como indicador de la evolución del alumnado y para poder prever necesidades en el tiempo de clases restante. Además, es nuestra intención realizar otra cuando finalicen las clases.

3.1. Participantes

El número de alumnas y alumnos inscritos en el máster es 88, con una asistencia casi completa en todas las sesiones de clase síncronas. La participación en las encuestas, por su parte, ha sido de 61 en el test inicial y de 40 (muestra restringida por las investigadoras) en el intermedio. No se han discriminado variables de género debido a que el porcentaje de hombres entre el profesorado matriculado no es significativo (solo hay uno). Tampoco en virtud de los cursos que imparten, ya que son cuestiones que constituyen preguntas del cuestionario inicial, como ocurre con el número de alumnas y alumnos que tienen en sus clases; y, mayoritariamente, imparten dos o más niveles.

3.2. Instrumentos

Los tres instrumentos para la investigación se pusieron a disposición del alumnado en la plataforma del curso (de la asignatura) del IUIOGM, donde, asimismo, tienen el resto de los materiales docentes, guías, actividades y pruebas de evaluación. Consisten en dos cuestionarios de elección múltiple y un foro abierto de libre suscripción. La participación en el foro y en el test inicial no es anónima, aunque para la investigación sí que se ha guardado el anonimato. En la encuesta intermedia, anónima, se utilizó como herramienta Survey Monkey, gratuita, en red, realizada por una empresa, mientras que en la prueba inicial se recurrió a las herramientas tests y foro de Moodle, que es la plataforma que utiliza siempre el IUIOGM. Se circuló entre los participantes, también, para protocolo ético, un documento de autorización de uso de los registros de participación en la plataforma para fines académicos.

El test inicial constaba de cinco preguntas cerradas concernientes a los entornos escolares de los participantes, a su conocimiento de metodologías didácticas, a la formación docente recibida y a su experiencia como formadores de profesorado. (Resultados en Tabla 1).

En la encuesta de mitad de asignatura, compuesta por diez preguntas también cerradas, la atención se centró en: los contenidos presentados hasta ese momento, las tareas que han debido realizar, el procedimiento de evaluación aplicado; el material complementario; el *feedback* recibido, las tutorías y aclaraciones de dudas orales y la interacción con las docentes en las clases síncronas; la adecuación de los temas a su práctica en el aula, la utilidad de la grabación de las clases para su posterior visionado, y la claridad y la utilidad de la Guía didáctica.

3.3. Procedimiento

La participación en las encuestas fue libre (la comercial, por imperativo de su diseño), las intervenciones en el foro, no. Se estimuló a su participación indicando que, aun siendo una de las prácticas no evaluables de la asignatura; convenía completar el conjunto de ellas para obtener una calificación por participación. El pasaje se realizó asíncrono y mediante la plataforma Moodle del curso. En el enunciado se solicitó su participación para suministrar *input* al profesorado acerca de su perfil, contexto y objetivos como grupo, y para negociar la adaptación y graduación de *feedbacks*.

Con los datos, se han elaborado las tablas que analizamos y comentamos en el punto 4.

4. RESULTADOS

4.1. Test Inicial

Como ya se ha dicho, el test inicial consta de cinco preguntas, las cuales se van a reflejar a continuación junto con los datos de las respuestas en la Tabla 3. Insistimos en que se trata de un instrumento para recabar información sobre el alumnado y que su finalidad es informativa como prueba piloto para poder establecer un balance sobre el primer año de la asignatura.

Tabla 1. Resultados del test inicial de perfil. Participan 61 sujetos voluntariamente

Pregunta	Enunciado	Respuesta (franja/Opciones)	0-3 años	6-7	8-9	10-11	No tengo/ varios o ambiguo	N= 61
1.	Perfil de alumnado en su práctica docente habitual		3/61	8/61	11/61	1/61	26/61	
2.	Número de alumnos por aula de tu docencia	Respuesta (franja/Opciones)	De 10 a 20 alumnos Por aula	De 20 a 30	De 30 a 40	Más De 40		
			13/61	17/61	22/61	4/61		
3.	Metodologías con la que está familiarizado	Hay 4 opciones. Solo una es correcta. Orden aleatorio.	Correcta	Incorrecta	Eligen la correcta más alguna incorrecta			
			36/61	25/61	16/61			
4.	Formación Previa Recibida (Nº cursos)	Opciones cerradas	1 curso	2 cursos	3 cursos	+3		
			21/61	8/61	8/61	20/61		
5.	¿Es o ha sido usted Formador/a?	Respuesta	Sí	No				
			12/61	49/61				

En relación con la pregunta 1, se pretende únicamente obtener información sobre el perfil del alumnado al que imparten clases los participantes. Las respuestas obtenidas se ordenan de mayor a menor en la siguiente relación, presentando un alto porcentaje las que corresponden a varios niveles o ambigüedades y con una diferencia de más de la mitad respecto del siguiente más numeroso. La foto mostró, de mayor a menor, este perfil docente: a) Varios niveles o ambiguo: 26/61; b) Específicamente 8-9 años: 11/61; c) Específicamente a 6-7 años: 8/61; Específicamente a 0-3 años: 3/61; Específicamente a 11-12 años: 1/61 y Específicamente 9-10 años: 0.

En cuanto a la pregunta 2, se busca obtener información sobre el contexto educativo de los participantes, en el que es importante conocer el número de alumnos y alumnas que tienen en su aula. En

este caso las respuestas están más repartidas, si bien entre las dos cifras más altas y la siguiente hay bastante diferencia y de ésta con respecto a la última también. Apareciendo ordenadas de mayor a menor: de 30 a 40 estudiantes es el formato que predomina, seguido de 20-30 y 10-20. Afortunadamente solo hay 4 con más de 40 alumnos por aula.

Respecto a la pregunta 3, es la única que discrimina en cuanto a conocimientos previos sobre metodología. El número de aciertos es un poco superior al 50% con 36 respuestas correctas, mientras que hay 25 erróneas. Entre estas últimas, 16 contienen la respuesta correcta más la validación de una metodología inexistente.

En cuanto a la número 4, los datos proporcionados corresponden a la formación permanente que han recibido previamente al Máster en el que están matriculados. Es llamativo el equilibrio entre los que han recibido un curso o taller (21 de 61) y los que han recibido más de tres (20 de 61). Y el equilibrio entre los otros, empatados a dos y tres cursos (8 de 61 en ambos casos). La diferencia considerable entre quienes han tomado un solo curso o taller y quienes han recibido más de tres, es más del doble y pone de manifiesto la no homogeneidad en el grupo y alumbró una implicación en las acciones futuras. Una cifra casi insignificante es la de los que no han recibido ninguna formación o no han respondido (dos sujetos). Las respuestas, ordenadas por peso, son: a) 1 □ 21 sujetos; d) + 3 □ 20 sujetos; b) 2 □ 8 sujetos; c) 3 □ 8 sujetos; Nada de formación o blanco: 2 sujetos.

4.2. Encuesta intermedia de satisfacción

En este caso, el cuestionario era anónimo, no puntuable y optativo. La aplicación donde los participantes colgaban las respuestas es comercial y admite, en la versión que usamos, los cuarenta primeros (volumen que corresponde al 50% de los participantes del curso), sin coste. Se cierra el acceso a más respuestas cuando se completa el total de sujetos previstos/admitidos (N=40). Dado que en el curso hay matriculados 88 alumnos, la muestra representa el 50%.

Las preguntas abarcan cuatro ámbitos: i) los *materiales* elaborados, ii) el *proceso de evaluación* continua, de la interacción (*feedbacks*, tutorías) y iii) los *recursos* docentes (audiovisuales, guía didáctica/docente y docentes-tutoras). Se presentan los resultados del cuestionario por estos bloques, no por el orden correlativo de las preguntas.

Tabla 2. Encuesta intermedia de satisfacción

Pregunta y enunciado	Respuestas (opciones)			
	Muy satisfactorios y útiles	Bastante satisfactorios y útiles	Útiles	Poco útiles
#1. Satisfacción con los contenidos	60%	37%	2%	0
#4. Satisfacción con el material complementario	95%	3%	2%	-
#6. Satisfacción con el tema (temario)	85%	15%	0	0

Pregunta y enunciado	Respuestas (opciones)				
#2. Interés y adecuación de las tareas	Todas interesantes	Ninguna interesante	Bastaba con las evaluables	Eché de menos más no evaluables	Demasiadas tareas
	92,50 %	0	2%	5%	0
#3. Satisfacción con la evaluación continua (AE, ANE)	Razonable como carga de trabajo y para mis habilidades. Integra lo individual y grupal y es asequible	Razonable como carga de trabajo. Excesivo peso de lo grupal. Prefiero lo individual.	Excesiva carga. Mejor menos de una actividad por semana	Excesivamente difícil hacer una propuesta didáctica	Mejores preguntas tipo test
	85,00 %	13,00 %	0	0	2,50 %
#5. Satisfacción con los <i>feedbacks</i> (material post interacción)	Muy útiles	Bastante útiles	Poco útiles	Nada útiles	
	52,50 %	47,50 %	0,00 %-	0,00 %	
#8. Satisfacción con las tutorías y resolución de tareas orales (síncronas)	Muy útiles y satisfactorias	Suficiente-mente útiles y satisfactorias.	Poco útiles y satisfactorias.	Insuficientes o insatisfactorias	
	62,50 %	37,50 %	0,00 %	0,00 %	
#9. Utilidad de las grabaciones en vídeo para el trabajo autónomo	Muy útil y necesario	Útil, pero no necesario	Nada útil	Útil para caso de ausencia a la sesión	
	100%	0,00 %	0,00 %	0,00 %	
#10. Funcionalidad de la Guía docente	Muy útil y clara	Útil pero no clara	Ni útil ni clara	No he recurrido a ella	
	97,50 %	2,50 %	0,00 %	0,00 \$	
#7. Evaluación de las docentes: calidad de la exposición e interacción.	Muy adecuada y gratificante	Adecuada y satisfactoria	Poco adecuada y satisfactoria	Insatisfactoria	
	60,00 %	40,00 %	0,00 %	0,00 %	

4.2.1. Preguntas 1, 4 y 6

En este test se enfocó el material e impartición del curso exclusivamente, por lo que en este apartado se comentan las preguntas sobre contenidos, materiales complementarios guía y documento con el tema (y su correspondiente presentación en diapositivas) de la asignatura.

La primera pregunta se centra en su grado de satisfacción con respecto a los contenidos de la asignatura. Los porcentajes quedan reflejados en la Tabla 2, donde vemos un alto grado de satisfacción del 97,50 % total, desglosado en un 60,00 % de ‘Muy satisfactorio’ y un 37,50 % de ‘Satisfactorio’ en cuanto a la teoría y la práctica. Solo un 2,50 % manifiesta que el contenido presentado le ha resultado útil como marco general, pero echa de menos más ideas para orientar las prácticas. Nadie considera que sea excesivamente fácil ni irrelevante para su contexto docente.

En relación con la pregunta 4, en cuanto a las opiniones sobre los materiales complementarios elaborados para ampliar aspectos concretos de las cuestiones tratadas en el tema de la asignatura, los resultados son muy positivos, con un 95,00 % de sujetos que los consideran suficientes, útiles y relevantes. Un 2,50 % los considera insuficientes y otro porcentaje similar, 2,50 %, manifiesta no saberlo porque no los han mirado al no haber sentido la necesidad de hacerlo. 0,00 % responden que no lo saben, puesto que no han tenido tiempo de consultarlos.

Respecto a la pregunta 6, sobre el *Tema* elaborado para introducir la teoría de la asignatura en cuanto a extensión, profundidad, relevancia e interés de cara a su formación y a su práctica docente, los resultados coinciden en la tendencia positiva puesto que el 100,00 % de los participantes optan por respuestas apreciativas positivas: un 85,00 % escoge ‘Muy adecuado’ y un 15,00 %, ‘Adecuado’.

4.2.2. Preguntas 2, 3, 5, 8, 9 y 10

En esta categoría se agrupan los resultados correspondientes a las preguntas sobre la metodología aplicada en la asignatura, centradas en las tareas que han debido realizar, en los procedimientos de evaluación, en los *feedbacks* proporcionados a su trabajo, las tutorías, la grabación de las sesiones sincrónicas y la Guía didáctica.

En cuanto a la valoración de las tareas realizadas -pregunta 2 del cuestionario- la mayoría de encuestados las considera interesantes, con un porcentaje del 92,50 %. Hay un 2,50 % que considera que con las tareas evaluables habría sido suficiente, y un 5,00 % que declara haber echado de menos más tareas no evaluables, para practicar y reforzar.

Las respuestas a la pregunta 3 conciernen al método y los procedimientos de evaluación aplicados. Predomina la opción de “Razonable como carga de trabajo y para mis habilidades, integradora (de lo individual y lo grupal) y asequible”, escogida por un 85,00 % de participantes. Los dos enunciados en los que se consideraba excesiva la carga de trabajo, el peso de lo grupal (con preferencia por el trabajo individual), y excesivamente difícil hacer propuestas razonadas sobre el material didáctico han obtenido un 0,00 % de respuestas. Por último, un 2,50 % de los sujetos ha manifestado preferir preguntas tipo test.

La pregunta 5 se centra en la valoración de los *feedbacks* proporcionados a las tareas realizadas o a cuestiones que se han debatido en las sesiones sincrónicas de clase. Para un 52,50 % de los participantes ha resultado de mucha utilidad y para un 47,50 % de bastante. Ninguno de los sujetos ha escogido las opciones de ‘poco’ o ‘nada’ útiles.

Respecto a la pregunta 8, concerniente a la valoración de las tutorías y de la resolución de dudas orales, tampoco en este caso se han escogido los enunciados negativos que las consideran ‘escasamente útiles y satisfactorias’ o ‘insuficientes o insatisfactorias’. Por el contrario, el 62,50 % piensa que han sido ‘Muy útiles y satisfactorias’ y el 37,50 % ha optado por ‘Suficientemente útiles y satisfactorias’.

En la pregunta 9 se valora la utilidad de las grabaciones en vídeo de las sesiones sincrónicas y su rentabilidad de cara al trabajo autónomo, o bien para compensar ausencias a clase o para la revisión y verificación de contenidos, especialmente para los comentarios sobre las prácticas. En este apartado,

el 100% de los encuestados coincide en que las grabaciones son “Útiles y necesarias” frente al resto de opciones.

Por último, la pregunta 10, referida a la funcionalidad y claridad de la Guía didáctica, se considera “Muy útil y clara” por el 97,50 % de la muestra. Solo un 2,50 % se ha decantado por ‘Útil, pero no clara para mí’. Ninguno de los participantes ha cuestionado su utilidad ni indicado que no la ha usado.

4.2.3. Pregunta 7

La última de las categorías discriminadas es la que se refiere a la evaluación de la interacción con las docentes de la asignatura como recurso (recursos humanos). Se aprecia la coherencia respecto del resto de recursos aportados. En cuanto a la actuación docente de las profesoras, sobre la interacción en las clases síncronas y su claridad, el 60,00 % las valoran como ‘Muy adecuada y gratificante’ y el 40,00 % ‘Adecuada y satisfactoria’. Nadie ha optado por las opciones ‘Poco adecuada y satisfactoria’ o ‘Insatisfactoria’.

Como se ha indicado antes, nos ha parecido interesante incluir también una muestra de evidencias del foro que se abrió antes de empezar las clases para conocer las expectativas del alumnado. Los resultados del cuestionario intermedio permiten afirmar que dichas expectativas no se han visto defraudadas.

- a) “En este módulo, quiero adquirir los conocimientos y aprendizaje para de esta forma mejorar las competencias y metodologías, que me permitan ayudar en la mejora de la calidad de la educación y en la práctica con mis estudiantes.” (EMRR)
- b) “Bendiciones. Espero a través de este módulo, adquirir los conocimientos necesarios para así mejorar las competencias metodológicas y poder transmitir lo aprendido a mis estudiantes, de ese modo contribuir con la mejora de la calidad educativa de nuestro país.” (REJS)
- c) “Saludos. En este maravilloso trayecto, que promete ser enriquecedor, me proyecto a ampliar mis competencias sobre las nuevas estrategias, metodologías y tecnologías para enseñanza y el aprendizaje de la Lengua Española; especialmente, para facilitar el desarrollo y la asimilación de la lectura y la escritura en nuestros estudiantes de primaria de manera significativa. De los docentes espero excelencia; que estén aptos para guiarnos y responder las dudas; y, por sus perfiles, estoy segura que así será. De mis colegas espero colaboración, compromiso y responsabilidad, porque de mí recibirán lo mismo.” (YCC)

En cuanto al cumplimiento de las expectativas sobre el profesorado, aportamos también dos respuestas cualitativas a la pregunta 8 del cuestionario de satisfacción, añadidas espontáneamente por los participantes: “Excelente dominio de los contenidos trabajados” y “Excelentes, muy preparadas”.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la vista de los resultados, se puede afirmar que la implementación de la programación de la asignatura ha sido muy positiva en el primer año. Sin perder de vista en ningún momento que se trata de un estudio piloto, y que deja espacios de mejora, como corresponde a la implantación de un curso nuevo, pone de manifiesto que para el alumnado ha resultado una experiencia rentable, considerando también el sobreesfuerzo que les supone tener que compaginarlo con el ejercicio de su trabajo.

Otra dificultad añadida es la diferencia horaria entre los dos países, España y República Dominicana. No obstante, como se puede ver en los datos obtenidos, tampoco ha sido un obstáculo insalvable. El recurso de la grabación de las sesiones síncronas ha resultado de gran utilidad para quienes no han podido asistir o solo lo han podido hacer parcialmente. También ha sido instrumento de compensación de diferencias de estilos de aprendizaje, tiempos y estrategias.

La aplicación de metodologías activas, aprendizaje cooperativo, del trabajo en grupo, ha servido para que el alumnado pudiera llevar a la práctica en sus propias tareas y trabajos los procedimientos que se les estaban mostrando en los contenidos de la asignatura. Este aspecto confirma su ajuste a los ideales de innovación docente (De la Torre y Barrios 2000).

Por otra parte, la constatación durante la impartición de lo que constituía una dificultad para el grupo se ha reconducido con material específico rotulado como “*feedbacks*” durante la docencia, dando respuesta en el Moodle con el suministro de materiales de acuerdo con los ajustes exigidos a la hora de aplicar los docentes-alumnos en sus propias aulas métodos, estrategias, recursos de los que se había hablado en las sesiones síncronas. Se ha puesto de relieve la dinámica rica de la investigación-acción surgida de la interacción docente experto-mentorizado a raíz de las preguntas o intervenciones en las sesiones síncronas o en las tutorías.

Relevante ha sido el ajuste en el lenguaje, poco previsible en el seno de la misma comunidad hispanohablante. La variación geolectal ha hecho necesarias algunas aclaraciones terminológicas para las denominaciones de actividades o actuaciones en el aula. El propio alumnado se ha implicado en la tarea de facilitar información sobre el contexto educativo dominicano conforme veían que a los expertos les faltaban datos para poder explicar cómo aplicar adecuadamente un recurso o cómo introducir estrategias de enseñanza/aprendizaje en determinadas actividades. Esta agilidad perceptiva por su parte ha proporcionado una perspectiva muy valiosa y necesaria para redirigir la manera de aplicar las metodologías sobre las que se estaba trabajando.

En todos los aspectos, puede concluirse que la experiencia ha resultado exitosa y rica en aportaciones para el piloto que permitirá mejorar la estrategia de innovación docente respecto al grupo y el contexto en las siguientes ediciones.-

REFERENCIAS

- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.
- Consejo de Europa y Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas. Volumen complementario*.
- Dale, L. y Tanner, R. (2013). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge University Press.
- De la Torre, S. y Barrios, Ó. (coords.) (2000). *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Octaedro. Recursos 31.
- Del-Olmo-Ibáñez, M.T. (2020). Competencia emocional para la competencia docente en Didáctica de la Lengua y la Literatura. En M. del Carmen Pérez-Fuentes (Ed.). *Innovación Docente e Investigación en Educación y Ciencias Sociales*. Dykinson.
- Díaz, L. y Aymerich; M. (2003) *La destreza escrita*. Edelsa- Grupo Didascalía.
- Flower, L. S. y Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing, *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- González-Gil, F., Martín-Pastor, E., Flores Robaina, N. y Jenaro Río, C. (2016). Evaluación de la Formación para la Inclusión en el Profesorado de España, Costa Rica y República Dominicana. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 12(3). <https://doi.org/10.15366/reice2014.12.3.002>

- González-Martínez, J., Serrat-Sellabona, E., Estebanell-MinGuell, M., Rostan-Sánchez, C., y Esteban-Guitart, M. (2018). Sobre el concepto de alfabetización transmedia en el ámbito educativo. Una revisión de la literatura. *Comunicación y sociedad*, 33, 15-40.
- Losada, L., y Pérez Elsevif, R. (2020). Técnicas didácticas para la formación inicial de maestros. Programa “Enseñar como un campeón”. *Cuaderno De Pedagogía Universitaria*, 17(33), 44-56.
- Marsh, D., Mehisto, P. Wolff, D. y Frigols Martín, M.J. (s.f.) *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*.
- Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F. y López-Fernández, V. (2020). Relationship between Neuropsychological Cognitive and Socioemotional Aspects in Primary School Students. *Revista Fuentes*, 22(2), 224-237. <https://www.doi:10.12795/revistafuentes.2020.v22.i2.08>
- Matos Lluberes, P. (2023). La formación de docentes en la República Dominicana: un reto para las Instituciones de Educación Superior. *AULA Revista De Humanidades Y Ciencias Sociales*, 61(1). <https://doi.org/10.33413/aulahcs.2017.61i1.77>
- Mendoza Fillola, A. (Coord.) (2008). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Pearson.
- Mendoza Fillola, A., (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (s.f.). *Aprendizaje servicio*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/aprendizaje-servicio.html>
- Ministerio de Educación. Instituto Nacional de Formación y Capacitación del Magisterio (2013). *Marco de formación continua: una perspectiva articuladora para una escuela de calidad*. INAFOCAM.
- Morillo, B. F. (2021). Giro en la formación docente en República Dominicana: ¿avance o retroceso en esta reforma? Un vistazo desde los derechos humanos. *Revista ensayos pedagógicos XVI* (2).
- Nicolás de Benito, E. (2021). El componente emocional en la enseñanza de la lengua y la literatura según los estudiantes de magisterio de educación primaria y su relación con el entorno virtual. En *Innovación docente e investigación en educación: nuevos enfoques en la metodología docente*. Dykinson.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Graó.
- Szabo, T. (2018). *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners. Volume 1: Ages 7-10, Volume 2: Ages 11-15*.
- Wolff, D. (2012). *The European framework for CLIL teacher education. Synergies Italie*, (8).

Una yincana en la biblioteca del campus como evaluación eficaz de competencia digital en primer curso del grado

Lourdes Díaz Rodríguez
Isabel Casas Vilarmau

Universitat Pompeu Fabra (España)

M. Teresa del Olmo Ibáñez

Universitat d'Alacant (España)

Abstract: In this paper we present the results of an innovative teaching experience carried out in the first year of Applied Language degree at the Universitat Pompeu Fabra. Within the methodological framework of problem-solving methodology and gamification, a team-teaching experience that involved a faculty teacher and a librarian was put into practice aiming to improve the use of ITC for bibliographical searching, as well as the familiarity with the library premises, staff, and library procedures. The format of the experience reported was a gymkhana, and the funding action was a competitive Placlik annual call 2021-22. Together with the gymkhana (which acted as treatment device), a multiple-choice pretest (before the gymkhana), and a posttest (given four weeks later), both on library procedures and bibliographical searching, were administered to the same group of students of Spanish Language (N=37). A pilot study was conducted previously to test the adequacy of items to FTCL first year students' profile (N=29). Quantitative results obtained from the comparison of pretest and post-test show a significant improvement after the gymkhana. Qualitative results obtained from a peer-podcast task which was part of the evaluation procedures of the course also revealed a positive assessment of the experience by students.

Keywords: digital-competence, problem-solving methodology, gamification, e-resources in EEES.

1. INTRODUCCIÓN

La propuesta ha buscado integrar la competencia digital, en particular el uso de los recursos bibliográficos e información en general disponible en la Biblioteca/Crai del campus (en nuestro caso de Poble Nou), en las competencias instrumentales previstas en el conjunto más amplio de competencias contempladas en la asignatura obligatoria de primer curso de Lenguas Aplicadas “Lengua española”.

Asimismo, se ha buscado promover la familiarización con los recursos digitales y tecnológicos disponibles en el campus, en el aula global (web de la universidad) y desarrollar la percepción de utilidad, disponibilidad, facilidad de acceso y rentabilidad de su uso, dentro y fuera del aula y más allá de una sola asignatura o tarea de aprendizaje. Por extensión, se ha buscado favorecer la interacción con los servicios del campus (físico, digital), con el personal no docente (técnicos de biblioteca, bibliotecarios, personal de la Factoría, etc.) y el uso de los espacios y recursos del campus. Todo de una forma directa y lúdica, además de instructiva (Roca 2023).

Por todo ello, se planteó desde el inicio un proyecto conjunto y una solicitud de proyecto de innovación didáctica mixta, atípica por la combinación de docente-personal de biblioteca, con el fin de visibilizar la complementariedad de los participantes (proveedores de recursos + docente) en la propuesta. Ello no hubiera sido posible sin una trayectoria de coordinación y actuación previa de las dos personas implicadas, así como de una reflexión periódica conjunta sobre el uso de los recursos

en primer y segundo ciclo, que están en la base de esta colaboración y que tuvo como antecedente una actuación formativa similar en el marco de los TFG de LLAA (asignatura específica de tutorías que programa la FTCL). El reto actual ha consistido en adelantar la actuación al primer curso, para pavimentar las destrezas digitales (uno de los objetivos de aprendizaje importantes, pero difícilmente puestos en foco y evaluados sistemática y transversalmente en las materias de los grados no tecnológicos). Lo positivo de los resultados obtenidos, en particular la satisfacción y la motivación manifestadas por parte de los estudiantes, pone de relieve la utilidad de interacciones de este tipo -- docentes-biblioteca-- en los campus, no solo en actividades de acogida o introductorias, como la presentación de recursos en los primeros contactos de los alumnos con los Centros a su llegada a los campus, sino en la resolución continuada de problemas durante todo el periodo de aprendizaje integrada en los programas (como una actividad transversal más para el desarrollo de la competencia digital, también transversal), realizada con el acompañamiento docente y contemplada e integrada en la evaluación.

1.1. Objetivos

Dado que en el aula el tiempo que se puede dedicar a la presentación de los recursos, su uso y aplicación a la asignatura, es limitado, generalmente unidireccional (presentación por parte del docente) y difícilmente interactivo o motivador (a pesar de trabajarse en grupo, de forma práctica y en sesiones de seminario, con resultados muy desiguales y poco gratificantes para el alumnado), se planteó una *aproximación alternativa al uso de recursos y fuentes* en torno a un proyecto basado en *metodología de resolución práctica de problemas, colaborativa y lúdica*, una Yincana TIC. Aunque se planteara en el aula y grupo clase como una actividad de un día (la sesión del 25 de mayo de 2023), esta debía estar cimentada en un *plan transversal* más amplio dentro de una asignatura de dos trimestres (transversal en cuanto a competencias e instancias implicadas, FTCL y Biblioteca Poblenu). El plan, por tanto, debía abarcar *más de un trimestre* (en tareas y evaluación), más de una sesión, diferentes formas y espacios de trabajo (aula, casa, biblioteca, Moodle), diferentes formas de aproximación (análisis, discusión, búsquedas en la red, uso de recursos y servicios virtuales, búsquedas físicas *in situ* y virtuales, consultas físicas *in situ*), colaboración (trabajo colaborativo con compañeros fuera del aula; petición de ayuda al personal de biblioteca), uso de tecnologías (terminales y aplicaciones de biblioteca, recursos físicos y virtuales), para una evaluación por competencias y aplicación de metodología basada en resolución de problemas (González, Villamor, Carbonero y Lara 2013; Roca 2023; Velázquez, Maldonado, Castro y Batista 2021). También requería, como se ha dicho, de la colaboración necesaria de la biblioteca, no solo desde el punto de vista de la gestión de espacios, personal, recursos como ya ocurre sin proyectos como este, sino, y esto es mucho más importante, desde el punto de vista de la reflexión conjunta sobre los problemas y tareas habituales que enfrentan los estudiantes de primer año, así como las necesidades y posibilidades de abordarlos de forma motivadora y efectiva con la colaboración explícita del Servicio (o servicios) y personal. Aunque sea adelantarnos al apartado de valoración de la experiencia y conclusiones, la experiencia y los resultados han sido magníficos tanto en lo académico y profesional como en lo personal, con todo el equipo, así como con los responsables de la Biblioteca de Poblenu.

2. METODOLOGÍA. DISEÑO, IMPLEMENTACIÓN Y RELACIÓN CON EL PLAN DOCENTE

Para poner en práctica el plan, el equipo diseñó un sistema de trabajo y de evaluación acorde, con distintos componentes, que se aplicara a lo largo de las 20 semanas del curso. Los componentes previstos han sido:

- 1) dos *tests* (conocimiento conceptual e instrumental), un piloto (fuera de la asignatura); y uno previo a la yincana en el marco de la asignatura (M1, puntuable, en AG como componente evaluable teórico-práctico).
- 2) una yincana de una mañana/sesión de seminario (tareas colaborativas sobre necesidades y problemas prácticos o casos que exigían análisis de necesidades y recursos disponibles para satisfacerlas, negociados con la pareja de trabajo o con el personal de biblioteca). Tuvo lugar el 18 de mayo de 2023 (tarea evaluable de seminario).

Por último, para ver el efecto de la tarea en la consolidación de los contenidos, se llevó a cabo (3) un *postest* (la misma versión de M1, administrada con más de un mes de distancia y que constituye el test M2).

Asimismo, se incluyó, también un componente (4), una grabación, como metatarea oral de seminario y como componente de evaluación metaprocesual puntuable (reflexión sobre el proceso de aprendizaje instrumental y las estrategias aplicadas durante la tarea, incluidas las grupales, las de consulta a personal, etc.). Para realizar la tarea, después de la yincana, se requería llevar a cabo una grabación en audio con sus móviles personales, cuyo contenido era la valoración de su experiencia en la yincana y su opinión sobre la utilidad de este tipo de tareas más atípicas (lúdicas, interactivas con personas de dentro y fuera del grupo, metaprocesuales). La duración estaba limitada a, máximo, dos minutos y se requería tono académico, género expositivo y tenor valorativo (subían una carpeta de audios a AG). La subieron como tarea evaluable de curso al Aula Global. Dos alumnas (que no podían asistir a clase el día de la yincana) realizaron una síntesis de las opiniones expresadas en los audios de todas sus compañeras, por escrito (ver apartado 3.4 y tabla 6), como actividad sustitutiva de la yincana. Esta actividad constituye el input de nuestra evaluación cualitativa.

Todo lo realizado (descrito de 1 a 4) ha incorporado, de forma transversal, los objetivos de expresión oral previstos, el manejo y práctica de tipologías textuales (orales y escritas), como el resumen, el relato, la exposición argumentativa, la recensión, el manejo de fuentes de referencia en distintos soportes, el manejo de recursos bibliográficos, la colaboración e interacción en grupo, las presentaciones orales con y sin interlocutor presente y la capacidad de resolución de problemas, así como la aplicación reflexiva de criterios y el desarrollo de la capacidad (auto)crítica.

2.1. Fases del diseño. Prueba piloto y elaboración del test definitivo

Con el fin de detectar las necesidades del grupo meta (alumnos de primer curso de LLAA) y el alcance de su conocimiento previo de los recursos de biblioteca y de su manejo de las tecnologías para la obtención de información y resolución de problemas básicos de consulta (en general) y de dudas lingüísticas (en particular), las investigadoras elaboraron una lista de ítems en relación con distintos ámbitos, algunos de carácter general, dos tercios de la prueba que constituyen el test piloto (ítems 1-10, ámbitos en (i)). En el cuestionario definitivo se añadió un tercio específico de los contenidos del programa en el primer trimestre (ítems 11-15, ámbitos de (ii)). Los ámbitos temáticos son los que siguen. Para el test piloto: material o préstamo, búsquedas, catálogo, funcionamiento del préstamo, localización de un documento, identificación de un documento, consulta, renovación. Para el test definitivo (ii): los mismos de (i) más: uso de recursos y uso de fuentes específicas (para la asignatura, temario en curso).

Por ítems (#) los temas se asociaron de la siguiente manera:

1. Préstamo: #1,2,3,10
2. Localización de un documento y búsquedas: #4,5,6,7.

3. Conocimiento avanzado de localización y búsquedas/ solución de problemas: #8 y 9.

Se formuló un conjunto de preguntas, recogidas en el cuestionario piloto, todas de opción múltiple, varias de ellas con varias opciones posibles.

2.1.1. Pasaje del piloto

Para pilotar la versión de prueba o piloto del test de opción múltiple y valorar la relevancia y dificultad de los ítems en un grupo similar al grupo clase, se administró a un grupo aleatorio de alumnos voluntarios de primer curso del Campus de la comunicación (que alberga cuatro grados distintos: Comunicación audiovisual, Traducción, Lenguas Aplicadas y una Ingeniería) en un periodo anterior al previsto para la impartición de la asignatura “Lengua española”, esto es, antes de enero de 2023.

Para su captación, se difundió por el *Twitter* de la biblioteca la convocatoria de la prueba piloto para alumnado del primer año. Se indicó el lugar de celebración y las condiciones. Asimismo, se indicó que se obsequiaría a los primeros veinte participantes (la N mínima del grupo de prueba) con material de oficina (una carpeta). Para ello, contamos con la colaboración de (a): el personal de biblioteca responsable de comunicación y redes sociales; (b) la administradora del campus: que nos proporcionó generosamente las carpetas (estoc de material promocional). El propósito para el piloto era reunir una treintena de alumnos (N=30). Dada la dificultad de alcanzar el número y de que se sintieran motivados a participar individualmente, se aceptaron cuestionarios en modalidad individual y en parejas, dentro y fuera de la biblioteca. Los cuestionarios del piloto se administraron en papel y se procesaron manualmente (en los definitivos se usó Moodle). Los porcentajes observados aconsejaron rechazar o reformular los ítems 1-5 en su redactado. Los ítems 6-10 se consideraron útiles y pasaron a la versión definitiva.

A la luz de los resultados, se reformularon los ítems ambiguos, fáciles o problemáticos y se incluyeron, dentro de lo posible, más opciones en las respuestas, para evitar el efecto azar en las respuestas de verdadero o falso. El resultado fue el *cuestionario definitivo* (sobre los temas descritos en la tabla 1). Dicho cuestionario se preparó, posteriormente en versión electrónica en la plataforma Moodle, dentro del aula del curso, y fue traducido al castellano (la lengua de la materia impartida). El número de ítems se incrementó a 15, con el fin de incorporar contenidos específicos de la materia. En el pasaje del momento 1 (M1), los contenidos de los ítems 11-15 no se habían impartido específicamente en la asignatura (aunque podían conocer alguno de ellos por materias anteriores o referencia): En el momento 2 (M2), en cambio, sí habían trabajado con los recursos en cuestión¹.

2.1.2. Los casos de la yincana. Aplicación de la metodología de resolución de problemas

Las dos responsables del proyecto listaron una serie de necesidades que plasmaron en casos (minicajos) o problemas de acceso a la información y de uso de recursos que podían abordarse de forma práctica, interactiva y lúdica. Para ello, los casos proponían un cierto juego de roles en relación con el uso de recursos, herramientas y criterios de consulta. Se tuvo en cuenta que los documentos fueran diversos en soporte, ámbito, nivel de especificidad, así como que exigieran de los aprendices un mayor refinamiento en el tipo de búsqueda, tanto por la vía electrónica como físicamente (localización en el espacio de la biblioteca, incluidas secciones en pisos distintos) y cierta flexibilidad y creatividad para resolver problemas cotidianos y encontrar alternativas (como recurrir a sus propios móviles si faltaban terminales, plantearse opciones como que el documento estuviera desordenado, etc.). La metodología

¹ Esto explica la tasa de dificultad más baja en M2 para ese conjunto de ítems, como se ha dicho arriba.

que se aplicó en el diseño fue la de resolución de problemas o casos (PBL o ABP)², con la que las docentes de la facultad y del equipo de biblioteca están familiarizadas y que se consideraron los más habituales o bien relevantes para un usuario de su nivel.

Los problemas abordados fueron: a) el contenido específico de una/la asignatura (consulta de una gramática para un tema; la consulta comparativa de dos diccionarios); b) los documentos audio y vídeo no específicos de la asignatura (ocio, literatura, cine), que normalmente no solicitan; c) obras de referencia (diccionarios bilingües) en formatos distintos (papel y electrónico); d) herramientas básicas (buscadores); e) problemas básicos de localización, préstamo y consulta (fundamentalmente vinculados al manejo del *UPfinder*). Los combinamos de forma que los roles fueran creíbles, el papel y la dificultad negociables y asumibles, las tareas motivadoras y el tiempo necesario razonable. Diseñamos 4 juegos de tareas distintos para evitar que compararan y colaboraran entre grupos (en vez de en parejas). Todas tenían una dificultad similar. El personal de biblioteca estaba avisado y disponible para contribuir adecuadamente (pero sin desincentivar las búsquedas autónomas).

En relación con la evaluación y fin de la tarea, consideramos que resolver todos los casos satisfactoriamente correspondería a un nivel suficiente de competencia digital, por lo que establecimos un hipotético *nivel B2 de UPfinder* que consignamos en un *diploma UPfinder B2* que se otorgaba al culminar las cuatro tareas/casos. Para valorar el nivel, nos reunimos con la responsable de Biblioteca, Ana Baiges, quien puso a nuestra disposición los recursos y trabajo disponible del equipo de Competències digitals de la UPF (recogido en *Competències digitals*, curso en Moodle, para estudiantes de primer año).

Con el fin de ir validando cada una de las soluciones a los casos (tareas), las parejas llevaban en los dorsos de sus manos idéntica pegatina, diferentes del resto de participantes. Esta estrategia distintiva nos permitió asegurarnos de que sus respuestas eran personales. Los participantes tenían que hacerse una foto con el móvil donde aparecieran con la respuesta a cada caso. En la foto tenía que aparecer como mínimo una de sus manos con el distintivo de la pegatina. Una vez completada la prueba tenían que dirigirse al mostrador y enseñar para cada respuesta la (foto) *selfie* para obtener el diploma, que debían llevar al aula Moodle de clase para obtener la nota. Esta parte, claramente lúdica, resultó muy bien valorada por los participantes (recordemos que se trata de alumnado de primer año)

3. RESULTADOS

3.1. Resultados de los test. Pretest (M1) y posttest (M2)

En relación con los resultados, como las pruebas se hicieron como cuestionarios en Moodle, obtuvimos con detalle los datos estadísticos y su análisis en Moodle para M1 y M2. Lo más relevante para este trabajo es la comparativa de ambos momentos de la administración del test, de cuyos resultados, sintetizados, destacamos lo siguiente:

² Ver, para ello <https://www.upf.edu/es/web/usquid-etic/abp> y Roca (2023), González et al. (2013) y Velázquez et al (2021).

Tabla 1. Comparación entre M1 y M2. Análisis hecho por las herramientas de Moodle

Nota media	M1 Está en una horquilla entre 5-6	M2 Está entre 6-7 (un punto por encima)
Promedio	5,9 (N=28)	6,2 (N=37) Suben la participación y la nota media. En relación con los ítems, algunos resultan más discriminadores, con diferencias entre M1 y M2. En el caso de M2, el 11 deja de ser discriminador, en absoluto (efecto de familiaridad con el contenido abordado).
Índice de facilidad	Eran débiles: #15, #13, #11, #9 y #2	Resultan débiles #2 y #6. Solo está por debajo de la eficiencia discriminatoria 5 ítems. Por TEMAS: Se consignan diferencias en M2 respecto a M1 en los ítems 11 y 12 (relativos al uso de fuentes). El #11 por un 0% de eficiencia discriminatoria (porque ya saben hacer la búsqueda en corpus, tras la docencia recibida); el #12, también sobre uso de fuentes tiene un 29,7 que lo sitúa en el límite de la discriminación. Ese contenido ha sido objeto de dos prácticas evaluables en el segundo trimestre (T2).
Curtosis	-0,1943	2,1771
Mediana	37,78% (para las mejores calificaciones)	42,22 (por tanto, más alta que en M1)
Coefficiente de consistencia interna (para las mejores calificaciones)	24,89%	59,92% (más alto que en M1)
Error estándar	9,34%	8,95% (descenso respecto a M1)

3.2. Participación del alumnado

La participación del alumnado en ambos momentos está por encima del 50% del grupo. En el M2, la participación asciende porque están más motivados (tras la yincana) y porque han agotado otras opciones de prácticas evaluables de la materia en el trimestre (las eligen ellos). Es relevante que 24 alumnos del total realizan ambas pruebas, lo que nos permite comparar los resultados (mejora, consolidación).

3.3. Puntuación en las pruebas en M1 y M2

La puntuación por grupos muestra mejora ligeramente en M2. La nota media en M1 es 5,9 puntos. En M2 es 6,1. Mejoran sus resultados en M2 un total de 12 sujetos (de los 24 que participan en ambos pasajes), lo que supone el 50%. Se investigó en M1 si el factor tiempo invertido en la tarea y la nota obtenida eran relevantes, pero se observó que no había correspondencia clara, por lo que no se ha tenido en cuenta en el análisis en M2. No obstante, a título orientativo, consignamos que los tiempos más breves registrados en M2 son de 4 a 11 minutos entre los más rápidos que no superan la prueba (por debajo de 5 puntos) y de 9 minutos y 12 segundos el más breve que sí lo hace (con un 8,7). Algunos estudiantes invierten más de 24 horas, por lo que se desestimó la consideración de tiempo en esta

actividad. La razón por la que no se restringió el tiempo en la plataforma Moodle fue para alinearla con las del resto del curso, donde no se hace.

Tabla 2. Comparación de resultados en M1 y M2

Ítem /tema	M1 (N=28)	M2 (N=37)
1 (material, préstamo)	0,75	0,76
2 (búsquedas)	0,14	0,14
3 (préstamo)	0,43	0,62
4 (guía temática)	0,96	0,89
5 (préstamo)	0,75	0,65
6 (localización)	0,36	0,22
7 (Identificación/localiz.)	0,36	0,65
8 (localización)	0,44	0,51
9 (consulta)	0,21	0,08
10 (renovación)	0,52	0,53
11 (uso de fuentes)	0,07	0,00
12 (uso de fuentes)	0,18	0,30
13(uso de fuentes)	0,11	0,16
14(uso de fuentes)	0,55	0,52
15 (búsquedas)	0,11	0,11

En síntesis, parecen relevantes las diferencias en M2 en la mejora en los ítems 3,7,8 y 12 (relacionados con préstamo, identificación y localización y el uso de fuentes). Empeoran, en cambio en M2 en los ítems 4, 5, 6, 9 (búsqueda, localización, préstamo y consulta). Nótese que los ítems 1-10 son generales, y los 11-15 relativos a la asignatura, específicamente. El número de ítems en los que mejoran (un total de 7) supera al de los que empeoran (un total de 6); hay dos ítems que se mantienen constantes (2 y 15, ambos relacionados con búsquedas; #15 en relación con el contenido de la asignatura/trimestre). También en los ítems específicos de la asignatura se reparten casi al 50% (2 mejoran, 2 empeoran, uno iguala a M1).

3.4. Resultados de la yincana

En relación con la actividad lúdica de resolución de problemas llevada a cabo en la biblioteca (descrita en la sección 2, arriba), como parte de aprendizaje experiencial, basado en resolución de problemas in situ, como se ha explicado arriba, los sujetos participantes fueron 44 (la mayoría en parejas, un grupo de tres y dos alumnos individualmente). Todos ellos completaron todas las pruebas y obtuvieron su *Diploma Upfinder* nivel B2. En esta sección aportamos datos cualitativos (no cuantitativos) en relación con la valoración que de la yincana como actividad hicieron los alumnos.

Recordamos que, en este caso, la extracción de datos se hace a partir de (a) un audio (tarea de clase subida a aula global); y (b) de dos documentos escritos (alternativa de evaluación para dos alumnas que no pudieron asistir a la yincana).

En cuanto a la valoración oral que hizo el grupo clase de la tarea, se registró en audio y se subió, por parte de las mismas parejas (y /o grupos o individuos) al aula global. Fue una actividad evaluable que contó para la nota de seminarios como participación oral y, por lo tanto, puntuable al margen del resultado de la yincana (que se validaba con el Diploma).

Asimismo, dos estudiantes que no pudieron asistir realizaron una síntesis del contenido de los audios y recogieron los puntos fuertes y mejorables de la actividad, lo que constituye la evidencia (b). Esta actividad también formó parte de las tareas evaluables del seminario (oral y escrita, reporte oral). La tomamos como base para sintetizar la experiencia usando las mismas palabras y parámetros de los estudiantes. Para ello, reproducimos a continuación algunas de las cuestiones positivas y negativas, a modo de síntesis, si bien ya adelantamos que la valoración global, tanto por el procedimiento de recogida cualitativa (a) y (b) fue sumamente positiva. Se recogen sus propias palabras en los siguientes extractos Sobre los aspectos positivos: lo lúdico en la adquisición de competencias; el trabajo en parejas y en grupo fuera del aula; aprender algo nuevo en relación con la búsqueda de documentos; el carácter práctico de la tarea del seminario (distinto a hacer tests u otro tipo de entregas usuales); el contacto con el espacio Bib/Tic (escaleras, pisos a los que no suelen subir, además del ordenador); el contacto con el personal de biblioteca (ayuda en la resolución de dudas y problemas). El informante dos, por su parte, indicó como aspectos positivos los siguientes: ha sido divertido, interesante; “valoro esta experiencia con anécdotas” (es decir, aprendizaje mediante la experiencia); el desafío de este tipo de actividad nueva, de búsqueda “real”; la necesidad de pedir ayuda a los compañeros y al personal de biblioteca (real); familiarización con el espacio de la biblioteca (con un poco de miedo o respeto). En cuanto a los aspectos negativos, señalaron los problemas de conexión de internet; la velocidad lenta de conexión; la sorpresa cuando no sabían cómo resolver las búsquedas, entender las signaturas, etc.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Nos propusimos en este proyecto de innovación docente abordar de forma práctica y experiencial la competencia digital, la búsqueda de información y el manejo de herramientas de biblioteca junto con el uso de fuentes documentales de una materia concreta del programa de Lenguas aplicadas de primer curso. La innovación que perseguíamos era introducir un componente experiencial (manos a la obra *in situ* en la biblioteca del campus, fuera del aula), planteado de forma vinculada a la resolución de problemas o casos (como metodología integradora de competencias), que exigiera trabajo en grupo (componente interactivo y de estrategias grupales, pero que también exigiera el recurso a expertos, proveedores, etc.), y que fuera co-monitorizado por el servicio de biblioteca. La implicación de docentes-formadores de ambos espacios (aula y biblioteca) garantiza un aprendizaje más eficaz porque la experiencia no solo es verosímil, sino que es auténtica.

Para asegurar no solo la eficacia sino la idoneidad de la experiencia de resolución de problemas que constituyó la *Yincana UPFinder*, el equipo docente del DTCL-biblioteca Poblenou afinó el análisis de necesidades más allá de las competencias descritas en el plan docente de la asignatura mediante un test, que previamente se pilotó y cuya versión final se administró antes y después de la yincana. Esta medida –inserta en el programa de actividades del curso como tests de seguimiento de contenidos—permite valorar la eficacia del trabajo tradicional (medido en los tests, cuantitativamente) y la de la metodología basada en el aprendizaje mediante resolución de problemas (en grupo) e integrarlas todas en la evaluación continua de conocimientos y habilidades.

Ha resultado evidente que las preguntas en abstracto del test en los dos momentos del curso (M1 y M2) han arrojado resultados de aprendizaje poco determinantes en relación con el aprendizaje de

contenidos (planteados como tales, en el terreno más conceptual). En todo caso, el incremento de nota entre M2 (*delayed test*) respecto a M1 (resultados cuantitativos de la experiencia) es menos gráfico que los de la actividad de resolución de problemas y casos *in situ* del juego de rol (yincana), evaluados cualitativamente por los alumnos de forma predominantemente favorable (recomiendan la reiteración de la experiencia).

Es significativo que los alumnos ni siquiera hayan relacionado los tests con la yincana (el test de M2 es inmediatamente posterior a ella), si bien su conocimiento declarativo sobre lo que desconocían (procedimental) y lo que han retenido tras la actividad es más clarificador (y, por tanto, relevante) en sus audios de reflexión sobre la yincana (conocimiento declarativo) de lo que lo son los resultados del test.

Asimismo, resulta destacable notar cómo saben identificar, a partir del aprendizaje mediante resolución de problemas, cuáles son o eran sus puntos débiles en relación con el manejo de fuentes y herramientas de acceso, así como se les ve capaces de explicitar la utilidad para otros casos y contextos, esto es, de exportar lo que han aprendido a otras materias o situaciones (sean asignaturas, situaciones de ocio, etc.). También dejan constancia del descubrimiento y puesta en valor del personal de biblioteca, de la propia biblioteca como espacio y fuente de recursos y de la accesibilidad y facilidad de uso (que no hay que dar por supuesta) de esta. Esta puesta en valor de un servicio y de su personal no es un dato menor.

Desde el punto de vista de la asignatura en que se enmarca este proyecto, se ponen de manifiesto las siguientes ventajas y lecciones aprendidas a raíz de esta experiencia:

- La utilidad de mezclar experiencias de índole metodológica diversa en el conjunto del aprendizaje, incluidas las de componente lúdico. Especialmente estas, de hecho, y fuera del espacio del aula.
- La utilidad de combinar espacios y equipos docentes diversos, como profesores y personal formador o técnicos de biblioteca, más allá de las consultas puntuales en el mostrador o de la colaboración en las sesiones de presentación de campus o bienvenida. Esto mejora las habilidades de interacción con los técnicos y especialistas de los distintos servicios del campus, los pone en valor desde el aula (no solo desde los programas de bienvenida) y abre la comunicación fluida, integrándola en el día a día del uso de espacios, recursos e interlocutores del campus.
- En el aula, la utilidad de integrar el trabajo de competencias (especialmente las digitales y de acceso y uso de información) de forma transversal y continuada (20 semanas) en las asignaturas y programas (no como un punto discreto de un programa, trimestre, etc.), se hace evidente y necesaria, rompiendo la parcelación, teórica, propuesta por la coordinación docente o los programas. De hecho, aunque en el primer trimestre del primer curso hay un módulo vinculado a tecnologías, resulta claramente insuficiente, como reflejan los audios de los alumnos.
- Desde el punto de vista del docente, queda probada la utilidad de planificar diversas catas de esa competencia (digital, de acceso y uso de la información y fuentes para la asignatura) vinculada a distintas actividades y metodologías (donde se pueda requerir también lo instrumental y la metarreflexión sobre las competencias adquiridas y las estrategias utilizadas para ello), para que la evaluación refleje realmente (y por extenso), lo aprendido, más allá del contenido estricto del programa, que se pueda medir en un examen global o en una práctica específica. En nuestro caso, los audios son tanto más eficaces como fuente de información que los tests como reflexión.

En suma, la experiencia ha resultado reveladora desde el punto de vista metodológico, de la exploración y selección de contenidos (recursos, fuentes, espacios, estrategias) y del potencial de la colabo-

ración entre unidades (biblioteca y docentes). En primer lugar, la evidencia cuantitativa muestra que hay aprendizaje incidental tras la yincana propuesta (elevación de la media en el test), además de un aprendizaje de contenidos específicos de la materia (los ítems relativos a la asignatura). Asimismo, y más importante, destacamos la evidencia cualitativa de la valoración de la yincana (a través del podcast evaluable sobre la yincana, que hemos mencionado como audios en *moodle*), que muestra la riqueza de la reflexión sobre la tarea y la percepción, por parte de los alumnos, de lo adecuado de la metodología (basada en resolución de problemas y en interacción con expertos e iguales), más allá de su carácter lúdico.

Como corolario, y siguiendo la recomendación explícita de los alumnos, esta actividad se volverá a programar en el marco de la asignatura en futuras ediciones como recurso innovador. Esta es la primera implicación didáctica. La segunda implicación se verá en futuras aportaciones al módulo de competencias digitales de Biblioteca, cuyo grupo de trabajo ha colaborado con nosotras y ha compartido sus materiales y experiencias, y con el que hemos establecido sinergias que irán más allá de esta convocatoria anual de *PlaClik*.

AGRADECIMIENTOS

Este proyecto de innovación docente no hubiera sido posible sin el apoyo de Isabel Casas, colaboradora necesaria y coautora, pero también compañera de iniciativas previas en el marco de la docencia del Departamento de TCL. Sin nuestras conversaciones y valoraciones previas de la competencia en recursos TIC del alumnado y sin nuestra indagación sobre maneras creativas de intervenir para avanzar en ello, no se hubiera solicitado el PlaClik 2021-22 y no hubiéramos sabido lo interesante, productiva y divertida que resultó para los alumnos la iniciativa, especialmente la yincana. La propuesta ha contado durante todo su desarrollo con el apoyo de la responsable de la biblioteca de Poblenu, Ana Baiges, así como con las valiosas aportaciones y la creatividad de Carme Raventós, el apoyo de Pepe Payá de la Factoría, y la del equipo de biblioteca de Poblenu. Nuestro agradecimiento y reconocimiento explícito. Asimismo, agradecemos su generosidad a la administradora del centro, Anna Belchi, que nos proporcionó un atractivo material promocional para captar voluntarios del piloto apoyando la iniciativa transversal. Por último, hacemos extensivo el agradecimiento a nuestros alumnos, motivo y fin del proyecto estos meses, y cuyas valoraciones finales han sido la mejor recompensa esperable y el acicate para la continuación de la experiencia en el futuro y para su extensión a otros departamentos, como el de Innovación y Formación docente, área de Didáctica de la lengua y la literatura de la Universidad de Alicante.

REFERENCIAS

- Alfonso Roca, M. T. (8-10 de mayo de 2003). Metodología Docente e Innovación Pedagógica. En I Congreso Nacional de Calidad de la Enseñanza en Fisioterapia. Facilitando el aprendizaje. Universidad de Murcia, Murcia.
- González, H., Villamor, M., Carbonero M. & Lara F. (2013). Evaluación por competencias de los estudiantes de Enfermería a través de Aprendizaje Basado en Problemas. *Enfermería Universitaria*, 10 (4), 120-124.
- Velázquez, R. V., Maldonado Zúñiga, K., Castro Piguave, C. & Batista Garcet, Y. (2021). Metodología del aprendizaje basado en problemas como una herramienta para el logro del proceso de enseñanza-aprendizaje: Problem-based learning methodology. *Revista Científica Sinapsis*, 2(20). <https://doi.org/10.37117/s.v2i20.520>

Los talleres de intercambio lingüístico en la clase de ELE: propuesta para el desarrollo de la competencia intercultural

Eduardo España Palop

Universitat de València (España)

Lola López-Navas

Universidad Internacional de Valencia (España)

Héctor Hernández Gassó

Universitat de València (España)

Abstract: In this paper, a conversational exchange workshop between Spanish and American students with a focus on the development of intercultural competence is presented. This learning experience was carried out among higher education students at the University of Valencia. The workshop had a twofold objective: on the one hand, that the students had the opportunity to engage in meaningful oral conversation practice; on the other hand, that they were encouraged to reflect on and become aware of cultural and language differences between them. The method used was to bring together Spanish and American students in mixed groups over the course of several sessions that involved a series of activities to foster oral exchange and joint reflection. The result was, as manifested by the students in the final evaluation questionnaire, very satisfactory. They all agreed this workshop had helped them to practice their oral skills as well as to enhance their intercultural competence. Therefore, in conclusion, it can be affirmed that working on intercultural competence through conversational exchange workshops is a beneficial practice in foreign language classes and, in addition, it promotes dynamism, motivation and positive results.

Keywords: intercultural competence, Spanish as a foreign language, oral competence, higher education, conversational exchange.

INTRODUCCIÓN

Según la UNESCO (2006), la educación intercultural se basa en el respeto a la identidad cultural de cada estudiante al proporcionar una educación de alta calidad que sea apropiada y sensible a la diversidad cultural. Este enfoque educativo equipa a cada estudiante con los conocimientos, las actitudes y las habilidades culturales necesarios para que puedan participar de manera activa y plena en la sociedad. Esta educación, además, puede incluir la capacidad de comunicarse en diferentes idiomas, comprender las normas sociales y las expectativas culturales, así como adaptarse a diferentes estilos de comunicación y resolución de conflictos. Dado que “en la comunicación, los significados están asociados a la cultura, de modo que las producciones lingüísticas y los gestos, se interpretan en función de determinados patrones contextuales y culturales que normalmente los extranjeros desconocen” (Galindo Merino, 2006, p. 435), se puede afirmar que las competencias que se desarrollan en la educación intercultural son esenciales en un mundo cada vez más globalizado, donde las interacciones con personas de diferentes orígenes culturales son comunes en entornos laborales, académicos y sociales. En definitiva, mediante la habilidad de interactuar de manera efectiva y apropiada con personas de diferentes culturas no solo mostramos sensibilidad

hacia las diferencias culturales, sino también evitamos potenciales malentendidos o conflictos, y se desarrollan estrategias para superar los obstáculos y desafíos que puedan surgir en situaciones interculturales.

En consonancia con los parámetros establecidos por la UNESCO en 2015, la recomendación CM/Rec (2015) del Comité de Ministros a los estados miembros de la Unión Europea sobre la integración intercultural destacó la relevancia de establecer entornos que fomentasen la interacción cultural y la discusión. La conceptualización de la competencia intercultural como una simbiosis entre la capacidad de comunicación y comprensión dentro de un contexto de valores, actitudes y creencias de otras culturas está reflejada en la filosofía del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Estaríamos hablando de una competencia que abarca dimensiones cognitivas, pragmáticas y afectivas (Huber, 2012).

Aunque el MCERL no proporciona una definición específica de la competencia intercultural como tal, sí que incorpora el concepto como parte integral de su enfoque en el desarrollo de competencias comunicativas en diferentes idiomas desde la perspectiva de que no se puede separar completamente el lenguaje de la cultura en la comunicación. Es decir, la manera en que las personas comprenden y se comunican en situaciones interculturales se ve moldeada por los idiomas y las culturas que llevan consigo a esas situaciones (Barrett et al., 2014). El volumen complementario del MCERL, publicado en 2020, incide en estos aspectos, por ejemplo, mediante el desarrollo de descriptores concretos para facilitar el entendimiento pluricultural dentro de los descriptores de mediación. A modo de ejemplo, en el nivel B1 estos descriptores destacan la capacidad de:

Tabla 1. Descriptores de B1 para facilitar el entendimiento pluricultural (Adaptado del Volumen complementario del MCERL, p.128)

	<p>Facilita la comunicación entre culturas iniciando la conversación, mostrando interés y empatía mediante preguntas y respuesta sencillas, expresando acuerdo y entendimiento. Presta apoyo durante encuentros interculturales, identificando los sentimientos y las diferentes visiones del mundo de los otros miembros del grupo.</p>
B1	<p>Facilita un intercambio intercultural utilizando un repertorio limitado para presentar a personas de distintas culturas y para plantear y contestar preguntas, mostrando conciencia de que algunas preguntas pueden percibirse de distinta forma en las diferentes culturas involucradas. Contribuye a desarrollar una cultura compartida de comunicación, intercambiando de manera sencilla información sobre valores y actitudes hacia la lengua y la cultura.</p>

Se puede afirmar, por tanto, que la educación intercultural persigue dos objetivos fundamentales (Beacco et al., 2016):

- Enriquecer los recursos lingüísticos y culturales en el repertorio individual y utilizarlos de manera efectiva. Los contextos variarán según las necesidades de los estudiantes, los idiomas y los contextos específicos. Sería lo que Letelier (2020) define como “poder comunicarse eficazmente usando todas las competencias lingüísticas que ha ido acumulando con su estudio de la nueva lengua” (p.539).
- Fomentar el desarrollo personal, permitiendo a las personas alcanzar su máximo potencial. Mediante el respeto y la aceptación de la diversidad de idiomas y culturas en una sociedad multilingüe y multicultural estaremos concienciando a nuestro alumnado acerca de la amplitud de sus propias competencias y su potencial de desarrollo. Este último punto va en línea con la filosofía de potenciar el aprendizaje para toda la vida, un eje fundamental de todas las políticas educativas del Consejo de Europa (Diario Oficial de la Unión Europea, 2018).

La competencia intercultural puede dividirse en actitudes, conocimiento y entendimiento, destrezas y acciones (Barret et al., 2014). Y en ese sentido, “el hablante intercultural debe acostumbrarse a mirar la sociedad de la lengua meta, no como algo ajeno a su realidad, sino que debe intentar conseguir una integración de ambas realidades con el fin de enriquecerse”, tal y como defiende Letelier (2020, p.525).

Cada uno de sus componentes aporta un elemento de complejidad en el esquema competencial, pero a la vez también ayuda a elaborar dinámicas de aula que reflejen aspectos tan importantes como el ser capaz de cuestionar lo que se considera *normal* desde un prisma determinado (actitudes), el poder interpretar convenciones no verbales (conocimiento y entendimiento), desarrollar estrategias para mantener abierto el canal de comunicación pese a carencias comunicativas (destrezas), o ser capaces de construir algo en común pese a tener diferentes puntos de vista (acciones).

En el ámbito de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, desde el Instituto Cervantes (2012) se destaca la capacidad del profesorado para potenciar la competencia intercultural como una clave fundamental en el desarrollo de los cursos de lenguas (segundas y extranjeras).

A nivel de aula, esto implica, por una parte, despertar en el estudiante el interés y la necesidad de evolucionar como comunicador intercultural, brindándole orientación y dirección en este proceso. Para ello, el profesor debe estimular al alumno a reflexionar sobre la relevancia de desarrollar su competencia intercultural para la comunicación en el idioma que está aprendiendo. Además, se deben promover y cultivar actitudes y valores entre los estudiantes para comprender y aceptar hechos y personas de otras culturas, como la curiosidad por otras realidades, la empatía, el respeto por la diversidad lingüística y cultural, la apertura y la tolerancia.

Por otra parte, el docente alienta al alumno a tomar conciencia de su propia identidad cultural, como, por ejemplo, identificar sus propias creencias y contrastarlas con las de sus compañeros, reconocer visiones etnocéntricas o estereotipos en sí mismo, o comprender cómo su identidad cultural influye en la interpretación de las costumbres. Asimismo, se fomenta que el estudiante reconozca y valore la diversidad cultural, ya sea en su entorno, en su grupo de clase o en las sociedades que hablan el idioma que está aprendiendo, considerándola como una fuente de enriquecimiento.

Finalmente, el enfoque educativo promovido por el Instituto Cervantes también integra herramientas y métodos que incentivan el desarrollo de estrategias como la realización de tareas que exploran diferentes culturas y se centran en similitudes y diferencias, la creación de portafolios y biografías interculturales para reflexionar sobre las experiencias interculturales.

Como afirman Beacco et al. (2016), las culturas pueden compartir ciertas similitudes o diferencias en diferentes grados, pero en última instancia, todas reflejan el conocimiento, los valores, las representaciones y las prácticas que prevalecen en las comunidades y sociedades humanas en la actualidad.

En la experiencia de aula que presentamos, abogamos por la visión de Escandell-Vidal (2009), donde se evita caer en estereotipos y se va más allá, promoviendo la introspección y la reflexión sobre aspectos comunicativos que se ven influenciados por el contexto. Es decir, se impulsa la competencia intercultural mediante la metacognición y la metacomunicación dentro del marco de lo que se define en el MCERL (2001) como “consciencia intercultural”(p.101).

OBJETIVOS

- Presentar la implementación de un taller intercultural organizado a partir de una situación de intercambio conversacional inglés-español.
- Analizar los resultados de evaluación por parte de los participantes del taller intercultural.

METODOLOGÍA

La metodología en la que se basa este proyecto es la Investigación Basada en el Diseño. Esta técnica “pretende generar conocimiento sobre la naturaleza y las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje, mediante el diseño y desarrollo de la innovación educativa en los entornos de aula” (Guisasola et al., 2020, p.2).

Esta metodología consta de varios estadios (Guisasola et al., 2020): el primero es el diseño de las actividades con base en una bibliografía especializada y teniendo en cuenta el contexto de aplicación, el segundo es la implementación de las actividades, el tercero es la evaluación de las mismas, y el cuarto es la reflexión sobre la implementación y evaluación de la secuencia didáctica que debe conducir a un rediseño de la misma.

En las siguientes páginas se presentarán las diferentes fases de esta metodología. Todas las fases se presentarán de forma completa y se concluirá con una serie de reflexiones de mejora que conducirán a un rediseño del taller cultural para futuras implementaciones.

La evaluación de la experiencia se basó en dos medidores: por un lado, la observación directa del profesor a lo largo de las sesiones del taller; por otro lado, en rúbricas de evaluación que completaron todos los estudiantes y que se mostrarán en las páginas siguientes.

Participantes

La experiencia estuvo compuesta por un total de 58 participantes. De este número, 40 de ellos estaban cursando la asignatura de primer curso de “Lengua española para maestros” perteneciente al Grado de Maestro/a en Educación Primaria y tenían todos el español como lengua materna. Los 18 estudiantes restantes eran todos de origen estadounidense y con el inglés como lengua materna. Se encontraban cursando el Programa avanzado de Estudios Hispánicos y, más concretamente, esta actividad estaba encuadrada dentro de su asignatura Cultura española.

Descripción de la experiencia

Este taller intercultural constó de dos sesiones de dos horas de duración. Previamente al taller, se explicó a los alumnos españoles y estadounidenses los conceptos básicos que sustentaban la justificación del taller y la metodología que se iba a emplear en los mismos. Los objetivos que se pretendían conseguir con la realización del taller eran; en primer lugar, trabajar la interculturalidad como tema de reflexión durante el intercambio lingüístico; en segundo lugar, reflexionar sobre las diferencias y semejanzas entre culturas; en tercer lugar, aplicar esa reflexión sobre diferencias y semejanzas al ámbito comunicativo; en cuarto lugar, practicar la lengua extranjera que se está estudiando; y finalmente, ayudar a otros estudiantes en su práctica de lengua extranjera.

Asimismo, se les introdujo también la metodología que se iba a utilizar en el desarrollo de la actividad y que se fundamentaba en las siguientes bases; se iba a trabajar en pequeños grupos mixtos de 4 o 5 estudiantes; las lenguas que se debían usar eran el inglés y el español; y la forma de organización del intercambio sería la una hora totalmente en español y la otra hora totalmente en inglés; cada una de las sesiones se iba a estructurar en dos grandes bloques de comunicación y reflexión. Estos bloques, que iban en consonancia con los bloques lingüísticos de intercambio en español e inglés, constarían de unos textos de referencia y unas preguntas guía que debían servir para guiar la conversación.

Primera sesión

Una vez se establecieron los grupos mixtos de estudiantes españoles e ingleses y se dio un tiempo para las presentaciones, se les proporcionó un texto que condensaba las conclusiones de un intercambio in-

tercultural entre estudiantes estadounidenses y españoles. El texto fue extraído de: <https://dialogoatlantico.com/2018/04/me-estoy-perdiendo-algunas-diferencias-culturales-espanoles-estadounidenses/>

Este texto se leyó a todo el grupo-clase y, después de unas breves reflexiones por parte del profesor, se les proporcionó a los estudiantes las siguientes preguntas para que les sirviesen de base durante la primera hora de reflexión: “¿Qué elementos aparecen en el texto como diferentes entre la cultura española y estadounidense? ¿Podrías identificar otros elementos que no aparezcan en este fragmento?” “¿Qué elementos aparecen en el texto como diferentes entre la comunicación española y estadounidense? ¿Podrías identificar otros elementos que no aparezcan en este fragmento?” “¿Cómo es un día normal para ti entre semana cuando hay clase en la universidad?” “¿Cómo es un día normal para ti el fin de semana cuando no tienes clase en la universidad?” “¿Crees que las diferencias entre los distintos estilos de vida influyen en los hechos culturales?”

Para la segunda parte de la sesión, se les planteó la siguiente actividad:

Piensa cómo plantearías las siguientes situaciones comunicativas en tu país de origen. Coméntalo primero con los estudiantes de tu nacionalidad y después explica al resto de estudiantes las conclusiones a las que habéis llegado para encontrar similitudes y diferencias entre las formas en los distintos países. Finalmente, intentad extraer conclusiones sobre cómo las diferencias culturales influyen en la forma de abordar las situaciones comunicativas.

Las situaciones comunicativas que se plantearon fueron: “Estás hablando con una persona que acabas de conocer y le quieres expresar que estás totalmente en desacuerdo con sus ideas políticas”. “Escribes un correo electrónico a un profesor expresándole tu disconformidad con la nota que te ha puesto en el trabajo y pidiéndole una segunda revisión”. “Estás hablando sobre racismo en una reunión de gente de diversas culturas”. “Quieres pedir dinero prestado a un amigo”. “Quieres quedar con alguien para cenar con el fin de tener una cita”.

Segunda sesión

En esta sesión se volvieron a crear desde el principio pequeños grupos mixtos de estudiantes (distintos a los de la primera sesión). Una vez establecidos y realizadas las presentaciones, se les proporcionó el siguiente texto:

¿Es más complicado aprender español o inglés? Aclarar esta duda es una tarea complicada. Por un lado, los anglófonos aseguran que el español es un reto debido a las estructuras gramaticales, conjunciones verbales y el amplio vocabulario que existe para decir una misma cosa. Mientras que los hispanohablantes afirman que el inglés se trata de un idioma desafiante a causa de lo complejo que resultan sus reglas ortográficas y de pronunciación.

Extraído de www.elconfidencial.com

Este texto se leyó al grupo clase y, después de unas indicaciones/reflexiones por parte del profesor, se les dio a los alumnos las siguientes preguntas para que sirvieran de guía para el intercambio comunicativo durante la primera hora: la primera pregunta fue: “¿Estás de acuerdo con lo que se dice en este texto?”. La segunda pregunta fue: “¿Cuál creéis vosotros que es más complicado, el inglés o el español?”. La tercera cuestión planteada fue: “Da algunos ejemplos de expresiones verbales que bloqueen la comunicación. Como, por ejemplo: observaciones inconsideradas o gritar”. La cuarta cuestión fue: “Da algunos ejemplos de expresiones no verbales que bloqueen la comunicación. Como, por ejemplo, no mirar al otro o acciones físicas amenazadoras”. La quinta cuestión fue: “Culturalmente, ¿Creéis que la cultura española y la estadounidense tienen más elementos en común o más diferen-

cias?”. La sexta y última cuestión fue: “lingüísticamente, ¿creéis que hay diferencias en la forma de comunicar en situaciones concretas que pueden marcar el éxito o el fracaso del intercambio?”.

Durante la segunda hora se les proporcionaron una serie de preguntas con las que se pretendía profundizar todavía más en cómo las diferencias culturales afectan, de forma concreta, a la configuración de las lenguas: En primer lugar se les planteó: “Hay barreras causadas por la semántica: las palabras significan diferentes cosas para personas de distintas culturas. Por ejemplo, casa en el campo para españoles y para argentinos”. En segundo lugar: “Hay barreras causadas por las connotaciones de la palabra: las palabras tienen implicaturas diversas en distintos idiomas. Por ejemplo, las connotaciones de la palabra “negro” en español y en inglés de Estados Unidos”. En tercer lugar: “Hay barreras causadas por las diferencias de tono. Por ejemplo, el tono español es más alto y en algunas situaciones puede resultar ofensivo porque se confunde con gritar a la otra persona”. Y, finalmente, en cuarto lugar: “Hay barreras causadas por las diferencias entre las percepciones: la gente que habla diferentes idiomas en realidad ve al mundo de diferentes formas. Por ejemplo, cuando estás en casa de alguien y dices: me voy”.

Finalmente, para acabar esta última sesión, se les pidió a los estudiantes que, individualmente completasen dos rúbricas de evaluación. La primera de ellas, tenía como finalidad, que evaluaran las actividades que se les había propuesto durante las dos sesiones:

Tabla 2. Rúbrica de evaluación de las actividades planteadas

Ítem evaluable	4 Excelente	3 Satisfactorio	2 Mejorable	1 Suficiente
Los recursos didácticos han permitido desarrollar las actividades planteadas con éxito	Sí, totalmente	En su mayoría sí	La mitad de los recursos lo permite	Casi ninguno (o ninguno) de los recursos lo permite
Los agrupamientos y el espacio son variados y coherentes con las actividades	Sí, totalmente	En su mayoría sí	La mitad de los agrupamientos son coherentes y variados	Casi ninguno (o ninguno) es coherente y no hay variación
Las actividades planteadas han sido adecuadas a los estudiantes a los que iban dirigidas	Sí, totalmente	En su mayoría sí	La mitad de las actividades sí	Casi ninguna (o ninguna) de las actividades ha sido adecuada
Las actividades planteadas han sido adecuadas a la metodología de trabajo expuesta	Sí, totalmente	En su mayoría sí	La mitad de las actividades sí	Casi ninguna (o ninguna) de las actividades ha sido adecuada
Las actividades planteadas han permitido la reflexión conjunta	Sí, totalmente	Sí en la mayoría de los casos	La mitad de las actividades sí	Casi ninguna (o ninguna) de las actividades lo ha permitido
Las actividades planteadas han favorecido la reflexión cultural	Sí, totalmente	Sí en la mayoría de los casos	La mitad de las actividades sí	Casi ninguna (o ninguna) de las actividades la ha favorecido

En la segunda rúbrica, debían evaluar cómo se habían desarrollado las dinámicas de grupo durante las dos sesiones del taller:

Tabla 3. Rúbrica de evaluación del trabajo en grupos

Ítem evaluable	4 Excelente	3 Satisfactorio	2 Mejorable	1 Suficiente
Dinámicas de grupo	Todos los integrantes del grupo han trabajado para desarrollar positivamente las actividades y se han ayudado entre ellos	La mayoría de los integrantes del grupo han trabajado para desarrollar positivamente las actividades y se han ayudado entre ellos	La mitad de los miembros del grupo han trabajado para desarrollar positivamente las actividades y se han ayudado entre ellos	Casi ningún (o ningún) miembro del grupo ha trabajado para desarrollar positivamente las actividades y no se han ayudado entre ellos
Repartición del trabajo durante las actividades	Todos los miembros han asumido roles equitativos en los intercambios	La mayor parte de los miembros han asumido roles equitativos en los intercambios	La mitad de los miembros han asumido roles equitativos en los intercambios	Las tareas se han realizado de forma desigual sin equidad en los intercambios
Uso del diálogo y nivel de acuerdo durante las actividades	Durante las actividades todos los componentes del grupo han expresado sus ideas, han escuchado las de sus compañeros y se ha llegado a un acuerdo general	Durante las actividades la mayor parte de componentes del grupo han expresado sus ideas, han escuchado las de sus compañeros y se ha llegado a un acuerdo general	Durante las actividades la mitad de componentes del grupo han expresado sus ideas, han escuchado las de sus compañeros y se ha llegado a un acuerdo general	Durante las actividades casi ningún (o ningún) componente del grupo ha expresado sus ideas, ni ha escuchado las de sus compañeros ni se ha llegado a un acuerdo general
Desempeño de turnos de lengua durante las actividades	Todos los miembros del grupo tenían sus turnos claros y los han respetado de forma satisfactoria	La mayor parte de los miembros del grupo tenían sus turnos claros y los han desempeñado de forma satisfactoria	La mitad de los miembros del grupo tenían sus turnos claros y los han desempeñado de forma satisfactoria	Casi ningún (o ningún) miembro del grupo tenía sus turnos claros ni los ha desempeñado de forma satisfactoria.

Resultados de la evaluación

En los resultados de evaluación nos vamos a centrar en dos tipos de evaluaciones, de una parte, las rúbricas de evaluación que completaron todos los estudiantes y, de otra parte, en las conclusiones, a partir de la observación directa, del profesor que estuvo presente durante las dos sesiones del taller intercultural.

De la observación de cómo se desarrollaron las sesiones, los aspectos más destacables en cuanto a la organización fueron los siguientes: como punto de partida, todos los estudiantes se sintieron motivados a priori con la idea de realizar un intercambio lingüístico-cultural. Con respecto al trabajo grupal, los grupos de cuatro y cinco personas funcionaron bien y la comunicación en ambas lenguas fue fluida, pese a que había el doble de estudiantes españoles que estadounidenses. En relación a la

vertiente lingüística de práctica del idioma, el hecho de repartir el tiempo para la mitad del mismo hablar en español y la otra mitad para hablar en inglés estuvo bien para tener una base. Sin embargo, durante el intercambio se pasaba del español al inglés, y viceversa, de forma fluida sin respetar estrictamente los turnos asignados. Este hecho no se corrigió para propiciar la fluidez del intercambio y porque se comprobó que los mismos estudiantes se autorregulaban.

En relación a la organización y puesta en práctica de las dinámicas, se extrajeron las siguientes conclusiones: las preguntas que se les hicieron resultaron pertinentes e interesantes para ellos. Sin embargo, la estructura de las actividades (pregunta-respuesta) resultó algo repetitiva. El tiempo adjudicado para cada bloque resultó excesivamente ajustado. Algunos grupos no pudieron completar las reflexiones asignadas. No se tuvo en cuenta que los estudiantes, además de contestar las cuestiones, sacaban temas de conversación personales paralelos. Finalmente, el hecho de cambiar la composición de los grupos de una sesión a otra, aunque al principio provocó rechazo, benefició el desarrollo del taller. Al ser nuevos grupos, se promovían reflexiones más diversas y menos continuistas con las producidas en la sesión anterior.

La suma de todas estas apreciaciones, más el ambiente observado durante el taller, lleva a concluir que los estudiantes acabaron contentos el taller y manifestaron que les había servido tanto lingüística como culturalmente.

En cuanto a las rúbricas de evaluación, todos los estudiantes puntuaron entre tres y cuatro todos los ítems de ambas rúbricas. En cuanto a las valoraciones de las rúbricas, son destacables los siguientes aspectos: en primer lugar, en los ítems “las actividades planteadas permiten la reflexión conjunta” y “las actividades planteadas favorecen la reflexión intercultural” la valoración fue de 5 en el 100% de los casos. Esto nos indica que las actividades fueron adecuadas para cumplir los objetivos generales del taller. En segundo lugar, en el ítem “las actividades planteadas son adecuadas a la metodología de trabajo asignada” hubo una mayoría de puntuaciones de 3 (50 de 58). Esto indica que, pese a que se produjo una puntuación alta, los estudiantes pensaron que las actividades se podían adecuar más, o de forma distinta, a la metodología planteada. En tercer lugar, en la rúbrica de evaluación del trabajo en grupos, los tres primeros ítems recibieron mayoritariamente una puntuación de 4 (por encima de 50 valoraciones de 4 cada uno). Para finalizar, el único ítem que tuvo puntuaciones más bajas (25 valoraciones de 3) fue “desempeño de turnos de lengua durante las actividades”. Esto pudo ser debido a que, como ya se ha comentado anteriormente en este apartado, no se siguieron a rajatabla los turnos asignados para el uso de cada lengua.

Conclusiones

La competencia cultural ya se ha asentado como un elemento básico para alcanzar una competencia comunicativa exitosa en una lengua extranjera. Esta interculturalidad se debe integrar dentro de las dinámicas de enseñanza/aprendizaje de lenguas como un componente indispensable. En este sentido, además, creemos que es importante ir más allá de la cultura de lo anecdótico y lo llamativamente diferente. La cultura tiene su base en el día a día que los hablantes de una lengua desarrollan y no, aunque estén relacionados, en aspectos puntuales de las tradiciones, por muy llamativos que estos puedan ser.

Cada idioma conlleva una intrincada red de significados y perspectivas sobre la realidad, por lo tanto, es esencial fomentar la comprensión y el reconocimiento de las diferencias culturales asociadas con el aprendizaje de un idioma. En ocasiones, este reconocimiento implica la realización de actividades que desafíen al individuo a reflexionar sobre sí mismo y a compararse con los demás.

Dentro de esta línea, defendemos la importancia de, siempre que sea posible, tener un contacto directo con hablantes extranjeros para reflexionar sobre las semejanzas y diferencias entre culturas.

Este contacto directo, además de motivar, ayuda a entender mejor las relaciones entre culturas, tal y como defiende Solís (2012, p. 178):

Desde una perspectiva intercultural, el conocimiento de una cultura a través de los individuos estimula la percepción de los otros como sujetos y no como cosas observables pasivamente. Es por ello que el optar por una pedagogía intercultural nos ayuda a ver las diferencias entre culturas como el resultado de una relación dinámica, no jerarquizante, entre dos entidades culturales que se dan sentido mutuamente.

Sin embargo, se debe hacer hincapié en que no es conveniente que estos intercambios culturales se realicen desde un plano anecdótico, sino como una reflexión estructurada y enlazada con el plano lingüístico. El hecho de poder realizar intercambios culturales abre una serie de puertas que, como docentes, debemos intentar que nuestros alumnos aprovechen:

Un intercambio es mucho más que la oportunidad de practicar la lengua aprendida o que se está aprendiendo en la clase. Es una experiencia de aprendizaje holística y global que proporciona los medios para hacer uso de las destrezas interculturales y adquirir nuevas destrezas y valores (Serrador, 2015, p.555).

Con la experiencia aquí presentada, se han intentado aplicar estas ideas. Los resultados de evaluación han mostrado que tanto las actividades planteadas como la metodología empleada fueron bien recibidas y permitieron la reflexión y el aprendizaje intercultural. Para futuras ediciones, y teniendo en cuenta los resultados de las rúbricas, se podría plantear una mayor variedad de tipos de actividades y una organización diferente de los turnos de uso de las dos lenguas presentes en el intercambio. Estos dos aspectos, sin ser valorados negativamente, fueron los dos ítems que obtuvieron las puntuaciones más bajas en las rúbricas.

Para finalizar, queremos poner en relieve que, en las cada vez más multiculturales sociedades del s. XXI, es importante proveer a los estudiantes de lenguas extranjeras de todos los mecanismos que estén a nuestro alcance para facilitar su integración en las nuevas culturas. Y esto pasa, en primer lugar, por dotarles de herramientas y de situaciones que les permitan poner en práctica habilidades interculturales. Ahí es donde radica la base de la propuesta aquí presentada, en el hecho de integrar la competencia intercultural dentro de las prácticas docentes a través del contacto directo con hablantes de otras culturas:

Si queremos que la competencia intercultural ocupe un lugar central en nuestras prácticas docentes, es necesario diseñar más actividades relacionadas con la convivencia con otras personas o con la cooperación entre personas de diferentes culturas, de manera que se ofrezcan, al alumnado, cuantas más posibilidades posibles para que pueda reflexionar sobre realidades sociales diferentes de la propia (Martínez-Lirola, 2018, p. 56).

REFERENCIAS

- Barret, M. et al. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series, 3. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/16808ce258>
- Beacco, J.C. et al. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en <https://rm.coe.int/16806ae621>

- Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa: Estrasburgo. <https://rm.coe.int/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizajeensenan/1680a52d53>
- Escandell-Vidal, V. (2009). La comunicación intercultural: aspectos cognitivos y sociales. *Actas de las Jornadas de Formación del Profesorado en la enseñanza de L2/LE y la literatura española contemporánea*. Ministerio de Educación, Embajada española en Bulgaria, 5-24.
- Galindo Merino, M.^a M. (2006). La importancia de la competencia sociocultural en el aprendizaje de segundas lenguas. *Interlingüística*, 16, 1-11. <http://hdl.handle.net/10045/129744>
- Galindo Merino, M.^a M. y Pérez Bernabeu, A. (2018). La competencia intercultural en el aula de ELE. En Bargalló Escrivá, M., Forgas Berdet, E. y Nomdedeu Rull, A. (eds.). *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios. Actas del XXVIII Congreso Internacional de ASELE*. ASELE, 239 – 245. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0021.pdf
- Guisasola J., Ametller J., Zuza K. (2021). Investigación basada en el diseño de Secuencias de Enseñanza-Aprendizaje: una línea de investigación emergente en Enseñanza de las Ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*18(1), 1801. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2021.v18.i1.1801
- Huber, J. (ed.) (2012). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Pestalozzi Series, 2. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. <https://rm.coe.int/intercultural-competence-for-all/16808ce20c>
- Instituto Cervantes (2012). *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. Instituto Cervantes. http://cfp.cervantes.es/imagenes/File/competencias_profesorado.pdf
- Letelier, P. (2020). La competencia intercultural en la clase de ELE. En Pilar Taboada y María del Rocío Barros (eds.). *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y el aprendizaje de ELE/EL2*. Universidad de Santiago de Compostela, 525-537. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/29/29_0037.pdf
- Martínez-Lirola, M. (2018). La importancia de introducir la competencia intercultural en la educación superior: Propuesta de actividades prácticas. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 40-58. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-1.3>
- Recomendación CM / Rec (2015). 1 del Comité de Ministros a los Estados miembros sobre la integración intercultural. <https://rm.coe.int/1680301b74>
- Serrador, R. (2015). Intercambios y competencia intercultural: nuevos enfoques y contextos en la didáctica de lengua extranjera. En Noelia Ibarra, Josep Ballester, María Luisa Carrió y Francesca Romero (eds.). *Retos en la adquisición de las literaturas y de las lenguas en la era digital*. Editorial Universitat Politècnica de València. pp. 553-559. https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/57649/RETOS%20EN%20LA%20ADQUISICION%20DE%20LAS%20LITERATURAS%20Y%20DE%20LAS%20LENGUAS%20EN%20LA%20ERA%20DIGITAL_6267.pdf?sequence=1&page=430
- Solís, L. (2012). La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE. *Revista Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*, 6 (11), 174–192. <https://doi.org/10.26378/rnlael611181>
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>

Investigación sobre la percepción de invertebrados en futuros docentes de Educación Infantil a través de una plataforma gamificada

Noëlle Fabre Mitjans
Gregorio Jiménez Valverde
Carlos Heras Paniagua
Genina Calafell Subirà

Universidad de Barcelona (España)

Abstract: Currently, it is necessary to promote a positive view towards invertebrates in order to promote their conservation. The objectives of this research were to determine, in students of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education, if the preference for images of invertebrates increases after observing them, if there is a relationship between attitude and choice of an invertebrate as a pet, and if there is a predilection for photographic images with respect to illustrations for different animals. The study involved 56 students who were taking a science subject using the Fantasy Class platform, which allows them to have an avatar accompanied by a pet. Before and after interacting with crickets in a hands-on activity, they were asked to choose a mascot (each offered in illustrated and photographic format). Furthermore, the animals selected in different tasks were recorded. A slight increase in the preference for invertebrates was observed in the second choice of a pet, and a relationship between the choices and the themes of the tasks was found. It is noteworthy that the cricket was the least popular animal and that it was not selected in photographic format. These results suggest that modifying students' negative perceptions of insects is a challenge and that they prefer to address these issues through illustrations, which supposes a limitation in their teaching.

Keywords: gamification, biophobia, insects, workshops, preferences.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Percepción de los maestros/as hacia los invertebrados

Es un fenómeno bastante extendido que la población muestre una actitud de rechazo hacia los invertebrados (Prokop y Fančovičová, 2013). Esto se debe a que se les puede asociar con agentes patógenos (Lorenz et al., 2014), a que tienen una anatomía que puede resultar inquietante (Azil et al., 2021) y a que muestran una capacidad de prosperar fuera de control que los convierte en plagas potenciales (Kellert, 1993). Dicha situación plantea un problema, ya que estos animales son muy importantes en los ecosistemas (Coleman y Hendrix, 2000) y, aunque se cree que su presencia es abundante en la naturaleza, debido a la crisis medioambiental actual, sus poblaciones se han reducido notablemente en los últimos años en todo el mundo (Eggleton, 2020). En la mayoría de ocasiones, son percibidos como animales dañinos, haciéndolos susceptibles a ser eliminados indiscriminadamente (Schoelitz et al., 2019). Sin una actitud positiva hacia ellos, los esfuerzos por su conservación se reducen (Cardoso et al., 2011).

Se ha visto que los futuros maestros son un sector que también presenta actitudes negativas hacia los invertebrados, especialmente hacia cucarachas y arañas (Fabre y Calafell, 2022a). A pesar de que el miedo a ciertos animales es un factor que puede tener un componente hereditario con valor adaptativo (DeLoache y LoBue, 2009), una parte de este miedo es adquirido por transmisión cultural (Rachman, 1977). Esto repercute en el ámbito educativo, ya que, si los maestros muestran

ansiedad ante ciertos animales, podrían transmitir estas actitudes a sus estudiantes (Pontes-da-Silva et al., 2016). Para evitar esta situación es preciso incorporar en la formación de maestros actividades de conocimiento y de manipulación directa con invertebrados que se han visto adecuadas para mejorar estas percepciones (Fabre y Calafell, 2022b). También es necesario desarrollar sistemas para evaluar los cambios de actitud producidos en los individuos tras participar en estas actividades.

1.2. Valoración de actitudes hacia los animales a través de imágenes

La elección de imágenes podría ser un elemento interesante para conocer las preferencias o aversiones de un individuo hacia ciertos animales. Esto se debe a que las imágenes son más fáciles de reconocer que las palabras y evocan información afectiva de manera más efectiva (Houwer y Hermans, 1994). El desarrollo de la capacidad de relacionar imágenes con objetos reales aparece pronto en el ser humano, antes de los 18 meses (Ganea et al., 2008). En estudios sobre fobias a animales se sabe que el uso de fotografías (Landová et al., 2020), y en algún caso también de ilustraciones (Goossens, 2009), es útil para desencadenar reacciones similares a las que produce el animal real. Por tanto, se espera que, si una fotografía provoca más rechazo que otra, no será escogida como animal deseable. Por otra parte, las imágenes también se pueden usar en sentido contrario, para ver qué animales prefiere el futuro maestro y en qué formato pictórico (si se prefiere la fotografía o la ilustración).

Esto tiene relevancia a nivel educativo, ya que los dibujos pueden resultar visualmente más atractivos para los niños pequeños (Valkenburg y Vroone, 2004). En concreto, los dibujos animados representando animales con características antropomórficas son más efectivos en la transmisión de conocimientos científicos en infantes de tres a cinco años de edad (Bonus y Mares, 2018). Además, los dibujos animados pueden ser para el niño un agente social con el cual interactuar, ya que son percibidos como «compañeros virtuales» a cuyas demandas responden verbalmente o realizando las acciones sugeridas (Calvert, 2017). Los dibujos a menudo también transmiten personalidad y pueden enfatizar alguna característica de interés, cosa que una fotografía real no siempre puede hacer (Bemer, 2006). Todo ello hace pensar que trabajar a partir de dibujos con los niños puede ser muy beneficioso. Sin embargo, cuando se trata de educar en conceptos científicos, los dibujos pueden conducir a transmitir concepciones alternativas dado que en la mayoría de casos no son realistas y sacrifican verosimilitud en pos de expresividad (Bemer, 2006).

1.3. Potencial de una plataforma gamificada para registrar preferencias por ciertos animales en el estudiantado

Actualmente se están popularizando metodologías que dan más protagonismo y favorecen la participación del alumnado. Una de estas metodologías es la gamificación educativa que consiste en el uso de elementos propios de los juegos en contextos educativos, con el fin de motivar e involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje (Deterding et al., 2021). Aparte de incrementar la motivación (Bevins y Howard, 2018), y el rendimiento académico (Garland, 2015), una de las ventajas de la gamificación es que el alumno no siente tanta ansiedad como en otras pruebas evaluativas (Adkins-Jablonsky et al., 2021).

Una plataforma de gamificación es Fantasy Class (<https://fantasyclass.app>). En dicha plataforma los alumnos adquieren un avatar y en función de sus logros consiguen ganar puntos de experiencia, monedas, objetos y mascotas. Las mascotas son los compañeros de aventura de los avatares y consisten en imágenes (propuestas a partir de un banco de imágenes de la plataforma o bien introducidas

por el profesor) que una vez seleccionadas y compradas, aparecen al lado del avatar del personaje. Tener una mascota es favorable, ya que supone un potenciador de los puntos que se van ganando y un protector contra ataques. Al igual que una mascota real, debe ser alimentada para seguir con vida, de lo contrario, se va debilitando hasta desaparecer. Este escenario es muy adecuado para analizar la elección de imágenes de animales en función de la afinidad por ellos, ya que se espera que el alumnado escoja como mascota aquel animal que prefiera de una serie de opciones y el cual genere en él o ella una respuesta afectiva positiva. Las mascotas son animales que despiertan emociones agradables y con las que sentimos cierta afinidad.

2. OBJETIVOS

Los objetivos del presente estudio, dirigido a estudiantes del Grado de Maestro de Educación Infantil (GMEI), fueron:

- Examinar cómo la exposición educativa a invertebrados a través de la observación y el estudio en clase influye en la percepción y preferencias de los estudiantes de educación infantil hacia estos animales.
- Analizar la relación entre las actitudes de los estudiantes hacia los invertebrados, y sus elecciones al seleccionar mascotas invertebradas en un entorno gamificado, para comprender cómo las percepciones se traducen en decisiones virtuales.
- Investigar si existe una preferencia de los estudiantes por imágenes fotográficas en comparación con ilustraciones, y determinar si esta preferencia difiere entre vertebrados e invertebrados.

3. MÉTODOS

3.1. Diseño de la investigación

El enfoque de esta investigación se centró en analizar cómo la interacción educativa con invertebrados y su representación visual afectan las percepciones y preferencias de estudiantes del GMEI. Utilizando un diseño cuantitativo y descriptivo, el estudio se propuso explorar no solo las actitudes iniciales de los estudiantes hacia estos animales, sino también cómo dichas actitudes podrían cambiar tras participar en actividades de observación y estudio en el aula. Además, se examinó cómo estas percepciones se reflejan en un entorno gamificado, usando la plataforma Fantasy Class para evaluar las elecciones de mascotas virtuales de los estudiantes, lo que proporcionó una dimensión única al estudio. Este enfoque permitió una comprensión multifacética de la relación entre la educación, las preferencias visuales y las actitudes hacia los invertebrados, ofreciendo insights valiosos para la formación de futuros educadores en el ámbito de la educación infantil.

3.2. Participantes

En el estudio participaron 56 estudiantes de tercer curso del GMEI que estaban matriculados en la asignatura de Conocimiento y Exploración del Entorno Natural (CEEN) en la Universidad de Barcelona, asignatura obligatoria de tercer curso. Los estudiantes estaban matriculados en dos grupos clase: el grupo 1 (28 mujeres y 1 hombre) y el grupo 2 (32 mujeres y 1 hombre), tratándose, por tanto, de una muestra por conveniencia. Tras ser debidamente informados, aceptaron participar en la investigación. Los datos fueron tratados respetando el anonimato de los participantes.

3.3. Instrumento

Para la recopilación de datos en esta investigación, se emplearon varios instrumentos, diseñados para capturar de manera integral las percepciones y preferencias de los estudiantes. El principal instrumento fue una plataforma de gamificación educativa, Fantasy Class, que permitió a los estudiantes elegir y cuidar de mascotas virtuales, proporcionando una medida interactiva y atractiva de sus preferencias hacia diferentes animales. Para una evaluación más detallada de las preferencias visuales a la hora de escoger mascota, se presentaron a los estudiantes conjuntos de imágenes, tanto fotográficas como ilustrativas, de vertebrados e invertebrados, permitiéndoles expresar sus preferencias de manera directa y concreta.

Además, se utilizaron cuestionarios estructurados en Google Forms, que incluyeron preguntas sobre las actitudes de los estudiantes hacia los invertebrados, sus valoraciones respecto a las actividades de observación en clase y su motivación y satisfacción con el uso de la plataforma Fantasy Class. Estos cuestionarios se administraron antes y después de las intervenciones educativas para evaluar cambios en las percepciones y actitudes.

Adicionalmente, se registraron los animales seleccionados por el alumnado en dos tareas planteadas en clase y se anotó, para cada alumno, si escogía un vertebrado o un invertebrado a la hora de desarrollar una de las preguntas del examen. En uno de los grupos clase, el alumnado pudo elegir en el examen entre el grillo y el pez, mientras que en el otro grupo clase, entre la lombriz y el hámster.

Este conjunto de herramientas proporcionó una rica fuente de datos cualitativos y cuantitativos, crucial para el análisis exhaustivo de las actitudes y preferencias de los estudiantes hacia los invertebrados y sus representaciones.

3.4. Procedimiento

El procedimiento de esta investigación se desarrolló en varias fases para capturar de manera efectiva las percepciones y preferencias de los estudiantes de GMEI hacia los invertebrados y sus representaciones visuales.

3.4.1. Fase 1: Introducción y Selección Inicial

Al inicio de curso se informó a los estudiantes sobre la dinámica de gamificación en la asignatura de Conocimiento y Exploración del Entorno Natural (CEEN). Como parte de esta gamificación, cuando se llegó al tema de los animales en el aula, se les presentó la oportunidad de seleccionar una nueva mascota virtual en la plataforma Fantasy Class, lo que serviría como recompensa por una actividad previa. Esta fase inicial implicó que los estudiantes accedieran a sus perfiles en Fantasy Class y eligieran entre diversas imágenes de animales vertebrados e invertebrados, como hámster, pollito, pez, lombriz y grillo, disponibles tanto en formato de fotografía real como en ilustración.

3.4.2. Fase 2: Actividades de Aula y Observación

En las siguientes tres sesiones, los estudiantes participaron en actividades prácticas centradas en el estudio de los animales. Se formaron grupos de 4-5 alumnos para realizar investigaciones sobre diferentes animales, incluyendo la preparación de habitáculos y la observación directa de características específicas, como en el caso de los grillos. Estas actividades no solo proporcionaron conocimientos prácticos, sino que también buscaban influir en las actitudes y percepciones de los estudiantes hacia los invertebrados. En este contexto, se plantearon dos ejercicios. Por un lado, la realización de una investigación sobre un animal basada en la búsqueda de información, y en segundo lugar, la realiza-

ción de una ficha didáctica para trabajar este tema con alumnado de infantil. En ambos ejercicios los participantes debían escoger libremente entre un animal vertebrado o invertebrado.

3.4.3. Fase 3: Reevaluación y Cambios de Elección

Tras completar las sesiones prácticas, se creó una situación gamificada donde se les indicó a los estudiantes que sus mascotas habían sido “secuestradas” dentro de la narrativa del juego. Después de superar varios retos, se les permitió elegir nuevamente una mascota, podían escoger el mismo animal, pero no podían seleccionar la misma imagen (fotografía o ilustración) que antes. Este aspecto del procedimiento tenía como objetivo evaluar si los estudiantes mostraban una tendencia a elegir el mismo tipo de animal o si variaban su elección tras la experiencia educativa. Al acabar el curso, en una pregunta del examen se les dio a escoger desarrollar su respuesta escogiendo un vertebrado o un invertebrado.

3.5. Análisis de datos

En esta investigación, el análisis de los datos se centró en evaluar las preferencias y actitudes de los estudiantes de GMEI hacia los invertebrados y sus representaciones visuales. Se utilizó un enfoque cuantitativo para analizar las respuestas obtenidas de los cuestionarios de Google Forms, aplicados antes y después de las intervenciones educativas. Se calcularon frecuencias y porcentajes para determinar las tendencias en las elecciones de mascotas en la plataforma Fantasy Class, tanto en la selección inicial como en la reelección post-intervención. Además, se analizaron las respuestas a las preguntas abiertas para obtener una comprensión más profunda de las percepciones de los estudiantes.

Se prestó especial atención a los cambios en las preferencias de los estudiantes entre imágenes fotográficas e ilustrativas de vertebrados e invertebrados antes y después de la interacción con los invertebrados en las sesiones prácticas. Este análisis permitió identificar patrones y correlaciones significativas entre la exposición educativa, las preferencias visuales y las actitudes hacia los invertebrados, proporcionando una visión valiosa sobre la eficacia de las actividades educativas realizadas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en esta investigación revelan tendencias interesantes en las preferencias de los estudiantes hacia los invertebrados antes y después de las intervenciones educativas. Se ha observado un pequeño incremento en el número de alumnos que escogen como mascota un invertebrado después de realizar la práctica. El 22,4% escogen un invertebrado en primera elección vs. el 38,7% que escogen un invertebrado en la segunda elección. En esta segunda elección el 28,5% se corresponde a alumnos que cambian su elección de vertebrado a invertebrado, mientras que el 10,2% restante ha escogido invertebrado en ambos casos.

De los 13 grupos de trabajo establecidos para realizar los ejercicios de aula, en cuanto a la elaboración de la ficha didáctica de observación, siete de ellos escogen vertebrados y seis escogen invertebrados (pero de estos grupos, cinco corresponden al caracol y solo uno a un insecto, la hormiga). A la hora de escoger un animal para llevar a cabo un trabajo de investigación, se observó que tres grupos escogieron invertebrados. Concretamente, dos grupos la hormiga, y un grupo la lombriz. En estos grupos la mayoría de miembros habían escogido como mascota un invertebrado en alguna de sus elecciones (50%, 80% y 100% de los miembros del grupo respectivamente). De hecho, uno de estos grupos hizo su trabajo principal de asignatura sobre los insectos.

A la hora de escoger un vertebrado o invertebrado en la pregunta de examen se escogió más el pez (entre grillo y pez) y más la lombriz (entre lombriz y hámster). Siendo la diferencia mucho más acusada entre el grillo y el pez a favor del pez (Tabla 1).

Tabla 1. Número total de participantes que escogen cada tipo de animal en la pregunta de examen. Las cruces señalan las opciones no disponibles para cada grupo clase

Opción a escoger en el examen	Grupo clase 1	Grupo clase 2
Grillo	4	x
Pez	24	x
Lombriz	x	18
Hámster	x	13

En cuanto a la correspondencia entre las elecciones de mascotas y las valoraciones de las prácticas se observa que el patrón es bastante parecido entre participantes que escogen un invertebrado como mascota y los que no lo hacen (Figura 1).

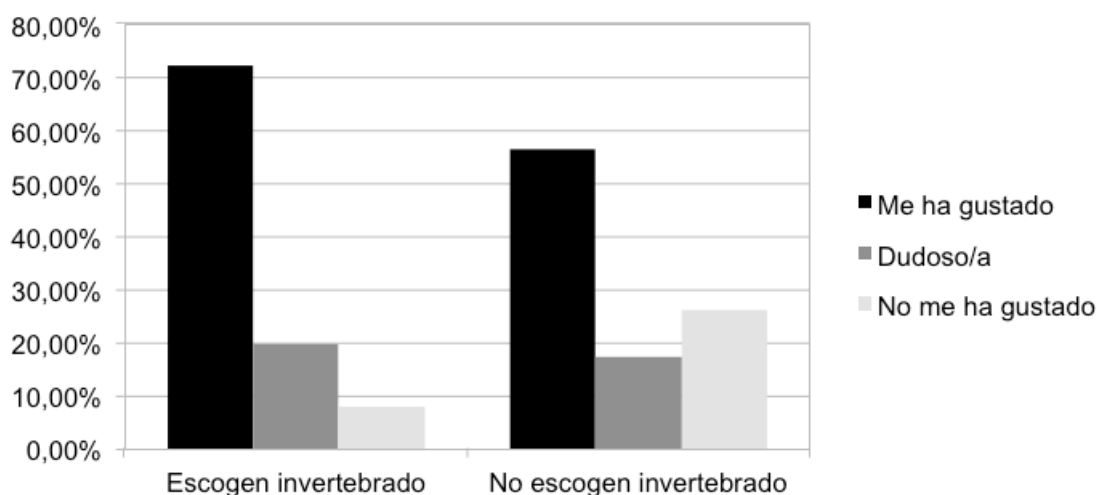


Figura 1. Porcentaje de alumnos que manifiestan cada uno de los niveles de satisfacción con respecto a la práctica con grillos en el aula en función de si han escogido o no un invertebrado como mascota

Respecto a la motivación por la actividad de elegir mascota, un 51,7% expresó sentirse muy o bastante motivado, un 28,6% medianamente motivado y un 19,7% poco o nada motivado.

No se escogen más ilustraciones antes (59.2% de los participantes) que después (55.1% de los participantes) de la práctica de observación. Sin embargo, se observa una clara tendencia a escoger la ilustración del grillo sobre la fotografía, mientras que para otros animales no existe tal distinción entre los formatos ilustración y fotografía (Tabla 2) (solo un participante escogió la fotografía del grillo, justamente un varón, mientras que el resto escogieron la ilustración). Esto podría haber hecho que muchos que escogieron al grillo en primera opción como dibujo no lo hicieran en segunda opción por no gustarles la versión real. En el caso del pez se observa la tendencia contraria.

Tabla 2. Número total de participantes (se juntan la primera y la segunda elección) que escogen ilustraciones y fotografías para cada tipo de animal

	Número de participantes que escogen ilustración	Número de participantes que escogen fotografía	Total
Lombriz	2	6	8
Grillo	21	1	22
Hámster	16	19	35
Pez	1	7	8
Pollito	13	12	25

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la presente investigación destacan la dificultad de modificar las percepciones negativas del alumnado del GDEI hacia los invertebrados, especialmente hacia los insectos. Para profundizar en el entendimiento de la resistencia al cambio en las percepciones hacia los invertebrados, es crucial explorar los factores subyacentes detrás de estas actitudes. Este fenómeno podría estar influenciado por una combinación de preconcepciones culturales y experiencias personales previas. Entender estos factores puede ayudar a desarrollar estrategias más efectivas para modificar estas percepciones en el futuro, lo que es esencial en el contexto educativo para fomentar una comprensión más equilibrada y respetuosa de todos los seres vivos.

Se constata que realizar una práctica de observación con grillos hace que incremente ligeramente el número de alumnos que escogen como mascota un invertebrado, pero la respuesta sigue siendo baja. Dentro de los invertebrados existe una mayor propensión a escoger moluscos (caracol) o anélidos (lombriz) en las tareas de clase y en una pregunta de examen que no insectos (grillos, hormigas), a pesar de que se haya trabajado más este tipo de animales a través de observaciones.

En general, el alumnado valora positivamente haber realizado el taller con grillos; sin embargo, en este caso, la elección de una mascota invertebrada es un indicador débil de esta actitud. Esto indica que, aunque a los participantes les haya podido gustar la experiencia siguen prefiriendo los vertebrados como mascota. La elección de mascota, en cambio, sí que es indicativa de la representación pictórica preferida por el alumnado. Como se ha podido observar, los participantes escogen indistintamente entre fotografías e ilustraciones para todos los animales excepto para el grillo (en el pez, el pequeño tamaño muestral impide llegar a conclusiones). En el caso del grillo, existe una clara preferencia por la ilustración.

Aunque hubo alumnos que escogieron como primera elección el dibujo del grillo, luego no quisieron volver a escoger el grillo en forma de fotografía. Ello es indicativo de que la fotografía ejerce cierto tipo de rechazo. Este fenómeno es interesante de estudiar, ya que, si los futuros docentes prefieren escoger representaciones ilustradas infantilizadas de aquellos organismos con los que no sienten afinidad, es más probable que transmitan modelos inadecuados y poco realistas a su alumnado. Nuestros resultados, donde el único participante que escogió una fotografía de grillo fue un varón, parecen alinearse con los hallazgos de Azil et al. (2021), quienes encontraron que las mujeres son más propensas que los hombres a presentar reacciones negativas hacia los invertebrados. Teniendo en cuenta que hay más mujeres que hombres en el sector educativo se precisan acciones concretas para reducir estas reacciones. Esta preferencia por ilustraciones infantilizadas podría llevar a una comprensión sesgada o

simplificada de la biología de estos organismos. Por tanto, es fundamental que los futuros educadores sean conscientes de la importancia de utilizar representaciones realistas para impartir conocimientos científicos precisos y fomentar una apreciación más auténtica de la biodiversidad.

La plataforma gamificada Fantasy Class ha resultado una herramienta adecuada para llevar a cabo este sondeo, ya que la elección no se limita simplemente a escoger una imagen, sino que dicha imagen se vincula con la identidad virtual de los participantes y se crea una adopción y cuidado simulado de una mascota. Ello hace que la elección se base en criterios emocionales e identitarios. Otra razón para considerar este contexto como adecuado es el alto nivel de motivación del estudiantado al escoger una mascota, lo cual resulta ser una actividad estimulante para la mayoría. Ello sugiere que este tipo de plataformas puede ser útil para llevar a cabo sondeos sobre percepciones en estudiantado.

Este estudio, si bien proporciona una perspectiva valiosa sobre la percepción de los invertebrados entre los estudiantes de educación infantil, tiene ciertas limitaciones que deben ser consideradas para futuras investigaciones. Una de las principales limitaciones es la muestra relativamente pequeña y específica, limitada a estudiantes del GMEI de una sola institución, lo que podría afectar la generalización de los resultados. Además, el uso de una plataforma gamificada, aunque innovador, podría haber influido en las elecciones de los estudiantes de una manera que no refleje completamente sus actitudes reales en un contexto no gamificado. La brevedad del período de intervención también podría haber limitado la capacidad de observar cambios más significativos en las percepciones y actitudes. Para futuras investigaciones, sería beneficioso expandir el estudio a una muestra más amplia y diversa de participantes y considerar un período más prolongado de intervención para observar cambios más profundos y duraderos en las actitudes. Además, sería interesante explorar en mayor profundidad la influencia de diferentes tipos de representaciones visuales de invertebrados en la percepción y el aprendizaje, así como examinar en detalle la relación entre la educación práctica sobre biodiversidad y las actitudes hacia la conservación y la sostenibilidad en la educación infantil.

6. CONCLUSIONES

- a) Se ha observado un incremento en la selección de invertebrados como mascotas en la plataforma Fantasy Class después de las intervenciones educativas, lo que sugiere una mejora en la percepción y apreciación de estos animales por parte de los estudiantes. Sin embargo, este cambio no ha sido muy pronunciado, indicando que las percepciones negativas hacia los invertebrados pueden ser profundamente arraigadas y difíciles de cambiar.
- b) Los estudiantes han mostrado una tendencia a preferir las ilustraciones sobre las fotografías reales, especialmente en el caso de los invertebrados menos populares como los grillos. Esto implica que las representaciones más amigables y menos realistas pueden ser más atractivas para los estudiantes, aunque esto podría influir en la comprensión realista de la biología de estos animales.
- c) La utilización de la plataforma Fantasy Class ha demostrado ser una herramienta efectiva para involucrar a los estudiantes y recopilar datos sobre sus preferencias y actitudes. La gamificación motivó a los estudiantes y proporcionó un contexto interesante para explorar sus decisiones y preferencias.
- d) Aunque las actividades educativas prácticas con invertebrados han incrementado el interés y la curiosidad entre los estudiantes, esto no se tradujo necesariamente en una preferencia aumentada por los invertebrados como mascotas. Esto sugiere que mientras la educación práctica puede mejorar el conocimiento y la apreciación, cambiar actitudes arraigadas puede requerir estrategias más prolongadas y enfocadas.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo se enmarca en el proyecto “Análisis y valoración de la gamificación estructural en la motivación hacia el aprendizaje de las ciencias de los maestros en formación inicial. Una contribución a la educación para los ODS” (REDICE22-3080), de la Universitat de Barcelona.

REFERENCIAS

- Adkins-Jablonsky, S. J., Shaffer, J. F., Morris, J. J., England, B., y Raut, S. (2021). A tale of two institutions: Analyzing the impact of gamified student response systems on student anxiety in two different introductory biology courses. *CBE—Life Sciences Education*, 20(2), 19.
- Azil, A. H., Yakub, M. A., Hassan, N., y Sharip, S. (2021). Fear towards insects and other arthropods: A cross sectional study in a Malaysian university. *Geografia: Malaysian Journal of Society and Space*, 17, 69-80. <https://doi.org/10.17576/geo-2021-1701-06>
- Bemer, A. N. M. (2006). *Preference and performance with cartoon-like images in instructional documentation*. Iowa State University.
- Bevins, K. y Howard, C. (2018). Mecánica del juego y por qué están empleados: lo que sabemos sobre la gamificación hasta el momento. *Issues and Trends in Educational*, 6(1), 1-21.
- Bonus, J. A., y Mares, M. L. B. (2018). When the sun sings science, are children left in the dark? Representations of science in children’s television and their effects on children’s learning. *Human Communication Research*, 44(4), 449–472. <https://doi.org/10.1093/hcr/hqy009>
- Calvert, S. L. (2017). Parasocial relationships with media characters: Imaginary companions for young children’s social and cognitive development. En F. Blumberg y P. Brooks (Eds.), *Cognitive development in digital contexts* (pp. 93–117). Elsevier.
- Cardoso, P., Erwin, T. L., Borges, P. A., y New, T. R. (2011). The seven impediments in invertebrate conservation and how to overcome them. *Biological Conservation*, 144(11), 2647-2655.
- Coleman, D. C., & Hendrix, P. F. (2000). *Invertebrates as webmasters in ecosystems*. CABI.
- DeLoache, J. S., y LoBue, V. (2009). The narrow fellow in the grass: Human infants associate snakes and fear. *Developmental science*, 12(1), 201-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2008.00753.x>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. y Nacke, L. (2011). *From game design elements to gamefulness: defining “gamification”*. Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Eggleton, P. (2020). The state of the world’s insects. *Annual Review of Environment and Resources*, 45, 61-82. <https://doi.org/10.1146/annurev-environ-012420-050035>
- Fabre, N., y Calafell, G. (2022a). Obstáculos, retos y oportunidades para trabajar los invertebrados con las futuras maestras en la enseñanza de las ciencias. En D. Cobos, E. López, A. H. Martín, L. Molina y A. Jaén (Eds.). *Educación para transformar: Innovación pedagógica, calidad y TIC en contextos formativos* (pp. 2282-2291). Dykinson.
- Fabre, N., y Calafell, G. (2022b). ¿Observación o manipulación de insectos? repercusión en los conocimientos y actitudes del estudiantado del Grado de Educación Infantil. En M. M. Molero, A. B. Barragán, M. M. Simón y A. Martos (Eds.). *Innovación Docente e Investigación en Educación: Experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 277-286). Dykinson.
- Ganea, P. A., Pickard, M. B., y DeLoache, J. S. (2008). Transfer between picture books and the real world by very young children. *Journal of cognition and development*, 9(1), 46-66. <https://doi.org/10.1080/15248370701836592>
- Garland, C. (2015). *Gamification and Implications for Second Language Education: A Meta-Analysis*. St. Cloud State University.

- Goossens, L. (2009). *The threatened brain: magnetic resonance imaging studies into fear and panic*. [Doctoral Thesis, Maastricht University]. Maastricht University. <https://doi.org/10.26481/dis.200906051g>
- Houwer, J. D., y Hermans, D. (1994). Differences in the affective processing of words and pictures. *Cognition & Emotion*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.1080/02699939408408925>
- Kellert, S. R. (1993). Values and perceptions of invertebrates. *Conservation biology*, 7(4), 845-855. <https://doi.org/10.1046/j.1523-1739.1993.740845.x>
- Landova, E., Peléšková, Š., Sedláková, K., Janovcova, M., Polak, J., Radlova, S., ... y Frynta, D. (2020). Venomous snakes elicit stronger fear than nonvenomous ones: Psychophysiological response to snake images. *Plos one*, 15(8), e0236999. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0236999>
- Lorenz, A. R., Libarkin, J. C., y Ording, G. J. (2014). Disgust in response to some arthropods aligns with disgust provoked by pathogens. *Global Ecology and Conservation*, 2, 248-254. <https://doi.org/10.1016/j.gecco.2014.09.012>
- Pontes-da-Silva, E., Pacheco, M. L. T., Pequeno, P. A. C. L., Franklin, E., y Kaefer, I. L. (2016). Attitudes towards scorpions and frogs: a survey among teachers and students from schools in the vicinity of an Amazonian protected area. *Journal of Ethnobiology*, 36(2), 395-411. <https://doi.org/10.2993/0278-0771-36.2.395>
- Prokop, P., y Fan-ovi-ová, J. (2013). Does colour matter? The influence of animal warning coloration on human emotions and willingness to protect them. *Animal Conservation*, 16(4), 458-466. <https://doi.org/10.1111/acv.12014>
- Rachman, S. (1977). The conditioning theory of fear acquisition: A critical examination. *Behaviour research and therapy*, 15(5), 375-387. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(77\)90041-9](https://doi.org/10.1016/0005-7967(77)90041-9)
- Schoelitz, B., Meerburg, B. G., y Takken, W. (2019). Influence of the public's perception, attitudes, and knowledge on the implementation of integrated pest management for household insect pests. *Entomologia Experimentalis et Applicata*, 167(1), 14-26. <https://doi.org/10.1111/eea.12739>
- Valkenburg, P. M., y Vroone, M. (2004). Developmental changes in infants' and toddlers' attention to television entertainment. *Communication Research*, 31(3), 288-311. <https://doi.org/10.1177/0093650204263435>

El prestigio del Arte en al ámbito educativo

Sara M. Ferrero Punzano

Universidad de Alicante (España)

Georgina Sebastián Blanes

Universidad Politécnica de Valencia (España)

Abstract: The aim of this research is to assess the level of competence in Art History among students in Compulsory Secondary Education (ESO) and Baccalaureate education. The specific competencies related to heritage and artistic themes outlined in the curriculum for Geography and History subjects are documented in legislation. The employed scientific method has been quantitative-descriptive, involving a sample of 55 participants. The conducted research gathered information through a questionnaire distributed among students at a public Secondary Education Institute in the province of Alicante, across the first year of ESO, third year of ESO, and second year of Artistic Baccalaureate during the academic year 2021-22. The designed instrument was validated by professors from the University of Alicante and secondary education professionals. It includes queries aimed at assessing whether students recall the knowledge acquired during Early Childhood Education, Primary Education, and ESO, as well as their ability to identify national-level pictorial works, sculptures, or museums. The obtained results reveal a lack of information retention regarding art history among students. Through the gathered information, the objective is to address this deficiency within classroom plans and the pedagogical criteria of the Geography and History department.

Keywords: educational curriculum, heritage, prestige, art didactics.

1. INTRODUCCIÓN

Para hablar de Arte, dentro del sistema educativo, se debe intentar actualizar los enfoques metodológicos, así como los recursos de aula para que sean innovadores. La trascendencia de los materiales didácticos y la influencia en los métodos de enseñanza viene avalada por numerosas investigaciones, alguna de ellas relativamente recientes como la de Lainez (2021).

No obstante, la realidad es que incluso terminológicamente, la historia del arte, se localiza en un área marginal y poco desarrollada (Asenjo, 2018). Tal y como cita Ramírez (1989) en España, desde los tiempos de la Enseñanza General Básica, se viene denominando de un modo más o menos similar a este campo. Unas veces “Ciencias Sociales”, otras “Ciencias Sociales. Geografía e Historia” y finalmente “Geografía e Historia”. Este panorama no ha cambiado desde esta publicación, y el estudio del arte sigue quedando relegado dentro de la materia general. Solamente aparece como optativa para el alumnado de segundo curso de Bachillerato de humanidades, la asignatura de Historia del Arte.

Como se viene diciendo, el enfoque legal que se ha dado a la materia, la considera de modo insuficiente, desde 1970, y esto se ha perpetuado hasta día de hoy en las diferentes reformas educativas. Este no constituye el único aspecto que plantea dificultades metodológicas, ya que resulta fundamental la formación del profesorado de ESO y Bachillerato. Con la reforma de los planes universitarios desde 1996, las asignaturas de Geografía, Historia e Historia del Arte sufrieron una separación definitiva (Consejo de Universidades, 1996; Quintanilla, 1994; Infante, 2010), lo que implicó una desconexión del arte de las demás materias.

El marco legal de referencia del presente artículo, en cuanto al currículo de las materias de Geografía e Historia, se recoge en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se regulan la ordenación y enseñanzas mínimas en la ESO, concretándose para Bachillerato en la Comunidad Valenciana en el Decreto 108/2022, de 5 de agosto, del Consell por el que se establece la ordenación y el currículo de Bachillerato [2022/ 7578]. Las competencias específicas establecidas en esta legislación en las que se aborda el tema patrimonial y artístico se concretan en las siguientes: cultura material, monumentos o espacios patrimoniales (CE1. Tratamiento de fuentes), el saber atesorado o conocimiento científico sobre Geografía e Historia (CE2. Pensamiento Histórico, 3,5-7 [Economía, Política y Sociedad]), patrimonialización de los enclaves históricos-artísticos y culturales del entorno; Patrimonio Local (Competencia Clave Ciudadana, CE4. La Identitaria), equipamientos patrimoniales y museísticos locales (CE9. Patrimonio Cultural y proyectos vinculados a su conocimiento y preservación).

Como dice Guzmán (2004), el objetivo final es determinar un valor hacia qué es el arte, pero elaborado por el propio alumnado. Para ello se deben de alcanzar las competencias histórico-artísticas, a través de los saberes. Dentro de estos, cabe remarcar que deberían de contemplarse el análisis formal (ver y mirar), el análisis iconográfico (simbología, identificación y el resurgir de conflictos), el análisis contextual (historia, geografía, teología), el análisis estilístico (formación, técnica y aprendizaje), el análisis material (fichas informativas, tipología, patrimonio y la dimensión creativa), impacto individual y colectivo, para lograr una formación integral del alumnado.

Autores como Guiráldez (2009a, 2009b) o Vallvé (2009) han propuesto definiciones de la competencia artística. La normativa que regula en España las enseñanzas mínimas de las etapas de Primaria y Secundaria concibe la competencia cultural y artística como “aquella competencia que permite conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos”.

Durante la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y el primer curso de Bachillerato, el currículo propuesto y adaptado por las editoriales es muy superficial y de carácter narrativo-expositivo (Guillen, 2012, Crespo 2015). Mientras que, en segundo de Bachillerato, la profundidad del mismo puede resultar atosigante para el alumnado, si no se tienen unos mínimos conocimientos de partida. En una materia tan genérica como la Historia del Arte y con tanta cantidad de saberes, se puede incurrir en errores tan básicos como la falta de reflexión de los estudiantes en las obras de arte que describen (Calderón, Martín, Gustems, 2017).

En un momento en el que se escucha la palabra transhumanismo (Ferrero, 2023), tomamos consciencia del valor de la ciencia, de la aportación y necesidad de esta, pero también debemos serlo de la necesidad imperiosa del humanismo, y dentro de este, del arte como eje vertebrador que nos hace más empáticos a aquello que nos rodea. En el estudio, partimos de que el arte forma un conjunto indisoluble con la historia y ofrece a la sociedad la posibilidad de completar el conocimiento de nuestro pasado, el ser respetuosos con nuestro presente y protectores de nuestro legado, para un futuro.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la presente investigación, es conocer el nivel competencial que posee el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en Historia del Arte.

Analizar a partir de un estudio de caso, cuya herramienta utilizada es un cuestionario de cinco preguntas de tipo cerrado, el grado de conocimiento del alumnado en relación a las cuestiones planteadas.

Comprobar el punto de partida del alumnado en cuanto a la relación entre historia y arte y la importancia que se le otorga a dicha relación en la nueva ley de educación a las competencias específicas.

Diseñar materiales didácticos que se recojan en las programaciones de aula con la finalidad de complementar lo ya dispuesto en el currículo, y así poder añadirlo a los criterios pedagógicos propuestos en los departamentos de Geografía e Historia.

3. MÉTODO

El método científico empleado ha sido el cuantitativo-descriptivo, con una muestra de 55 cuestionarios, pertenecientes a un Instituto de Enseñanza Secundaria (IES) público, de la montaña alicantina. El procedimiento seguido en la encuesta requirió en la fase previa, definir la información que se deseaba obtener y cómo plantear las preguntas considerando que estuvieran claras y que no condicionaran las respuestas (Ballester, Nadal, Amer, 2017).

El cuestionario se realizó sobre “Arte en la escuela”, en abril de 2022 y lo completó el alumnado de los cursos impares de ESO por ser los primeros afectados en la implantación de la nueva Ley Orgánica 3/2020 y el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se regulan la ordenación y enseñanzas mínimas en la ESO. Del mismo modo, este cuestionario también lo cumplimentó el alumnado de segundo curso de Bachillerato Artístico. Los datos obtenidos se han analizado mediante la hoja de cálculo Excel.

Una vez concluido el cuestionario, se desarrolló un análisis bibliométrico de investigaciones similares a la presente en diferentes bases de datos, como son Scopus o Web of Science (WoS). Esta búsqueda se llevó a cabo como un apartado dentro del trabajo de investigación del alumnado en la asignatura de investigación e innovación de la didáctica de la Historia, de la Historia del Arte y de la Educación para la Ciudadanía, perteneciente al máster de Formación del profesorado en la Universidad de Alicante a lo largo de los cursos 2021, 2022 y 2023. Los resultados advierten una escasez de publicaciones que aborden el tema que en este artículo se desarrolla. Esta circunstancia otorga mayor valor a la investigación realizada.

3.1. Muestra

Las asignaturas en las que se pasó el cuestionario fueron en el Ámbito Sociolingüístico de primero de ESO, en la materia optativa de Cultura Clásica en tercero de ESO y en la asignatura de Historia de España de segundo curso de Bachillerato Artístico.

Tabla 1. Caracterización de la muestra

Muestra	n	%
1º de ESO (Ámbito Sociolingüístico)	21	38,18
3º de ESO (Cultura Clásica)	19	34,55
2º de Bachillerato Artístico	15	27,27
TOTAL	55	100%

Fuente: elaboración propia, datos 2022.

El tamaño de la muestra proporciona una seguridad estadística que permite inferir el comportamiento o características de la población (Rodríguez, Ferreras, Núñez, 1991).

3.2. Instrumento

El instrumento diseñado fue validado por tres expertos de la Universidad de Alicante y por otros tres docentes del instituto. El cuestionario se distribuyó de forma presencial en el último trimestre del curso 2021-22, siempre en soporte papel.

El cuestionario recoge unas preguntas iniciales destinadas a caracterizar la muestra en las que se debe indicar el nivel educativo en el que se encuentra, la asignatura y la ubicación de su centro formativo.

Las siguientes cinco cuestiones son de respuesta cerrada (Sí/No). En ellas se pretende conocer, por una parte, si el alumnado recuerda los saberes trabajados en la etapa de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria. En esta última, más concretamente en la materia de Geografía e Historia. Y, por otra parte, si el alumnado es capaz de nombrar obras pictóricas e indicar su autoría, obras escultóricas e indicar su autoría y por último si es capaz de citar museos de referencia a nivel nacional con lo aprendido en dichos niveles educativos.

Las cinco preguntas planteadas se recogen a continuación:

1. ¿Tienes algún recuerdo sobre arte en la escuela (Infantil, Primaria)?
2. ¿Tienes algún recuerdo sobre arte y patrimonio en la asignatura de Historia (ESO)?
3. ¿Podrías señalar una obra pictórica y su autoría?
4. ¿Podrías señalar una obra escultórica y su autoría?
5. ¿Podrías señalar tres museos del ámbito nacional?

La contextualización en el IES en el momento en el que se pasó el cuestionario se comenta a continuación por niveles educativos. En primer lugar, la asignatura de Ámbito Sociolingüístico de primero de la ESO estaba compuesta por tres materias: Castellano, Valenciano y Geografía e Historia. Este ámbito lo impartía en su totalidad el mismo docente, con lo que en alguna de las áreas no era especialista. No obstante, contaba con el refuerzo de una hora semanal en la parte de Valenciano. En total, el ámbito contaba con una carga lectiva semanal de nueve horas, más una hora de coordinación del equipo docente encargado del ámbito. Las tres materias iban interconectadas y al hacerlo la parte del currículo correspondiente al arte, dentro de la asignatura de Geografía e Historia, quedaba relegada a un segundo plano, ya que las lenguas se veían reforzadas por ser la historia el eje vertebrador de Ámbito Sociolingüístico, con actividades como glosarios, ejes cronológicos, análisis de textos... Esta situación viene heredada de la Educación Primaria, en la que, en la asignatura de Conocimiento del Medio, el arte pasará a ser el último punto del temario, disgregando así la materia e impidiendo que formen un conjunto, fundamental para la mayor comprensión de la historia, por parte del alumnado.

En tercero de la ESO, el cuestionario se pasó al alumnado de la asignatura optativa de Cultura Clásica. Por un lado, es positivo saber que gran parte del alumnado la elige como primera opción, por contraposición, el alumnado llega a esta materia sin conocimientos previos de arte ni patrimonio. Actualmente en este IES no se oferta la asignatura de Cultura Clásica, ya que tienen preferencia las materias tecnológicas y lingüísticas.

Por último, se pasó el cuestionario al alumnado del Bachillerato Artístico con un nivel de adquisición bajo en las competencias específicas en arte, aún habiendo cursado la materia de Fundamentos del Arte I en primero de Bachillerato. Actualmente, en la legislación dicha asignatura no se contempla en el currículo de la Comunidad Valenciana, dejando una gran laguna competencial en el alumnado que quiere acceder a futuros estudios artísticos.

4. RESULTADOS

Tabla 2. Cuestionario sobre arte en la escuela, abril 2022

IES Público (Interior provincia de Alicante)		1º ESO Ámbito (n=21)		3º ESO C.C. (n=19)		2º Bachiller Artes (n=15)	
		f	%	f	%	f	%
1. ¿Tienes algún recuerdo sobre arte en la escuela (Infantil, Primaria)?	Sí	12	57,14	11	57,89	14	93,33
	No	9	42,86	8	42,11	1	6,67
2. ¿Tienes algún recuerdo sobre arte y patrimonio en la asignatura de Historia (ESO)?	Sí	3	14,29	5	26,32	5	33,33
	No	18	85,71	14	73,68	10	66,67
3. ¿Podrías señalar una obra pictórica y su autoría?	Sí	18	85,71	14	73,68	15	100,00
	No	3	14,29	5	26,32	0	0,00
4. ¿Podrías señalar una obra escultórica y su autoría?	Sí	4	19,50	12	78,95	14	93,33
	No	17	80,95	7	21,50	1	6,67
5. ¿Podrías señalar tres museos del ámbito nacional?	Sí	12	57,14	18	94,74	15	100,00
	No	9	38,10	1	5,26	0	0,00
Media porcentual (%)	Sí	46,66		66,31		84,00	
	No	52,38		33,77		16,00	

Fuente: elaboración propia, datos 2022.

En primer lugar, en la cuestión referente al recuerdo que tienen sobre arte en la escuela, se aprecia que el porcentaje de alumnado de primero y tercero que sí que recuerda algo referente al arte es prácticamente el mismo (57,14% y 57,89% respectivamente) y muy superior en el alumnado de Bachillerato (93,33%). En todos los cursos, más del 50% tiene recuerdos de haber trabajado alguna competencia artística.

En la siguiente cuestión, en la que se pregunta al alumnado si recuerda algo referente al arte y al patrimonio en la asignatura de Historia en la ESO, en los tres cursos el porcentaje que afirma recordarlo es muy inferior. Siendo en segundo de Bachillerato Artístico el 33,33%, seguido de tercero de la ESO con un 26,32% y finalmente un 14,29% en primero de la ESO.

En la tercera cuestión, la mayoría del alumnado es capaz de nombrar una obra pictórica y su autoría, estando en los tres cursos por encima del 70%. Sin embargo, en la cuarta cuestión, referente a la obra escultórica y su autoría, se observa un ligero descenso en segundo de Bachiller (de 100% a 93,33%), en tercero de la ESO aumenta mínimamente (de 73,68 a 78,95) y se ve una disminución muy evidente en primero de la ESO (de 85,71% a 19,50%).

Finalmente, en la cuestión en la que se pregunta si son capaces de señalar tres museos de ámbito nacional, se observa que a medida que el alumnado avanza en el nivel educativo, también sube el conocimiento que tiene al respecto del patrimonio museístico nacional.

5. DEBATE Y CONCLUSIONES

El trabajo de investigación que se ha mostrado, es solo una pequeña parte de un estudio que se sigue desarrollando hasta la fecha. El cuestionario que se pasó al alumnado constaba de una significativa

cantidad de preguntas en las que en la actualidad se sigue investigando, para adaptar el estudio a la nueva ley educativa. Una de las oportunidades que nos brinda esta línea de investigación es poder seguir avanzando en el análisis de los datos, tomando una muestra más grande, para poder incluir diferencias de género o diferencias generacionales.

A pesar de que la muestra analizada no era muy representativa, los resultados obtenidos vienen a coincidir con los de otras investigaciones realizadas previamente, en las que se advierte una falta de reflexión por parte del alumnado (Calderón, Martín, Gustems, 2017) y de interrelación de la Historia del Arte con la materia de Geografía e Historia (Asenjo, 2018). Se ha comprobado que el arte queda como materia relegada dentro del currículo histórico-geográfico.

Este hecho viene favorecido en parte, por las modificaciones en las diferentes legislaciones que ha habido hasta llegar al currículo vigente, inclusive la ley actual. Por otra parte, las adaptaciones de esta normativa educativa por parte de las editoriales en la actualidad, siguen considerando la historia del arte como un punto y aparte. Esto se puede ver reflejado, por ejemplo, en la asignatura de primero de Bachillerato Humanístico y General en la asignatura optativa de Historia del Mundo Contemporáneo, donde el arte es un mero apoyo al texto principal histórico o sigue quedando en segundo plano, sin que se origine esa ansiada interrelación entre las materias para el mayor entendimiento de las asignaturas por parte del alumnado. Se ve, por lo tanto, la necesidad de una mayor relación entre historia, arte y patrimonio.

El análisis de los datos obtenidos permite inferir que el estudio del arte en Educación Infantil y Primaria se consolida de tal manera que permanece en su memoria, quizá porque el trabajo realizado en aula se realiza de manera práctica, ya que, el estudio del arte se incluye en la asignatura de Educación Plástica. Tras un breve análisis de los libros de texto del curso 2023-2024 se ha podido corroborar que el estudio del arte en la asignatura de Ciencias Sociales desde primero a sexto de Primaria sigue sin interrelacionarse debidamente en los conocimientos histórico-geográficos trabajados.

Por otra parte, el aprendizaje relacionado con el arte en ESO y Bachillerato parece ser poco significativo, ya que el porcentaje de alumnado que recuerda haberlo trabajado durante estas etapas es muy inferior. El alumnado de primero de la ESO se consolida como el grupo que menos recuerda haber trabajado contenido relacionado con el arte (14,29%), tras haber cursado el ámbito lingüístico durante más de medio año hasta haber realizado el cuestionario. Ámbito en el que se incluye Valenciano, Castellano y Geografía e Historia, tal y como se ha mencionado en la contextualización de la muestra. Este hecho viene dado por la repetitiva forma de tratar los contenidos artísticos en los libros de texto. Si bien será decisión del profesorado realizar actividades de aula que profundicen sobre los saberes en arte a través de salidas programadas (actividades complementarias a yacimientos arqueológicos, museos, patrimonio local, etc.) o de trabajos grupales de investigación. El porcentaje de alumnado que recuerda haber trabajado arte en la ESO y bachillerato aumenta en los siguientes grupos encuestados de tercero de secundaria (26,32%) y Bachillerato (33,33%), ya que el alumnado en estos cursos demuestra mayor predisposición hacia el aprendizaje de contenidos artísticos, puesto que tanto la asignatura optativa de Cultura Clásica y el Bachillerato son una elección del propio alumnado.

Otras de las apreciaciones que se realiza a partir de la muestra estudiada, es que el conocimiento sobre escultura está muy alejado del currículo, solo en el caso de tercero de la ESO en la optativa de Cultura Clásica el alumnado tiene más conocimientos sobre escultura, dado que en el momento de la realización del cuestionario estaban trabajando el tema del arte clásico griego y romano.

En el momento de la realización del cuestionario fueron conscientes de su desconocimiento sobre las cuestiones planteadas, generándoles inseguridad e incapacidad para valorar de la forma correcta su patrimonio. Ante esto se ve necesaria una profundización en el estudio y comprensión del patrimonio como parte importante del currículo, como trabajo de aula.

Los resultados arrojan luz sobre la pérdida de información en un tema tan relevante que atañe a la materia de Historia, así como a la sociedad, ya que es reflejo de esta y parte de nuestra identidad. Con la información recogida a partir del conocimiento real del alumnado se pretende tomar consciencia, por parte del profesorado, de las lagunas que se evidencian en gran parte del alumnado sobre historia del arte para poder subsanar esta deficiencia dentro de las programaciones de aula y de los criterios pedagógicos del departamento de Geografía e Historia.

A partir de estas reflexiones, este trabajo nos brinda la oportunidad de buscar herramientas tan poderosas como los museos o el arte urbano, centrado en la escultura y arquitectura, para generar un proceso de asimilación de conocimientos de las ciencias sociales que permita al alumnado comprender mejor su mundo, su sociedad, partiendo de lo cercano y hacia lo más lejano. Estas herramientas van a permitir de un modo más eficaz que se alcancen las competencias histórico-artísticas, partiendo de los saberes trabajados en el aula y una vez interiorizados, poder afianzarlos para que el alumnado vea una finalidad en ello.

Otro instrumento didáctico que se puede utilizar será la realización y puesta en práctica de actividades de aprendizaje-servicio (ApS), que logren aproximar al alumnado con su día a día. En estas actividades, se va a plantear un seguimiento del trabajo en el que impliquen emocionalmente, aportando los conocimientos adquiridos a la comunidad. De ese modo, surgirá una querencia de protección hacia lo que han realizado y van a entender que es necesaria la preservación del patrimonio.

Será por lo tanto necesario un estudio de la didáctica del arte acompañado de una revisión del currículo educativo en los diferentes niveles de formación académica, para que se incluyese la conservación y el pensamiento histórico-artístico de manera formal, y de este modo poder conseguir una mayor adquisición competencial del alumnado.

REFERENCIAS

- Asenjo, E. (2018). Didáctica de la historia del arte en el sistema educativo español. *Rdim*, (2), 1-12.
- Ballester, Ll., Nadal, A. y Amer, J. (2017). *Métodos y técnicas de investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears.
- Calderón, D., Martín, C. y Gustems, J. (2017). Las tecnologías: un recurso interdisciplinar en la educación artística en secundaria. *Artseduca*, (18), 200-211.
- Consejo de Universidades (1996). *Informe sobre la puesta en marcha de los nuevos planes de estudios*. Madrid.
- Crespo, D. (2015). Enseñanza de la historia del arte. Orígenes e ilustración. *Imafronte*, (24), 43-72.
- Fernández, A., Barnechea, E. y Haro, J. (1989). *Historia del arte*. Barcelona, Vicens-Vives.
- Ferrero, S. (2023). *Vicente Ferrero. Escultor*. Alicante, Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- Giráldez, A. (2009). ¿Qué es la competencia cultural y artística? *Aula de innovación educativa*, (183-184), 7-10.
- Giráldez, A. (2009). La competencia cultural artística en la educación obligatoria y en la formación inicial del profesorado. *Periférica*, (10), 41-54.
- Guillén, M. (2012). Libros de texto y enseñanza de la historia del arte. *Iber. Didáctica de ciencias sociales, geografía e historia*, (71), 93-99.
- Guzmán, M. (2004). *Metodología y didáctica para la historia del arte*. Granada. Universidad de Granada.
- Infante, J. (2010). La reforma de los planes de estudios universitarios de la España democrática (1977 -2000). *Revista de educación*, (351), 259-282.

- Lainez, I. (2021). *Materiales didácticos para el fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el área de estudios sociales del 2do año*. Universidad Estatal Península de Santa Elena.
- Quintanilla, M. Á. (28 de junio de 1994). La guerra de los créditos. *El país*.
- Quintanilla, M. Á. (9 de febrero de 1999). Los problemas de la Universidad. *El país*.
- Ramírez, J.A. (1989). La historia del arte en el bachillerato. Problemática epistemológica y núcleos conceptuales básicos en M. Carretero. (dir) *La enseñanza de las Ciencias Sociales*. (pp.61-74). Madrid.
- Rodríguez, J., Ferreras, M.L y Núñez, A. (1991). Inferencia estadística, niveles de precisión y diseño muestral. *Reis: revista española de investigaciones sociológicas*, (54), 139-166.
- Vallvé, Ll. (2009). Reflexiones en torno a la competencia artística y cultural. *Aula de innovación educativa*, (183-184), 11-15.

A house for joy. Discover the positive emotions to face the difficulties of our time

Pasquale Gallo

University Magna Graecia of Catanzaro

Abstract: The life of every man is influenced by joy and is immersed in the search for emotions that lead to the conquest of being well. Scientific evidence shows that emotional and emotional development is a necessary condition for building the self. Life itself should correspond with the discovery of positive emotions and their reworking for the determination of self and one's own experience. Seeking happiness at all costs to feel good and to feel good is not enough if you do not live joy concretely and deeply. At a time when most human beings do not lack the elements for a decent survival, man has lost what is really needed, he has put joy aside, he does not know how to experience it. In this declining path are also involved children who worry about how little they are able to experience joy, accept frustration and self-regulate emotional experience. Probably, the causes are sought elsewhere and not in the educational action of those who should transmit, cultivate and nurture the endless joy of the child so that he himself becomes a vehicle of joy and a model for the other.

Keywords: joy, education, emotions, community, digital.

1. INTRODUCTION

The Posthumanism confronts the person with numerous questions that often find evanescent answers. Clichés fill the awareness of contemporary society and lead to hasty reflections on the psychoemotional condition of the younger generations. Young people go through frequent emotional short circuits and live in search of temporary satisfactions, examples, often negative, to be imitated. Having to name the liquid emotions of our time is complex. Happiness? Sadness? Shame? Or do they all go through the younger generations and not only? Scholars report an exponential increase in languishing, the emotion in which emotions are not felt. This expression indicates a condition of lack of well-being, purpose and joy, a sense of stagnation and emptiness that is reflected in the lack of desire to give meaning to one's own existence.

Just think of the phenomenon called Quiet Quitting that leads people to work less, the minimum and indispensable. Or, at Neet, the many young people who do not study, do not work and do not even try to study or work. There is certainly an emotional contradiction behind these phenomena. Without a doubt, contemporary society possesses material goods that are quantitatively superior to the past, but cannot enjoy them, or, better still, believes that it must continually seek new emotional impulses to survive and feel in step with the times. The distorted use of new digital technologies also contributes to short circuits that generate the creation of false identities and the publication of content prone to hate speeching and cyberbullying. Unstable and contradictory emotions produce the absence of meaningful relationships, dialogue and participation.

What is really missing at this time? The search and discovery of positive emotions that all reside in the fortress of joy. Not to be confused with happiness, joy is the ability to project life into every-

thing. It is a vital force and is easily traceable in the early stages of development, when it constitutes the firm point of life of the child and those around him. Joy, in the most intense phases, involves the whole Person: the brightness of the eyes, the expression of the face, love, the expansion of the smile, the heartbeat. The peculiarity of joy is to be always intense and to touch the whole being as a whole, it is a pleasure multiplied, more intense, more global, deeper. Being joyful has countless positive reflections on behavior, cognitive processes, the general well-being of the person. True joy is deep and diffused and cannot be hidden.

Within educational contexts it is necessary to recover the creative and generative power of joy, planning exploratory landscapes that lead to the search and discovery of joy, lasting over time and structural compared to the curricula. Emotional and emotional education cannot be left to the family or other contexts, but the school must be concerned to accompany cognitive development with relational, psychoaffective and emotional development. The frequent asynchronies of development between the cognitive and the emotional dimension, to the disadvantage of the latter, must be revised by planning interventions aimed at promoting well-being and the discovery of stable emotions. It is good to ask questions and find concrete answers that tend to the building of educational communities capable of bringing people together under the banner of acceptance and common responsibility. Every context must be constructed in such a way that emotional experience is continuously supported by community experiences in which to experience the joy of being in the world. Then yes, it will be full and true joy in the awareness that everyone is able to give all the joy he has to remember and to remember that joy is born, and that joy must accompany the whole of life.

In the few and certainly not exhaustive pages that follow, we will try to identify the essential need to educate to joy permanently for the construction of a new humanism. In addition, we will try to reconfigure human dignity, starting from the need to structure creative paths and generators that, moving from joy, are really useful for the education in progress of the new generations. There will be hypotheses and references on citizenship and digital citizenship, on the consideration of prosociality and relationality, on the return to the specific human, having as a starting point and arrival precisely joy.

1.1. The joy in early childhood

Every human life is born of the joy of the newborn's encounter with the world. A newborn baby and in the first months of life is the joy of mom and dad and the whole family, friends. It is joy, and it is a joy to see him, to touch him, to play with him. The astonishment, wonder and enthusiasm of the child lead back exclusively to joy, pervade and contaminate everyone around him. In the early stages of development, with the first discoveries and everyday achievements, the child experiences the manifested and irrepressible joy. Experience being joy in the world: it takes the first steps, interacts, lives other feelings and emotions. Vygotsky (2006) argues that, feeling joy, the child should head towards the joy of tomorrow. Until, however, that joy remains less and less. School, responsibilities, commitments seem to have nothing more to do with the joy of being in the world. Everything becomes fatigue and a limited moment is dedicated to joy. Almost as if to say that it is not important to give joy a perennial space in one's existence. The child who is born in joy has to face, more and more, a reality in which the limited-time emotions that expire just after having experienced them prevail. Interpreting reality

through the emotions of adults, emotionally mirroring themselves in the reference figures, the child is totally immersed in mechanisms that almost never privilege joy as a primary emotion with which to make a shield over the experiences of life. This absence of joy, more and more decisive in postmodernity, is a reflection of the emotional condition of the reference adults who, in turn, have forgotten, put aside, stranded joy itself.

Vygotsky (2006) remembers that you become yourself through others. It is in the social interaction that from birth have the opportunity to unfold emotions, and it is the quality of the relationship between the child and those who take care of him to ensure that their expression is in a harmonious path. The characteristics that the affective bond with the mother (or those who for it) assumes develop in the child the ability to regulate them, that is, the ability to exhibit and express in certain contexts an emotion rather than another, in particular the most suitable for adaptation to the environment. Emotions and their expression allow the privileged bond between the child and those who take care of him and are influenced by the way the child evaluates the specific situations, by the meaning he attributes to them. To sustain certain emotions, rather than others, are the forecasts more or less aware of the child on the probable responses of the adult to his signals. Mental anticipations and the cognitive factors associated with them allow to structure the link between parent and child. The interweaving of cognitive, social, emotional and emotional aspects gives an account of both the normative processes, that is, the processes that unite all individuals, and of individual differences, which on the contrary lead to the structuring of different personalities. Over time, the child understands that his emotional expressions have social consequences and learns to give meaning to the actions of those who take care of him and modulate the emotions and their expression on the basis of his expectations. Regarding joy, it develops as a conscious emotion by the end of the first year of life as a transformation of early emotions, even if not yet emotional. It is configured as emotion when the child is able to understand the meaning of an event, to mentally anticipate it.

If it is true that maternal behavior induces epigenetic signature, then it is necessary to reflect on the fact that family support and parental care are directly connected with the health of the child. The style of attachment, the emotional organization, the mother-child affective bond assume particular functions for the development of social competence and autonomy. Bowlby (2012) draws attention to the role of the mother in the emotional organization of the child and the role of the mother-child affective bond in the development of social competence and autonomy. He leads the attachment to the mother to a primary intrinsic motivation, based on the child's need to establish close contact with this figure. The resulting attachment behaviors are pre-programmed patterns that allow the child to react to each signal and adjust emotions by organizing behavior appropriately. The social life of the child gradually widens, the autonomy of thought and the maturation of identity intervene that allow to establish family and extra-family relationships with the ability to coordinate their actions with those of others. The importance of questioning the arguments of others, of participating in social life, the attempt to deal with interests and uncertainties, make the child achieve the ability to regulate their emotions in a wider context. It is in the interaction between equals, more or less conscious, that emerge the achievements of emotional self-regulation necessary to establish meaningful bonds.

Children need to find in the school the possibility to elaborate and rework their own experience and to recognize themselves in the reference figures of the school world in order to feel supported

also and above all emotionally. Even what concerns the cognitive load, sometimes really excessive, must be presented and shared taking into account the emotional intelligence of which every man is endowed. In this regard, Daniela Lucangeli (2020) argues that if a child learns with joy, the lesson will be engraved in the mind along with joy and in the mind will remain a perennial trace of positive emotion experienced. In this age, however, there is a tendency to overshadow the need and need to allow positive emotions to encourage and facilitate learning.

You learn what excites because, in learning, the interaction between cognition and affectivity is primary. In this regard, Piaget (2000) argues that there is a parallel between the development of affectivity and that of intellectual functions. In every action, in every conduct, the motivations and the energetic dynamism depend on the affectivity, while the techniques and the adaptation of the engaged means constitute the cognitive aspect. There is no purely intellectual or affective action, but both elements intervene because one presupposes the other. In this dimension, joy, around the age of five or in any case within the first class of primary school, seems to disappear from the daily life of children. An emotion, a deep feeling, the same joy, if not experienced and experienced, disappear from the emotional memory and lead man, then, to seek different and less fruitful emotions that, although positive, are not durable. Children, therefore, should be continuously supported to know and live joy and should find credible witnesses in reference adults. Adults who, in turn, will have experienced joy as an essential element for self-determination. It can, therefore, be said that the way of relating with children directly affects their way of living emotions and that the behavior of adults and their reactions to events and situations directly affect children; that the quality of the environment and its enrichment can promote the proliferation of neuronal connections in a correct balance between positive emotion and concrete experience of the emotion itself.

1.2. Determining joy in education

To provoke joy is to affirm life. To know and live joy fully, we must seek the meaning and meaning of life in the creative work of the world. Life itself exists to be creative, to continually generate new joy. Joy and creation are intimately connected because joy is the full realization of life. What is created in joy is alive and what continues to exist because it experiences it. Even the thoughts, emotions and moods generated in creativity are stable and lasting: they produce shared novelty.

The pedagogical and didactic research of recent years has highlighted the need to consider creativity as essential for the education of the new generations: creative thinking is more than necessary for self-determination. But it is well known that school, which refers to a priority “performance” model, often kills creativity, focusing attention on equal paths for all and not giving everyone, really, the opportunity to experience their own talents and actual abilities. Talents must be known, cultivated and exploited, made available to others, and you must invest in what you have received to become wise and intelligent protagonists of your life, your history and your actions. Possessing a talent is an opportunity and a privilege, not making it work properly can become a serious problem for present and future self-determination. Scientific literature is now rich in research that states the need to pay particular attention to the promotion and development of talents, since their enhancement is inherent in personal and global well-being. An exploited talent leads the human being to joy, allows him to feel well included, welcomed, useful for himself and for others.

The creative and joy-generating power allows you to act by employing, proportionately to the action, less time or less energy than on average is necessary, obtaining better results than the average. Talent, although in most cases it is configured as an innate ability, needs, however, to be trained, also to obtain a sort of restitution on the sense of self-efficacy. Talent is predisposition and will, and there are not only talented people, but also people's talents that must be adequately developed in appropriate conditions in which the talent itself becomes the generator of as many talents.

Free expression, the bodily self, the high value of symbolic and free play are just some of the occasions that bring to light the talent and creative power and generator of joy. With reference to the importance of the game, it can be said that it involves a metamorphosis of the personality and produces a disruption of the usual existential structure. It is in the magical atmosphere of the game the deep meaning of the gratification experienced by the child. The real game always gives satisfaction, albeit in the awareness that, sometimes, the fiction of the symbolic game does not coincide with real life. Knowing the child's game, means knowing the child himself. It is therefore important to dedicate to the creativity expressed in the game a significant importance and exploit it to the fullest for its cathartic function, to promote the free expression of self and to channel positive emotions. Creative application must become an integral part of the intellectual abilities of the individual. Yes can also resort to lateral thinking to apply creativity as needed since the child must be placed in conditions to understand where, when and how to use their abilities. It is also necessary to promote the processing of divergent thinking to respond to inputs with multiple and simultaneous channels of information processing and response. Guilford first, in 1967, speaks of divergent thinking, placing it next to convergent thinking, which allows to arrive at a single effective solution, following a purely logical reasoning. Divergent thinking, on the other hand, is that form of thinking most closely related to the creative act, it is the ability to produce a range of possible solutions for a given problem, particularly for a problem that does not provide a single correct answer. It is expressed, therefore, in the multiplicity and originality of the answers provided, in the wealth of ideas and in the search for exact solutions. In this sense, the definition of Guilford (1967) coincides with the concept of creativity. Cognitive neuroscience argues that the creative process is typical of the human brain and that the human brain is naturally structured to think creatively, favoring the hypothesis of recognizing its potential value and dynamic character. Creativity thus becomes a distinctive feature of human thought, a natural expression of the interior of the individual and, therefore, a manifestation of the joy experienced in showing a new perspective to be shared. Usually, who is really joyful contaminates the other, shares the joy and does not trample on it, is able to intercept the joy of those around and is able to raise those who have lost the joy. Joy is born from the positive encounter with the other; it cannot be contained. It becomes authentic joy when it becomes a necessity for one's own growth and for positive prosocial relations. From a joyful mind new ideas, new emotions and feelings are born and an uncontrollable need to generate ever new joys for common growth develops. There is an indissoluble bond between creativity and joy. The aesthetic of joy that Nietzsche speaks of suggests that, with the creative act, art is the privileged experience of joy and offers a fully realized model of life. Making your life a work of art is a process of continuous self-creation that allows you to relate to the world without limits, without barriers.

The link between joy and talent is deep in Giftedness. Supporting the emotional development of Gifted ensures educational success and adaptation to contexts. Gifted is the person with high cogni-

tive potential or surplus endowment. Defined as exceptional children, Gifted are curious, often change interests, are creative, capture multiple stimuli at the same time, have strong leadership skills and live deeply feelings. However, it often happens that they do not feel understood for their preferences, for the way of feeling in a deep and amplified way and live problematic dimensions of existence. Gifted people feel their own emotions and those of others, and their reactions are disproportionate. Enthusiasm and joy can leave room for emotional short circuits that lead them to become silent, to experience an irrepressible anger that can result in depression, self-esteem disorders, intellectual inhibition and phobia. It is necessary to design educational paths that can help them decode the implicits in order not to experience disappointment and failure, to value and promote personal talents in order to maintain joy and promote motivation to make them feel important to the community. Gifted talent, often outstanding in some areas, becomes a resource for common growth.

1.3. The educational community and joy

The encounter with the other is an opportunity to improve and to improve, to share everything and experience the richness of being together in joy. Joy builds community and joy is built in the community. You cannot live without community, without family, without values, without inherited beliefs because it would mean being half alive. In the epigenetic signature, the context stresses what genetics donated. Therefore, it is urgent to rethink educational contexts as communities in which to experience the feelings, emotions, the needs of the other in order to better know one another and to understand the meaning of one's life. If, as Decroly (1971) states in the sixties of the last century, it is true that school coincides with life itself, then it is also true that educational contexts must necessarily be built as places of communion in which to live inevitably the beauty of knowing and telling each other in their diversity and their richness. The school, in particular, in order to be considered "good" must solicit life in the world, be a significant experience of communion and community, prepare for the present and future discoveries of sharing and listening. The school, therefore, is a privileged place for building communities in which to live concretely the multiplied joy and positive emotions and must become capable of giving pupils the opportunity to replicate the community experience in all vital contexts. The new teaching and learning models, based on the psycho-pedagogical evidence of the last century, almost abandon an educational approach centered on the exclusive transmission of knowledge and individualization. It is now known that the traditional instrumental literacy of the basic school must be supported and implemented by the wider social and cultural literacy. Thus, school experience becomes a model for life in every context other than school. Referring to the new models of teaching and learning, centered on the protagonism of the pupil and the structuring of the environment as key principles for educational success, the Senza Zaino model, which is experienced in many Italian schools, aims to build educational communities in which pupils, teachers, families and the territory contribute actively to the psychoemotional, sensory and social well-being of individuals and groups. To feel good in a context, and for whatever reason, is necessary to seek and find the joy of feeling alive and being in the world and to learn to manage the emotional experience that characterizes the human being. No one is capable of self-defining himself in his individuality is always necessary the contact, the confrontation, the emotional mirroring with the group in order to be able to measure himself with himself. If joy is shared and shared, it doubles. In this perspective, the Senza Zaino

model tends to reformulate traditional educational approaches, aiming to build a global curriculum in which the free expression of children's diversity and their emotional experience are central. In the agora, a privileged place for dialogue and listening, every day children receive adequate support in the construction of knowledge and experiences that will be carried out. Central is the differentiation of teaching according to the styles, interests, vocations, attitudes and trends of the students that precisely in the diversification of educational proposals find significance. This is certainly functional to the new vision of the osmotic relationship between teaching and learning that only in the consideration of the plurality of intelligences and the manifestation of them is fully expressed. Building a community of communion in joy, therefore, means referring to the three fundamental values of Senza Zaino: hospitality, community, responsibility. Hospitality because it is necessary to welcome, include, put everyone at ease in a scientifically equipped environment that is also stimulating, free of superfluous, responding to the real needs of all. Community to put everything in common and to learn to manage their time, their resources, their emotions and to enhance and rediscover the joy of being together to grow and improve. Responsibility towards the community and the cosmos to become aware of the fact that everyone has to worry about making the school and the world home for all. In this sense, it is necessary to rethink teaching and educational professionalism in a community perspective. In this regard, then, the Senza Zaino model is the right one to consider the differences and diversity as a wealth, to take care of all the uniqueness in the class, to put in place teaching processes - learning that tend to the promotion and enhancement of talents and favor pupils. Being all focused on the concept of responsibility, the Senza Zaino school allows the harmonious development of all spheres of personality and allows each child to place themselves and self-determination, becoming more aware and autonomous and allowing the healthy maturation of expendable skills in the world. The traditional school is the same for everyone, the Senza Zaino school is different for everyone because it promotes and proposes a clear differentiation, in a highly personalized perspective, of teaching. Teaching as an opportunity to analyze the action of teaching, as the art of the relationship between teaching and learning within a context. So, the school, from childhood, the first and fundamental context in which to recognize and value the generativity and creativity of joy, does not become a bore and a problem for the student. Indeed, it becomes an opportunity to channel talent, recognize it, manage it. The school, the family, the contexts that children attend must identify common lines of intervention that support growth and organize their lives, without underestimating or overestimating and without delaying. Having your own identity, for Sara, a talented child, means that "everyone must be his own" and there is no more beautiful and just answer for the affirmation of the self in the age of evolution. If this awareness, this freedom, this need pervades, in the construction of a solid personal and social identity, even the pedagogy of joy will respond correctly to a great and sacrosanct need of mind and heart, to an inviolable need, the right to be valued for everything you have inside and for what you are.

1.4. The digital self for a new humanism

The primary attention to active citizenship by the world of education is now known, at all levels. Many are the legislative references of the school that changes to inclusive curricula in which to consider the civic competence as transversal. Media education and media literacy, moreover, are increasingly affirming how important it is to learn to inhabit the network to build a new idea of citizenship

that corresponds to a return to the community as a place in which to mature their identity. The digital, thus, becomes an inhabited space, place, home, classroom capable of supporting the emotional experience of people and not a pretext for alienation, becoming something else by itself and maturing prosocial conduct aimed at individualism and the absence of emotions. Both in social networks and in the social web, and in real life, we tend to show a distorted image of ourselves. Almost as if to say that we are necessarily happy in the continuous search for a new excuse, to say that we have reached the maximum of our aspirations at the expense of those who have not yet experienced that same emotion. This, however, lasts the time of a story on Instagram, and then you are looking for a new happiness, a new place to photograph to affirm your mood and to show your life full of positive experiences and stimuli. This is the most marked expression of modern individualism, of the inability to live contexts in a wide dimension and to give the web the power to govern its own life and relationships. Instead, it is necessary to educate the new generations and also the reference adults to promote the structuring of a solid identity and digital identity so that real and virtual walk on the same waveline and so that the emotional and affective experience, even if mediated by technologies, is effectively considered as primary for the development of personality and to inhabit contexts. A new idea of identity and citizenship must pervade the world of education and school, encouraging, through dialogue and knowledge, correct prosocial behavior and the maturation of new digital awareness.

Sometimes, one gets the impression that it is adults (parents, teachers, educators) who live in a distorted way the potential of the web. The postmodern man looks for happiness in the ephemeral, the one that lasts the time of a story on social networks and that ends with the next refresh, is when the page is reloaded and new images appear. The one that leads him to count the number of likes on each post, to follow the most famous influencer of the moment to emulate it, even in negative actions. It would be interesting to promote the awareness that educating to the correct use of new technologies can make people become more human and more able to self-regulate emotions and their real needs. Man is made to get in touch with others and seeks immediate reactions: motivation, reward, euphoria. Digital citizenship, not adequately supported by digital awareness, allows you to live only a small part of the relationship, the easiest one to manage, the one that does not require effort. If you just look for these connections, you become addicted to a drug-like mechanism. The constant impulse to control what happens on the net, for fear of no longer being on the front line, coupled with the lack of emotional mirroring, produces a degree of anxiety that does not feel good about themselves and makes you lose control even in the management of relationships. Time passes without realizing it, positive emotions disappear, joy is nullified. It is clear that, under these conditions, joy is not at all experienced and experienced. Moreover, lacking awareness of one's actions and consequences online, one tends to replicate emotional behavior even in real-life contexts when, often, the other questions one's way of being.

The construction of a new humanism and a new citizenship are born from below, they start from the needs of everyday life and allow man to know each other, to discover himself and to experience real and concrete emotions with which to reckon in every moment of life. One does not venture, in this sense, if one also rethinks technologies as technologies of communities in which to rediscover the lost joy and through which to become able to spread the good that is in itself. Web 3.0 should foster cooperation and networking that digitally increase relationships and relationships, exchanges

and knowledge. If the new technologies and all the tools you have today do not really serve to keep relationships alive and generate positivity, then only material equipment remains to be used, even incorrectly. If they do not promote interaction and interactivity, they lead man to sit on new and wrong models of socialization that, paradoxically, will need more and more from emotional and social contexts of meaning.

In the age of post-truth, fake news and haters it is urgent to promote a new idea of being in the world, considering digital citizenship as a path to be able to inhabit every reality, even virtual with awareness and maturity. Growing phenomena like cyberbullying and sexting make you think about the fact that you are increasingly unable to think about the consequences of your actions in your relationship with each other. A relationship that is completely nullified, in some cases, or that is distorted through distorted online communication. Living in the time of dehumanization and moral disengagement, we tend to communicate something online that we don't see the consequences of. You don't know what the consequences of your actions are. In this regard, mediation is essential because it serves to block aggressive and pervasive behavior, especially within hate speech groups ('hate language' or 'hate speech'). Who speaks, especially if from positions of authority or in institutional contexts, has a heavy responsibility because what is said changes the limits of what can be said, moves the boundaries of what is considered normal, established, legitimate. Changing the limits of what can be said changes, at the same time, the limits of what can be done: you get used to a lack of attention and vigilance over words, which makes the lack of vigilance over actions more acceptable.

Technologies produce aggregation, prepare and bond and can rebuild. Therefore, they become social catalysts and affect the way you relate. It is necessary, therefore, to exploit the potential offered by technologies by learning to govern the relational processes that technologies activate and affirming them as places in which to build communities of practice to enhance the specific human and build a new humanism. Since in the manifestation of joy the whole body is involved, it is good to educate the eyes and hands to trace online situations in which to live joy and promote it so that others are bearers. School and educational contexts, therefore, rather than banning the use of devices, are responsible for promoting the correct use and not to increase the distance but to digitally increase the presence. Being in the same place, at the same time and for the same purpose, today, can also mean using media education to build communities in which, through joy, live their identity and their citizenship. Technologies, then, can really be an opportunity to promote and spread the joy of life, to rediscover and value the specific human.

2. CONCLUSIONS

At the end of this work, we can certainly say that a new joy is possible. In contrast to the evil of living, to the fatigue of being in the world, joy recalls the developed ability to resist the boredom, the temptations, the conflicting feelings of this time. Joy, creative and generative, allows us to learn to enjoy the fullness of the here and now, the passage from the ego to the us and the certainty that it is precisely in interaction and communion the key to facing every challenge. It is good to ask questions and find concrete answers that tend to the building of educational communities capable of bringing people together under the banner of acceptance and common responsibility. Every context, real or virtual, should be constructed so that the emotional experience is continuously supported by commu-

nity experiences in which to create, generate, share, narrate, experience the joy of being in the world. Then yes, it will be full and true joy in the awareness that every child and every man is able to give all the joy he has to remember and to remember that in joy we are born, and that joy must accompany our entire existence. Endless.

A new joy is possible. A pedagogy of joy is urgent and necessary.

REFERENCES

- Andreoli, V. (2020). *La gioia di vivere*. Rizzoli.
- Bandura, A. (2017). *Disimpegno Morale*. Erickson.
- Benanti, P. (2020). Digital Age. *Teoria del cambio d'epoca. Persona, famiglia e società*. San Paolo.
- Bottaccioli, F. (2020). *Epigenetica e psiconeuroendocrinoimmunologia*. Edra.
- Bowlby, J. (2012). *Cure materne e salute mentale del bambino*. Giunti.
- De Bono, E. (2015). *Creatività per tutti*. Rizzoli.
- Decroly, O. (1971). *Una scuola per la vita attraverso la vita*. Loescher.
- Elliott, A. (2021). *La Cultura dell'Intelligenza Artificiale*. Codice Edizioni.
- Fernández Piqueras, R., Guerrero Valverde, E., Cebrián Cifuentes, S., and Ros Ros, C. (2020). Innovación educativa universitaria y metodologías activas para el aprendizaje de las competencias específicas del grado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativos.*, (58), 183–200. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.58.723
- Fiorin, I. (2008). *La Buona Scuola, Processi di riforma e orientamenti didattici*. La Scuola.
- Galimberti, U. (2021). *Il libro delle emozioni*. Feltrinelli.
- Gentile, M. and Pisanu, F. (2023), *Insegnare educando. Promuovere a scuola le risorse psicosociali di chi apprende: modelli, strategie, attività*. UTET.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
- Ianes, D. and Camerotti S., (2015). *Compresenza didattica inclusiva*. Erickson.
- Iaquinta, T. (2022). *La ricerca della gioia*. NovaLogos.
- Iaquinta, T. (2022). *Unlocked. Genitori ed educatori durante e dopo la pandemia*. Il Mulino.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- Lucangeli, D. (2020). *A mente accesa*. Mondadori.
- Orsi, M. (2021). *Uno zaino troppo pesante*. Maggioli.
- Panciroli, C. and Rivoltella, P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Scholè.
- Piaget, J. (2000). *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi.
- Rivoltella, P.C. (2020). *Nuovi Alfabeti*. Scholè.
- Rivoltella, P.C. (2021). *La Scala e il Tempio*. Franco Angeli.
- Rivoltella, P.C. (2023). *Gli EAS, tra didattica e pedagogia di scuola. Il metodo, la ricerca*. Scholè.
- Sartori, L. and Cinque, M. (2020). *Gifted*. Magi.
- Vygotsky, L. (2006). *Psicologia Pedagogica*. Erickson.

Pantallas digitales en el tiempo de ocio del alumnado de primaria: valoración del uso y del riesgo en las familias

Cristina Galván-Fernández
Esther Luna-González

Universitat de Barcelona (España)

Abstract: With the aim of offering opportunities for good use of screens and mitigating current problems, the Fundació Cims, in collaboration with various agents, has designed the KOA Programme. This programme is aimed at primary school families and students in the fifth year of primary school and their teachers. The aim of the study is to find out how families deal with the use of screens before receiving the workshops. A survey has been developed that includes 3 dimensions: Time of use of screens, Family attitude towards the use of screens and Perception of the attitude of the daughter/son when he/she is with screens. The survey consists of 16 closed-ended questions (Likert scale) and has been analysed with the statistical package SPSS v.25 for Macintosh. The analysis is descriptive. Monitoring and protection are issues that some families take into consideration either by installing safety measures on the devices, setting rules or teaching a good use of the screens.

Keywords: screens, childhood, parental mediation.

1. INTRODUCCIÓN

Dado que el acceso a los dispositivos tecnológicos se da cada vez más temprano, la comunidad socio-educativa está preocupada por el uso que se hace de los mismos en edades tempranas. Algo común de los dispositivos utilizados por los más jóvenes es la pantalla, por lo que en este estudio nos referiremos a todo aquel dispositivo tecnológico que permita una interacción a través de la pantalla como “la pantalla”. Ejemplo de estas pantallas serían: ordenadores, cualquier tipo de videoconsolas, teléfonos móviles... entre otros.

En los últimos tres años se han publicado varios informes acuerdo en el uso de las pantallas en edades de 8 a 12 años, como The Common Sense Census (2021). En estos informes se resalta la preocupación por el desarrollo mental, físico y emocional. Acorde al acceso que la población tiene a nuevos dispositivos y tecnologías como la realidad virtual, la inmersiva, lectores electrónicos y accesorios como los relojes inteligentes, las encuestas e informes de los últimos tres años contemplan nuevos ítems para describir los usos actuales.

Si bien se puede pensar que el tiempo de uso ha aumentado con el paso del tiempo, las diferencias vistas en el informe The Common Sense Census (2021), son menores entre los años 2019 y el 2021 para la franja de entre 8 y 12 años. Por ejemplo, la diferencia del total de menores que utilizaron la pantalla el día anterior a responder la encuesta es del 1%. El uso de los videojuegos en dispositivos móviles ha disminuido en un 10% a pesar de que casi la mitad juegan con la videoconsola. También pasan menos tiempo mirando videos en la pantalla.

Favorite entertainment screen media activities, by age, 2021
Percent of tweens and teens who enjoy each media activity "a lot"

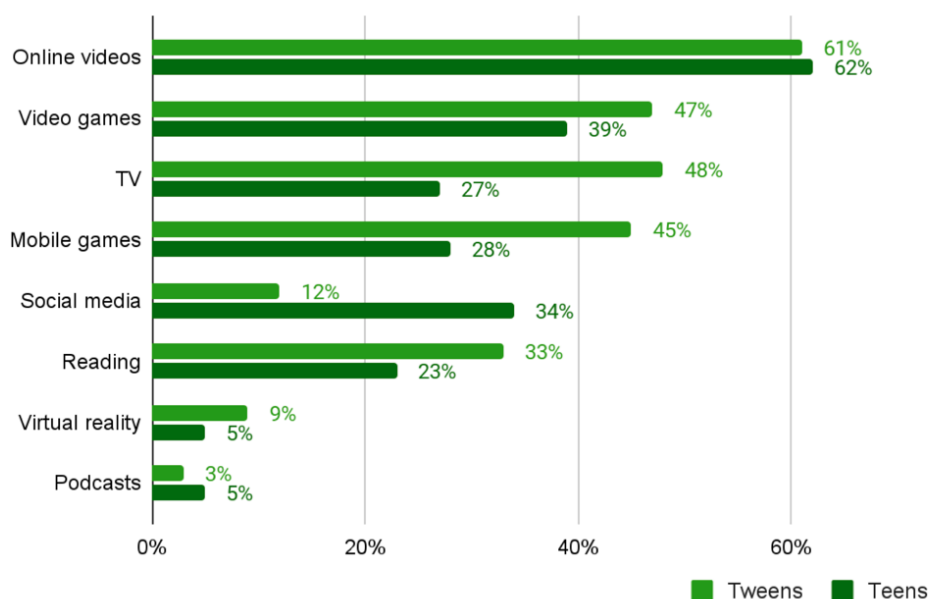


Gráfico 1. Actividades favoritas con el uso de la pantalla por edades (The Common Sense, 2021)

Las actitudes parentales frente al uso de las pantallas de sus hijos también han sido analizadas en múltiples publicaciones desde el ámbito de la educación, las ciencias del comportamiento y la pediatría. Livingstone es uno de los principales autores de la mediación parental habiendo analizado previamente la mediación con los medios de comunicación (Livingstone y Helsper, 2008), posteriormente con el uso de internet (Holloway, Green y Livingstone, 2013) y, recientemente, con las pantallas (Livingstone y Franklin, 2018). De sus estudios le han seguido otras investigaciones y publicaciones generando construcción teórica acerca del concepto, estrategias y focos de estudio. En relación al uso de las pantallas y desde 2020 destacamos: Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran y Oregui-Gonzalez (2020); Casado y Sánchez (2022), Condeza, Herrada-Hidalgo y Barros-Friz (2019), Melamud y Waisman (2019), Nielsen, Favez y Rigter (2019), Marciano, Petrocchi & Camerini (2022).

Conocer la percepción de los familiares de los alumnos de primaria frente al uso de las pantallas y, en concreto, de internet, ha sido analizado por Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran y Oregui-Gonzalez (2020). Los autores han encontrado que las tendencias de mediación son mayormente de tipo instructivo mientras un tercio adaptan las estrategias de mediación según la percepción que tienen de la actividad en Internet de sus hijos/as y según su curso. También concluyen que no hay diferencias según el género en estos cursos.

Casado y Sánchez (2022), analizan como en nuestro estudio, las percepciones y actitudes de los familiares antes de iniciar la capacitación "Un mundo más allá de las pantallas". Uno de los temas centrales es la preocupación por el uso de los videojuegos y el control como conducta saludable. Nielsen, Favez y Rigter (2019) proponen el análisis de la mediación parental para el buen uso de los videojuegos desde (a) refraining from acting, (b) co-viewing or co-gaming with the teen, (c) active mediation, and (d) restrictive mediation. De alguna manera, estos cuatro elementos coinciden con el análisis que hacen tanto Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran y Oregui-Gonzalez (2020) como Condeza, Herrada-Hidalgo y Barros-Friz (2019) y Marciano, Petrocchi & Camerini (2022).

En 2010 Cheung valoraba positivamente que las familias que sabían de Internet se mostraban más propicias a ayudar a los hijos a beneficiarse de internet y a protegerlos de sus riesgos frente a un tercio que reconocía un alto nivel de insatisfacción y dificultades para protegerlos (Cheung, 2010). Las familias no siguen las recomendaciones del uso de pantallas según Melamud y Waisman (2019), por lo que es preciso formar a las familias y mostrar evidencias sólidas sobre los impactos a largo plazo del uso de la tecnología digital, permitirán a los pediatras apoyar adecuadamente a las familias.

Condeza, Herrada-Hidalgo y Barros-Friz (2019), muestran la necesidad de la alfabetización transmedia, para que los padres tengan recursos adecuados en el proceso de guiar a sus hijos en la sociedad de la información y en la sociedad red.

Con el objetivo de ofrecer oportunidades de buen uso de las pantallas y mitigar las problemáticas actuales, la Fundació Cims, Fundació Aprendre a Mirar y la Associació de Consumidors de Mitjans Audiovisuals de Catalunya han diseñado el Programa KOA Tecnología (Aprender a mirar, 2023a). El programa está destinado a familias y docentes de la etapa escolar de Educación Primaria y a los estudiantes que cursan quinto y sexto (dos años consecutivos). Para cada uno de los colectivos se ha diseñado una serie de talleres (Aprender a mirar, 2023b). Los talleres para las familias consisten en tres charlas de las siguientes temáticas: ¿Autoestima en el mundo online, Hipersexualización en redes sociales y Somos protagonistas o espectadores de historias? Durante el curso también se ofrecen herramientas sobre seguridad y prevención de riesgos de las temáticas tratadas.

Los talleres y acciones complementarias corresponden a la doble perspectiva de trato de la mediación parental (Bartau-Rojas, Aierbe-Barandiaran, Oregui-González, 2018): prácticas de socialización entre familia y menor y prácticas de restricción para proteger de los riesgos. En este estudio, nuestro objetivo es conocer cómo las familias abordan el uso de las pantallas antes de recibir la acción formativa del programa KOA.

2. METODOLOGÍA

Analizamos las actitudes y prácticas que las familias de Educación Primaria tienen frente al uso de las pantallas de sus hijas e hijos. Analizamos familias de cinco centros escolares del área metropolitana de Barcelona. La investigación es exploratoria a partir de una encuesta distribuida en línea con el apoyo de los centros educativos.

La encuesta recoge 3 dimensiones: Tiempo de uso de las pantallas, Actitud familiar respecto al uso de las pantallas y Percepción de la actitud de la hija/hijo cuando está con las pantallas. La encuesta consta de 16 preguntas de respuesta cerrada (escala Likert) y se ha analizado con el paquete estadístico SPSS v.27 para Macintosh. El análisis es descriptivo.

La participación ha estado de 57 familias, de las cuales, 42 son mujeres (73,7%), 14 son hombres (24,6%) y 1 persona es de otro género sentido o no binario (1,8%). El 26,3% de las familias tienen un hijo/a en quinto de primaria y el 73,7% son familias de otros cursos.

3. RESULTADOS

3.1. Tiempo de uso de las pantallas

Según las familias, aproximadamente menos de una tercera parte de los preadolescentes tienen pantallas propias para el ocio (tabla 1). Si bien los dispositivos más comunes son la tableta, el móvil, el ordenador y la consola portátil, casi un tercio los tienen de uso propio: tableta (38,6%), móvil (31,6%) y consola portátil (29,8%). El ordenador es la pantalla que más familias la tienen compartida (80,7%) y poco alumnado cuenta con accesorios digitales (22,8%) y todavía menos con lector electrónico (5,3%).

Tabla 1. Pantallas que el alumnado tiene en casa

Tipo de pantalla	Uso propio	Uso compartido	No tiene
Móvil (smartphone)	31.6%	17.5%	50.9%
Ordenador	35.1%	45.6%	35.1%
Tablet	38.6%	29.8%	31.6%
Lector electrónico (Kindle, Kobo, Nook)	5.3%	3.5%	91.2%
Consola portátil (Nintendo DS, PSP, Shield, Steam Deck)	29.8%	21.1%	49.1%
Televisión	10.5%	80.7%	8.8%
Accesorios (reloj inteligente, Google Glass, gafas de realidad virtual)	22.8%	1.8%	75.4%

Comparando la propiedad de pantallas en los diferentes cursos, la consola vendría a ser la pantalla de iniciación y esto ocurre en quinto curso pues en los otros cursos el porcentaje es más alto.

El lugar de uso de la pantalla en tiempo de ocio es el hogar, entre los espacios comunes y la habitación propia (tabla 2).

Tabla 2. Pregunta 4. Cuánto de tiempo se conecta su hijo/a en los siguientes espacios de la casa

Ítem	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
En su habitación	26,30%	42,10%	19,30%	12,30%
En zonas comunes de la casa	5,30%	38,60%	33,30%	21,10%
Fuera de casa	52,60%	42,10%	3,50%	1,80%

El uso que más hacen entre semana (tabla 3), es entre 1 y 3 horas en el día: Mirar redes sociales (Tik Tok, Snapchat, Instagram, otros) (17,2%) y Jugar a videojuegos en la consola, ordenador o móvil (22,4%) (tabla 3):

Tabla 3. Pregunta 6. Cuántas horas al día estimas que su hijo/a dedica entre semana a

Ítem	Menos de 1 hora al día	No utiliza
Buscar cosas a internet como entretenimiento	46,5%	25,9%
Buscar información a internet para hacer los deberes	69,0%	13,8%
Hacer deberes con las pantallas	39,7%	15,5%
Escuchar música	44,8%	19,0%
Leer, ver vídeos o escuchar podcasts sobre temas de interés personal	36,2%	56,9%
Buscar aplicaciones y juegos	36,2%	39,7%

En relación a las horas de dedicación a las pantallas, el fin de semana dedican más tiempo tanto a actividades de ocio como escolares. Algunas acciones las hacen más el fin de semana que entre semana (tabla 4). Lo que más hacen en el fin de semana es ver series y películas (43,1% entre 1-3h),

jugar a videojuegos (el 41,4% entre 1-3h) y usar el móvil. También buscan información para hacer los deberes (tabla 4).

Tabla 4. Pregunta 7. Cuántas horas en el día estima que su hijo/a dedica entre semana (de lunes a viernes) a

Ítem	Entre 1-3h	Menos de 1 hora al día	No utiliza
Mirar redes sociales (Tik Tok, Snapchat, Instagram, otros)	20,7%	31%	48,3%
Jugar a videojuegos a la consola, ordenador o móvil	41,4%	17,2%	25,9%
Ver series y películas	43,1%	25,9%	27,6%
Escuchar música	22,4%	62,1%	12,1%
Hacer fotos o videos por uso personal	5,2%	29,3%	63,8%
Leer, ver videos o escuchar podcasts sobre temas de interés personal	8,6%	36,2%	56,9%
Buscar aplicaciones y juegos	10,3%	50,0%	34,5%

3.2. Actitud familiar respecto al uso de las pantallas

Más de un 40% de las familias dicen siempre a sus hijos que protejan su información personal (47,4%), qué días o momentos del día puede utilizar las pantallas (42,1%), cuántas horas puede utilizar la pantalla (40,4%), qué aplicaciones y juegos puede descargarse (43,9%), qué redes sociales puede tener (52,6%) y qué productos puede comprar en línea (43,9%). El 40,4% de los familiares dice a veces que acepta estar juntos/as con la pantalla cuando él o ella se lo pide y el 57,9% a veces le dice que quiere estar conectado/a a la pantalla con él o ella (tabla 36). Otros comentarios hacia el uso de internet y de las pantallas tienen una frecuencia proporcionalmente distribuida (tabla 5).

Tabla 5. Pregunta 8. En cuanto al uso de internet y de las pantallas, ¿con qué frecuencia le dice a su hijo/a...?

Ítem	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
Que proteja su información personal	5,3%	22,8%	24,6%	47,4%
Que aceptas estar juntos/as con la pantalla cuando él/ella te lo pida	8,8%	40,4%	24,6%	26,3%
Que quieres estar conectado/a a la pantalla con él/ella	19,3%	57,9%	14,0%	8,8%
Qué días o momentos del día puede utilizar las pantallas	5,3%	19,3%	33,3%	42,1%
Cuántas horas puede utilizar la pantalla	3,5%	24,6%	31,6%	40,4%
Qué aplicaciones y juegos puede descargarse	7,0%	21,1%	28,1%	43,9%
Qué redes sociales puede tener	15,8%	10,5%	21,1%	52,6%
Qué productos puede comprar en línea	33,3%	10,5%	12,3%	43,9%

Hay familias que suelen estar cerca mientras usan las pantallas (tabla 6). El 45,7% de las familias vigila a menudo qué hacen los hijos e hijas con las pantallas. Por otro lado, un 40,4% siempre instala medidas de protección para evitar que acceda a determinadas aplicaciones o páginas:

Tabla 6. Pregunta 9. Además, cuando mi hijo/a está con las pantallas

Ítem	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
Vigilo qué hace con la pantalla	5,3%	24,6%	45,7%	24,6%
Instalo medidas de protección para evitar que acceda a determinadas aplicaciones o páginas	21,1%	14,0%	19,3%	40,4%

La mayoría de las familias (81,0%), afirma que ha enseñado a su hijo/a hacer un buen uso de las pantallas, a la vez que afirman que imponen normas de uso en casa (pregunta 10, sí: 87,9%). Casi un tercio las cumple siempre y son pocos los hijos/as que no las cumple siempre.

Los castigos suelen ser reducir el uso de la pantalla en concreto (móvil o videojuegos) durante un día, algunos días o el fin de semana o bien hacer cosas que no les gusta (1 persona). Si bien hay preguntas por el incumplimiento de normas y hay varias estrategias para ello, hay 13 familias que utilizan el término *castigo*.

Todos excepto el 1,8% de los familiares afirman que a su hijo/a nunca le han retirado el móvil ni ha dado problemas por su uso. Los familiares que han respondido que en alguna ocasión le han retirado el móvil o han tenido algún problema, explican que la reacción de sus hijos/as es de susto e incordio (tabla 7).

3.2. Percepción de la actitud de la hija/hijo cuando está con las pantallas

En relación a las actitudes que las familias perciben de sus hijos/as, hemos preguntado por aquellas que se vinculan con la gestión del bienestar social, personal y mental (tabla 8). Las acciones que perciben las familias con menos frecuencia (más del 70% afirman que nunca) se han resaltado en color azul (tabla 7):

Tabla 7. Pregunta 15. Valore con qué frecuencia su hijo/a

Ítem	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
Duerme con la pantalla cerca de la cama	70,20%	22,80%	3,50%	3,50%
Duerme con la pantalla conectada	82,50%	14,00%		3,50%
Interrumpe las comidas para utilizar la pantalla o conectarse	61,40%	29,80%	5,30%	3,50%
Interrumpe el estudio para utilizar la pantalla o conectarse	57,90%	35,10%	1,80%	3,50%
Interrumpe momentos de convivencia para utilizar la pantalla o conectarse	47,40%	45,60%	5,30%	
Interrumpe momentos de lectura o visionado de películas para utilizar la pantalla o conectarse	61,40%	33,30%	5,30%	
Deja cosas que tiene que hacer para estar más tiempo conectado, incluidas las obligaciones del hogar	40,40%	47,40%	10,50%	
El uso de la pantalla hace que tenga menos tiempo para hacer sus actividades de ocio (como por ejemplo hacer deporte)	61,40%	24,60%	10,50%	3,50%
Preferiría estar con la pantalla que dedicarse a otros temas más urgentes	42,10%	49,10%	7,00%	1,80%

Ítem	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
Cuando tendría que estar haciendo otras cosas, ocupa su tiempo con la pantalla y esto le causa problemas	43,90%	49,10%	5,30%	1,80%
Pierde horas de sueño para estar conectado/a	73,70%	19,30%	5,30%	1,80%
Se sincera sobre el tiempo que ha estado conectado/a	1,80%	36,80%	26,40%	15,80%
Miente a sus amistades sobre las horas que dedica a jugar a la pantalla	86,00%	8,80%	3,50%	1,80%
Prefiere pasar más tiempo con las pantallas antes que estar con amistades	63,20%	31,60%	1,80%	3,50%
Prefiere pasar más tiempo con las pantallas antes de que estar con la familia	1,80%	38,60%	54,40%	5,30%
Tiene molestias que se asocian al uso de la pantalla (mal de dedos, espalda, picor de ojos, otros)	77,20%	19,30%		3,50%
Cuando se siente mal utiliza la pantalla para sentirse mejor	66,70%	26,30%	3,50%	3,50%
Utiliza la pantalla cuando se siente solo/a o aislado/a	50,90%	41,20%	5,30%	1,80%
Cuando tiene problemas, estar con la pantalla le ayuda a evadirse de ellos	63,20%	29,80%	5,30%	1,80%
Acostumbra a llegar tarde porque está enganchado/a a la pantalla cuando no debería	89,50%	7,00%	3,50%	
Tiene dificultades para dormir cuando ha estado con la pantalla	77,20%	19,30%	1,80%	1,80%
Tarda más en comer si mientras tanto hace uso de la pantalla	59,60%	31,60%	3,50%	5,30%
Le resulta más fácil o cómodo relacionarse con la gente a través de las pantallas que en persona	78,90%	15,80%	1,80%	3,50%
Discute con sus amistades por el tiempo que pasa con la pantalla	91,20%	8,80%		
Se enfada o irrita cuando alguien le molesta mientras que está con la pantalla	42,10%	49,10%	7,00%	1,80%
Cree que la vida sin la pantalla es aburrida y triste	54,40%	33,30%	8,80%	3,50%
A sus amistades no les gusta que esté desconectada	0,0%	24,60%	1,80%	73,70%
En casa nos quejamos porque utiliza mucho las pantallas	42,10%	47,40%	8,80%	1,80%
Sus relaciones empeoran (familia y amistades) a causa de pasar muchas horas con la pantalla	78,90%	19,30%	1,80%	
El uso de la pantalla hace que sufra violencia como peleas, acoso u otras situaciones violentas	89,50%	10,50%		
Considero que sus calificaciones han bajado por el hecho que pasa más tiempo conectada por temas de ocio en lugar de estar estudiando	77,20%	19,30%	3,50%	
Ha visto contenido inapropiado por su edad	61,40%	36,90%		1,80%
Superviso las horas de descanso nocturno	8,80%	15,80%	22,80%	50,90%

De esta lista de actitudes, destacamos aquellas que más de la mitad de las familias han respondido bastante o siempre: El 54,4% perciben que prefieren estar con las pantallas que con la familia en bastantes ocasiones y el 73,70% cree que a sus amistades no les gusta que esté desconectada. Estos dos ítems se tendrán en cuenta como medida de prevención al riesgo de adicción. Puede ir ligado con el hecho de que el 78,90% opine que las relaciones (familia y amistades) no empeoran a causa de pasar muchas horas con la pantalla. Como medida parental, el 50% de las familias, dice que siempre supervisa las horas de descanso nocturno, aunque la mayoría cree que no tienen dificultades para dormir cuando han estado con la pantalla.

A pesar de que las familias han indicado que el uso de las pantallas que hacen sus hijos/as no crean problemas, las preocupaciones más importantes por parte de las familias están relacionadas con el tiempo de uso de las pantallas (tabla 8). Entre a menudo y siempre, el 28,5% comenta al hijo/a que pasa mucho tiempo con las pantallas y así, la mitad de las familias afirman que a veces permiten el uso de la pantalla cuando el hijo/a está intranquilo/la mientras que la otra mitad no lo permite nunca.

Tabla 8. Pregunta 16. Valore con qué frecuencia (%)

Ítem	Nunca	A veces	Bastante	Siempre
Superviso las horas de descanso nocturno	7,1%	16,7%	21,4%	54,8%
Permito que utilice la pantalla antes de dormir	38,1%	50%	4,8%	7,1%
Me llaman la atención porque está conectado/a más tiempo del propuesto/autorizado	85,7%	11,9%	2,4%	0,0%
Le comento que pasa mucho de tiempo con las pantallas	26,2%	45,2%	19,0%	9,5%
Pienso que nos oculta lo que hace en Internet	76,2%	16,7%	4,8%	2,4%
Creo que tiene conciencia de hacer un uso excesivo de internet pero no le da importancia	54,8%	38,1%	4,8%	2,4%
Cuando está intranquilo/a, le permito que se conecte para que se entretenga o relaje.	50,0%	42,9%	4,8%	2,4%
Temo interrumpir su actividad a la pantalla por miedo a sus reacciones de incordio, agresividad u otras	85,7%	14,3%	0,0%	0,0%

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Según las familias, las actividades de ocio que hacen los menores frente a las pantallas están vinculadas al visionado de series y películas, jugar a videojuegos y a usar el móvil. También explican que, en el fin de semana, sus hijas e hijos buscan información para hacer los deberes. Hay familias que suelen estar cerca mientras usan las pantallas como medida parental. La vigilancia y la protección son temas que algunas familias tienen en consideración ya sea desde el acompañamiento como desde la restricción: instalando medidas de seguridad en los dispositivos, poniendo normas o bien enseñando un buen uso de las pantallas.

Según las familias, son pocos los preadolescentes que no siguen estas normas mientras que la mitad de los familiares afirman que a veces el uso de las pantallas crea problemas en casa. Si bien hay familias han indicado que el uso de las pantallas que hacen sus hijos problemas, las preocupaciones más importantes por parte de las familias están relacionadas con el tiempo que están delante de las pantallas.

En general, apuntan a un uso autónomo, individual y solitarios. En cuanto a las familias, manifiestan estar pendientes del uso que sus hijos e hijas hacen de la pantalla; apuntan a un uso autónomo de sus hijos e hijas en el uso de las pantallas y se detectan conductas de iniciación a la adicción como, por ejemplo: dejar de hacer actividades por el uso de la pantalla, pensar que la vida es triste y aburrida, usar la pantalla para aislarse e interrumpir actividades para mirar la pantalla.

Ante esta situación, creemos que el programa KOA sirve de guía y reflexión para un uso de pantallas que respete la convivencia familiar y del entorno más próximo, evitar conductas de adicción y promover un buen uso de las pantallas. El programa KOA Tecnología puede servir de guía y reflexión tanto a familiares y alumnado para un uso de pantallas que respete la convivencia familiar y del entorno más próximo.

La perspectiva de futuro del estudio contempla el análisis multivariante entre el género y las actitudes restrictivas y formativas de las familias.

APOYOS

La investigación está financiada por la Fundació Nou Cims.

REFERENCIAS

- Aprender a Mirar (2023a). Iniciamos un nuevo proyecto: KOA Tecnología. <https://fundacionaprenderamirar.wordpress.com/2022/09/30/iniciamos-proyecto-koa-tecnologia/>
- Aprender a Mirar (2023n). Dossier KOA Tecnología. <https://fundacionaprenderamirar.files.wordpress.com/2023/08/dossierkoa-2324.pdf>
- Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., y Oregui Gonzalez, E. (2018). Mediación parental del uso de Internet en el alumnado de Primaria: creencias, estrategias y dificultades. *Comunicar, XXVI* (54), 71-79. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-07>
- Bartau Rojas, I., Aierbe Barandiaran, A., & Oregui Gonzalez, E. (2020). Mediación parental del uso de Internet desde una perspectiva de género. *Revista electrónica de investigación educativa, 22*. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1607-40412020000100102&script=sci_arttext
- Casado, J., y Sánchez, E. (2022). Programa de capacitación parental sobre salud mental y videojuegos para educación primaria & secundaria” un mundo más allá de las pantallas”. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*(1), 89-98. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/2325>
- Cheung, Y. (2010). Cyber-Parenting: Internet Benefits, Risks and Parenting Issues. *Journal of Technology in Human Services, 28*(4), 252-273. <https://doi.org/10.1080/15228835.2011.562629>
- Condeza, R., Herrada-Hidalgo, N., y Barros-Friz, C. (2019). Nuevos roles parentales de mediación: percepciones de los padres sobre la relación de sus hijos con múltiples pantallas. *Profesional de la información, 28*(4). <https://doi.org/10.3145/epi.2019.jul.02>
- Holloway, D.; Green, L. y Livingstone, S. (2013). Zero to eight: young children and their internet use. *EU Kids Online*. <https://bit.ly/3dGAWbi>
- Livingstone, S., y Franklin, K. (2018). Families with young children and ‘screen time’. *Journal of Health Visiting, 6*(9), 434-439. <https://www.magonlinelibrary.com/doi/abs/10.12968/johv.2018.6.9.434>
- Livingstone, S., y Helsper, E. (2008). Parental mediation and children’s Internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581-599. <https://doi.org/10.1080/08838150802437396>

- Marciano, L., Petrocchi, S., y Camerini, A.-L. (2022). Parental Knowledge of Children's Screen Time: The Role of Parent-Child Relationship and Communication. *Communication Research*, 49(6), 792-815. <https://doi.org/10.1177/0093650220952227>
- Melamud, A., y Waisman, I. (2019). Pantallas: discordancias entre las recomendaciones y el uso real. *Archivos argentinos de pediatría*, 117(5), 349-351. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S0325-00752019000500029&script=sci_abstract&tlng=en
- Nielsen, P., Favez, N., Liddle, H., y Rigter, H. (2019). Linking parental mediation practices to adolescents' problematic online screen use: A systematic literature review. *Journal of Behavioral Addictions*, 8(4), 649-663. <https://akjournals.com/view/journals/2006/8/4/article-p649.xml>
- The Common Sense (2021). *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens*. https://www.common sense media.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf

Reflexiones sobre el contexto histórico-legal de la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia

Luis García-Noguera
José Ángel Gómez Mojica
Natalia Fernández Pulgarín.

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO (Colombia)

Abstract: The chapter presents a theoretical reflection on the context of the historical-legal framework that supports the implementation of the Peace Chair in Colombia, assumed as an educational, curricular and pedagogical proposal, which is situated in the peace-building processes that have been developed in the country since the mid-20th century, seeking to overcome the conditions of violence by state actors, by various guerrilla groups and self-defense groups. For this reason, the categories of peacebuilding, nonviolence, peace and non-violence, peace education, peace and sustainable development, and peace teaching are reviewed. It is concluded that the Chair of Peace has a profound impact on the current construction of the Colombian State, in the processes of overcoming historical violence, especially in the post-conflict framework and the construction of a new citizenship, which promotes reconciliation and peace culture.

Keywords: chair of peace, education for peace, pedagogy for peace, citizenship for peace, culture of peace.

1. INTRODUCCIÓN

Son nueve años desde la expedición de la Ley 1732 de 2014 que incorporó de manera obligatoria la Cátedra de la Paz dentro del plan de estudio de los colegios públicos y privados de Colombia. Desde entonces, son muchas las investigaciones que se han realizado a nivel académico. Entre otras, inicialmente, se halla a Mutis y Otálora-Buitrago (2018), quienes exponen los pilares de la Cátedra de la Paz y la calidad de su enseñanza mediante el fortalecimiento de las competencias ciudadanas a partir de lo mencionado por Foucault (1981), donde expone, que: “la educación no debe continuar ciñéndose por un sistema coercitivo o prohibitivo sino por un conjunto de relaciones de las que todos somos responsables para un equilibrio armónico” (p. 107). Lo anterior, con el propósito de destacar que en la enseñanza de la Cátedra de la Paz no se está alcanzando el objetivo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), al no estar formando ciudadanía en los estudiantes.

Seguidamente, se resalta a Avellaneda y Pardo (2019), quienes, desde tres categorías específicas, analizan el abordaje que ha tenido la pedagogía del postconflicto: la paz como concepto, los alcances de la Cátedra de la Paz y, finalmente, la evidencia de la implementación en los colegios ubicados en el páramo La Sarna, Departamento de Boyacá, Colombia. El estudio tiene un enfoque cualitativo y para obtener la información se aplica, principalmente, el análisis documental y la experiencia de vida. Concluye, la necesidad crear, desde temprana edad, una verdadera cultura de la paz en los estudiantes si se quiere vivir un mañana sin conflictos de ninguna índole.

De la misma manera, se resalta a González (2018), quien discute la Cátedra de la Paz como la asignatura pendiente de los colombianos. En síntesis, refiere a la paz política, la paz social y la Cátedra de la Paz, así como la importancia de entender que el postconflicto tiene una duración aproximada de tres a cuatro décadas y se debe aprovechar para construir cimientos sólidos que permitan la construcción de una paz duradera.

En ese mismo sentido, se encuentra a Acevedo y Báez (2018), quienes exploraron el abordaje de la paz como derecho, la educación como herramienta, la labor de la familia en el proceso de formación de pacificadores y la importancia de la Cátedra de la Paz en el postconflicto. Concluyendo que, es importante discutir las múltiples violencias que suceden en estos escenarios, como aprendizajes sociales que pueden ser gestionados en el país.

Por ello, es un desafío adquirir y producir nuevos conocimientos en temas relacionados con la construcción de la paz en Colombia. Situación que lleva a reconocer algunos avances e intentos por sentar las bases de una nueva cultura en la resolución de los conflictos, la cual abandone las tendencias históricas de resolver los conflictos y diferencias mediante la violencia. Logrando así, que se pueda formar una generación de ciudadanos que ostenten las herramientas necesarias, en términos de resolución de conflictos, mediante las vías del diálogo y conciliación.

Para lograr dichos cambios, es preciso destacar que existen varios caminos a seguir. Un ejemplo de esto, se sitúa en la educación y, sobre todo, en las edades tempranas para fortalecer las vías de diálogo. Dichos procesos, pueden establecerse en la formación de los niños, niñas y adolescentes con el propósito de superar la cultura de la noviolencia en sus vidas y lograr, de esta manera, una población adulta con una nueva visión y conocimientos de los acuerdos necesarios para resolver las diferencias que normalmente se generan en cualquier núcleo de personas que comparten mismos espacios y escenarios de participación social.

En ese sentido, la Cátedra de la Paz aporta a la formación de una nueva conciencia sobre los hechos de violencia vividos en Colombia y, por ende, adopta una nueva forma de pensamiento frente a la resolución de diferencias, que desecha todo medio violento (Toro, 2017). Dicho lo anterior, se desarrollarán algunas reflexiones sobre la paz, sus definiciones históricas, su relación con la noviolencia y la relevancia de la implantación de la Cátedra de la Paz en Colombia. Para ello, a través de la revisión del marco histórico - legal, se revisa la implementación de la Cátedra de la Paz, tras culminar el proceso de negociación entre el Estado colombiano con una de las guerrillas más antiguas del mundo, en este caso, las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo (FARC-EP). Las reflexiones se construyen alrededor de cuatro categorías: La paz, La noviolencia, la relación entre paz y noviolencia, y educando para la paz y no violencia.

2. REVISIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA CÁTEDRA DE LA PAZ

2.1. La paz

Inicialmente, se debe señalar que la paz es una de las misiones más anheladas por los colombianos, aunque no sea claro, todavía, a qué se refiere o, mejor, en qué condiciones se da. El concepto, según la discusión planteada por Avellaneda y Pardo (2019), es comúnmente utilizado para aludir a la culminación de un conflicto bélico específico. No obstante, existen múltiples aristas que imposibilitan

el puente que se erige entre el concepto (objetivo) y el significado (particular) de las personas que participan o buscan este mismo. Lo anterior, es algo que podríamos asumir, aquí, como un concepto de constante construcción y resignificación. En este orden de ideas, una primera concepción se da desde el punto de vista de los imaginarios del concepto de paz. De acuerdo con Galtung (2016), se define como una ausencia de guerra o de violencia directa. Este concepto está acentuado entre los investigadores norteamericanos, puesto que, por otro lado, se encuentra el concepto de paz positiva, definida, de igual forma, como ausencia de guerra y de violencia directa, pero acompañada de justicia social. Esto, dicho por Galtung (1964), significa garantizar la calidad de vida de las personas. Los autores que defienden dicho concepto de paz positiva, critican al concepto de paz negativa porque podría, entonces, existir paz, pero también existir conflictos. La mera ausencia de guerra puede ser compatible con situaciones en las que estén vigentes status quo profundamente autoritarios e injustos, que tarde o temprano llevarían a un estallido violento (de Vera, 2016).

Con estos conceptos, es posible entender que en Colombia se ha llamado a los procesos de negociación con los grupos de las diferentes guerrillas existentes como procesos de paz para referirse al cese de sus acciones armadas y, algunas de ellas, han intentado negociar transformaciones sociales sin que, realmente, se evidencie un verdadero compromiso por parte de la clase política en trabajar en la construcción de una paz que establezca profundas transformaciones, aunque entre algunos sectores se presente una férrea oposición a los mismos.

2.2. Los intentos de construcción de la paz en Colombia

Colombia ha tenido un registro histórico de múltiples confrontaciones desde la época colonial, sin embargo, se ha intentado, en varias ocasiones, lograr acuerdos de paz entre el gobierno nacional y otros actores que, de igual manera, buscaron transformar la realidad en el país. Entre los más recientes esfuerzos, se encuentran los ocurridos durante los años 1982 y 1986, cuando el presidente de aquel momento, Belisario Betancur, abrió un espacio de discusión con las guerrillas existentes en Colombia para establecer un diálogo sobre varios temas relevantes para lograr un cambio en la nación (Turriago, 2016). Posteriormente, el presidente Virgilio Barco Vargas (1986-1990), que logró conseguir un acuerdo para la desmovilización en armas de algunos grupos como el Movimiento 19 de Abril (M-19), el Ejército Popular de Liberación (EPL) y el Movimiento Armado Quintín Lame. El proceso permitió que, durante el gobierno del presidente Cesar Gaviria Trujillo, se diera la participación de los líderes desmovilizados en la Constituyente de 1991, gracias al movimiento denominado La Séptima Papeleta, a través de la cual se renueva la constitución política y se logra el reconocimiento de Colombia como un Estado Social y de Derecho, con la inclusión de un catálogo de derechos fundamentales y garantías para su respeto, así como la inclusión de un mecanismo de protección expedito, llamado, acción de tutela (Artículo 1 y 86, Constitución Política de 1991).

Lo mencionado, es posiblemente el mayor de los intentos por construir un estado de sucesos nuevos, es decir, una paz negativa acompañada de garantías para los ciudadanos que les garantice el acceso al disfrute de sus derechos fundamentales y la democratización del presupuesto para la atención de las necesidades básicas. No obstante, se continuaba con los intentos de lograr acuerdos con las guerrillas más grandes y ortodoxas dentro de la lucha armada y búsqueda del poder por la vía armada, como es el caso de las FARC-EP y el Ejército de Liberación Nacional (ELN),

donde hubo diálogos en Tlaxcala, México y Caracas en 1992, sin lograr la construcción de acuerdos entre las partes.

Le correspondería el siguiente intento serio al presidente Andrés Pastrana Arango, quien instaló mesas de diálogo con las FARC en San Vicente del Caguán, Departamento del Caquetá, en una zona de despeje para confinar a los insurgentes durante las negociaciones (1999–2002); intento que también fracasó y que es recordado por la polémica representación de la silla vacía. A esto, Turriago (2016) señala lo siguiente:

El fracaso de los diálogos del Caguán concluyó con el desprestigio de la solución negociada al conflicto armado, e indujo a considerar que la única salida para terminar con él era la solución armada y la recuperación militar del territorio en manos de las FARC (p.64).

Seguidamente, inicia el periodo de la seguridad democrática, como bandera del presidente Álvaro Uribe Vélez (2002–2010), quien buscó fortalecer las fuerzas militares y de policía para debilitar las estructuras del ELN y las FARC, y, si bien se acertó algunos golpes dando de baja a líderes importantes del comando central de las FARC, no se logró el objetivo de someterlos mediante el uso de la fuerza, por el contrario, termina propiciando los muy conocidos falsos positivos. Estrategia que consistía en tomar civiles desarmados, llevarlos a zonas rurales donde se simulaban combates y se presentaban como guerrilleros dados de baja. Por otra parte, adelantó un proceso de desmovilización de las llamadas Autodefensas Unidas de Colombia (AUC), mediante una ley especial que les otorgó un perdón a quienes no hubieren cometido delitos de lesa humanidad y penas disminuidas a quienes confesaran los crímenes cometidos. Una guerra frontal contra las FARC, la negociación con las AUC, la pasividad ante el rearme paramilitar, y el destape de las imprecisas relaciones de algunos sectores políticos con los grupos paramilitares (Turriago, 2016).

De este modo, con la aprobación del expresidente Uribe, es elegido presidente Juan Manuel Santos (2010–2018), quien se aparta de la doctrina de su antecesor y logra suscribir al menos con la guerrilla de las FARC un acuerdo de paz, con un ambicioso plan de cambios, pero con muchos enemigos por las concesiones realizadas a todos los guerrilleros, a quien se les otorgó un perdón total sin importar los delitos cometidos. Consideramos a este como el segundo hito más importante en la construcción de la paz positiva para Colombia. De todos los procesos y acuerdos se cuenta con la Ley de Restitución de Tierras, el Centro de Memoria Histórica, la Comisión de la Verdad, la Jurisdicción Especial para la Paz, la desmovilización de miles de guerrilleros y paramilitares, la reparación de víctimas del conflicto armado, los espacios para la reconciliación y la escucha de las víctimas, y un ambicioso plan para la reactivación del campo.

Finalmente, se considera importante continuar trabajando en diálogos con todos los sectores tanto civiles como también de actores armados para generar la desmovilización y cese de acciones violentas en contra de la población, intento como el de la Paz Total, que trabaja en la construcción de políticas que favorezcan el desarrollo de la población campesina, indígena y raizal del país. Es algo que conlleva a asumir grandes riesgos políticos, ya que no es fácil encontrar voluntad de paz en actores ligados a fenómenos como el narcotráfico o la minería ilegal que genera grandes ingresos de dinero y mueve toda una economía que alimenta dichos conflictos.

2.3. La noviolencia

La noviolencia, como concepto epistémico y de praxis, ha participado en la cultura a lo largo de los múltiples periodos históricos que han regido en la humanidad. Es así como, con importantes representantes que datan de tiempos anteriores, algunos autores señalan figuras claves para entender dicho concepto. Un ejemplo de lo mencionado se encuentra en la figura representativa de la cultura popular judeocristiana, Jesucristo, que se enmarca como uno de los pioneros en promover la aplicación de la noviolencia.

Desde su experiencia de un Dios no violento, Jesús propone una práctica de resistencia no violenta a la injusticia. Lo que hay que hacer es vivir unidos a ese Dios cuyo corazón no es violento, sino compasivo. Sus hijos e hijas han de parecerse a él incluso cuando luchan contra abusos e injusticias. Su lenguaje resulta todavía hoy escandaloso. Jesús no da normas ni preceptos. Sencillamente sugiere un estilo de actuar que roza los límites de lo posible. Lo hace proponiendo algunas situaciones concretas que ilustran de manera gráfica cómo reaccionar ante el mal.

A modo de praxis, es un desafío lo que propone, pues no se trata de resistir al violento, se trata de mostrar que se tiene un estilo de vida diferente, sin importar las circunstancias, con el propósito de desmontar la dinámica violenta de una manera diferente, aunque su fundamento obedece a preceptos espirituales provenientes de la relación con un Dios, del que se refleja la bondad, lo cierto es que estos mandatos aún se encuentran vigentes en las comunidades que siguen dichos mandatos.

Muchos años después, en 1862 nace Gandhi en la India, otro importante representante de la noviolencia, quien lideró toda una revolución en contra del imperio británico, a través de la resistencia no violenta. Pues, Gandhi, fue un activista iluminado e iluminador que dinamizó como un imán gigantesco al pueblo hindú. Conocía hasta la médula los vicios y las virtudes de sus hermanos y hermanas, y movilizó a millones para librarlos del yugo extranjero:

Los cuatro principios básicos de la resistencia no violenta son: respeto, entendimiento, aceptación y apreciación. La relevancia de sus enseñanzas para el siglo XXI es innegable porque plantea el abandono de la codicia materialista, del egoísmo y de todos los atributos negativos que deforman al hombre moderno, a favor de atributos positivos como el amor, la compasión, la comprensión y el respeto. Más todavía: la renuncia al homicidio (Hernández, 2002).

Es preciso destacar que no se encuentran fundamentos, netamente, religiosos sino, por el contrario, de índole práctico y sistémico. Pues, de dicha práctica se obtienen los resultados que dibujan lazos directos con el amor y la compasión, como paralelo en común con los principios señalados por Jesucristo.

Por otro lado, se destaca la presencia de León Tolstoi, como voz de la noviolencia, autor de varias obras, entre ellas, el Reino de Dios está en vosotros, donde hace una división de sus críticas en dos grupos: los religiosos y los laicos. De los primeros, reclama que en su crítica no parten de realizar un reconocimiento en el sentido de si es deber o no del creyente el cumplimiento del mandato de la no resistencia con la violencia. Criticó a la jerarquía religiosa porque consideraban que la violencia era permitida y no era contraria a los criterios de Cristo y se consideraba hasta que era una imposición de ambos testamentos, que resultaba válida para defenderse cuando se está bajo ataque (Conliffe, 2010). Para él, se estaba incurriendo en una equivocada interpretación del mandato de resistencia al mal como uno de los cinco mandamientos de Cristo, los cuales deberían ser cumplidos sin excusa por todo seguidor de esta enseñanza.

Existen otros representantes, como Henry David Thoreau, quien es uno de los precursores de la desobediencia civil como forma de resistencia no violenta, la cual se edifica en que el hombre a través de la sumisión, pues se debe tener la capacidad de ser libre primero y oponerse a todo aquello que considera injusto. ¿Debe rendir el ciudadano su conciencia, siquiera por un momento, o en el grado más mínimo, al legislador?, ¿Por qué posee, pues, cada hombre una conciencia? Estimo que debiéramos ser hombres primero y súbditos luego (López, 2016). Sus enseñanzas han sido la base de muchas revoluciones no violentas en todo el mundo, demostrando que constituye una forma válida y eficaz de lucha que cuando se aplica con valor y disciplina es como una pequeña piedra que se lanza hacia el centro de un lago y que genera una pequeña onda que se expande hasta abarcar toda la superficie del lago, un núcleo capaz de derribar gobiernos, de desarticular malas políticas y de generar cambios en cualquier sociedad.

En Colombia, la semilla de la no violencia también ha echado raíces para generar movimientos que defienden la construcción de una sociedad basada en el reconocimiento de las diferencias, de la diversidad, mediante el tejido de redes que involucren a las comunidades y sobre todo que se destruya esas bases históricas de violencia para levantar unas nuevas sólidas estructuras en dónde la vida tenga el valor que se merece y no se atente o se destruya. Se denotan claras señales de un mundo en crisis, cuyas señales son claras, amenazas de destrucción por guerras, o destrucción por la ruptura del equilibrio ambiental, crisis en los gobiernos, crisis en la migración, como lo señala Martínez (2014):

Y la crisis es un tránsito: sabemos que muchos de los imaginarios que guían actualmente nuestro actuar ya no se sostienen, pero es difícil dejar de usarlos mientras no existan otros que les den nuevo sentido a nuestras relaciones. Estos imaginarios emergentes ya se insinúan, pero se debe llevar a cabo un proceso de seducción colectiva demostrando, en lógica de persistencia, su capacidad para garantizarnos de nuevo la supervivencia. Precisamente en esto nos encontramos (p. 43).

Esta crisis es la que nos brinda el momento de reforzar los esfuerzos para edificar una cultura de la no violencia, y la humanidad misma ha dado grandes líderes que han dado las pautas para conseguirlo y creemos que es posible anhelar y llegar un día a tener una Colombia cimentada en los valores de una cultura no violenta.

2.4. La relación entre paz y no violencia

Es posible pensar que se trata de los mismos conceptos, pero como se ha evidenciado, cada uno de estos conceptos tienen aristas distintas que establecen vínculos estrechos, de modo que siempre se van a encontrar relacionados. De una parte, la paz se encuentra como un momento, un estadio que se quiere alcanzar, compuesto por una serie de condiciones que permiten llegar a esa afirmación de que estamos viviendo en paz, haciendo referencia a esas definiciones de paz positiva o paz negativa.

Es un gran anhelo para toda sociedad alcanzar un estadio de paz, pero viene la gran pregunta: ¿cómo alcanzar la paz?, ¿cómo construir una sociedad que viva en paz? Uno de los ingredientes que no puede faltar es la construcción de una cultura no violenta, aunque para algunos, esta implique partir desde un concepto de paz negativa, ya entendida como aquella ausencia de violencia o de fuerza perturbadora. Para algunos, no hay paz cuando hay violencia, por tanto, por tanto, si logramos erradicar

la violencia habrá paz. Pero la no violencia no hace referencia únicamente a la renuncia de la fuerza como medio para alcanzar logros, sino que, enseña a construir un mundo entrelazado, un mundo diferente, donde no exista la avaricia, los egoísmos y prevalezca el bien común y el respeto por el entorno. El dañar el medio ambiente en detrimento de las condiciones de vida para otros, es una forma de violencia, el tomar el agua para los grandes monocultivos privando de este recurso a cientos de familias, es una forma de violencia, y por eso la cultura de la no violencia, es base fundamental para alcanzar un estado de paz.

2.5. Educando para la paz y la no violencia

La educación es una base fundamental para superar la violencia, es una afirmación lleva intrínseca un hecho que podríamos decir que no admite discusión alguna, pero que poco es aplicado en la realidad de nuestro país, donde la generalidad y lo común ha sido la violencia, que también se ha manifestado continuamente en las instituciones educativas, como espejo de las relaciones familiares, nuestras formas, costumbres y donde nuestros niños y jóvenes pasan el mayor tiempo del día.

Entrar en una cultura de no violencia, supone un gran cambio de ideología, mentalidad, costumbres, incluso valores, por lo que enseñarla a las nuevas generaciones es una estrategia con un impacto a más largo plazo, pero con mayor éxito si así pudiéramos calificarlo.

Si la escuela es el lugar donde nuestras nuevas generaciones pueden adquirir nueva conciencia y voluntad, entonces en un país con un conflicto de más de 50 años como Colombia, definitivamente enseñarles paz creemos es el camino. Por estas razones, es imperiosa la necesidad de enseñar en los colegios un estilo de vida, de vivir en paz, y solo en esa medida se desechará las opciones que echen mano de la violencia y se abrazarán las alternativas que permitan la convivencia tal como lo indica Sánchez (2015) al referir lo siguiente:

La educación para la paz aspira no solamente a informar a las personas acerca de los diversos aspectos del conflicto humano, sino a enseñar también las habilidades para la resolución de conflictos. La principal presunción que respalda la educación para la paz es que, si los ciudadanos poseen más información acerca de las alternativas frente al uso de la fuerza, rechazarán siempre los caminos de violencia. (p.78)

2.6. La Cátedra de la Paz rompe el modelo educativo tradicional

Todo el sistema educativo colombiano se ha construido sobre las bases de una educación que ha sido llamada por algunos autores como la educación bancaria, como lo refiere Paulo Freire (1992) citado por Cruz (2019).

Así, la educación se convierte en un acto de depositar, una especie de acto bancario, donde desde el lenguaje metafórico de Paulo Freire, sirve para ilustrar un acto de transmisión de quienes se juzgan sabios a quienes se les juzga ignorantes, manteniendo una postura rígida entre ambos sujetos, pero resaltando siempre los discursos alienantes, de quienes se reconoce superior a los educandos gracias a la ignorancia de estos (p. 198).

De allí, que la Cátedra de la Paz demande la actualización en la formación de docentes que puedan construir un nuevo modelo educativo en el que el educando forme parte activa de la clase, se integre a las discusiones y aporte ideas que logren formar una conciencia crítica y constructiva de una nueva sociedad.

2.7. La Cátedra de la Paz transforma los ciudadanos del futuro

En el presente apartado, se reflexiona cómo la Cátedra de la Paz es una necesidad para la transformación social, más que un imperativo legal, ya que es la base para mejorar la convivencia, disminuir la violencia, promover el respeto a las diferencias y el desarrollo sostenible, es decir, para acercarnos más a un estado de paz. Educar para la paz es dejar una semilla en el consciente de los estudiantes para que ella germine y dé fruto de una sociedad sin violencia, una sociedad que deseche el espíritu de la violencia que ha acompañado desde el mismo origen de la humanidad, en donde se albergan odios y venganzas.

Si los niños de hoy, son formados en la construcción de la paz, sin duda que los ciudadanos del mañana estarán comprometidos con este desafío. Consideramos que la implementación de la Cátedra de la Paz es una gran estrategia para lograr ese firme propósito de algún día tener una sociedad más amable, más solidaria, más justa y la suma de todo ello es una sociedad en paz.

2.8. El desarrollo sostenible como componente de la de la Paz

De acuerdo con lo estipulado por la Ley 1732 de 2014, en el párrafo segundo del artículo primero:

La Cátedra de la Paz tendrá como objetivo crear y consolidar un espacio para el aprendizaje, la reflexión y el diálogo sobre la cultura de la paz y el desarrollo sostenible que contribuya al bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Es decir, participa el acceso y uso de recursos para promover la estabilidad ambiental y fomentar la cooperación y diálogo entre diferentes actores, al abordar las desigualdades, proteger los recursos y promover la colaboración, el desarrollo sostenible crea condiciones propicias para la paz y contribuye al bienestar general de la sociedad.

El concepto de desarrollo sostenible no es un concepto novedoso ni tampoco un término reciente dentro del lenguaje cotidiano, pues el desarrollo sostenible existe de muchos años antes de suscribirse los acuerdos de paz, ya la Ley 99 de 1993 en su artículo 3 incluyó la definición legal de este concepto en los siguientes términos:

Se entiende por desarrollo sostenible el que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de la vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, ni deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para la satisfacción de sus propias necesidades.

Sin duda, en Colombia se cuenta con una gran cantidad de normatividad inclinada a buscar el crecimiento económico enmarcado en los límites que le señala esta norma, y es, a partir de la Constitución de 1991, en donde se crea el derrotero amigable con el medio ambiente, dejándolo plasmado el

constituyente del año 1991 en los siguientes artículos: 8, 80, 95, 268 numerales 7, 310, 317, 334. Se encuentra, una infinidad de normas que regulan todo el tema de recursos naturales, se han establecido las licencias ambientales como mecanismo de control para la no afectación de recursos renovables, o que se adopten las medidas de mitigación que aminoren las afectaciones.

Pero es importante formar una cultura de desarrollo que piense en la mitigación de la amenaza que implica la ruptura actual del equilibrio con la sostenibilidad del planeta, que se concientice de las realidades ambientales y de no tomar acciones concretas e inminentes, seremos entonces la generación que padezca de las mayores catástrofes ambientales generadas por el cambio climático, la contaminación, la escasez de agua potable, los incendios, las enfermedades respiratorias, las migraciones y demás.

3. CONCLUSIONES

A partir de las anteriores reflexiones, es posible concluir que en Colombia se trabaja en un concepto de paz asociado con la eliminación del conflicto armado, pero hace falta profundizar en la construcción de una paz más asociada al concepto de paz positiva que implica la adopción de políticas que conduzcan a incrementar un nivel general de las condiciones de vida, de acceso a la vivienda, a la salud, a la tierra de modo que se eliminen las brechas de desigualdad que hoy existen.

Con la implementación de la Cátedra de la Paz en Colombia, se da un primer paso importante para generar en los jóvenes unas bases para enseñarles realmente a cómo construir una sociedad más justa, una sociedad en donde prevalezca el interés general sobre los intereses mezquinos de modo que se abandonen esos ideales de avaricia y mezquindad para convertirse en parte activa de la solución.

De este modo, es necesario alcanzar cambios en la cultura colombiana que se ha caracterizado por profundas marcas de las diferentes violencias, partidistas, de género, armada, política y avanzar en la construcción de una cultura de la no violencia y así avanzar en la construcción de una paz que vaya más allá del mero concepto de la ausencia de violencia.

De igual forma, es muy importante para Colombia fortalecer la educación en relación con el desarrollo sostenible como uno de los componentes de la construcción de un ambiente de paz, creando conciencia verde en los jóvenes, de modo que pase a ser parte activa en el cuidado del medio ambiente.

REFERENCIAS

- Acevedo, A., & Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el postconflicto. *Reflexión Política*, 20(40), 68–80. <https://doi.org/10.29375/01240781.3455>
- Avellaneda, S., & Pardo, S. (2019). Educando para la paz: un estudio desde las instituciones educativas rurales del Páramo de la Sarna en Boyacá, Colombia. *Pensamiento Jurídico*, (50), 183-205.
- Conliffe, M. (2010). Tolstoi: una guía para los perplejos. *Documentos esclavos canadienses*, 52 (1/2), 206. <https://www.proquest.com/openview/90924379d555223a10f883d225048085/1?pq-origsite=gscholar&cbl=3577>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 1 y 83. 04 de juliode1991(Colombia)
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere*, 24(78), 197-206.

- de Vera, F. (2016). La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. *Cuadernos de estrategia*, (183), 119-146. <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d399a3b2999520684462ae9>
- Foucault, M. (1981). *Poder y saber. Espacios de poder*. La Piqueta.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. <https://repository.globethics.net/handle/20.500.12424/587554>
- González, R. (2018). La paz no es una moda”, es la asignatura pendiente de los colombianos: Gloria Gallego. *Revista Universidad EAFIT*, 52(170), 118–121. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/5716>
- Hernández, E. (2002). La paz y la no violencia adquieren significado propio en Colombia en las iniciativas de paz que construyen las bases desde lo local. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (30). <https://revistacoatepec.uaemex.mx/index.php/convergencia/article/view/1670>
- Ley 1732 de 2014. *Por la cual se establece la Cátedra de la Paz en todas las instituciones educativas del país*. 01 de septiembre de 2014. D.O.No. 49261.
- Ley 99 de 1993. *Por la cual se crea el Ministerio del Medio Ambiente, se reordena el Sector Público encargado de la gestión y conservación del medio ambiente y los recursos naturales renovables, se organiza el Sistema Nacional Ambiental–SINA y se dictan otras disposiciones*. 22 de diciembre de 1993. D.O.No. 41146.
- López, M. (2016). La resistencia civil examinada: de Thoreau a Chenoweth. *Polis. Revista Latinoamericana*, (43). <http://journals.openedition.org/polis/11508>
- Martínez, C. (2014). En medio de una crisis de civilización: reflexiones sobre algunas evidencias. *ESFERA*, 3(1). <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/esfera/article/view/7096>
- Mutis, C., & Otálora-Buitrago, A. (2018). La promoción del liderazgo rural para la paz a partir del aprendizaje experiencial. *Revista Científica General José María Córdova*, 16(21), 83–99. <https://doi.org/10.21830/19006586.313>
- Sánchez, M. (2015). *Educación para la cultura de paz: una aproximación psicopedagógica*. Universidad Santo Tomas.
- Toro, G. (2017). La paz no es una moda, es la asignatura pendiente de los colombianos: Gloria Gallego. *Revista Universidad EAFIT*, 52(170), 118-121.
- Turriago, D. (2016). Los procesos de paz en Colombia, camino a la reconciliación. *Actualidades Pedagógicas*, 1(68), 159-178. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss68/7/>

Inclusión y atención a las familias y hermanos de alumnos con discapacidad en el entorno educativo

Ana García Hernández

Universidad Católica de Ávila (España)

Abstract: We know that siblings of children with disabilities play a fundamental role in their lives and, in most cases, their well-being and development will depend largely on how their concerns are calmed and their needs addressed, in the face of the demands of their siblings, not only from the family environment, but also from the school environment. Students who have siblings with disabilities face unique challenges throughout their lives and will play a crucial role in their overall development. It is for this reason that educational centers must have expert professionals in this matter who develop different strategies that allow them to calm their concerns and thus provide them with the support they need in their different periods of development. Some of the measures that can be carried out from educational centers are: collective support programs, community awareness workshops, tutoring or individualized sessions, personal adaptations, outreach to people or associations that work on disabilities, etc. All of these proposals will be aimed at providing an adequate environment for optimal development and at alleviating the consequences that this group may experience and that may have a negative impact on their development within the school stage, such as: feelings of isolation or rejection, pressure, bullying, assimilation of different roles within the family, excess responsibility, negative attitudes...

Keywords: disability, siblings, family, education, inclusion.

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los mayores retos dentro de nuestro sistema educativo actual es alcanzar la plena inclusión de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE). Por eso, antes de comenzar, es importante que definamos este término. Según el artículo 73 de la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE),

Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

En este sentido la UNESCO (2005) habló, en un primer momento, de la educación inclusiva como una de las herramientas más eficaces para afrontar la desigualdad entre el alumnado, ya que facilita la posibilidad de atender las necesidades demandas por los estudiantes con discapacidad minimizando así las tendencias de exclusión o abandono dentro del sistema educativo.

La reciente publicación del informe GEM (2020), realizado por la UNESCO, habla sobre el papel que juegan los sistemas educativos en la educación integral de los estudiantes para mejorar la calidad de sus experiencias y aprendizajes en las instituciones. Este documento pone en valor la importancia de concebir la educación inclusiva desde varias perspectivas como son; las posibilidades de los estudiantes en materia académica, su desarrollo personal y social o el grado de aceptación de su grupo de iguales.

Actualmente, las instituciones educativas siguen trabajando para romper las barreras y reducir las limitaciones que se encuentran los alumnos con discapacidad. En este camino hacia la plena inclusión

educativa de todos los egresados, debemos tener en cuenta un nuevo grupo de personas, cuyo papel pasa desapercibido en muchas ocasiones, y que desempeñan una función esencial en la vida de estos alumnos: sus hermanos. Los hermanos de las personas con discapacidad, cuyo desarrollo está intrínsecamente relacionado con la diversidad funcional, van a enfrentarse a un conjunto de realidades y experiencias diferentes a la de otros niños de su misma edad cronológica lo que les va a crear una serie de inquietudes que debemos abordar desde el sistema educativo.

Las relaciones que existen entre hermanos pueden ser complejas y variadas a lo largo de su evolución, y más aún cuando la discapacidad aparece dentro del núcleo familiar. Esta condición influye en la vida diaria de los hermanos de personas con diversidad funcional especialmente en las primeras etapas de su desarrollo. Por este motivo es tan importante que el sistema educativo conozca esta realidad y pueda abordar, con estos alumnos y sus familias, los diferentes desafíos a los que se van a enfrentar a lo largo de su vida, centrándonos en un primer momento en la etapa educativa.

2. FAMILIA Y DISCAPACIDAD

Por lo general, la familia es el primer contexto de socialización y de establecimiento de relaciones sólidas para el ser humano y es el primer núcleo donde los niños experimentan el apego incondicional por parte de sus seres queridos, independientemente de sus necesidades o características personales. Desde el momento del nacimiento, y dentro de este ambiente, comienzan a desarrollarse a nivel afectivo, psicológico y social (Valencia, 2019).

Cuando la discapacidad llega a la familia estas manifiestan un conjunto de necesidades completamente diferentes al resto de las familias entre las cuales podemos destacar: la incertidumbre, el rechazo, la sobreprotección o el desajuste psicológico (Calero, 2017). Las necesidades que derivan de la discapacidad de un hijo alteran todos los planes estereotipados de la familia y exigen una alta disposición en el desarrollo de su hijo que transforma, en muchas ocasiones, la trayectoria vital de la familia (Manjarrés, 2021).

El modo que tiene cada familia de afrontar la discapacidad depende, entre otros factores, de cómo afronten la primera noticia, ya que la información que se les proporciona en este primer momento es crucial para afrontar la nueva situación y afrontar una nueva realidad.

Durante muchos años la mayoría de las investigaciones que se han realizado en torno a la discapacidad y a las familias se ha centrado en los padres y en el sujeto con discapacidad, dejando de lado las posibles necesidades que podían demandar el resto de los hijos que forman la familia y que también están afectados por esta condición (Lizasoáin, 2009). Por lo tanto, es fundamental que la familia trabaje para que todos los miembros que la forman puedan expresar sus necesidades ante las necesidades del nuevo miembro de la familia.

Destacamos tres momentos clave en la vida familiar que son fundamentales para facilitar las relaciones fraternales y mejorar la comunicación entre hermanos, a continuación, señalaremos dichos momentos esenciales. Algunas de las premisas básicas que nos indican desde Down España (2019) son:

- El momento de la primera noticia:

Es fundamental que desde el primer momento se hable claro sobre la discapacidad del nuevo miembro de la familia y que se expresen cuáles son las necesidades que van a manifestar frente al resto de niños. Esto ayudará a los hermanos a expresar sus dudas e inquietudes desde el primer momento y se sentirán con la libertad de manifestar sus necesidades ante la discapacidad de su hermano. De nada sirve que les ocultemos información, ya que esto provocará falsas creencias e inseguridades que

pueden provocar el rechazo de esta situación. Es muy importante que los hermanos conozcan la nueva situación y para ello se necesitan diferentes modelos de adaptación.

- Etapa escolar:

Es una de las etapas más difíciles en la que los hijos sin discapacidad toman conciencia, a través de las propias experiencias personales, del rechazo social que hoy en día sigue existiendo hacia las personas con discapacidad. Se podrán enfrentar a diferentes situaciones dentro de la escuela relacionadas con la discapacidad de sus hermanos como por ejemplo el rechazo entre sus compañeros. Se debe explicar a este colectivo por qué la gente reacciona de manera adversa cuando ve a una persona con discapacidad y dotarlos de las herramientas adecuadas para que puedan enfrentarse a esta situación y que esto no repercuta en su desarrollo psicológico, personal, académico o social.

- Etapa adolescente

Probablemente el momento biológico más difícil en el desarrollo de cualquier persona. La familia tiende a pensar que sus hijos con discapacidad rechazan todo lo que hasta ese momento habían entendido sin problema. En esta etapa los padres deben entender que sus hijos no rechazan la discapacidad de sus hermanos, sino que están centrados en otras cuestiones, hay que darles su espacio y confiar en ellos. Es importante que les permitamos participar de la toma de decisiones familiares, que les otorgamos responsabilidades y que se les dé lo que necesitan.

A medida que van pasando los años y las relaciones mejoran con la madurez propia de las personas adultas la intervención de los padres no es tan necesaria y las relaciones fraternales se vuelven personales y mucho más dinámicas. Por eso es importante que los adultos no interfieran en ellas.

Conocer cuáles son las necesidades que demandan los hermanos en las diferentes etapas de su desarrollo nos permitirá determinar cuáles son las herramientas más útiles en cada caso para que estos hermanos valoren lo positivo que les puede aportar la discapacidad a cada uno de ellos. Las relaciones fraternales no surgen únicamente como resultado de la consanguinidad sino de la convivencia y el respeto que se fomenta en el núcleo familiar derivando en la creación de lazos afectivos fuertes que favorecen la relación y la protección hacia el hermano con discapacidad (Luque y Luque-Rojas, 2020). A pesar de lo expuesto anteriormente este colectivo va a desarrollar momentos de tristeza, desasosiego y culpabilidad... entre otros, que formarán parte de su desarrollo afectivo personal (Luque y Luque-Rojas, 2020).

3. RELACIONES FAMILIA, ESCUELA Y DISCAPACIDAD

Uno de los momentos más difíciles para las familias es decidir el tipo de escolarización que quieren para sus hijos, puesto que, en muchas ocasiones, los centros educativos ordinarios no cuentan con los recursos materiales ni profesionales suficientes para albergar a este tipo de alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), hecho que favorecía su inclusión. Además, a esto se le añade otra incógnita importante y es si deben escolarizar a todos sus hijos en el mismo centro educativo, ya que en algunas investigaciones llevadas a cabo subrayan el sentimiento de culpabilidad de los padres por la carga añadida que supone para sus hijos sin discapacidad, llegando a crear un conflicto interno para los hermanos que, en muchas ocasiones, se ven obligados a dejar de lado su independencia y a ejercer un rol de cuidador influyendo este hecho en su desarrollo personal académico y social.

El profesorado de los centros educativos tiene que estar al tanto de las necesidades que demanda este tipo de alumnado para favorecer al máximo su desarrollo integral.

Como señalan Luque-Rojas et al. (2021) hay varios aspectos que se deben tener en cuenta y afrontar desde las relaciones familia-escuela entre los cuales nos encontramos:

- Los hermanos participan de las necesidades creadas en la familia a partir de la discapacidad de uno de sus miembros, por tanto, es necesario que les hagamos partícipes de las tomas de decisiones cuando así les afecten y se les indique los procesos familiares que se van a seguir en cada momento. En este aspecto una buena coordinación con los responsables de la educación de nuestros hijos nos ayudará a analizar los aspectos positivos de esta situación y a trazar las directrices para cumplir las metas familiares establecidas.
- provoca emociones negativas apoyadas principalmente en la culpabilidad y en la mayoría de las ocasiones provoca rechazo. Es posible que en ocasiones sientan que sus padres no les aportan la misma atención que a su hermano y esto les generará un mayor sentimiento de culpabilidad. Es importante trabajar todos estos aspectos de tipo emocional y hacer que entiendan la situación desde una perspectiva integral y contextualizada a su situación particular. En este sentido, tanto en la infancia como en la niñez los docentes juegan un papel muy importante en el desarrollo de los niños y estos pueden trabajar con ellos las necesidades que se les plantean y apoyarles en el desempeño de su papel dentro del contexto familiar.
- Uno de los principales temores de los niños en esta etapa escolar es cómo les irá a sus hermanos con discapacidad en el ámbito educativo, ya que son conscientes de que no siguen el mismo desarrollo que los compañeros de su edad y desarrollarán un papel muy protector con ellos lo cual podrá afectar a sus relaciones sociales. Esta cuestión afecta de lleno a los responsables de las instituciones escolares que deberán trabajar con las familias para desarrollar diferentes estrategias y pautas de actuación para acabar con las emociones negativas que derivan de esta situación y mejoren la comprensión de las necesidades que demanden los hermanos de alumnos con discapacidad.
- Otra cuestión que debemos abordar tiene que ver con el género, según Luque-Rojas et al. (2021) las hermanas de los alumnos con diversidad funcional adoptan un papel más protector e implicado con esta circunstancia. Los docentes deben hacer hincapié con las familias en que la atención a la diversidad se debe entender desde un marco idéntico y de equilibrio donde todos los componentes de la familia se involucran.

Parte de la inclusión educativa comienza porque los centros educativos conozcan esta realidad que puede desarrollarse dentro de su alumnado y les puedan brindar el apoyo necesario para estar al tanto de las necesidades que pueden surgir de los alumnos sujetos a esta condición, ya que ellos podrán dar respuesta a las necesidades de cada uno de ellos.

4. ACCIONES EDUCATIVAS QUE FAVOREZCAN LA INCLUSIÓN DE LOS HERMANOS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Los profesionales de la educación, deben saber que la inclusión educativa no solo pasa por centrarnos en los niños que presentan algún tipo de discapacidad sino también en aquellos que comparten un vínculo especial con ellos: sus hermanos. Como hemos mencionado anteriormente, los alumnos que tienen hermanos con discapacidad se enfrentan, a lo largo de su vida, a desafíos únicos y desempeñarán un papel crucial en su desarrollo integral.

Es por ello necesario que las instituciones educativas cuenten con recursos humanos necesarios para desarrollar diferentes recursos y estrategias para ayudar a las familias y calmar las inquietudes de los hermanos para brindarles el apoyo necesario en su desarrollo.

En este caso, es importante que los centros educativos implementen medidas para favorecer el respeto y la inclusión de las personas con discapacidad y para ello es importante que adapten las

metodologías utilizadas en el aula para desarrollar diferentes actitudes de y conductas asertivas de expresión emocional (Luque-Rojas et al., 2021)

Se proponen cinco tipos de iniciativas para ayudar a los hermanos a alcanzar el mayor bienestar en su desarrollo personal y social. Estas propuestas llevadas a cabo desde el centro educativo buscan no solo mejorar el bienestar de los hermanos, sino también dar a conocer al resto de la comunidad educativa las demandas que plantean los integrantes con necesidades educativas especiales.

1. Talleres de formación comunitaria: Realizar diferentes jornadas de sensibilización acerca de la discapacidad va a permitir a todo el centro educativo conocer de primera mano cuáles son las necesidades reales que presentan las personas con discapacidad y les dotarán de herramientas para desarrollar un ambiente escolar más inclusivo. El objetivo principal de estas sesiones siempre debe ser reducir las desigualdades y trabajar la aceptación de la diversidad, ya que se ha comprobado que la realización de este tipo de iniciativas aleja a este colectivo de situaciones de acoso y rechazo por parte de la comunidad educativa.
2. Creación de escuelas de padres: A través de esta herramienta dotaremos a los padres y madres de conocimientos para que tomen conciencia de las repercusiones que puede tener la discapacidad en sus hijos y cómo pueden ayudarles dependiendo de la etapa de desarrollo en la que se encuentren. En estas escuelas se expone de forma práctica las necesidades emocionales que demandan y cómo los padres pueden entenderlos y apoyarlos de manera más efectiva. Este tipo de iniciativa irá destinada a los padres de hijos con discapacidad y a aquellas familias en las que sus hijos no tengan ningún tipo de necesidad específica, pero quieran conocer más sobre este ámbito y ayudar a entender a sus hijos la diversidad.
3. Programa de apoyo al colectivo centrado en los alumnos: Desde las instituciones educativas se deben ofrecer diferentes programas de apoyo para los hermanos de personas con discapacidad que les permitan romper los estereotipos que se han ido instaurando a lo largo del tiempo. Sabemos que los niños y los hermanos de personas con discapacidad han sufrido durante muchos años el acoso y el rechazo por parte de sus compañeros al no ser “iguales” que los demás. La puesta en marcha de estos programas de apoyo ayuda a concienciar y sensibilizar al resto de alumnos para que reflexionen sobre los problemas que presentan sus compañeros y les dotemos de las herramientas suficientes para que puedan atender sus demandas y mejorar su convivencia escolar.
4. Tutorías y reuniones individualizadas: Los tutores y responsables de los niños deben conocer la situación de estos alumnos y apoyarles en todos los momentos que puedan presentar una mayor vulnerabilidad. Los docentes deben detectar cualquier tipo de necesidad que presenten derivado de su trato con sus hermanos, ya que, como sabemos, muchos de los niños sienten una carga mayor de responsabilidad y esto puede afectar entre otros a su desarrollo social y académico.
5. Acercamiento a asociaciones y colectivos: La participación de los hermanos de personas con discapacidad les va a permitir compartir una serie de vivencias únicas con otros hermanos creando así una red de apoyo sólido donde el aprendizaje y el intercambio de experiencias sea recíproco. Esta iniciativa evitará el aislamiento de este colectivo y les ayudará a desarrollar y compartir diferentes momentos sociales que promoverán su bienestar emocional.

No debemos olvidar que de forma personal los docentes y tutores de los centros escolares, también pueden trabajar la diversidad y las Necesidades Educativas Especiales (NEE) llevando a cabo metodologías educativas inclusivas implementadas de manera transversal en sus asignaturas proporcionándoles conocimientos y habilidades para poder tratar con las personas con discapacidad.

Según Rose y Meyer (2002) “las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles”. En este sentido es fundamental flexibilizar las metodologías para que de esta manera sean accesibles a todo el alumnado y de forma especial para los alumnos que presenten alguna dificultad para el aprendizaje.

Una posible respuesta, que tiene en cuenta esta necesidad de flexibilización, es el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que estudia el por qué algunos alumnos no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos observando el diseño curricular (Pastor et al., 2014).

Por lo tanto, cuando hablamos de DUA nos referimos a una serie de pautas y estrategias que se utilizan en la práctica docente y que elimina barreras en los procesos de enseñanza-aprendizaje y hace que el currículo sea accesible (Alba Pastor, 2012).

Los principios del DUA son los siguientes (CAST, 2011):

- Proporcionar múltiples formas de representación.
- Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.
- Proporcionar múltiples formas de implicación.

5. CONCLUSIONES

Las relaciones entre hermanos en el ámbito de la discapacidad es uno de los vínculos más fuertes que influyen de forma directa en su desarrollo personal. Este colectivo desempeña un papel crucial en el desarrollo vital de sus hermanos con discapacidad y también juegan un papel muy relevante dentro de la sociedad, ya que ellos son la otra cara visible de la discapacidad. Su apoyo y empatía hace que la inclusión se realice desde las primeras etapas vitales enriqueciendo la vida de todas las personas que les rodean, especialmente la de sus hermanos y fomenta la integración en los diferentes grupos de iguales y la empatía ante las necesidades específicas en su círculo más cercano. Debemos entender que las relaciones fraternales se desarrollan exactamente igual que la de cualquier otro tipo de hermanos. Además, cabe destacar que la mayoría de las investigaciones existentes sobre los hermanos de personas con discapacidad se han centrado en analizar las consecuencias negativas de convivir con la discapacidad dejando de lado las posibles fortalezas que esta situación les puede suponer en su desarrollo.

Por todo ello, es esencial que desde los centros educativos conozcan las necesidades que plantean las familias y los hermanos de personas con discapacidad y les brinden su apoyo a lo largo de su desarrollo de manera integral. La inclusión de estos hermanos en el entorno educativo es fundamental para construir una sociedad verdaderamente inclusiva y comprensiva con la discapacidad. Es importante que desde las instituciones educativas se lleven a cabo diferentes estrategias y acciones con la finalidad de estar al tanto de las necesidades especiales de los alumnos con discapacidad y arropar a sus familias. Todas estas propuestas irán encaminadas a paliar las consecuencias que puede experimentar este colectivo y que pueden repercutir de forma negativa en su desarrollo dentro de la etapa escolar como son: sentimientos de aislamiento o rechazo, presión, bullying o acoso escolar, asimilación de diferentes roles dentro de la familia, exceso de responsabilidad, actitudes negativas... Al conocer y abordar las distintas experiencias únicas de este colectivo, se favorece la creación de un ambiente educativo que ponga en valor la pluralidad de nuestros estudiantes y fomente el respeto y la tolerancia entre iguales.

Por último, cabe destacar que la educación inclusiva no depende únicamente de los docentes, sino que toda la comunidad educativa, ya que cada paso que se da hacia la comprensión e inclusión de este colectivo beneficia a todos los estudiantes y esto repercutirá más adelante en toda la sociedad.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible, en Navarro, J., Fernández, M^a T., Soto, F. J. y Tortosa F. (coords.) (2012). *Respuestas flexibles en contextos educativos diversos*. Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo. <http://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/dea2012/docs/calba.pdf>.
- Calero Plaza, J. (2017). La “Primera noticia” en familias que reciben un hijo con discapacidad o problemas en el desarrollo. Algunas estrategias de afrontamiento. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, núm. 41, pp. 45-56. [Links]
- Calvo, M. I., Verdugo, M., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito para una escuela inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 99-113. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782016000100006>
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011). Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author. Traducción al español versión 2.0 (2013): Alba Pastor, C., Sánchez Hípola, P., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Texto completo (versión 2.0). http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/UDL_Guidelines_v2.0- full_espanol.docx
- Gallegos, M. M. (2017). Las familias de estudiantes con discapacidad en la escuela, sus necesidades y demandas. Caso Ecuador. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(1), 20-31.
- Inclusión y Educación - 2020 GEM Report*. (2021, 18 febrero). 2020 GEM Report. <https://gem-report-2020.unesco.org/es/inclusion-y-educacion/>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020.
- Lizasoáin, O (2009). Discapacidad y familia: el papel de los hermanos, en M. Reyes Berruero Albéniz y S. Conejero López (Coords.). *El largo camino hacia una educación inclusiva: la educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*. (Vol. 1, pp. 653-660). Pamplona-Iruñea. Recuperado a partir de Dialnet-DiscapacidadYFamilia-2962840 (1).pdf
- Manjarrés Carrizalez, D. (2021). Estilos educativos parentales y discapacidad. Influencias en la construcción de un proyecto de vida autónomo.
- Parra, D. J. L., y Luque-Rojas, M. J. (2020). Mi hermano tiene discapacidad. Yo también estoy aquí. *Polyphōnía: Revista de Educación Inclusiva/Polyphōnía: Inclusive Education Journal*, 4(2), 199.
- Pastor, C. A., Sánchez, J. M., y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *Recuperado de: http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf*, 5-7.
- Rojas, M. J. L., Parra, D. J. L., & Tena, M. (2021). Aspectos de reflexión en la acción tutorial sobre los hermanos de niños con discapacidad. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (30), 6-14.
- Rose, D.H. y Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Valencia, E. V. S. (2019). La construcción de la resiliencia familiar en la experiencia de la discapacidad: una posibilidad para generar procesos inclusivos. *Sinéctica*, 53, 1-23. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0053-012](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0053-012)

Enhancing Motivation and Performance in Mathematics: The Impact of Gamification and Digital Technologies in Primary Education

Ariadna Garrigós Auni3n
Jorge Fernandez-Herrero

Universidad de Alicante (Espa1a)

Abstract: This study explores the impact of integrating digital tablets with gamification on motivation and academic performance among primary school students in mathematics. Conducted in a school in Spain, the quasi-experimental research involved students aged 6-12 and utilized a control group alongside an experimental group across ten sessions. The experimental methodology hinged on the use of gamified learning activities delivered through digital tablets, in contrast to the traditional paper-based methods employed with the control group. Results from pre- and post-intervention assessments revealed a notable enhancement in both motivation and academic performance within the experimental group. Motivation scores improved from an average of 14.71 to 23.41 on a 30-point scale, while academic performance increased from a mean of 6.35 to 8.47 out of 10. Concluding, the study affirms that the use of educational technology via gamification and digital tablets can significantly elevate student engagement and learning achievements in mathematical education. The implications and limitations of these findings are discussed, suggesting the potential for broader application of such pedagogical tools in educational settings, notwithstanding the need for further investigation to support widespread implementation.

Keywords: Digital Tablets, Gamification, Primary Education, Mathematics Learning, ABN Method.

1. INTRODUCTION

Mathematics is a powerful tool for logical reasoning and understanding the world around us. However, it is common for many children to express their dislike for this subject due to its high level of abstraction and cumulative nature, which makes the learning process costly (Verschaffel et al., 2020). As educators, we must recognize the importance of adapting our teaching strategies to the innate skills and needs in today's children's digital environment.

Technology and the Internet have transformed how children study and relate, offering new possibilities and innovative interaction scenarios (Abrahamson et al., 2020). In this sense, it is important to take advantage of the potential of digital technologies in each context, and to recognize the impact that they have on society, especially in the educational field, incorporating technological and pedagogical capabilities and models (Susanto et al., 2020). In the Information and Knowledge Society, the era of the so-called fourth industrial revolution, the constructivist (Bellomo, 2023) and connectivist (Cruz & Bail3n, 2021) models of learning prevail. The teacher orients, guides, and the student is the center, directs his own process, relying on technology for access to information, reflection, production of ideas and content, connection with other agents and collaborators and the development of cooperative and collaborative work. In this context, active learning methods represent pedagogical strategies aligned with this conception of the teaching-learning process (Fuentes-Cabrera et al., 2020).

The use of digital resources in mathematics learning can improve student participation and interaction in the teaching process, as well as personalize learning by adapting it to the needs and abilities of each student (Haleem et al., 2022). Through the use of games, simulations and interactive activities, it is possible to present mathematical concepts in an attractive and playful way, which increases stu-

dent motivation and interest in the subject. Likewise, these digital courses offer immediate feedback on student performance, allowing a formative evaluation and continuous improvement of the teaching-learning process (Clark-Wilson et al., 2020). By doing so, we can help children better understand mathematics, foster their interest in learning, and prepare them for an increasingly digital and changing world.

1.1. Gamification for learning mathematics

Currently, there are learning methods that seek to involve students in the teaching process through games and the achievement of objectives (Hugerat et al., 2020). Gamification and game-based learning are active methodologies increasingly present in education and digital environments (Brezovszky et al., 2019). Gamification is easily adaptable to different areas of knowledge and educational levels, allowing for the personalization of learning and intrinsic student motivation (Ortiz-Colón et al., 2018). In addition, the use of gamification can improve academic performance, foster collaboration and teamwork, as well as the development of socioemotional skills such as problem solving and creativity (Karakoç et al., 2022).

1.2. ABN (Open Algorithm Based on Numbers) method

The ABN method (Martínez Montero, 2011) is based on a more visual and manipulative teaching of mathematics, allowing a more natural relationship between quantities and simple operations through the use of objects, encouraging critical thinking, problem solving and creativity in the learning process. Pérez Wilson et al.(2023) suggest that this methodology improves students' understanding and motivation in learning mathematics.

The combination of both educational strategies, gamification and ABN method, has been successfully implemented in some contexts, reporting a decrease in students' anxiety towards mathematics and an improvement in the acquisition of subject competencies (Piñero Charlo et al., 2022).

1.3. Tactile devices for learning mathematics

Mobile learning has been considered as a moderate positive influence on students' mathematical performance (Güler et al., 2022; Lee & Choi, 2020). In particular, Güler et al. (2022) indicated that the impact was not significantly altered by factors like grade level and the person implementing the technology. However, the area of content taught was identified as a moderating factor in the effectiveness of mobile learning. Chen et al. (2020) found that when teachers employ formative assessments using interactive whiteboards over an extended period, they need to give special consideration to boys compared to girls, and students with high mastery-avoidance goals. This is despite the noticeable impact of student motivational goals on initial mathematics performance.

Several studies report benefits in visuospatial skills, performance, motivation and collaboration in mathematics learning through mobile devices. Chang et al. (2016) noted an enhancement in students' spatial understanding when tablets were used for geometry instruction. Yang et al. (2022) discovered that a mobile game-based learning system successfully enhanced student learning outcomes and motivation, which is consistent with the findings of Lee & Choi (2020). This system was particularly beneficial for students with lower self-efficacy in mathematics, more so than for those with high self-efficacy. Roldán-Álvarez et al. (2020) suggest that although multitouch tablets can facilitate the development of collaborative learning spaces, the manner in which students engage with these devices could influence the dynamics of group communication.

Nonetheless, Dubé et al. (2019) consider that the metrics used for evaluation (namely, mathematical engagement, attitudes, and achievement) and the theoretical frameworks of learning applied in studies ultimately dictate the conclusion regarding the effectiveness of tablets as tools in mathematics education and the reasons for their utility or lack thereof.

Furthermore, Fabian & Topping (2019) conducted a randomized controlled trial comparing two groups to investigate student views on using mobile technologies and their impact on math achievement. It was noted that the tablets supported constructivist learning activities, and the majority of the students in the experimental group gave positive feedback. However, their final activity assessments did not show a significant difference compared to the control group. These findings indicate that the effectiveness of a mobile learning intervention relies on multiple elements, including student attributes, the reliability of the technology, and the compatibility of the content.

1.4. Research proposal and questions

An educational intervention is proposed to delve the effect of the use of tablets in a didactic unit in a primary education course on the learning of mathematics based on the ABN method and with a gamified format. The quasi-experimental study compares control and experimental groups during 10 sessions, posing the following research questions:

- Does the use of digital tablets in a gamified mathematics learning course based on the ABN method improve student motivation in the teaching-learning process?
- Does the use of digital tablets in a gamified mathematics learning course based on the ABN method improve student performance in the teaching-learning process?
- Do students perceive the use of digital tablets in a gamified mathematics learning course based on the ABN method as useful and easy to use?

The present research aims to deepen the educational use of digital tablets for meaningful learning of mathematics in primary education. The following section develops the materials and methods used, followed by a breakdown of the results obtained, their discussion and the conclusions of the study.

2. MATERIALS AND METHODS

This section presents the research design, describes the characteristics of the participants involved, the instruments used, and the procedure followed for the analysis of the data obtained.

To test the effectiveness of the introduction of digital tablets in a gamified mathematics course based on the ABN method in primary education, a quasi-experimental design was carried out with a non-equivalent control group and before and after measures, taking academic performance as the dependent variable and motivation as the independent variable. The data obtained were analyzed as a mixed factorial design, between-subjects (intervention) and within-subjects (repeated measures before and after) using a factorial ANOVA analysis of variance with repeated measures between-subjects. All data were analyzed with SPSS version 28.0.0.

2.1. Participants

A non-random convenience sample participated in the study, composed of a total of 34 students in the first year of primary education, divided into two groups of 17 students. The participants had a mean age of 6.32 and a standard deviation of 0.475 (6-7 years), 18 of them girls and 16 boys. The students belong to a charter school located in the province of Alicante, Spain. The center has both technological and tangible/manipulative didactic resources that favor interaction and active learning.

The analysis of the group indicates a high level of homogeneity, with no students with learning difficulties. Table 1 summarizes the characteristics of the participating sample.

Table 1. Participants' characteristics

Experimental Group	Control Group
Mean age: 6.32; Standard deviation: 0.475 (6-7 years).	
17 students	17 students
10 boys and 7 girls	8 boys and 9 girls

2.2. Instruments

In this study, both groups performed gamification activities complemented with ABN manipulative materials for solving mathematical problems. Only the experimental group used digital tablets to facilitate the tasks. The Interactive Whiteboard (IWB) was also utilised for presenting and explaining mathematical activities during large group sessions.

Furthermore, as Table 2 depicts, an adapted version of the Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989), specifically tailored for first-grade primary school students, was administered to the experimental group only.

Table 2. Adapted TAM (Technology Acceptance Model) Questionnaire

TAM (Technology Acceptance Model) Questionnaire	Always	Sometimes	Never
The use of technology improves the work I do.			
Using tablets gives me more control over my work.			
Tablets allow me to complete the task more quickly.			
Using technology increases my productivity.			
Technology makes my work easier.			

A motivational questionnaire, based on a motivational assessment tool in mathematics for secondary education developed by Díaz Dumont (2013) was employed. This questionnaire was administered to both groups before and after the implementation of the Project.

For the assessment of mathematical competencies, a specific ABN test was conducted before and after the intervention. Lastly, the version 28.0.0. of the Statistical Product and Service Solutions (SPSS) software was used for the statistical analysis and processing of the data collected.

2.3. Procedure

In this study, conducted during the second term of the 2022/2023 academic year, an educational gamification approach was implemented in two distinct groups within the mathematics area. In the experimental group, digital technologies were integrated, allocating one tablet for every 5-7 students. On the other hand, the control group participated in paper-based gamification activities.

The educational proposal centered on a theme related to the Prado Museum, where students were challenged with a fictional fire in the museum and the task of saving characters from famous paintings. This narrative was incorporated into the five didactic units of the term. Students had to solve

additional mathematical operations related to the content covered in each topic, preceded by listening to a group audio to reinforce the content. In the experimental group, a virtual labyrinth was used for these activities, where each group solved operations to “save” a different character. In contrast, the control group completed operations on paper and collected stamps of painting authors, which were then placed on a physical mural.

Each group maintained a visual record of their achievements, with the experimental group using a digital board and the control group a physical mural. For the implementation of this proposal, the collaboration of three volunteer students from the fifth course was enlisted. The applications used in the experimental group were Genially for gamification and Actiludis, Penyagolosaeduca and Rincón de Lucas for revision. Table 3 shows the schedule of the sessions held.

Table 3. Calendar of sessions

Date	Session
1 February	Examination (sheet)
8 February	Motivational questionnaire (card)
15 February	Gamification unit 1 (problems)
22 February	Gamification unit 2 (hours)
8 March	Gamification unit 3 (major/minor)
15 March	Gamification unit 4 (addition)
22 March	Gamification unit 5 (subtraction)
29 March	Examination (Form)
30 March	Motivational questionnaire (Form)
31 March TAM	TAM (Form)

At the end of the term, the same test administered in the pretest phase was given to evaluate the scheduled contents, conducted individually. Data collected included grades from these tests and responses to specific questionnaires. The data analysis was conducted using SPSS software version 28.0.0, aiming to quantitatively assess the impact of gamification and the use of digital technologies on the students’ mathematical learning Table 4 and 5 summarize a typical gamified session of the intervention and the procedure of the motivational and TAM questionnaires’ application.

Table 4. Sample Session (Gamification)

Aspect	Details
Grouping	2 groups of 5 and 1 group of 7 students.
Duration	45 minutes
Description	The gamification related to the session is presented on the IWB, which is linked to the recently covered topic in mathematics. After listening to the explanatory audio, groups start solving the mathematical maze corresponding to that unit on their digital tablets. The Group A students add an author’s stamp on their digital board upon solving the operation, while Group B does the same but on a classroom mural without using new technologies.
Resources	Interactive Whiteboard (IWB), digital tablets, classroom murals, stamps.

Table 5. Sample session (Motivational Questionnaire and TAM)

Aspect	Details
Grouping	Individual
Duration	45 minutes
Description	Each student is given an individual form with the motivational questionnaire test, which they must complete with the help of the tutor. They read it together and answer the questions together. Once completed, it is handed to the teacher, who keeps it for later evaluation.
Resources	Questionnaire forms

3. RESULTS

As previously indicated, a quasi-experimental design was developed with a control group and an experimental group, with repeated measures before and after the implementation of gamification together with digital tablets in the area of mathematics. For this purpose, we used factorial analysis of variance data with repeated measures before and after the intervention, as well as between-subjects measures (Pretest-Posttest). This analysis has been done in two groups of first year of primary education, one corresponding to the experimental group (A) and the other to the control group (B).

Table 6 shows the mean of both groups before and after the application of the didactic proposal in relation to their motivation. As we can see, the mean of the control group before the treatment is 17.82 and that of the experimental group is 14.71, that is, the mean of the experimental group was lower at the beginning. On the other hand, after the treatment, the mean of the control group is 14.82 and that of the experimental group is 23.41, which shows a decrease in the control group with respect to its initial mean, while that of the experimental group has increased in relation to its motivation. Similarly, the fact that the mean of the experimental group in the post-test phase is 23.41 means that this group has high levels of motivation, given that the maximum score to be obtained is 30 points.

Table 6. Descriptive statistics for each of the groups before and after the intervention (Motivation)

Measurement	Group	n	M	DS
Before	Control	17	17.82	4.799
	Experimental	17	14.71	3.804
	Total	34	16.26	4.548
After	Control	17	14.82	3.746
	Experimental	17	23.41	5.535
	Total	34	19.12	6.376

Table 7 shows the mean of both groups before and after the application of the didactic proposal in relation to their academic performance. As we can see, the mean of the control group before the treatment is 6.00 and that of the experimental group is 6.35, that is, the mean of the experimental group was higher at the beginning. On the other hand, after the treatment, the mean of the control group is 5.24 and that of the experimental group is 8.47, which shows a decrease in the control group with respect to its initial mean, while that of the experimental group has increased in relation to its performance. Similarly, the fact that the mean of the experimental group in the post-test phase was 8.47 places the experimental group at a high level of performance, given that the maximum score to be obtained is 10 points.

Table 7. Descriptive statistics for both groups before and after the intervention (Academic Performance)

Measurement	Group	n	M	DS
Before	Control	17	6.00	1.541
	Experimental	17	6.35	1.730
	Total	34	6.18	1.623
After	Control	17	5.24	1.480
	Experimental	17	8.47	1.231
	Total	34	6.85	2.120

Table 8 shows the results of the univariate between-within subjects ANOVA test regarding the Motivation variable. The Within-Group variation shows us how motivation has changed within each group, both in the control and experimental groups, before and after the intervention. This part of the analysis helps us to understand the internal changes in motivation due to the intervention. On the other hand, the Between-Group variation compares the differences in motivation between the control and experimental groups. This analysis is essential to determine whether the observed changes are specific to the experimental group.

The Within-Between interaction, on its part, indicates the differences in changes in motivation between the experimental and control groups, before and after the implementation of the method. We have found significant differences in all the fields studied, suggesting a notable effect of the intervention in this regard.

Additionally, we evaluated the effect size, which was found to be 57% of the change in motivation, suggesting a significant impact of the new methodologies applied, such as gamification and the use of technologies in mathematics teaching. With an effect size of 0.56, we can affirm that there is a significant impact.

The statistical power of the study, with a value of 1.000, exceeds the threshold of 0.80, indicating with certainty that the observed differences are due to the new methodology and digital tools applied.

Tabla 8. Summary of the univariate between-subjects ANOVA (Motivation)

Source	SS	df	MS	F	p	η^2	Power
Within	138.368	1	138.368	9.889	.004	.236	.862
Within*Between	582.368	1	582.368	41.620	.001	.565	1.000
Error Within	447.765	32	13.993				
Between	127.191	1	127.191	4.695	.038	.128	.556
Error Between	866.824	32	27.088				

Table 9 presents the results of the univariate between-within subjects ANOVA applied to academic performance. The Within-Group analysis shows an F value of 11.108 and a p value of .002, indicating significant differences in academic performance within the groups before and after the intervention. The effect size of .258 suggests a moderate relationship, and the statistical power of .898 reflects the study's good capability to detect real effects.

The Within-Between interaction reveals an F value of 50.415 and a p value of .001, signifying very significant differences in the changes of academic performance between the experimental and control groups over time. This finding is particularly important, as an effect size of .612 indicates that a substantial proportion of the variability in academic performance is due to this interaction. The perfect statistical power of 1.000 underscores the robustness of these results.

On the other hand, the Between-Group variation shows an F value of 14.264 and a p value of .001, implying significant differences in academic performance between the groups. A considerable effect size of .308 suggests that more than a third of the variation in performance can be attributed to group membership. With a statistical power of .956, this aspect of the analysis also demonstrates high reliability.

In conclusion, these results indicate that the intervention or treatment had a notable impact on academic performance, with significant differences both within the groups over time and between the groups, supported by high statistical power.

Table 9. Summary of Univariate Between-Within Subjects ANOVA (Academic Performance)

Source	SS	df	MS	F	p	η^2	Power
Within	7.779	1	7.779	11.108	.002	.258	.898
Within*Between	35.309	1	35.309	50.415	.001	.612	1.000
Error Within	22.412	32	.700				
Between	54.721	1	54.721	14.264	.001	.308	.956
Error Between	122.765	32	3.836				

Figure 1 illustrates the change in average motivation scores before and after the intervention. Initially, the control group had an average score of 17.82, while the experimental group started at 14.71. Following the implementation of educational gamification combined with tablet use in the mathematics curriculum, there was a notable increase in the experimental group's average, rising from 14.71 to 23.41. In contrast, the control group, which did not incorporate the technological element, recorded a slightly lower average of 14.82 compared to its initial score. This suggests that while the experimental group experienced a significant increase in motivation after the first questionnaire, the control group did not show substantial progress, potentially attributable to the absence of tablet integration.

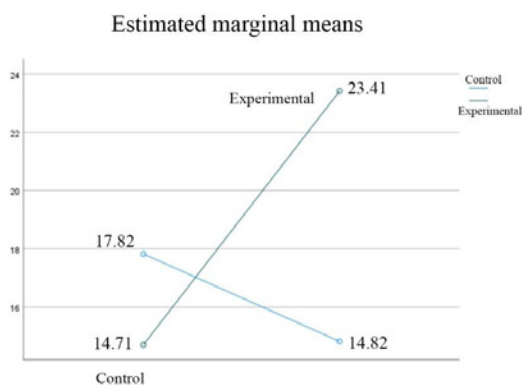


Figure 1. Before and after group means (Motivation)

Figure 2 displays the change in average performance scores before and after the intervention. Initially, the control group had an average performance score of 6.00, while the experimental group started with an average of 6.35. Following the implementation of a gamified educational strategy, enhanced by digital technologies in the mathematics curriculum, the experimental group's average rose significantly, from 6.35 to 8.47. In contrast, the control group saw a decrease in its initial average score. This indicates that the experimental group significantly improved its performance on the competency assessment test, while the control group did not show similar progress, a difference potentially linked to the utilization of educational technology.

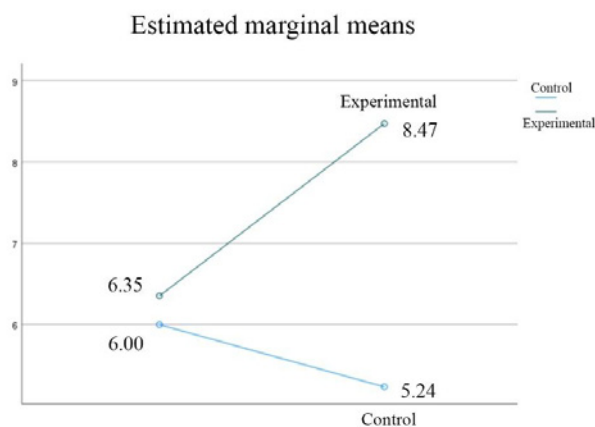


Figure 2. Before and after group means (Academic Performance)

Table 10, on the other hand, presents the results of the Technology Acceptance Model scale applied to the experimental group after the intervention. The results show that the experimental group's average score is 10.94, indicating a high level of technology acceptance, especially considering that the maximum possible score is 15 points. Notably, the items on the scale receiving the highest scores from students are those related to the use of digital tablets. The students have highlighted that tablets enhance their control and productivity in the teaching-learning process and simplify the tasks they need to perform. This suggests that the primary motivation for the group is closely linked to the perceived usefulness and benefits of using digital tablets. The standard deviation for the group is 3.699, indicating that most of the group's data points are clustered around the mean, reflecting a consistent response pattern.

Table 10. Descriptive Statistics for Each Group Before and After Treatment (TAM)

Group	n	M	SD
Experimental	17	10.94	3.699

4. DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The analysis of the results obtained in this study clearly reflects the positive influence of integrating digital tablets and gamification in mathematics education. The findings are consistent with previous literature that emphasizes the importance of adapting teaching strategies to the innate needs and skills

of children in today's digital environment (Abrahamson et al., 2020; Susanto et al., 2020). In line with previous studies, this work reaffirms that the use of digital resources can improve student participation and interaction in the teaching process, as well as personalize learning (Clark-Wilson et al., 2020; Haleem et al., 2022).

The significant increase in motivation and academic performance of the experimental group, as demonstrated by Figures 1 and 2, supports the effectiveness of active methodologies, particularly gamification, in the educational context (Karakoç et al., 2022; Ortiz-Colón et al., 2018). These findings are relevant considering that gamification is adaptable to different educational levels and areas of knowledge, and can foster students' intrinsic motivation.

Furthermore, the high acceptance of technology by the experimental group, as reflected in Table 9, underscores the importance of digital tools in modern education. Students perceive tablets as useful and beneficial, which aligns with previous research highlighting the positive impact of mobile devices on mathematics learning (Chang et al., 2016; Yang et al., 2022).

In conclusion, this study confirms that the integration of gamification and digital tablets in mathematics teaching can significantly improve both student motivation and academic performance. These results suggest that the application of digital technologies in an educational context is not only accepted by students but also enhances their learning and engagement with the material. However, it is important to note that the effectiveness of these interventions depends on multiple factors, including the characteristics of the students, the reliability of the technology, and the compatibility of the content (Fabian & Topping, 2019). Therefore, further research is recommended to support the widespread implementation of these pedagogical tools.

The study, limited by its sample size and focus on mathematics, does not guarantee generalization to a broader population or other subjects. Additionally, the results could be influenced by the specific educational context. Future research should include larger and more diverse samples, explore different curricular areas, and consider longitudinal studies to assess the

REFERENCES

- Abrahamson, D., Nathan, M. J., Williams-Pierce, C., Walkington, C., Ottmar, E. R., Soto, H., & Alibali, M. W. (2020). The Future of Embodied Design for Mathematics Teaching and Learning. *Frontiers in Education*, 5. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2020.00147>
- Bellomo, S. T. (2023). Posibilidad de un constructivismo pedagógico realista. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 35, 187-209. <https://doi.org/10.17163/soph.n35.2023.06>
- Brezovszky, B., McMullen, J., Veermans, K., Hannula-Sormunen, M. M., Rodríguez-Aflecht, G., Pongsakdi, N., Laakkonen, E., & Lehtinen, E. (2019). Effects of a mathematics game-based learning environment on primary school students' adaptive number knowledge. *Computers & Education*, 128, 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.011>
- Chang, K.-E., Wu, L.-J., Lai, S.-C., & Sung, Y.-T. (2016). Using mobile devices to enhance the interactive learning for spatial geometry. *Interactive Learning Environments*, 24(4), 916-934. <https://doi.org/10.1080/10494820.2014.948458>
- Chen, I.-H., Gamble, J. H., Lee, Z.-H., & Fu, Q.-L. (2020). Formative assessment with interactive whiteboards: A one-year longitudinal study of primary students' mathematical performance. *Computers & Education*, 150, 103833. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103833>
- Clark-Wilson, A., Robutti, O., & Thomas, M. (2020). Teaching with digital technology. *ZDM*, 52(7), 1223-1242. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01196-0>

- Cruz, E. C. I. L. D. L., & Bailón, F. E. E. (2021). Conectivismo, ¿un nuevo paradigma del aprendizaje? *Desafíos*, 12(1), Article 1. <https://doi.org/10.37711/desafios.2021.12.1.259>
- Davis, F. D. (1989). Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319-340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Díaz Dumont, J. (2013). *TEST CUESTIONARIO MOTIVACIÓNEN MATEMÁTICA DR. DUMONT*. <https://es.slideshare.net/jdumont77/cuestionario-de-motivacin-dr-dumont-final-24140973>
- Dubé, A. K., Alam, S. S., Xu, C., Wen, R., & Kacmaz, G. (2019). Tablets as Elementary Mathematics Education Tools: Are They Effective and Why. En K. M. Robinson, H. P. Osana, & D. Kotsopoulos (Eds.), *Mathematical Learning and Cognition in Early Childhood: Integrating Interdisciplinary Research into Practice* (pp. 223-248). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-12895-1_13
- Fabian, K., & Topping, K. J. (2019). Putting “mobile” into mathematics: Results of a randomised controlled trial. *Contemporary Educational Psychology*, 59, 101783. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101783>
- Fuentes-Cabrera, A., Parra-González, M. E., López-Belmonte, J., & Segura-Robles, A. (2020). Learning Mathematics with Emerging Methodologies—The Escape Room as a Case Study. *Mathematics*, 8(9), Article 9. <https://doi.org/10.3390/math8091586>
- Güler, M., Bütüner, S. Ö., Danişman, Ş., & Gürsoy, K. (2022). A meta-analysis of the impact of mobile learning on mathematics achievement. *Education and Information Technologies*, 27(2), 1725-1745. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10640-x>
- Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A., & Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275-285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>
- Hugerat, M., Kortam, N., Maroun, N. T., & Basheer, A. (2020). The Educational Effectiveness of Didactical Games in Project-based Science Learning among 5th Grade Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(10), em1888. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8490>
- Karakoç, B., Eryılmaz, K., Turan Özpolat, E., & Yıldırım, İ. (2022). The Effect of Game-Based Learning on Student Achievement: A Meta-Analysis Study. *Technology, Knowledge and Learning*, 27(1), 207-222. <https://doi.org/10.1007/s10758-020-09471-5>
- Lee, H. K., & Choi, A. (2020). Enhancing early numeracy skills with a tablet-based math game intervention: A study in Tanzania. *Educational Technology Research and Development*, 68(6), 3567-3585. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09808-y>
- Martínez Montero, J. (2011). El método de cálculo abierto basado en números (ABN) como alternativa de futuro respecto a los métodos tradicionales cerrados basados en cifras (CBC). *Bordón: Revista de pedagogía*, 63(4), 95-110.
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., & Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Pérez Wilson, C., González San Martín, I., Aravena Vásquez, M. J., & Cerda-Etchepare, G. (2023). Estudio exploratorio sobre la efectividad del método abierto basado en números (ABN) en las habilidades de cálculo mental en educación primaria. *Perfiles educativos*, 45(180), 54-70. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2023.180.60206>
- Piñero Charlo, J. C., Noriega Bustelo, R., Canto López, M. del C., & Costado Dios, M. T. (2022). Influence of the Algorithmization Process on the Mathematical Competence: A Case Study of

- Trainee Teachers Assessing ABN- and CBC-Instructed Schoolchildren by Gamification. *Mathematics*, 10(16), Article 16. <https://doi.org/10.3390/math10163021>
- Roldán-Álvarez, D., Bacelo, A., Martín, E., & Haya, P. A. (2020). Impact of different interaction protocols on group communication, satisfaction and learning outcomes of primary school children when using multitouch tabletops. *Computers & Education*, 152, 103875. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103875>
- Susanto, R., Rachmadtullah, R., & Rachbini, W. (2020). Technological and Pedagogical Models: Analysis of Factors and Measurement of Learning Outcomes in Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 7(2), 1-14.
- Verschaffel, L., Schukajlow, S., Star, J., & Van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education: A survey. *ZDM*, 52(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01130-4>
- Yang, K.-H., Chu, H.-C., Hsieh, C.-C., & Kuo, F.-R. (2022). Promoting Students' Math Learning Performance and Engagement: A Help-seeking Mechanism-based Mobile Gaming Approach. *Journal of Internet Technology*, 23(6), Article 6.

Percepciones sobre la comprensión de textos académicos y el manejo de vocabulario en el ingreso a la formación inicial docente

Eva Margarita Godínez López

Universidad de Guanajuato (México)

Marco Antonio Rivera Treviño

Escuela Normal Oficial de Irapuato (México)

José Luis Samaguey Rentería

Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (México)

Abstract: Applicants to teacher training schools in Mexico go through a selection process mainly focused on general knowledge through standardized tests, although it is not common for their reading and writing skills to be assessed. To determine students' self-perception in these competencies, we apply a diagnostic survey designed for the purposes of the study, consisting of 20 questions and two written tests, to 218 freshmen from two public schools in Guanajuato, Mexico. The results showed that most students from both schools "almost always" understood the subject texts, although some of them responded that they "almost never" achieved it. The students of one school "almost always" read academic and scientific books or journals other than those indicated by their teachers, and in another, they say "almost never". In both schools, they declare that their reading purpose is to obtain information from their classes; in one of the schools, they expressed that reading allows them to relate contents with their reality; a few declare that it helps them to think, and some say that it only serves to do their homework. Most students state that they don't understand the vocabulary on the specialized texts, they lack reading strategies, and they find the organization and structure of the texts confusing, all of which are problems that they also identify on their writing. These findings demonstrate the need to scaffold reading skills, and the acquisition of a disciplinary lexicon throughout the initial teacher's training curriculum.

Keywords: Reading comprehension, vocabulary, academic language, literacy, initial teacher's training.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Lectura y escritura en la formación inicial docente

El acceso al conocimiento disciplinar en el nivel superior exige a los estudiantes dominar formas de leer para las cuales no se les prepara en la educación media ni en la básica. La incorporación a una cultura escrita mediada por géneros especializados, lejanos del habitual libro de texto y del manual instruccional, así como la adquisición de conceptos y terminología complejos provenientes de diversos campos de las ciencias, representan dos de los retos más importantes para quienes ingresan a la educación superior, lo cual incluye la formación inicial de profesores.

En la década de los ochenta, las Escuelas Normales en México, responsables de formación de los profesores de educación básica, se constituyeron como entidades educativas de nivel superior (SEP, 1984) con planes de estudio federales obligatorios tanto en los planteles públicos como en los privados. La oferta educativa vigente (planes 2018 y 2022) está conformada por múltiples programas (pre-escolar, primaria, secundaria, telesecundaria, intercultural bilingüe, educación física, inclusión, etc.).

El perfil de ingreso para los planes de estudio 2018 y 2022 comprende una serie de habilidades comunicativas que deben desarrollarse a lo largo de cuatro años a través de los enfoques por competencias y capacidades, respectivamente, centrados en el alumno y el aprendizaje. Algunas de las destrezas lingüísticas esperadas entre los aspirantes están las siguientes: que aprenda a aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida; buscar, sintetizar y transmitir información proveniente de distintas fuentes utilizando pertinentemente distintos tipos de lenguaje; comunicarse y expresar sus ideas tanto de forma oral como escrita, y escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados (SEP, 2018, 2022).

Este tipo de saberes instrumentales son apenas una base para construir una verdadera literacidad, necesaria para transitar a lo largo del currículo (Godínez y Rivera, 2021), aunque la alfabetización académica de los normalistas es a menudo un proceso autogestionado (Godínez y Rivera, 2023).

En este trabajo interesa saber qué piensan los estudiantes normalistas acerca de las competencias de lectura con que cuentan al inicio de su formación y encontrar algunas relaciones entre los problemas o necesidades que detectan. La intención es obtener información que oriente las decisiones de sus profesores y de las autoridades educativas, adecuadas a su contexto y al perfil profesional que se pretende formar.

1.2. La función epistémica de la lectura y la escritura

Como ha quedado asentado en los desarrollos teóricos logrados sobre la cultura escrita desde las perspectivas antropológica y socio-cognitiva, la lectura y la escritura son herramientas (en el sentido vigotskiano) para acceder a nuevos modos de pensar, de razonar y de conocer (Serrano, 2014). Ambas, la lectura y la escritura, son instrumentos para modelar y reestructurar el pensamiento, capacidades que Wells (1990) llamó “la función epistémica del lenguaje escrito”.

Esta importante función se puede desarrollar didácticamente si los profesores proveen suficientes experiencias a los estudiantes para usar el lenguaje, no únicamente para comunicar, sino para pensar y para aprender, lo que conduce al pensamiento complejo (Lipman, 1998) y a la metacognición (Aragón, 2014).

La metacognición comprende “la cognición sobre la cognición, el conocimiento sobre el conocimiento, el pensamiento sobre el pensamiento” (Mayor, 1995, p. 51, como se citó en Aragón, 2014), lo cual incluye el autocontrol sobre las actividades de aprendizaje. De esta suerte, ser capaz de controlar todos estos procesos implica situarse “por encima” de ellos, “verlos”, pero también “anticiparlos” en un ejercicio tanto de cálculo como de imaginación. La persona que autorregula sus procesos metacognitivos realiza una serie de pasos, secuenciales y recursivos: planificación, supervisión y evaluación.

“La planificación consiste en la predicción y anticipación de las consecuencias de las propias acciones; la comprensión y la definición de la tarea por realizar, los conocimientos necesarios para resolverla, definir objetivos, condiciones en las cuales se debe realizar, es decir, un plan de acción. La supervisión se refiere a la comprobación del proceso de ejecución de lo planificado; la verificación de la ejecución de las operaciones previamente efectuadas e identificación de los errores” (Aragón, 2014, p. 41).

De este modo, las operaciones superiores, complejas e interrelacionadas requeridas para la metacognición no se corresponden con un uso meramente instrumental y comunicativo del lenguaje, sino con su productividad simbólica, donde el texto funciona como un artefacto con el cual se opera social y culturalmente.

Así, al ingresar a la universidad, los estudiantes se enfrentan a tales demandas cognitivas que requerirán estrategias de aprendizaje más eficientes (Carlino, 2012), entre ellas, de lectura, pues los

textos de la educación superior implican movidas retóricas y patrones textuales propios de la escritura científica, como citar fuentes, explicar conceptos, incorporar tablas o gráficos y justificar la ocupación de un nicho teórico con una determinada metodología (Cabrera-Pommiez et al., 2020).

En este tenor, Castro y Sánchez (2020) nos recuerdan que la construcción de conocimientos en las disciplinas es un proceso comunicativo de socialización en el que los participantes negocian significados, por lo cual, escritores y lectores utilizan recursos discursivos para cumplir unas metas que pueden ser compartidas o no, y el grado en que estos objetivos y recursos sean comunes afecta la comprensibilidad. “Para tener acceso al conocimiento disciplinar, es necesario que los estudiantes universitarios establezcan interacciones exitosas con los textos especializados que circulan en su ámbito de formación. Para lograrlo, deben concientizarse del papel epistémico que las prácticas lectoras juegan en la producción y recepción de información científica. Leer académicamente requiere de un esfuerzo mayor por parte del lector, pues no bastará con las estrategias que ha desarrollado a lo largo de su experiencia con distintos tipos de textos” (Castro y Sánchez, 2020, p. 81).

Al respecto, Navarro, Ávila y Cárdenas (2020) señalan que, desde la teoría sociocultural, la lectura posee un potencial epistémico –que a menudo solo se asocia a la escritura– como medio para manipular y transformar el conocimiento, con lo cual coincide Serrano (2014), aunque este autor aclara que no toda acción de leer es epistémica, ya que ésta requiere una diversidad de prácticas orientadas al desarrollo de habilidades mentales superiores, metacognición y pensamiento complejo.

Para cultivar esta capacidad mediante la educación, es necesario superar una lectura meramente reproductiva –aquella centrada en operaciones mentales de menor exigencia, como recordar y registrar información–; al respecto, Olson (1998) señala: “la lengua escrita no solo nos ayuda a conocer y a recordar lo pensado y lo dicho, también nos invita a ver lo pensado y lo dicho de modo diferente” (p. 16).

La lectura, para ser considerada epistémica, sigue estas condiciones: “En primer lugar, el potencial epistémico está relacionado con las operaciones cognitivas que el lector pone en juego para tomar conciencia y control sobre las actividades que realiza para interpretar, construir significados y aprender” (Serrano, 2014, p. 8).

Estas operaciones le permiten involucrarse con nuevos géneros, como los de la vida académica, con sus especificidades lingüísticas y organizativas. Luego, “un segundo indicador del potencial epistémico de la lectura se vincula con la acción estratégica que realiza el lector. La lectura profunda requiere del lector asumir un rol activo para otorgar sentido al texto y reconstruir conocimiento” (Serrano, 2014, p. 8).

En este punto, el lector asume su lugar en una interacción “cooperativa” con el escritor, siendo esta capacidad también altamente valiosa al escribir sus propios textos. El pensamiento estratégico, el desarrollo de pautas propias para autorregular la interpretación, será crucial en la formación de un perfil de lector crítico y participativo, capaz de entender y emprender la lectura como un diálogo.

“Un tercer aspecto se relaciona con los diversos propósitos, modos y posturas con los que se aborda la lectura. La función epistémica de la lectura se materializa y adquiere sentido, en primer lugar, en atención al propósito y finalidad con que se lee. La lectura que pauta la educación escolar y la universitaria requiere acentuar la atención en dos propósitos académicos: leer de manera crítica y analítica para dar cuenta del tema, de sus implicaciones y relaciones con otros, de su estructura conceptual y formas de razonamiento; leer para compartir paradigmas, representaciones y modelos de interpretación propios de la disciplina, o bien leer para informarse sobre un tema, elaborar ideas y plantearlas por escrito” (Serrano, 2014, p. 10).

De esta manera, escritura y lectura han de verse como herramientas que no solo aseguran la obtención de saberes, sino la formación social de la mente y la inculturación disciplinar, por ello, es

útil conocer de qué manera los jóvenes que ingresan a la formación de docentes perciben sus propias prácticas de lectura y escritura.

1.3. Objetivo del estudio

Comparar las necesidades de lectura autorreportadas por los estudiantes de dos instituciones formadoras de docentes, para identificar semejanzas y divergencias de acuerdo con sus perfiles profesionales, con el fin de considerar su especificidad en el diseño de propuestas didácticas y de acompañamiento en alfabetización académica.

2. MÉTODO

El trabajo fue de tipo cuantitativo, con el método de encuesta y alcance descriptivo-comparativo. La encuesta fue diseñada ex profeso para indagar las percepciones de los estudiantes sobre sus propios saberes y sus hábitos académicos en lectura y escritura; consta de 20 preguntas y dos pruebas escritas referidas al manejo de fuentes de referencia y a la conexión textual, y fue autoadministrada en línea sobre un formulario de Google.

Las preguntas estuvieron agrupadas en cuatro categorías:

- a) Conocimiento sobre textos académicos
- b) Lectura
- c) Escritura
- d) Manejo de fuentes

Este trabajo se enfoca en el análisis de 5 ítems de lectura (categoría *b*) y uno de escritura (categoría *c*). Los ítems están redactados en la forma de proposiciones (enunciados declarativos) que se responden marcando opciones cerradas, la mayoría de ellas en una escala de Likert de frecuencia, con cuatro niveles: “siempre”, “casi siempre”, “casi nunca”, “nunca”, y otras con opciones específicas de respuesta fundadas en sondeos anteriores (particularmente en encuestas realizadas en 2020 y 2021).

Participaron 218 estudiantes de nuevo ingreso de dos instituciones públicas de Guanajuato, ciudad de vocación universitaria ubicada en el centro de México: la Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato (ENSOG), que ofrece las Licenciaturas en Enseñanza y Aprendizaje del Español, Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, Enseñanza y Aprendizaje de la Biología, Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas y Telesecundaria.

La segunda institución formadora es el Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada (CESEE), que ofrece la Licenciatura en Educación Física.

Una vez cerrada la recepción de respuestas, estas fueron contabilizadas por su tipo, de acuerdo con la escala descrita, y se elaboraron gráficas de barras apiladas para comparar las frecuencias absolutas de cada ítem por escuela. Posteriormente, se compararon los tipos de respuesta por institución y se valoraron las posibles relaciones entre las habilidades o necesidades autorreportadas por los estudiantes en materia de lectura con lo declarado por ellos en cuanto a su capacidad para redactar textos académicos, con el fin de extraer conclusiones.

3. RESULTADOS

En el primer ítem de escritura se cuestionó a los estudiantes sobre la frecuencia con la que pueden comprender los textos de sus asignaturas escolares. Sus respuestas se agruparon de la siguiente manera en cada una de las escuelas:

Tabla 1. Respuestas al ítem 1 de lectura

	CESEE	ENSOG
Siempre	25	47
Casi siempre	66	64
Casi nunca	12	0
Nunca	1	1

En la Tabla 1 se observa que en la Normal Superior (ENSOG) ningún alumno contestó “casi nunca”, mientras que la mayoría se decantó por “casi siempre” y “siempre”. En las dos escuelas, “nunca” es la opción menos escogida; entre los estudiantes de Educación Física (CESEE), la mayoría eligió contestar que casi siempre comprende lo que lee, luego la opción siempre, y una mínima proporción, aunque es relevante, señaló que “nunca” logra comprender lo que lee.

En cuanto al ítem 2, que interroga sobre el hábito de leer documentos de tipo científico, como revistas o libros de divulgación, diferentes a los asignados por los profesores, los alumnos de nuevo ingreso contestaron de esta manera:

Tabla 2. Respuestas al ítem 2 de lectura

	CESEE	ENSOG
Siempre	10	3
Casi siempre	25	56
Casi nunca	54	43
Nunca	17	10

Como se observa en la Tabla 2, la lectura voluntaria de textos académicos, ya sea para elaborar las tareas escolares o con fines diferentes, muestra dos tendencias distintas en las dos escuelas participantes: por un lado, en la ENSOG prácticamente la mitad de los estudiantes señala que “casi siempre” lo hace, y por otro, en el CESEE, los futuros educadores físicos eligen en proporción semejante el “casi nunca”. Paralelamente, los alumnos que eligen “nunca” son menos en la primera institución que en la segunda.

Enseguida, el tercer ítem de lectura, que cuestiona a los normalistas sobre la importancia que tiene para ellos leer textos especializados, motivó también posturas diferentes en ambas poblaciones estudiantiles:

Tabla 3. Respuestas al ítem 3 de lectura

	CESEE	ENSOG
Obtengo información de los cursos	50	46
Me permite relacionar la lectura con mi realidad	18	31
Me permite reflexionar	6	12
Me sirve para hacer las tareas	10	10
Otros usos	6	5
Me sirve para resolver problemas	7	5
Me ayuda a escribir	8	3

Dado que en este cuestionamiento se les ofreció a los participantes otra gama de respuestas, en la Tabla 3 se reproducen las opciones elegidas por ellos según la frecuencia con la que las seleccionaron: la mayor proporción de ambas instituciones se decanta por una lectura meramente informativa sobre el contenido de los cursos; más alumnos de la ENSOG que del CESEE creen que pueden relacionar lo que leen con su realidad; pocos alumnos consideran que la lectura les ayuda a reflexionar; 10 alumnos de cada escuela reportan una utilidad para hacer las tareas; algunos alumnos agregaron otras funciones diferentes a las ya mencionadas, y, finalmente, menores cantidades de alumnos creen que la lectura les sirve para resolver problemas y les ayuda a escribir.

Ahora bien, en el cuarto ítem de la encuesta se les cuestionó sobre cuál es su mayor dificultad al leer los textos especializados de la escuela, a lo que respondieron así:

Tabla 4. Respuestas al ítem 4 de lectura

	CESEE	ENSOG
No entiendo el vocabulario (terminología)	36	50
Me confunde la forma en que está organizado el texto	26	14
No cuento con una estrategia personal de lectura	18	26
No sé cómo conectarlo con mis conocimientos previos	16	13
No cuento con orientaciones precisas por parte del profesor	5	5
Falta de concentración	4	1
No tengo dificultades	1	1
Tengo dificultad para ver	0	1

La Tabla 4 muestra que en la ENSOG las mayores preocupaciones de los estudiantes de nuevo ingreso son, en primer lugar, la falta de léxico especializado (“no entiendo el vocabulario”) y en segundo la organización de los textos. Les causa menos problema, de acuerdo con sus selecciones, conectar lo leído con sus conocimientos previos y el no contar con una estrategia propia de lectura; un alumno indica no tener dificultades y otro introduce el tema de la debilidad visual. Entretanto, las respuestas de los estudiantes del CESEE revelan también que la carencia de vocabulario especializado es el mayor problema, y que la falta de estrategias de lectura es casi tan importante para ellos como la organización de los textos y la conexión con sus saberes previos; mejores orientaciones de sus profesores y falta de concentración son lo siguiente en el orden de sus prioridades. En esa misma escuela, un alumno reporta no tener dificultades.

Aunque son pocos encuestados los que refieren otras dificultades, parece importante recuperar al menos dos: la falta de concentración, por un lado, y la falta de apoyo y explicación por parte de sus maestros; problemas de índole cognitiva y pedagógica que no dejan de tener su propio peso en la actitud y resultados reportados por los estudiantes.

El quinto ítem del cuestionario diagnóstico presentaba la afirmación “deseo recibir ayuda para la comprensión de los textos de mis cursos”, cuyas respuestas se organizaron nuevamente en una escala de Likert, en forma de acuerdo o desacuerdo.

Tabla 5. Respuestas al ítem 5 de lectura

	CESEE	ENSOG
Totalmente de acuerdo	55	49
Mayormente de acuerdo	33	36
Mayormente en desacuerdo	16	23
Totalmente en desacuerdo	2	4

La Tabla 5 deja ver que en ambas escuelas la mayor proporción de los alumnos refieren estar total o mayormente de acuerdo con que la institución debería dar acompañamiento en materia de lectura académica, aunque, contra pronóstico, hay no pocos estudiantes que señalan estar en desacuerdo con la proposición.

El último ítem del instrumento presentaba una cuestión de escritura. La intención de introducir este cuestionamiento era observar si algunos de los aspectos señalados como problemáticos en el área de la lectura eran también reportados por ellos como obstáculos para redactar. Se les preguntó cuál es el aspecto que requieren mejorar para comunicarse mejor por escrito, a lo que contestaron lo siguiente:

Tabla 6. Respuestas al ítem 6 de escritura

	CESEE	ENSOG
La escritura y acentuación correcta de las palabras	23	23
Ampliar mi vocabulario	19	31
Conocer las características del tipo de texto que me piden escribir	15	25
Comprender lo que me piden que escriba	14	6
El desarrollo de una idea clara y diferente en cada párrafo	13	16
El uso de conectores y la puntuación	13	9
La estructura u orden de las oraciones en un párrafo	9	2

La Tabla 6 muestra que, una vez más, el manejo de vocabulario reviste una especial importancia para los estudiantes, especialmente identificado en la ENSOG, aunque también presente en el CESEE. Sin embargo, la ortografía y la acentuación siguen ocupando el primer lugar en las preocupaciones de los estudiantes, quizá como reflejo de las observaciones de sus profesores. Luego, les preocupa no conocer las características del tipo de texto asignado por el docente, de manera semejante a la organización del texto, reportada como problema en el ítem de lectura número 4. Otro aspecto no menos importante es el desarrollo de una sola idea por párrafo, que parece no ser transparente como se suele indicar en las tareas de escritura. Les siguen aspectos gramaticales y de conexión textual, como la puntuación, los conectores y la forma en que se estructuran las oraciones principales y secundarias en el párrafo.

En este último ítem resulta especialmente interesante que apareciera con frecuencia la opción “comprender lo que me piden que escriba”, particularmente entre los estudiantes de educación física del CESEE, quienes, en comparación, reportan menor acompañamiento docente que los alumnos de la ENSOG.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En síntesis, la mayoría de los estudiantes de ambas escuelas manifiestan que casi siempre pueden comprender los textos que leen para sus materias, aunque una pequeña proporción respondió que casi nunca lo logra. Al preguntarles si leen libros o revistas de divulgación académica y científica fuera de los indicados por los profesores, los jóvenes ingresantes se ubicaron en los extremos: en una escuela predominó el casi siempre y en otra el casi nunca. Interrogados sobre el rol de la lectura de textos académicos, científicos o especializados, contestaron mayoritariamente que el propósito de leer se centra básicamente en la obtención de información de los cursos, y en una de las escuelas expresaron que les permite relacionar lo leído con su realidad; pocos son los que declaran que les sirve para reflexionar, y unos cuantos, en los dos planteles, dicen que sólo les sirve para hacer las tareas.

Acerca de las dificultades que representa leer un texto académico, científico o especializado, la mayoría de los alumnos de ambas escuelas manifiestan que no entienden el vocabulario o la terminología de los textos, y enseguida reportan la falta de estrategias propias de lectura; asimismo, en ambos casos, señalan que les resulta confusa la organización y estructura de los textos. Consecuentemente, aceptan la necesidad de recibir ayuda institucional para la comprensión de los textos solicitados en los cursos.

Por último, en un ítem de escritura, los estudiantes de las dos instituciones reportan que para expresar mejor sus ideas por escrito requieren ampliar su vocabulario, conocer las características del texto que se les solicita y la escritura correcta de las palabras. Resalta también su interés por otros dos aspectos: el desarrollo de una idea clara y diferente en cada párrafos y comprender lo que les piden que escriban.

Respecto del propósito de leer, uno de los hallazgos que emergen en el presente estudio es que la mayoría de los estudiantes de ambas escuelas dicen practicar una lectura meramente informativa y orientada a la recolección de datos para los cursos escolares, estableciéndose con ello una distancia con respecto de un perfil de lector crítico y participativo, capaz de entender y emprender la lectura como un diálogo. Lo anterior contrasta con la caracterización de la lectura y escritura como herramientas que modelan y reestructuran el pensamiento (Wells, 1990), por un lado, y con la necesaria participación de los estudiantes en los modos de pensar, de razonar y de conocer propios del nivel superior (Aragón, 2014; Carlino, 2012), por otro.

Aunque pocos estudiantes reportaron como problemas la falta de atención o concentración, y la carencia de ayuda y explicación por parte de sus profesores, es necesario resaltar el rol de estos elementos; primero, el cognitivo, que es esencial y estratégico, y luego el social, pues los profesores tienen un importante papel mediador en la inculturación disciplinar. Así, pues, el ingreso al nivel superior demanda estrategias de aprendizaje más eficientes, en este caso, de lectura y escritura, que les permitirán el acceso a la comunidad discursiva del profesorado y a su producción académica; en otros términos, aprovechar el potencial epistémico de las actividades de lectura puede facilitar el desarrollo pleno del estudiantes al interior de una cultura científica que implica, necesariamente, la construcción del conocimiento disciplinar y su socialización (Castro y Sánchez, 2020).

En relación con algunas de las diferencias observadas entre los dos planteles con programas distintos, éstas pueden obedecer a variables contextuales como la escuela de origen, la edad, el cambio de dinámica escolar del nivel medio superior al superior, la migración desde el interior del estado y desde otros colindantes, la necesidad de trabajar para la subsistencia, etc., por ello, las acciones didácticas y de alfabetización académica deben considerar la diversidad.

Así, y considerando que son estudiantes de primer semestre, y en relación con el perfil de ingreso a la educación normal, parece necesario atender en ambas escuelas, aunque con estrategias diferencia-

das, el fortalecimiento de algunas capacidades para que puedan transitar con éxito el proceso formativo, entre las que destacan las siguientes: la lectura y la escritura como herramientas para el aprendizaje y, en el caso de los docentes en formación, para la enseñanza; el procedimiento de búsqueda, síntesis y transmisión de la información relacionada con sus procesos formativos, y la comunicación y expresión de sus ideas tanto de forma oral como escrita, no solamente como habilidades para su propio aprendizaje, sino como base para desarrollar una comunicación didáctica, tan necesaria para la docencia.

Finalmente, para contribuir a una mejor comprensión lectora entre los alumnos de nuevo ingreso se necesita un trabajo de la comunidad educativa en su conjunto, tal como lo ha señalado Carlino (2012), pues el problema de la lectura y la escritura es asunto de todos. Además de las acciones diseñadas desde un Centro de Escritura, también resultan imprescindibles medidas concretas en el aula como, por ejemplo, el diseño de estrategias de lectura, la caracterización de los textos en cuanto a su lenguaje y organización, e introducir a los alumnos en el léxico académico, entre otras acciones.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación contó con el apoyo del Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT (México) a la autora principal.

REFERENCIAS

- Aragón de Moreno, A.A. (2014). La metacognición como herramienta en la lectura de textos universitarios. *Acción Pedagógica*, 2, 38-46. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6224798>
- Castro Azuara, M.C. y Sánchez Camargo, M. (2020). Leer en las disciplinas: características genéricas y estrategias de lectura de textos especializados. En E. M. Ramírez Leyva (Coord.). *La formación de lectores más allá del campo disciplinar* (pp. 79-94). UNAM.
- Cabrera-Pommiez, M., Lara-Inostroza, F. y Puga-Larraín, J. (2021). Evaluación de la lectura académica en estudiantes que ingresan a la Educación Superior. *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 20(3). 1-18. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2614
- Carlino, P. (2012). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. FCE.
- Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Paidós.
- Cubo de Severino, L. (2012). *Leo pero no comprendo. Estrategias de comprensión lectora*. ComunicArte Editorial.
- Garavito-Constantin, S., Gómez, N., Isaza-Cantor, C., Cubillos-Quecán, J., Calle-Arango, L. y Murillo, J.H. (2021). *Leer para escribir. Leer para informar, leer para argumentar y leer para resolver en la universidad*. CESA Editorial.
- Godínez, E.M. y Rivera, M.A. (2021). Literacidad implícita y alfabetización académica en la formación de profesores. *Boletín de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura*, 2(3 y 4), 25-30. https://www.flipsnack.com/boletinrlcpe2021/3y4.html?fbclid=IwAR0BG40kc7FXNls_CcbP8a849ZpGpqALzO3Q3X_6NZxr_vl0E-4LYbQsWw
- Godínez, E. M. y Rivera, M. A. (2023). *Iniciativas de alfabetización académica en escuelas normales mexicanas. Los puntos de vista de directivos, docentes y estudiantes*. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Red Latinoamericana de Centros y Programas de Escritura (RLCPE). Monterrey, N. L., Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 11, 12 y 13 de octubre de 2023.

- Lipman, M. (1998). *Pensamiento complejo y educación*. Ediciones de la Torre.
- Navarro, F., Ávila, N. y Cárdenas, M. (2020). Lectura y escritura epistémicas: movilizando aprendizajes disciplinares en textos escolares. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e15, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e15.2493>
- Olson, R. D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En R. D. Olson, y N. Torrance (Comps.). *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Gedisa.
- Olson, R. D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (1984). *Acuerdo que establece que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2018). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica que se indican*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018#gsc.tab=0
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Acuerdo número 14/08/22 por el que se establece el plan de estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria*. Diario Oficial de la Federación. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/22906/1/images/a14_08_22.pdf
- Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Planes de Estudio 2022*. SEP/DGESUM. <https://dgesum.sep.gob.mx/planes2022>
- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Wells, G. (1990). Talk about Text: Where Literacy is Learned and Taught. *Curriculum Inquiry*, 20(4), 369-405. <https://doi.org/10.2307/1179876>

Agenda 2030, migraciones y desafíos socioeducativos

María González Blanco

Universidade de Santiago de Compostela (España)

Abstract: Within the framework of the 2030 Agenda, migration is a key element that is directly related to sustainability and development. It is a cross-cutting issue that is present in practically all the Sustainable Development Goals (SDGs) in a more or less direct way. In this context, an approach is made to the inclusion of migration in the SDGs and the relevance of the right to education of the migrant population. Likewise, it also details that the SDGs are closely related to Human Rights and that to achieve them, the inclusion of all people must be promoted, starting with the right to education from governmental institutions as a key factor for intervention and action. In this way, migration is a long-term challenge that must be tackled jointly by the various States to combat the inequality barriers that migrants face in terms of education, work, etc. Education for Sustainable Development (ESD) can bring about social transformation in a global world and advance the SDGs.

Keywords: education, migration, 2030 Agenda, sustainable development goals.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia las migraciones han sido consideradas como un fenómeno social de gran influencia cultural, económica y social en los territorios, tanto en las sociedades de origen como en las sociedades de destino. De este modo, los flujos migratorios siempre han estado presentes en el devenir de los diversos Estados, y se han originado por causas muy diferentes (bélicas, económicas, familiares, laborales, etc.), aunque principalmente se han asociado a cuestiones de mejora de la calidad de vida o del bienestar de las personas migrantes.

En este sentido, las migraciones suelen ser percibidas en los distintos países de acogida bajo dos perspectivas fundamentales: una positiva y otra negativa. En el primer caso, normalmente la visión positiva se asocia al progreso y desarrollo que las personas migrantes pueden aportar al país de destino. En el segundo caso, la visión más negativa tiene que ver con elementos vinculados al miedo, a la estigmatización, a prejuicios o estereotipos creados en torno a las personas migrantes y al peligro que estas pueden generar, por ejemplo, en cuanto a la convivencia. Sea como fuere, lo más relevante es la gestión que sobre la migración se lleva a cabo en los diferentes territorios y qué tipo de políticas existen para brindarles una acogida que garantice el cumplimiento de sus derechos. Hay que tener presente que la sociedad de la globalización ha supuesto la supresión de muchas fronteras y ha facilitado los flujos migratorios en muchos países, a pesar de que las barreras no han sido eliminadas en todos los aspectos que conciernen a la ciudadanía. De hecho, Martín-Cabello (2021) señala que sí se han suprimido obstáculos concernientes a la circulación de bienes o al comercio, pero que esta situación no ha sido la misma en lo que respecta a las movilidades de las personas, destacando que existen diferentes regímenes de movilidad en función del colectivo específico que migre (personas refugiadas, estudiantes o turistas y migrantes laborales).

Independientemente del régimen de movilidad, lo que sí se constata a la luz de los datos de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) es que el número de personas migrantes se ha ido incrementando de forma progresiva desde el siglo XX hasta la actualidad (McAuliffe y Triandafyllidou, 2021). Por lo tanto, las migraciones constituyen uno de los grandes desafíos socioeducativos

que requieren de la adopción de medidas urgentes, por parte de las instituciones gubernamentales y de la sociedad civil, para garantizar los derechos fundamentales en una sociedad intercultural. En este contexto, y bajo el prisma de la Agenda 2030, se pone de relieve la importancia que tiene la migración en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y lo necesario que es el tratamiento socioeducativo de los flujos migratorios en los territorios para que de forma conjunta entre las instituciones y la ciudadanía se pueda promover la cohesión social, la convivencia pacífica y el desarrollo sostenible de los pueblos. Contemplando la migración como eje transversal de la Agenda 2030 se podrán diseñar y poner en marcha actuaciones educativas desde los contextos próximos para tratar de incidir desde lo local en lo global y contribuir así a la consecución de los ODS mediante la acción transformadora de las personas.

2. MIGRACIONES EN TIEMPOS DE GLOBALIZACIÓN

Las migraciones no son un fenómeno reciente en el mundo en que habitamos. De hecho, Sutcliffe (1998) ha destacado que casi todos los territorios del planeta son el resultado de migraciones del pasado. Sin embargo, aunque los flujos migratorios han sido siempre característicos de todas las poblaciones a lo largo de la historia, sí se han identificado transformaciones sustanciales en los mismos. Dichos cambios están asociados fundamentalmente a las causas que originan las migraciones (en sus diferentes tipologías: emigración o inmigración), los modos de desplazamiento o las consecuencias que pueden ocasionar en los territorios de origen y de acogida.

En este marco, algunos de los elementos que han incidido de forma particular en las migraciones han sido los flujos de información (Muñoz, 2002) y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) que han contribuido a disminuir las distancias y han promovido el movimiento de las personas (Romano y Santamaría, 2010). En otros casos, también han permitido que las personas que migran dispongan de información previa y conocimiento sobre el país al que emigran obteniendo así información valiosa antes de su marcha referente al empleo o al alojamiento, entre otros aspectos (Martínez, 2007). Hay que tener presente que las redes sociales han facilitado la creación de numerosas comunidades virtuales en las que se han constituido diversos grupos de colectivos migrantes que interactúan e intercambian información de forma más directa sobre múltiples cuestiones referentes a sus necesidades, experiencias y problemáticas migratorias. Además, el uso de las TIC suele asociarse al mantenimiento de lazos o vínculos familiares con la sociedad de origen para mantener un contacto más directo y permanente (Castañeda y Baca, 2020).

Contemplando todos estos factores, es lógico considerar que la globalización ha incidido de forma notoria en las migraciones, provocando nuevos modos de migración (Muñoz, 2002). Así, la globalización ha influido directamente en los modos de comunicación, en la transferencia de conocimiento, en la mundialización del mercado laboral o en las posibilidades que ofrece para estudiar en el extranjero, entre otras muchas cuestiones, que son producto directo del fenómeno de la globalización (Piqueras, 2011).

En este escenario global, frecuentemente se advierten una serie de riesgos relevantes derivados de las migraciones: los relacionados con crímenes, mafias y terrorismo; los asociados a peligros para la salud (expansión y transmisión de enfermedades); y en último lugar las amenazas medioambientales que entrañan los flujos migratorios referentes a los transportes y la contaminación generada por los gases contaminantes de los mismos; y el surgimiento de nuevos colectivos de migrantes, como los refugiados/as climáticos/as; lo que en definitiva acaba creando grupos vulnerables de población en cuanto a desigualdades económicas, educativas, culturales, sociales, laborales, políticas, etc. (Martín-Cabello, 2022). En esta coyuntura global, y para paliar las desigualdades generadas, se hace impres-

cindible que la migración sea un tema prioritario en la acción política de cualquier país de modo que sea considerada dentro del marco de la Agenda 2030, ya que afecta de forma directa al logro de los ODS y a los principios básicos de equidad, respeto y tolerancia.

3. AGENDA 2030 Y MIGRACIÓN

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es una propuesta de acción derivada de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), los cuales fueron reformulados para afrontar los retos globales de la erradicación de la pobreza, la protección del planeta y la prosperidad y bienestar de la población. Dicho plan de acción fue aprobado en el año 2015 por los distintos estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015). La agenda consta de un total de 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y 169 metas que se encaminan hacia el trabajo en cinco ejes específicos: las personas, el planeta, la prosperidad, la paz y las alianzas. En ella se tratan diferentes dimensiones básicas en las que hay que insistir de forma urgente para mitigar los efectos derivados de la industrialización y de la globalización de las sociedades (Longueira et al., 2018). Se trata de un marco global más ambicioso que el anterior de los ODM y que promueve una aplicación universal en todos los países, no solamente en los más pobres, de tal modo que todos se involucren en su implementación desde contextos locales y con incidencia a nivel global.

Su *leitmotiv* principal es no dejar a nadie atrás, con el fin de dar un cumplimiento real a los derechos humanos de todas las personas y lograr la igualdad entre hombres y mujeres, así como el empoderamiento de las mujeres (ONU, 2015). Su principio fundamental es la inclusión de todas las personas, incluidas las migrantes, para dar una respuesta eficaz a sus necesidades. Por lo tanto, la agenda prioriza los derechos humanos, teniendo presente que se sustenta en diferentes tratados internacionales, como son: la Carta de las Naciones Unidas o la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Es importante destacar que los ODS están directamente relacionados con los Derechos Humanos dentro de la Agenda 2030 y al mismo tiempo se encaminan hacia la promoción y fomento de una convergencia mundial en materia de desarrollo sostenible en distintos ámbitos (económico, ambiental y social).

Además, los ODS pueden contribuir a la consecución de valores cívicos específicos (tolerancia, igualdad, convivencia, diálogo, etc.) y abordan diversos temas de interés para la humanidad como los referentes al medio ambiente, la pobreza, la educación, la salud, el empleo o el desarrollo económico.

En el caso concreto de la migración, esta se presenta como un tema de suma relevancia dentro de la Agenda 2030, siendo incluida como un tema transversal en todos los ODS. De forma más específica hay que señalar que existen 7 ODS con los que la migración tiene una relación directa y clara en muchas de sus metas: el ODS 3 (acceso universal a la sanidad para todas las personas); el ODS 4 (aumento de la alfabetización y de las ayudas para la educación de la población); el ODS 5 (eliminación de la trata y la explotación de las mujeres); el ODS 8 (fin de la explotación infantil y los trabajos forzados); el ODS 10 (promoción de la migración regular); el ODS 16 (acceso para todas las personas a una identidad jurídica); y el ODS 17 (proporcionar datos referentes a migraciones más precisos con datos tales como el sexo o la edad).

En dichos ODS se aprecia una vinculación directa y explícita. No obstante, en los restantes ODS también se puede percibir, de manera menos explícita, la presencia de cuestiones relacionadas con las migraciones. Por ejemplo: el ODS 1 (garantizar una protección social para todas las personas); el ODS 2 (proporcionar seguridad alimentaria para evitar las migraciones); el ODS 6 (facilitar el acceso al agua para evitar las migraciones forzadas por falta de este recurso); el ODS 7 (fomentar el

uso de energías alternativas que puedan minorar las migraciones climáticas); el ODS 9 (aprovechar el capital cultural de la población migrante como recurso para el desarrollo y la innovación); el ODS 11 (facilitar el acceso a una vivienda digna y a los servicios básicos a todas las personas); el ODS 12 (promover un consumo sostenible para evitar la explotación laboral de la población migrante); el ODS 13 (promover estrategias de adaptación al cambio climático); el ODS 14 (conservar los hábitats marinos para evitar la migración forzada); el ODS 15 (evitar la deforestación, mantener los hábitats y los recursos naturales para evitar la migración forzada de la población).

4. ODS, EDUCACIÓN Y DERECHOS HUMANOS

Uno de los objetivos principales en materia de educación dentro de la Agenda 2030 es el ODS 4: Educación de calidad. Su prioridad básica en la que se orienta es la promoción de un acceso universal a la educación de todas las personas. Entre sus metas se destacan las siguientes: el establecimiento de la educación primaria y secundaria gratuita y de calidad para todos los niños y niñas; el acceso a una educación preescolar de calidad; el acceso igualitario entre mujeres y hombres a la educación superior; el incremento de competencias profesionales para el empleo entre la juventud y la población adulta; el acceso igualitario a la educación para todas las personas, incluidas las más vulnerables; la alfabetización básica para toda la población; el fomento de la educación para el desarrollo sostenible; la construcción y adaptación de instituciones escolares en función de las necesidades detectadas en la población; el aumento de las becas para los estudios, sobre todo en los países menos desarrollados; y el aumento del número de docentes.

En estrecha relación con el ODS 4 se encuentra la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS), entendida esta como una educación de enfoque holístico que proporciona a las personas conocimientos y competencias para enfrentarse a los desafíos mundiales (relacionados, entre otros, con el cambio climático o las desigualdades). Se trata de un proceso educativo a largo plazo durante toda la vida y que ayuda a que las personas se conviertan en sujetos proactivos y tomen parte para actuar y transformar la sociedad (UNESCO, 2023). Se trata, en definitiva, de generar una ciudadanía crítica y que participe en los asuntos públicos que les conciernen para mejorar el presente y el futuro de las próximas generaciones mitigando las desigualdades en los diversos ámbitos y creando un mundo más sostenible (no solo en términos económicos).

El ODS 4, también se relaciona de forma directa con los Derechos Humanos, concretamente todas sus metas tienen un vínculo próximo con el artículo 26.1 y con el artículo 26.2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948):

Art.26.1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. (p.36)

Art.26.2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p.36)

La Agenda 2030 resalta los principios de igualdad y no discriminación en los ODS, sobre todo en los que aborda la igualdad de género y las desigualdades entre los territorios. En consecuencia, los

Derechos Humanos son imprescindibles para alcanzar el desarrollo sostenible de los territorios, entendido este en una vertiente amplia referente a los ámbitos social, económico y medioambiental (Naciones Unidas, s.f.). Además, también destacan otros principios relevantes: equidad, empoderamiento, universalidad, sostenibilidad, todos ellos centrados en las personas como eje clave de acción.

Asimismo, a parte de la Agenda 2030, existe un plan específico referente a la migración denominado: *Agenda 2035 para facilitar la movilidad humana*. Dicho marco pretende ayudar al logro de los ODS, pero focalizándose en dos metas concretas: la 10.7., relativa a la migración regular y ordenada; y la meta 8.8., referente a los derechos en materia laboral de las personas migrantes. Igualmente, se proponen un total de ocho objetivos sobre la movilidad humana fundamentados en los Derechos Humanos y concernientes a la movilidad laboral; la protección de los derechos laborales; el acceso a la justicia y a los servicios básicos (educación y salud); la protección contra la discriminación, racismo y xenofobia; mejora del análisis de datos sobre migración, etc.

5. MIGRACIONES Y DESAFÍOS EDUCATIVOS

Las migraciones como fenómeno global afectan a todos los territorios y a un gran número de personas de todos los continentes, aspectos por los cuales es complejo dar una respuesta única y efectiva a todos los retos que del mismo se derivan. Sin embargo, la educación debe ser la herramienta principal para la consecución de los ODS, del desarrollo sostenible y de la transformación social. En tal sentido, en cuanto al binomio educación-migración, la UNESCO (2020) ha detallado una serie de desafíos a resolver a largo plazo que son:

- a) Dentro de la formación del profesorado hay que trabajar la educación inclusiva proporcionándole conocimientos y competencias, pero también mejorando aspectos estructurales (menores ratios alumnado/profesor), proporcionándole apoyo de otros profesionales capacitados/as; así como escuelas accesibles y seguras y realizar un uso eficaz de las tecnologías.
- b) El 17% de la población mundial no asiste a la escuela (unos 258 millones de niños y niñas) y de los que sí acuden, los que tienen más probabilidades de finalizar su escolarización son los que poseen mayores recursos económicos.
- c) Los principales factores que generan discriminación y segregación en la enseñanza son: la migración, la lengua, el género, el nivel de ingresos, la identidad de género, el origen étnico, la religión, las actitudes, la discapacidad.
- d) La inclusión es uno de los mayores desafíos, entendida esta de forma holística en sus diferentes dimensiones (cultural, educativa, económica, laboral, política, social, etc.).
- e) Se necesita una cooperación y diálogo entre las diversas instituciones gubernamentales, la sociedad civil y otras entidades para alcanzar la plena inclusión educativa de todas las personas.

En líneas generales, se percibe la necesidad de formar en educación intercultural bajo el prisma de la Agenda 2030. Esto implica concebir la interculturalidad como un proyecto de carácter político y social que promueva la construcción de espacios de aprendizaje y de relación basados en el diálogo entre diversos agentes y el respeto a la diversidad cultural (Brito et al., 2020). Hay que poner el foco de la agenda pública en el fomento de la interculturalidad, es decir, de promover el conocimiento inter e intra-culturas y adoptar un enfoque educativo no asimilacionista que restrinja su visión a un currículo propio de la sociedad receptora o evitar adoptar un enfoque segregacionista que invisibiliza y discrimina a las personas (Brito et al., 2020).

Tal y como ya lo había anticipado a principios de los años noventa Delors (1996):

Se trata de aprender a vivir juntos conociendo mejor a los demás, su historia, sus tradiciones y su espiritualidad y, a partir de ahí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos, gracias justamente a esta comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores y a un análisis compartido de los riesgos y retos del futuro. Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación. (p.16)

En definitiva, el gran reto es lograr una convivencia pacífica en un espacio común compartido por personas con culturas, identidades, etc., distintas, pero que son capaces de dialogar, de escucharse, de entenderse o de ayudarse en determinados momentos y evitando cualquier forma de exclusión y discriminación. De este modo, se requerirán la puesta en marcha de acciones formativas específicas para el profesorado (por ejemplo, capacitación en cuestiones interculturales mediante talleres), el alumnado, las familias y la ciudadanía del entorno próximo. Así se podrán crear espacios de intercambio, de diálogo y de conocimiento mutuo donde se aborden temas referentes a prejuicios, estereotipos, discursos de odio, desinformación, etc. En este caso, sería interesante el uso de metodologías innovadoras, tales como el Aprendizaje Servicio (ApS) con las que se facilite el contacto entre instituciones y agentes educativos y se pueda llegar a incidir en otros ámbitos más allá del educativo-formal.

Pese a que son muchos los retos que se derivan de las migraciones en el entorno socioeducativo, es importante comenzar desde las primeras etapas de la educación infantil trabajando temas interculturales para ir creando un conocimiento plural y diverso sobre la riqueza que supone el convivir con personas diferentes.

5. CONCLUSIONES

La migración es un tema de suma relevancia en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En todos los ODS se identifica, de forma más o menos directa, una conexión con la migración, siendo esta un eje clave en el marco de la sostenibilidad de cualquier territorio. Así mismo, los flujos migratorios son un gran desafío -en diferentes ámbitos- para cualquier país y, por lo tanto, se requiere de la puesta en marcha de políticas adecuadas para su correcta gestión. En este sentido, se precisa un abordaje interinstitucional y la cooperación de diversos agentes gubernamentales y sociales para atender de forma adecuada a las personas migrantes, sobre todo las más vulnerables que carecen o pierden sus derechos fundamentales (de salud, de educación, de trabajo, etc.) cuando abandonan sus países de origen.

En el caso del nexo migración-educación, se necesita promover la consecución del ODS 4 facilitando el acceso universal de toda la población a la educación básica, formar al colectivo docente para dar una respuesta eficaz a la diversidad cultural presente en el aula y tratar de sensibilizar a la sociedad civil en materia de migración e interculturalidad. De este modo, se requiere una instrucción fundamental en Educación para el Desarrollo Sostenible a nivel global, concediendo todos los derechos a las personas migrantes, y sobre todo fomentando el logro del ODS 4 a partir de la inclusión educativa como condición necesaria para alcanzar los ODS y una sociedad más justa y equitativa (UNESCO, 2020). Además de la garantía del acceso universal a la educación, se debe exigir que esta sea de calidad y que ayude en la consecución de las competencias básicas (lectura, escritura, cálculo) así como la adquisición de destrezas sociales y de valores mediante la EDS para formar una ciudadanía crítica y participativa (UNESCO, 2016).

En el marco de la globalización y de las migraciones, la educación debe ser la base fundamental en la que sustentar las estrategias que se pongan en marcha para la consecución del progreso sostenible,

la garantía y ejercicio real de los derechos humanos de todas las personas y la transformación social. No hay que olvidar que la educación es según la UNESCO (2016) «uno de los principales motores del desarrollo» (p.22) y es un tema transversal en varios de los ODS. Gracias a ella se puede fomentar la igualdad de oportunidades entre las personas sin dejar a nadie atrás, educando a la ciudadanía bajo un enfoque educativo donde se respete la diversidad y el pluralismo cultural. En suma, hay que considerar las diferencias y la diversidad como una oportunidad para el enriquecimiento educativo de todas las personas implicadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (profesorado, alumnado, familias, sociedad civil). Donde lo diferente no se conciba como un problema o dificultad y se proporcione una formación integral a todas las personas sin tener en cuenta sus orígenes, su etnia, su lengua, su religión, su cultura... Si se logra educar con la diferencia como algo beneficioso se podrá minimizar el miedo a lo desconocido, el odio o las actitudes xenófobas que emergen por la falta de conocimiento y la desinformación y se podrá fomentar una convivencia pacífica para todas las personas puesto que la educación intercultural en opinión de Martínez y Pereyra (2017) tiene mucha importancia puesto que:

Puede integrar los alumnos de diferentes culturas, comunidades, estados y países de todo el mundo, puede eliminar, tanto el racismo como la desigualdad, crear ambientes favorables donde exista la comunicación, integración, donde además exista no solo la participación de la comunidad estudiantil como tal, sino la participación de docentes, padres y sociedad en general. (p. 318)

REFERENCIAS

- Brito, S., Basualto, L. y Urrutia, R. (2020). Migración, interculturalidad y educación. Un horizonte posible. *Revista Perspectivas*, (36), 109-142. <https://doi.org/10.29344/07171714.36.2537>
- Castañeda Díaz, M. del S. y Baca Tavira, N. (2020). Migrantes mexicanos en Italia: el uso de la red social Facebook y la creación de un ghetto virtual. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, (64), 102–117. <https://doi.org/10.29340/64.2350>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones Santillana.
- Longueira, S., Bautista, M. J. y Rodríguez, J. A. (2018). La educación para el desarrollo sostenible: sin tiempo para educar en el futuro, educando para la emergencia del presente. En M. C. Barroso (Coord.), *Educación en la sociedad del conocimiento y el desarrollo sostenible: XXXVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación* (pp. 19-56). Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11637>
- Martín-Cabello, A. (2021). *Sociedad, cultura y globalización*. Síntesis.
- Martínez, A. y Pereyra, A. (2017). Beneficios de la educación intercultural que reconocen los docentes de educación media superior. *Cathedra et Scientia. International Journal*, 2(2) 317-324. <https://acortar.link/62A4LM>
- Martínez, R. V. (2007). Migración y nuevas tecnologías de la información y la comunicación: inmigrantes rumanos en España. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones*, (21), 259-290. <https://acortar.link/NAYfGP>
- McAuliffe, M. y A. Triandafyllidou (Eds.). (2021). *Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022. Organización Internacional para las Migraciones (OIM)*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/WMR-2022-ES_0.pdf
- Muñoz, A. R. (2002). Efectos de la globalización en las migraciones internacionales. *Papeles de Población*, 8(33), 9-44.

- Naciones Unidas. (s.f.). *Los Derechos Humanos y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://www.ohchr.org/es/sdgs>
- Piqueras, J. (2011). El mundo en movimiento. Migración internacional y globalización. *Cuadernos de geografía*, (90), 187-210. <https://ojs.uv.es/index.php/CGUV/article/view/14217/13102>
- Resolución 217 A (III) de 1948 [Organización de las Naciones Unidas]. Carta Internacional de los Derechos del Hombre. 10 de diciembre de 1948. <https://acortar.link/eIyRoa>
- Resolución 70/1 de 2015 [Organización de las Naciones Unidas]. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. 25 de septiembre de 2015. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Romano, E. J. y Santamaría, E. (2010). Despensar la “inmigración” (O un intento de conocer mejor las movilidades y alteraciones sociales contemporáneas). *Athenea Digital*, (18), 17-29. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v0n18.740>
- Sutcliffe, B. (1998). *Nacido en otra parte. Un ensayo sobre la migración internacional, el desarrollo y la equidad*. Hegoa. <https://acortar.link/vDHqfW>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. <https://doi.org/10.54676/WWUU8391>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (20 de noviembre de 2023). *Qué debe saber acerca de la Educación para el Desarrollo Sostenible*. <https://acortar.link/7PmhMI>

Procesos de retroalimentación de aprendizajes: la percepción de los estudiantes de Derecho y Oceanografía

Felipe González-Catalán

Universitat de Barcelona – Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Francesc Martínez-Olmo

Zoia Bozu

Universitat de Barcelona

Abstract: University training in any field implies gradual access to its specialized knowledge. For this process to be effective and to promote the disciplinary learning of the students, it is crucial to carry out teaching activities together with the students and, in this way, the teaching is adjusted. In this context, the feedback process is of great importance, since it makes it possible to identify the students' difficulties and thus to make decisions aimed at improving both the teachers' work and the students' learning. Given the importance of feedback strategies in university education, this study seeks to understand and compare the perceptions of students from two disciplines about the feedback they receive at university. This has been developed through a qualitative study, collecting information through group interviews, and coding the information with the technique of content analysis. In terms of results, it is possible to visualize that there are points of convergence between both disciplines, for example, the need to integrate formal feedback spaces or to strengthen the assessment guidelines. Differences can also be seen in relation to the knowledge about the student's profile. The importance of improving teaching skills in evaluation and feedback is highlighted, proposing practical instances in teacher training.

Keywords: feedback, higher education, learning assessment, university teaching.

1. INTRODUCCIÓN

La inserción en una comunidad disciplinar comporta la generación de acciones orientadas a la adquisición paulatina de conocimientos y procedimientos propios de un campo del saber. Para esto, es necesario configurar espacios de interacción entre discentes, que están iniciando su proceso de formación disciplinar, y docentes. De esta manera, es posible reconocer las competencias iniciales del estudiantado y, así, apoyarlo para que gradualmente se inserte en la comunidad disciplinar. En este contexto, se reconoce que los procesos de retroalimentación se posicionan como espacios dialógicos que permiten definir las rutas a seguir para efectos de alcanzar las competencias disciplinares. Esto, a su vez, se vincula con conceptos fundamentales asociados a la formación universitaria, a saber, calidad de la docencia y buenas prácticas en docencia. Esta tríada (retroalimentación, calidad y práctica docente) permite configurar el fenómeno formativo universitario como un espacio interactivo de procesos, donde cada uno de ellos nutre al otro para alcanzar las metas formativas asociadas a un campo disciplinar. En esta línea, las acciones de retroalimentación cobran gran relevancia, por cuanto se posicionan como acciones que permiten que el estudiantado vaya, paulatinamente, acercándose al conocimiento especializado. Por todo ello, valorar los procesos de retroalimentación, desde la percepción de sus principales beneficiarios, los estudiantes, cobra gran interés, entendido como me-

canismo que permite reconocer si las acciones docentes son efectivas para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados.

Bajo este marco investigativo, entonces, se asume que la retroalimentación se configura como un factor crucial para el logro de los aprendizajes. De manera concreta, este procedimiento permite reestructurar el sistema de conocimientos, propiciando que los esquemas cognitivos de quien aprende se adecuen para integrar nuevos saberes, habilidades y actitudes (Espinoza, 2021). La retroalimentación contribuye en la generación de acciones que posibilitan el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y de los procesos de enseñanza. Por la trascendencia de esta estrategia para fortalecer y lograr los aprendizajes, no se debe perder de vista que se constituye como un espacio participativo, activo y colaborativo entre docentes y discentes.

En síntesis, la retroalimentación se entiende como una serie de procesos y actividades dialógicas que pueden apoyar e informar al estudiante sobre la tarea actual y así desarrollar la capacidad de autorregular y mejorar el desempeño en tareas que vayan a ser ejecutadas en el futuro (Carless et al., 2011). Se asume como un proceso de comunicación a través del que los estudiantes entran en diálogo sobre estándares de logro y el avance que han tenido en relación con ello (Liu y Carless, 2006). Por tanto, es un proceso de evaluación con una mirada crítica, con el que los estudiantes deben valorar analíticamente el trabajo propio y el de otros, generando espacios que permitan mejorar las rutas de aprendizaje. En esta línea de ideas, Shute (2007) propone modificar el comportamiento de los estudiantes con el objetivo de que estos puedan fortalecer su aprendizaje, considerando aspectos referidos al proceso, producto o progreso registrado (Shute, 2007; Stiggins, 2008; Xie y Sharma, 2005).

Así, y bajo las propuestas de Sadler (2010), la retroalimentación tiene que ayudar a los estudiantes a reconocer la distancia existente entre el nivel de logro en el que se encuentran y el que se espera puedan alcanzar. Para estos efectos, se reconocen tres condiciones: a) claridad acerca del nivel de logro que se espera alcanzar, b) comparación del nivel de logro en el que se encuentra con el que se espera pueda llegar a cumplir, c) compromiso con el aprendizaje, poniendo en ejecución estrategias que posibiliten la reducción de la distancia entre su nivel actual y el que tiene que alcanzar. También, se asume que la retroalimentación busca que el estudiantado comprenda los métodos de aprendizaje implementados para acceder al conocimiento disciplinar. De esta forma, entonces, debería poder evaluar las acciones instruccionales que le permitieron alcanzar los resultados de aprendizaje definidos en la formación y también qué fue aquello transformado en un obstaculizador para acceder al conocimiento especializado. Por tanto, se considera que la retroalimentación es una estrategia orientada a la gestión de los aprendizajes, a través de la que el estudiante reconoce, con apoyo y orientación del docente, cuáles fueron sus aciertos y errores (Castro et al., 2017; Vásquez, 2020), para poder tomar decisiones que le permitan superar los niveles de logro alcanzado.

Para cumplir los propósitos asociados a la retroalimentación, a través de este proceso se busca generar habilidades metacognitivas que permitan a los estudiantes conocer cómo realizan el proceso de aprendizaje. De este modo, los agentes involucrados pueden ofrecer comentarios referidos a cómo proceder para mejorar y alcanzar las metas formativas que se han definido. Por lo mismo, bajo esta mirada, el interés se centra en favorecer la retroalimentación como una interacción dialógica en la que se ponen en juego las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales y estructurales (Anijovich y Cappelletti, 2020).

Las buenas prácticas en docencia, entendiéndose como fenómeno en el que participan activamente los procesos de retroalimentación, facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje para lograr, con eficacia, los objetivos previstos y otros de alto valor educativo. En este sentido, y logrando establecer una estrecha relación con la retroalimentación, Durán y Estay-Niculcar (2016) afirman que para que una buena práctica docente sea considerada como tal es necesario superar dificultades y aplicar cambios de acuerdo con los nuevos requerimientos que van apareciendo en el contexto formativo. Por tanto, este tipo de procesos implica una transformación de las estrategias y acciones que se implementan en la formación tradicional (De Pablos et al., 2010).

Así, entonces, se comprende que el proceso de retroalimentación se configura como un hito trascendental en el proceso formativo universitario. Por tanto, una buena práctica en docencia universitaria ha de integrar, necesariamente, acciones de retroalimentación que propicien el acceso efectivo y paulatino al conocimiento especializado en las diferentes áreas del saber. Por esto, y dada la incidencia de este proceso en la formación, es relevante comprender cómo percibe el estudiante el actuar del profesorado respecto a la retroalimentación.

2. OBJETIVOS

A razón de lo expuesto con anterioridad, a través de este estudio se pretenden alcanzar los siguientes objetivos:

- a) Comprender las percepciones de los estudiantes, de distintos grados formativos, en torno a los procesos de retroalimentación en los que haya participado.
- b) Comparar las percepciones del estudiantado, acerca de los procesos de retroalimentación, en dos disciplinas, a saber, Derecho y Oceanografía.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

El estudio ha sido desarrollado desde un paradigma interpretativo, pues el interés está en comprender y analizar la forma en que unos estudiantes están percibiendo una realidad o contexto determinado. En específico, su uso se justifica en que posibilita la comprensión integral del fenómeno de estudio, donde el investigador realiza un proceso de extrapolación, buscando hacer visibles las subjetividades y comprensiones de los sujetos estudiados (Bautista, 2011).

Respecto del tipo de diseño, se ha optado por un diseño fenomenológico, por cuanto, a través de este, se espera explicar la naturaleza de un fenómeno, en este caso, la retroalimentación. Así, lo que se persigue es comprender una experiencia vivida, esto a fin de tomar conciencia de ella y de construir significados acerca del objeto de estudio (Fuster, 2019). Esta tipología es pertinente para los objetivos de la investigación desarrollada por cuanto permite comprender la naturaleza dinámica del contexto analizado, a partir de vivencias de sus propios participantes.

De este modo, el trabajo investigativo mediante este tipo de diseño busca que el agente investigador asuma una posición reflexiva acerca del fenómeno estudiado. Así, entonces, es un proceso de reflexión orientado a regresar a la experiencia vivida junto a su significado, para develar cómo se experimentó un determinado proceso (Castillo, 2020).

3.2. Participantes

La muestra se configuró de manera intencional, seleccionando agentes informantes expertos en la materia o fuentes importantes de información (Bisquerra, 2009) para cumplir los objetivos del estudio. Dentro de este tipo de muestreo, se ha optado por su clasificación de muestreo intencional estratificado, dado que se han conformado subgrupos (en función de la disciplina cursada por los estudiantes) para efectos de realizar comparaciones (Flick, 2015).

Con esto, la muestra se conformó con estudiantes de los grados de Derecho y Oceanografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, pertenecientes a cursos entre segundo y quinto año. Cada subgrupo estuvo conformado por cinco estudiantes, los que accedieron voluntariamente a participar del estudio.

3.3. Procedimiento

Para dar cumplimiento a los propósitos establecidos en este estudio se aplicó, como estrategia de recogida de información, la entrevista en profundidad. Mediante esta se busca comprender un fenómeno, adoptando un formato de estímulo y respuesta, sin esperar, necesariamente, una respuesta objetivamente verdadera, sino subjetivamente sincera. (Bisquerra, 2009). En el marco de esta tipología implementada, y dada la necesidad emergente de la investigación, en particular se empleó la entrevista grupal, en la que participaron varias personas al mismo tiempo, pero basadas en preguntas que se deben responder, a diferencia de lo que ocurre en los grupos de discusión (Flick, 2015).

La información obtenida se analizó utilizando la técnica de análisis de contenido, entendiendo esta como una metodología que utiliza diversos procedimientos que permiten efectuar inferencias en torno a un texto. En este caso, el texto debe entenderse y tratarse como un escenario de observación o como el agente informante en una entrevista, a partir de esto se extrae información que es sometida a un proceso de análisis e interpretación (Bisquerra, 2009). En esta misma línea, Mayring (2000) señala que este procedimiento corresponde a una aproximación empírica de análisis metodológicamente controlado de textos, procurando desarrollar esto al interior de su propio contexto de producción, siguiendo reglas analíticas de contenidos y modelos de paso a paso, sin necesidad de cuantificar.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos, a partir del proceso de entrevista aplicado a los dos grupos que conforman la muestra de estudio, permiten reconocer diversas formas de comprender y valorar el proceso de retroalimentación en el contexto formativo universitario. Así, y a partir del discurso de los estudiantes que participaron de los espacios de diálogo, es posible reconocer distintas formas de entender el actuar docente que entrega retroalimentación en el proceso formativo. De este modo, y en atención a los requerimientos de los dos grupos estudiados, a continuación (tablas 1 y 2), se exponen los códigos emergentes de estas entrevistas y las definiciones otorgadas.

Tabla 1. Códigos y definiciones asociadas a la entrevista grupal a estudiantes de Derecho

Código	Definición	Cita
Retroalimentación global del desempeño	Acción docente orientada a entregar comentarios evaluativos acerca del desempeño global del estudiante frente a una actividad o tarea de aprendizaje.	“[...] preocuparse de que el alumno realmente esté entendiendo lo que está hablando y no solamente hacer un soliloquio al frente de la clase y asumir que todos aprendieron o memorizaron, (...) preocuparse de que el alumno entienda lo relevante que es aquello que está enseñando, (...) que se preocupe de que el alumno realmente aprenda”
Requerimientos de la retroalimentación	Afirmación referida a la necesidad de contar con instrumentos e instrucciones de evaluación, donde se precisen los niveles de logro o desempeño esperado para que el estudiante pueda comparar lo ejecutado con el estándar establecido en la asignatura.	“[...] pero lo mismo, siempre con pauta de evaluación a mano y uno saber lo que tenía que responder para poder lograr ese conocimiento, cosa que no se da mucho en la carrera, y siento que ahí falta también las instancias de retroalimentación, porque muchas veces no sabía que quería el profesor que se respondiera, pero diría que esos serían como los elementos que yo evaluó que me darían una buena experiencia o que puedo rescatar de distintas evaluaciones”
Fortalecimiento de los espacios de retroalimentación	Declaración sobre la necesidad de integrar espacios de retroalimentación formales y planificados en una asignatura, que permitan generar oportunidades de aprendizaje a partir de situaciones evaluativas.	“[...] tener un trato cercano manteniendo quizás esa jerarquía y que le dé la posibilidad al estudiante de preguntar con confianza y de sentirse en un ambiente seguro para poder responder preguntas, participar, realizar también preguntas creo que es súper importante”
Reconocimiento de los requerimientos del estudiantado	Generación de espacios que permitan reconocer los diversos requerimientos del estudiantado en formación, a fin de integrar acciones que permitan adecuar la docencia a la diversidad de estudiantes.	“Yo quiero sumar dos, la escucha activa que creo que es súper importante, el poder ver que lo que uno está manifestando como estudiante el profesor lo escucha, lo recepciona y busca adecuar la clase a las necesidades que uno tiene y plantea”

Tabla 2. Códigos y definiciones asociadas a la entrevista grupal a estudiantes de Oceanografía

Código	Definición	Cita
Necesidad de espacios de retroalimentación	Declaración referida a dar a conocer lo necesario del proceso de retroalimentación en la formación, para reconocer lo que se ha logrado y lo que no.	“Algo que también considero importante es la capacidad de retroalimentación, porque muchas veces pasa que uno hace la prueba y espera como que te manden la revisión de tu prueba, para saber cómo te equivocaste, o saber cómo evaluó el profe para saber qué cosas le gusta, qué cosas no”
Reconocimiento de los requerimientos del estudiantado	Valoración positiva del estudiantado acerca del actuar docente que reconoce sus necesidades y dificultades a la hora de dar cumplimiento a una tarea o actividad evaluativa.	“[...] el profe igual fue súper bacán [bueno] en ese sentido, de que se ponga en el lugar de nosotros y diga ‘ya, los cabros [estudiantes] igual están sobrecargados e igual la tarea se puede dejar ahí nomás y se evalúa de otra forma’ eso, igual es bacán, que los profes se pongan en los zapatos de nosotros”

Código	Definición	Cita
Espacios de retroalimentación descriptiva	Valoración positiva en torno a la integración de espacios formales de retroalimentación en los que se generan instancias personalizadas de apoyo, a través de las que se entregan orientaciones respecto de cómo superar y mejorar los resultados alcanzados en una tarea.	“Fue súper personalizando y en ningún momento recriminado, así como ‘te fue mal, te faltó esto’ fue ‘mira, lo contestaste bien, pero creo que te faltó comentar esto que era necesario para después seguir haciendo lo otro’ como era procesamiento de datos, era como análisis como el paso para hacerlo, entonces eso es lo que él estuvo haciendo pregunta por pregunta, incluso con la teoría ‘mira lo colocaste súper bien, era lo que yo esperaba, incluso pusiste más de lo que se necesitaba, fue una respuesta súper completa”
Fortalecimiento de la comunicación de instrucciones	Declaración asociada a la necesidad de mejorar o integrar espacios de comunicación en que se expresen con claridad las instrucciones referidas a actividades de aprendizaje o que existen espacios de reformulación de lo solicitado, atendiendo a los requerimientos manifestados por el estudiantado.	“En cambio, hay otros profes que se les nota que ellos están, como que te preguntan si tú entiendes, como que se preocupan de que uno de verdad entienda y si uno les dice ‘no profe, sabe que esto no me quedó muy claro’ te ayudan, te lo explican de otra forma o te envían, así como información complementaria, te dicen ‘podría realizar esto’ o te lo explican de otra forma”

5. DISCUSIÓN

Los resultados expuestos reflejan la manifestación de requerimientos o necesidades y la valoración positiva en torno a acciones de retroalimentación específicas implementadas en los espacios formativos. Así, en ambas disciplinas, se reconoce que existe acuerdo sobre la necesidad de contar con espacios a través de los que se explicitan, con claridad, las instrucciones asociadas a actividades de aprendizaje. Por ejemplo, en el grado de Derecho se manifiesta la necesidad de contar con instrumentos en los que se dé a conocer claramente lo que se espera que realicen los estudiantes, procurando precisar los niveles de desempeño asociados a la tarea; en tanto, en Oceanografía se declara que es necesario contar con espacios de comunicación a través de los que se manifieste clara y explícitamente aquello que se espera que el estudiantado realice, procurando incorporar acciones de interacción dialógica durante proceso de ejecución de la actividad evaluativa, a fin de verificar que la tarea solicitada ha sido comprendida de forma correcta.

Así también, otro aspecto coincidente entre ambos grados estudiados dice relación con la necesidad de integrar espacios formales de retroalimentación. En este sentido, en Derecho se menciona la necesidad de contar con espacios planificados de retroalimentación, que se incorporen en el cronograma de actividades semestrales, transformándose en una actividad que aporta directamente en el aprendizaje de la disciplina. Por su parte, en Oceanografía se reconoce la existencia de espacios, pero también se afirma que es necesario fortalecerlos, propiciando la integración de situaciones más descriptivas y personalizadas de manera que pueda configurarse en un aporte y orientación específica frente a los requerimientos del estudiantado.

En tanto, respecto de los aspectos diferenciadores entre los dos grados analizados, es posible visualizar que en el proceso de integración de estrategias de retroalimentación un aspecto relevante se

refiere al reconocimiento, por parte del profesorado, del perfil y de las necesidades específicas del estudiantado. En relación con ello, el grupo del grado de Derecho declara la necesidad de contar con docentes más conscientes de sus requerimientos y, en particular, de sus formas de aprender y de enfrentarse al conocimiento disciplinar. En Oceanografía, se valora positivamente el quehacer del profesorado, aludiendo a que el cuerpo académico reconoce las dificultades y desafíos del estudiantado, logrando situarse en su lugar a la hora de realizar su labor docente.

En este marco, el proceso de retroalimentación, desde las percepciones de los estudiantes de estas dos disciplinas, se puede configurar de acuerdo con lo que se expone en la figura que se encuentra disponible en el siguiente enlace <https://doi.org/10.5281/zenodo.10467303>.

En este esquema es posible identificar que en las disciplinas estudiadas existen diferencias respecto de cómo se percibe la labor del profesorado, esto a partir de los requerimientos y particularidades del grupo al que se está formando. De esta forma, mientras los estudiantes de Oceanografía manifiestan una percepción más positiva, los de Derecho dan a conocer una valoración negativa en torno a ello, tal como se visualiza en extremo superior derecho e izquierdo de la imagen. En el cuadrante superior central se reconocen dos códigos que aluden a la expresión de contar con espacios de comunicación de instrucciones más claros para el estudiantado. En el cuadrante inferior central se identifica la convergencia de tres categorías, asociadas a la necesidad de tener espacios formales de retroalimentación o que se direccionen a fortalecer los comentarios orientados a la mejora. Finalmente, se integra la categoría referida a la declaración asociada, sobre todo en el ámbito del Derecho, a la existencia principalmente de espacios de retroalimentación global del desempeño, sin entregar orientaciones que propicien la mejora de los aprendizajes en los estudiantes.

A partir de la información analizada se puede identificar que las percepciones del estudiantado coinciden con los resultados expuestos en la literatura especializada. Así, por ejemplo, las valoraciones positivas y el reconocimiento otorgado a la retroalimentación se vinculan tanto con los principios de una buena evaluación como con los que se asocian a la provisión de feedback. Respecto de los principios de una buena evaluación se reconocen, en el discurso de los estudiantes, algunos como la necesidad de contar con un proceso planificado, que integre criterios transparentes y que la acción evaluativa esté centrada en el aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, vinculado con los principios para entregar retroalimentación, se identifican aspectos tales como la necesidad de otorgar información de calidad, proporcionar información adecuada para efectos de disminuir la diferencia entre el desempeño alcanzado y el deseado, estimular la interacción dialógica entre los participantes de la formación, implicar a los estudiantes de manera más activa en el proceso pedagógico y propiciar espacios para el análisis y reflexión en torno al quehacer académico (Cano, 2014).

Finalmente, hay que mencionar la relevancia que otorgan los estudiantes al tipo de vínculo que se establece con el profesorado. En relación con ello, Canabal y Margalef (2017) señalan que el componente afectivo juega un papel fundamental a la hora de implementar espacios de retroalimentación. Al respecto, las autoras afirman que el reconocimiento de cualidades, habilidades y actitudes en los estudiantes que participan de este proceso es fundamental por cuanto permite al docente adecuar el proceso de *feedback* a las particularidades de los aprendices.

6. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, y en relación con los dos objetivos que se establecieron para este estudio, se reconoce la existencia de percepciones compartidas en las disciplinas estudiadas. En este sentido, es posible visualizar que se asume la retroalimentación como un proceso que existe y que es implementado en la formación universitaria, pero que requiere fortalecerse tanto en términos de su planificación como de su ejecución. Desde una mirada asociada más a las disciplinas estudiadas, se identifican puntos de encuentro, los que refieren, particularmente, a generar espacios de retroalimentación planificados, fortalecer los comentarios descriptivos para el mejoramiento de los aprendizajes y ajustar los procesos de comunicación de instrucciones. Así también, se pueden evidenciar aspectos de menor coincidencia entre los grupos entrevistados, mientras en Derecho se valora más negativamente el rol docente, por la falta de conocimiento del profesorado sobre el perfil de sus estudiantes; en Oceanografía, la situación es inversa, ya que se valora positivamente la labor docente, esto al reconocer las necesidades y requerimientos del alumnado, y al asumir el rol que ejercen.

A partir de la información obtenida a través de esta investigación es posible reconocer que los procesos de retroalimentación de los aprendizajes en la formación universitaria se han de transformar en un fenómeno de interés para ser estudiado y trabajado. Esto ya que la retroalimentación se posiciona como una estrategia relevante en la adquisición de los aprendizajes de cualquier campo del conocimiento, pues permite que el estudiante reconozca lo que falla y reciba orientaciones para superar esas dificultades. De esta forma, las percepciones compartidas por el estudiantado dan cuenta de lo necesario que es fortalecer las competencias docentes del profesorado universitario, sobre todo en la línea de la evaluación y la retroalimentación, atendiendo a la importancia que cobra este fenómeno en el proceso de aprendizaje y, por ende, en la formación profesional. Por lo mismo, se sugiere que en las unidades de formación y actualización del profesorado universitario se generen instancias que propicien el ejercicio práctico de la retroalimentación, más allá de un tratamiento únicamente conceptual.

El trabajo realizado permitió alcanzar los objetivos establecidos para esta investigación, no obstante, es relevante mencionar que esta no estuvo libre de limitaciones. Algunas están en la línea de la cantidad de participantes en las entrevistas grupales, pues se reconoce una complicación al instar a participar al estudiantado de estos espacios, manifestando desinterés o falta de tiempo para ello. Así también, se reconoce un límite en las disciplinas integradas, situación que responde, particularmente, a las posibilidades de acceso a la hora de implementar los espacios de conversación con el estudiantado.

Finalmente, este estudio permite pensar en futuras líneas de trabajo en lo que se refiere a procesos de retroalimentación en el contexto universitario. En este sentido, es primordial avanzar en estudios de este tipo hacia otras disciplinas con el propósito de verificar si existe coincidencia respecto de las percepciones o emergen nuevos elementos que, hasta ahora, no se logren apreciar. También sería relevante generar espacios de interacción con el profesorado que ejerce docencia en estas disciplinas, a fin de conocer cómo ellos perciben este proceso y establecer comparaciones con el estudiantado. Para cerrar, sería relevante analizar las estrategias de retroalimentación implementadas por el profesorado para obtener información precisa sobre cómo se ejecutan estos procesos en el aula universitaria.

AGRADECIMIENTOS Y FINANCIACIÓN

Este trabajo se ha podido desarrollar gracias a la participación, en los espacios de entrevista grupal, de los estudiantes de los grados de Derecho y Oceanografía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, quienes dedicaron su tiempo y entregaron sus opiniones y comentarios en los espacios de diálogo implementados. Así también, cabe mencionar que esta investigación la financió el programa Becas-Chile para Doctorado en el extranjero, gestionada por la Asociación Nacional de Ciencia y Desarrollo (ANID).

REFERENCIAS

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-95.
- Bautista, N. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa. Epistemología, metodología y aplicaciones*. Manual Moderno.
- Bisquerra, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
- Cano, E. (2014). Análisis de las investigaciones sobre feedback: Aportes para su mejora en el marco del EEES. *Bordón*, 66(4), 9-24. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66402>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407
- Castillo, N. (2020). Fenomenología como método de investigación cualitativa: preguntas desde la práctica investigativa. *Revista Latinamericana de Metodología de la Investigación Social*, 20(10), 7-18.
- Castro, A., Guamán, V. y Espinoza, E. (2017). La evaluación educativa a la conquista de la Administración Educativa. *Maestro y Sociedad*, 14(2), 226-235.
- Durán, R. y Estay-Niculcar, C. (2016). Formación en buenas prácticas docentes para la educación virtual. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 209-232.
- Espinoza, E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Liu, N. y Carless, D. (2006). Peer feedback: the learning element of peer assessment, *Teaching in Higher Education*, 11(3), 279-290. <https://doi.org/10.1080/13562510600680582>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Social Research*, 1(2). <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
- De Pablos, J., Colas, P. y Villaciervos, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas con TIC en la Comunidad Autónoma Andaluza. *Education in the Knowledge Society EKS*, 11(1), 180-202. <https://doi.org/10.14201/eks.5842>

- Sadler, R. (2010). Beyond feedback: developing students capability in complex appraisal. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.1080/02602930903541015>
- Shute, V. (2007). *Focus on formative feedback. Research Report*. Educational Testing Service. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2007.tb02053.x>
- Stiggins, R. (2008). *Student-involved classroom assessment*. Merrill Prentice Hall.
- Vásquez, N. (2020). *Revisión de evidencias y retroalimentación a estudiantes. Calidad educativa y Actualización docente*. <https://n9.cl/nh3if>
- Xie, Y. y Sharma, P. (2005) *Students lived experiences of using blogs in a class: An exploratory study*. http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/2b/c6/bc.pdf

El arte de la música en la literatura de ficción: proyección pedagógica y recursos didácticos para el aprendizaje musical y el fomento del hábito lector en contextos educativos

Sara González Gutiérrez
Javier F. Merchán Sánchez-Jara

Universidad de Salamanca (España)

Javier Cruz Rodríguez

Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora (España)

Abstract: This research explores the reflective, enculturative and educational dimensions of musical thinking, drawing on the experiences of leading figures in the field of music in literary storytelling. Beyond the mere stimulation of imagination and artistic creativity, this approach generates greater active engagement among students in their exploration of the musical phenomenon, through the meaningful assimilation of concepts and facets of music by virtue of the communicative power of literary fiction. Through this process, a deeper transmission and elucidation of musical concepts occurs, recognizing the difficulty and abstraction inherent in the language and phenomenon of music. Alongside conventional bibliographies and analytical guides, there has recently emerged certain forms and genres of literary fiction that present the key elements that make up the musical universe, and its artistic experimentation, through a philosophical or allegorical lens. This development contributes to the construction of an ontology of sound discourse, with a valuable orientation from the point of view of music popularization and didactics. The study postulates how these new sub-genres of literary works represent invaluable educational tools within the music classroom, aiming to help students grasp abstract concepts, foster a dedicated approach to listening and understanding cultural legacies, and advocate reading as an indispensable element in the formation of intellectually operative and culturally engaged citizens.

Keywords: music education, educational resources, music literature, reading promotion, specific didactics.

1. INTRODUCCIÓN

Históricamente, la forma de hablar y escribir sobre música y su concepción a través del lenguaje ha influido de manera decisiva en el sentido en el que esta expresión artística ha sido percibida, conceptualizada y/o transmitida. La cultura escrita ha influenciado y transformado concepciones epistemológicas, estéticas y formales que han predeterminado la génesis y desarrollos de géneros y estilos, modificando sustancialmente prácticas e imaginarios musicales que afectan tanto al creador como al intérprete o el oyente.

Cualquier análisis histórico, cultural y/o etnográfico riguroso sobre la práctica musical, y los significados y significantes atribuidos a las experiencias musicales en las diversas culturas y sociedades que se han desarrollado a lo largo de la historia, ha requerido el análisis minucioso y profundo de las narratividades, escritas y orales, que se han generado a través del lenguaje, tanto en los procesos de transmisión como en los de recepción. De igual manera, la construcción de una narrativa sobre la historia de la música, sus géneros, estilos y conceptos constitutivos, transmitida y comunicada a través de diversos géneros literarios, ha sido una parte indispensable de la formación musical de estudiantes de toda condición (McKoy & Lind, 2022).

Desde el punto de vista de los currículos que regulan la educación obligatoria en contextos formales, estas experiencias y medios de alfabetización musical han sido prácticamente abolidas en virtud de la globalización de prácticas y políticas educativas centradas en privilegiar los aspectos materialistas y operativos del hacer frente al saber (Marginson & Van der Wende, 2007), relegando al ostracismo la dimensión filosófica y metafísica de la experiencia artística. Si bien es cierto que el poder extraordinario de la música para producir representaciones mentales de eventos, objetos o vivencias de todo tipo, y como recurso para activar la memoria semántica, ha sido profusamente utilizado como herramienta auxiliar al servicio de la didáctica de la lengua (Patel, 2013), el uso bidireccional que implica utilizar la literatura, y por extensión, la práctica lectora como herramienta al servicio de la didáctica musical es un fenómeno inexistente, o al menos, residual.

Reflexionar, escribir y, en última instancia, leer sobre el pensamiento musical a través de la experiencia de figuras claves en el ámbito de la música, ayuda a estimular la imaginación y la creatividad artística, potencia el compromiso del estudiante en relación al contrato proactivo con el fenómeno musical, y permite transmitir y explicar de manera más significativa y elocuente, conceptos, facetas y elementos conformadores del fenómeno musical que incorporan, por la propia naturaleza de la música como lenguaje de los sonidos, un gran nivel de dificultad y de abstracción.

Al margen de las bibliografías y guías analíticas sobre repertorios, géneros o estilos; los métodos y manuales sobre entrenamiento y práctica musical en el ámbito de la interpretación; las historias populares relacionadas con legados musicales tradicionales; o el material biográfico, las notas, reseñas, programas de mano o apéndices de producciones fonográficas, etc., que constituyen las categorías decimonónicas de la historiografía musical, en las últimas décadas, han proliferado nuevas expresiones literarias que narran y presentan de manera filosófica, alegórica u onírica los elementos constitutivos del lenguaje musical, su poder evocativo y transformador, y su función en el marco de la expresión musical, objetivando una suerte de ontología del discurso sonoro claramente orientada a la esfera divulgativa (Hill & Bithell, 2014).

El presente trabajo representa una aproximación a la concepción de este tipo de obras como recursos educativos dentro del aula de música, con el múltiple propósito de ayudar al alumnado en la comprensión de los conceptos más abstractos o complejos del fenómeno musical, desarrollar el compromiso por la escucha y conocimiento de los distintos legados culturales, y contribuir al fomento de la lectura como elemento esencial e imprescindible de cualquier metodología educativa que pretenda formar ciudadanos intelectualmente autónomos.

2. LA FICCIÓN MUSICAL COMO RECURSO DIDÁCTICO EN EL AULA DE MÚSICA

La literatura de ficción sobre música puede ser un recurso valioso y polifacético en la educación musical. Este tipo de expresión literaria puede mejorar la experiencia de aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva multivariante y en relación con muchos de los preceptos teóricos que instruyen la práctica pedagógica en el ámbito de la expresión musical.

Por un lado, la lectura proactiva de libros sobre música representa una fuente muy relevante para fomentar la inspiración y la motivación hacia la práctica artística (Cook, 2018). El hábito lector en este ámbito estimula al alumnado a relacionar los acontecimientos narrados en la ficción con sus propias experiencias musicales pudiendo crear una conexión más personal entre las experiencias musicales de los personajes con sus propias aspiraciones y desafíos musicales a nivel artístico, intelectual y competencial.

En este sentido, las historias de ficción sobre músicos, compositores, productores, críticos, coleccionistas o educadores musicales pueden inspirar a los estudiantes a desarrollar una inclinación hacia la música mostrándoles la pasión, la dedicación y los retos y virtudes que implica un desarrollo

iniciático en el ámbito de una de las formas de experimentación artística más determinante para el ser humano. Esta inspiración puede motivar a los estudiantes a perseguir sus propios objetivos musicales con determinación, incorporando prácticas y experiencias ajenas a su propio proceso formativo. Desde otro punto de vista, la ficción musical ambientada en diferentes épocas o contextos culturales pueden exponer a los alumnos a la diversidad histórica y a la importancia cultural de la música, proporcionando un estímulo muy potente para fomentar la enculturación musical, favoreciendo el respeto, entendimiento y apreciación del amplio espectro de contextos y diversidades culturales (Nethsinghe, 2012). Esta faceta enculturadora no solo contribuye a la formación ciudadana desde el punto de vista inclusivo, sino que permite ampliar la comprensión del papel que desempeña, y ha desempeñado, la música en diversas culturas, sociedades y contextos históricos.

Este entendimiento del desarrollo cronológico de los territorios, sociedades y contextos históricos implica el conocimiento y exploración de los géneros y estilos a través de los cuales se ha vehiculado la producción artística y musical paradigmática de cada época. A lo largo de la historia, las narrativas musicales han incorporado, muy a menudo, estos diferentes géneros y estilos musicales, detallando, describiendo y relatando sus características esenciales y definitorias, como elementos centrales para la identificación metafórica de tiempos, lugares o roles. Adentrarse en la lectura de novelas que presentan diversos géneros musicales, permite a los estudiantes el conocimiento, significativo y culturalmente comprometido, de un elenco de expresiones y formas que resultan esenciales para conocer la evolución de los diferentes estilos musicales.

Desde un punto de vista más humanista, íntimamente relacionado con la apreciación y experimentación intersubjetiva, la lectura de obras sobre música nos pone de manifiesto como la música es quizás la expresión artística más profundamente ligada a la experiencia humana (Blacking, 1995). Desde esta perspectiva, la literatura de ficción basada en experiencias musicales puede proporcionar y transmitir con gran poder de persuasión relatos y narrativas sobre los aspectos emocionales, sociales y psicológicos de la creación musical; así, se permite a los estudiantes explorar desde una mirada propia cómo los personajes de las novelas afrontan las relaciones, los retos y el crecimiento personal a través de su compromiso y relación con la música, estableciendo nexos de unión muy enriquecedores y estimulantes con las propias experiencias de los lectores. Además, esta perspectiva intersubjetiva, elemento clave en el posicionamiento ético y moral del individuo ante las cuestiones éticas y sociales de la realidad social en la que se desarrolla (Holmström, 1997), permite establecer puentes interdisciplinarios entre la experiencia musical y la formación ética y ciudadana del alumnado. En este sentido, algunas ficciones musicales contemporáneas abordan dilemas éticos, cuestiones sociales o contextos políticos desde una relación bidireccional con la música. La lectura de estas historias puede suscitar debates sobre la responsabilidad social del artista (a nivel genérico y del músico en particular), así como del impacto de la música en la sociedad y el potencial papel transformador del arte en relación con la mediación ciudadana en distintos problemas sociales.

Este enfoque interdisciplinar en el que la música juega un papel esencial en el ecosistema educativo como herramienta auxiliar de otras áreas de conocimiento, alcanza quizás su máxima expresión en la integración y desarrollo de propuestas pedagógicas innovadoras en el ámbito curricular de la Historia y/o la Literatura. Desde este punto de vista, los profesores pueden colaborar con educadores de historia o literatura para crear unidades interdisciplinarias que exploren los aspectos históricos y literarios de la música. Este enfoque permite a los estudiantes entender la música como parte integrante de movimientos culturales e históricos más amplios, así como reconocer cuáles han sido las transformaciones y los hitos sociales y culturales que subyacen a la aparición, desarrollo, y transformación de los distintos estilos y formas musicales.

Es esta una cuestión esencial, además, para fomentar un pensamiento crítico que resulta esencial no solo para el entendimiento y disfrute de las expresiones artísticas y culturas más desarrolladas, sino para elaborar un posicionamiento consciente del individuo en relación con su entorno cultural, su tiempo y su territorio (Bhabha, 2012). El análisis de los personajes, las tramas y los temas de las ficciones musicales fomenta de manera muy estimulante y potente este pensamiento crítico, permitiendo a los estudiantes la posibilidad de explorar las motivaciones de los personajes, el simbolismo de la música en el discurso narrativo, así como la perspectiva del autor sobre la función de la música en la historia.

Desde una óptica complementaria, las narratividades musicales constituyen una fuente inagotable para la elaboración y desarrollo de recursos, tareas y actividades formativas, posibilitando el diseño de situaciones de aprendizaje altamente significativas. En este contexto, los profesores pueden diseñar tareas creativas basadas en los temas o escenarios narrados en la ficción musical, habilitando competencialmente a los alumnos a que logren, por ejemplo, componer una pieza inspirada en una novela, crear una banda sonora para una historia de ficción o escribir un ensayo sobre las influencias culturales que se describen en una narración concreta.

A su vez, estas prácticas creativas pueden trasladarse al ámbito de la acción educativa colaborativa, encontrando en el seno de los clubes de lectura o foros de debate, un suelo fértil para explorar el intercambio y el enriquecimiento a través del análisis y la comprensión de experiencias compartidas. Incorporar novelas relacionadas con la música a clubes de lectura o foros de debate fomenta un ecosistema de aprendizaje colaborativo donde los estudiantes pueden compartir sus interpretaciones, debatir diferentes perspectivas y explorar colectivamente los temas presentados en la literatura.

Sintetizando todas estas cuestiones, podemos afirmar que integrar la literatura de ficción sobre música en el plan de estudios, cristaliza en que los educadores puedan ofrecer una experiencia educativa musical holística y enriquecedora que va más allá de las habilidades técnicas y la teoría, abarcando los aspectos culturales y humanos más amplios de la música.

3. “EL MAESTRO DE MÚSICA” Y LAS NARRATIVAS DE LA EXPERIMENTACIÓN ARTÍSTICA

Al margen de las cualidades y potencialidades anteriormente analizadas, el poder educativo de las narratividades musicales alcanza su mayor expresión en el ámbito de la formación competencial, conceptual y espiritual del fenómeno musical. Para ilustrar esta cuestión analizaremos brevemente de manera crítica la obra *El Maestro de Música* (Wooten, 2008). Víctor Wooten, bajista de renombre con una amplísima trayectoria musical en el ámbito de las músicas jazz y de fusión, aborda en su libro *La lección de música: Una búsqueda espiritual de crecimiento a través de la música* el potencial educativo y transformador que tiene la música sobre el individuo. *La lección de música* es un libro único y poco convencional que combina elementos de ficción, autobiografía y contenido instructivo desde la perspectiva del estímulo y el poder educativo de la ficción literaria.

Wooten utiliza un formato narrativo para contar la historia de un encuentro místico con un sabio y enigmático profesor de música. A lo largo del libro, este personaje ficticio imparte valiosas lecciones sobre la música, el arte y la vida, que trascienden los límites de la enseñanza musical tradicional, explorando nociones como la naturaleza de la música, la importancia de escuchar y la interconexión de los elementos y facetas que conforman el mundo ontológico del arte musical, desde la perspectiva de fondo de transmitir y posibilitar la comprensión y asimilación de los conceptos musicales más abstractos mediante el recurso persuasivo de la narración alegórica y metafórica. Desde esta posición, *La*

lección de música no es un libro convencional de teoría o técnica musical, en su lugar, profundiza en los aspectos filosóficos y espirituales de la música, animando a los lectores a acercarse a esta a través de una comprensión y una conexión más profundas que apela no solo a los músicos o estudiantes de música, sino también a cualquier persona interesada en el crecimiento personal y la creatividad.

La obra se estructura en torno a lecciones de carácter temático y monográfico, en relación con conceptos y facetas esenciales de la lógica y el lenguaje musical, que trascienden el conocimiento de los aspectos técnicos, estructurales o expresivos que implican estas cuestiones, ahondando en profundos conceptos filosóficos y espirituales. Así, por ejemplo, se aborda la relevancia de la sobreestimulación acústica y musical en las sociedades contemporáneas, haciendo hincapié en la importancia de reivindicar la escucha atenta y activa de la música y su relevancia y transcendencia en la vida de las personas, para aprovechar el potencial comunicador y transformador del arte musical. Desde esta perspectiva, se explora y explica la concepción de la música como canal de comunicación y lenguaje universal, que observa las mismas normas sintagmáticas y paradigmáticas que los lenguajes formales de comunicación humana, y que además sobrepasa las barreras culturales y lingüísticas.

Sentadas las bases epistemológicas del conocimiento musical, y establecido el paralelismo inherente con el resto de procesos comunicativos del ser humano, se introduce al lector al conocimiento y comprensión de conceptos como el *groove*, en tanto en cuanto a flujo rítmico y armónico que impregna y vertebrata tanto la música como la existencia humana, que sería imposible, o al menos muy difíciles, de transmitir para la persona que no los ha experimentado desde la práctica musical, sin recurrir al poder de persuasión que poseen los recursos literarios. De igual manera explica con metáforas de gran belleza literaria y poder comunicativo la cualidad efímera del fenómeno musical, estableciendo un paralelismo muy poderoso en relación con la importancia de la consciencia del presente y de la importancia del experimentar cada momento, tanto en la música como en la vida, mediante una abstracción consciente del pasado y el futuro, que permita al individuo centrarse en la belleza y la riqueza de la experiencia presente.

A lo largo de la narración, el autor, a través de su personaje ficticio, comparte anécdotas personales de su propia vida y carrera musical, ilustrando cómo estas lecciones que emanan de su propia experiencia han influido en su desarrollo personal y artístico. Desde esta perspectiva, la obra inaugura una nueva forma de comunicación de los elementos ontológicos de la música y desafía las nociones tradicionales de la educación musical mediante un acercamiento a la música con una mirada más abierta, flexible y espiritualmente consciente.

Desde este punto de vista, la obra no se corresponde con un manual convencional de instrucciones musicales a nivel práctico y/o teórico, sino que propone una exploración filosófica de las dimensiones más insondables de la música en correlación con las similitudes que eventualmente pueden producirse con respecto al desarrollo vital de los individuos, lo que la convierte en una lectura que invita tanto a la reflexión como al aprendizaje y la enculturación musical consciente e inconsciente.

El uso pedagógico de una obra literaria como la de Wooten como recurso educativo en el aula de música puede ser una experiencia única y enriquecedora que permite el debate y la reflexión colectiva de algunos de los conceptos más esenciales y significativos de la música como actividad artística.

4. ENCULTURACIÓN MUSICAL Y FOMENTO DE LA LECTURA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

Al margen del poder evocador y estimulador de la imaginación musical, y de su potencial para comunicar y hacer comprender facetas musicales que incorporan un gran nivel de abstracción material

intelectual, los libros sobre música, como el analizado con anterioridad, pueden ser una magnífica forma de implicar a los alumnos en el desarrollo del hábito lector, como práctica inexcusable en el proceso educativo y formativo de los discentes.

En este sentido, los relatos de ficción o las biografías de músicos pueden cautivar la imaginación de los alumnos y hacer que el arte musical resulte un tema más cercano, potenciando la inclusividad y la estimulación por el conocimiento de otras culturas mediante la selección de obras que abarquen una amplia gama de géneros musicales, culturas y periodos históricos. Esto puede ampliar las perspectivas de los estudiantes y hacer que el contenido contenga mayor carga estimulante de cara al desarrollo y la consolidación de prácticas lectoras en un contexto como el actual donde el respeto y la inclusión son valores altamente privilegiados por las nuevas generaciones de ciudadanos socialmente comprometidos. De igual manera, el desarrollo de libros que incluyen elementos interactivos, como cuestionarios, debates o actividades, fomentan la participación activa y refuerzan tanto el aprendizaje musical como el compromiso con la lectura en virtud de estimular y enriquecer una práctica lectora jalonada de tareas y actividades que animan a la participación proactiva al tiempo que ayudan a hacer más accesibles los conceptos musicales complejos. En este sentido es posible incorporar, de manera paralela, recursos complementarios de carácter auxiliar desarrollados en relación con los avances de las TIC que integren elementos multimedia o recomienden recursos complementarios en línea (González & Merchán, 2022). De este modo se tiende un puente entre la lectura tradicional y el mundo digital, lo que resulta atractivo para el alumnado más joven, estableciéndose un contacto muy relevante entre la alfabetización tecnológica, la enseñanza musical y el fomento de la lectura.

La cultura popular propia de cada generación y territorio, y las narraciones y ficciones que se desarrollan sobre sus íconos y personajes más significativos, constituyen un elemento de gran potencial para fomentar el compromiso tanto con la comprensión musical como con la lectura en entornos académicos. En este sentido, los libros que relacionan la música con la cultura popular, incluyendo referencias a artistas contemporáneos o músicas que aparezcan en películas y programas de televisión, implican un gran poder de persuasión y atracción para los estudiantes.

Además, pueden constituir un conjunto de materiales muy interesantes para estimular el debate y el pensamiento crítico en relación con los temas, los personajes o el contexto histórico que presentan los libros, al tiempo que se fomenta el hábito lector entre los más jóvenes.

5. CONCLUSIONES

La literatura de ficción centrada en la música emerge como un activo rico y versátil en el ámbito de la educación musical, ofreciendo numerosas vías para mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Las narraciones protagonizadas por músicos, compositores y educadores musicales no solo inspiran y acercan a los alumnos a la pasión, dedicación y experimentación artística que representa el contacto con el arte musical en todas sus formas y dimensiones, sino que también les motiva a construir con determinación su propio compromiso y relación significativa con la realidad musical de su ecosistema vital. Las novelas ambientadas en diversos contextos históricos y culturales amplían las perspectivas de los estudiantes y les permiten comprender la importancia cultural de la música en distintas sociedades y épocas, así como los hitos y etapas que de manera trascendente han modulado el desarrollo de los distintos paradigmas musicales a lo largo de los siglos.

Estas obras literarias, que a menudo incorporan diversos géneros y estilos musicales, exponen a los más jóvenes a un espectro exhaustivo y diverso de expresiones musicales, fomentando la comprensión de la evolución de los estilos y las prácticas musicales que se adscriben a cada cultura y

territorio. Al ahondar en los aspectos emocionales, sociales y psicológicos de la creación musical, la literatura de ficción permite a los estudiantes explorar cómo los personajes de las novelas navegan por las relaciones, afrontan los retos y experimentan el crecimiento personal a través de su compromiso con la música.

Además, algunas novelas se adentran en dilemas éticos, problemas sociales y contextos políticos relacionados con la música, suscitando debates sobre las responsabilidades de los músicos, el impacto social de la música y el papel del arte a la hora de abordar problemas sociales más amplios. En este sentido, la colaboración con profesores de historia o literatura permite crear unidades interdisciplinarias que sitúan la música como parte integrante de movimientos culturales e históricos. El análisis de personajes, tramas y temas de novelas relacionadas con la música fomenta el pensamiento crítico y permite a los alumnos explorar las motivaciones de los personajes, el simbolismo de la música en las narraciones y la perspectiva del autor sobre el papel de la música en la narración. Además, los profesores pueden diseñar tareas creativas, como componer piezas inspiradas en las novelas o crear bandas sonoras, proporcionando a los estudiantes salidas artísticas.

Animar a los alumnos a relacionar los acontecimientos de la novela con sus propias experiencias musicales fomenta una conexión personal y suscita reflexiones sobre cómo los viajes musicales de los personajes se alinean con sus aspiraciones y retos individuales. Incorporar novelas relacionadas con la música a clubes de lectura o foros de debate fomenta un entorno de aprendizaje colaborativo, en el que los discentes pueden compartir interpretaciones, debatir diversas perspectivas y explorar colectivamente los temas presentados.

En esencia, la integración de la literatura de ficción sobre música en el plan de estudios ofrece una experiencia de educación musical holística. Este enfoque trasciende las habilidades técnicas y la teoría, abarcando los aspectos culturales y humanos más amplios de la música, fomentando así el desarrollo de ciudadanos completos e intelectualmente autónomos dentro del panorama educativo, al tiempo que se fomenta y potencia el compromiso lector del alumnado en el ecosistema educativo.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la concesión de una ayuda destinada a la Formación del Profesorado Universitario financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU20/01761).

REFERENCIAS

- Bhabha, H. K. (2012). *The location of culture*. Routledge.
- Blacking, J. (1995). *Music, culture, and experience: Selected papers of John Blacking*. University of Chicago Press.
- Cook, N. (2018). *Music as creative practice*. Oxford University Press.
- González Gutiérrez, S., & Merchán Sánchez-Jara, J. (2022). Humanidades digitales y ecosistema educativo: hacia una nueva estructura epistémica desde las didácticas digitales. *Anuario ThinkE-PI*, 16. <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a35>
- Hill, J., & Bithell, C. (2014). *An introduction to music revival as concept, cultural process, and medium of change*. The Oxford Handbook of Music Revival, 29.
- Marginson, S., & Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and higher education*. Education working paper, (8).
- McKoy, C. L., & Lind, V. R. (2022). *Culturally responsive teaching in music education: From understanding to application*. Taylor & Francis.

- Nethsinghe, R. (2012). Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multi-cultural music education. *International Journal of Music Education*, 30(4), 382-396.
- Patel, A. D. (2013). *Sharing and nonsharing of brain resources for language and music*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/9780262018104.003.0014>
- Wooten, V. L. (2008). *The music lesson: A spiritual search for growth through music*. Penguin.

Desarrollo de la Competencia Emprendedora en el ámbito universitario

Empar Guerrero Valverde
Sara Cebrián Cifuentes

Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”

Abstract: Society is currently immersed in rapid changes and complex challenges that demand innovative solutions. In this context, entrepreneurial competence becomes indispensable. The ability to identify opportunities, think creatively, take risks, adapt to new realities, and ultimately transform ideas into action is pivotal in addressing these contemporary needs and challenges. But how can we nurture and develop this competence? This is where university education assumes a vital role. In light of this, our presentation introduces an educational initiative conducted within the university environment. Its primary objective is to foster entrepreneurial competence among students specializing in Teaching, across one university in the Community of Valencia. This project has evolved through four distinct phases. The evaluation of this proposal has been carried out through a Discussion Group in which 10 students have participated, representing the 173 participants. The initial results from the discussion group indicate that the students were not aware of this competence or only associated it with the business field. The educational techniques employed have been effective in improving group work organization, addressing problems that have arisen during the project, tackling challenges presented by the teacher, and enhancing their autonomy in decision-making.

Keywords: competence, entrepreneurship, skills, university, education.

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual se enfrenta a una gama amplia de desafíos complejos y cambios rápidos que requieren respuestas y soluciones innovadoras. Para ello es necesario adecuar la formación del alumnado actual a estas demandas que la sociedad reclama y por tanto los planes de estudio, de todos los niveles educativos, deben contribuir a una formación integral y favorecer la adquisición de ocho competencias clave: comunicación lingüística; digital; emprendedora; plurilingüe; personal, social y de aprender a aprender; conciencia y expresión cultural; matemática y ciencia y tecnología e ingeniería; y ciudadana (LOMLOE, 2020).

El concepto competencia es complejo y esto ha derivado en multitud de interpretaciones y definiciones. No obstante, existe cierto acuerdo en definirla como una combinación de distintos saberes, como el saber (conocimientos), saber hacer (aptitudes, habilidades, destrezas, capacidades) y el saber ser (valores y actitudes), y se basa en la activación e integración de todos ellos para que el alumnado los aplique y/o utilice con éxito en determinadas tareas del ámbito educativo y que sea capaz de transferirlos a otros contextos personales, sociales y laborales (Almerich et al., 2018; Villa-Sánchez y Poblete-Ruiz, 2011).

Las competencias se clasifican en genéricas y específicas (González y Wagenaar, 2003). Las primeras hacen referencia a conductas o comportamientos necesarios para desarrollarse en diferentes contextos y se clasifican en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las segundas son aquellas que se asocian a una actividad laboral concreta y por tanto se relacionan con un conocimiento técnico y especializado.

En el ámbito universitario, los nuevos planes de estudio diseñados a partir de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, recogen la necesidad de formar en competencias abogando por una formación sólida, centrada en la persona y en su proceso de aprendizaje, para que sea capaz de afrontar los nuevos desafíos del S. XXI (Crespí y García-Ramos, 2021).

Una de las competencias que forma parte de los planes de estudio es la de Emprender o Emprendimiento. La Comisión Europea (CE) (2013, 2016) ha considerado la competencia emprendedora como una competencia transversal que debe aplicarse a todos los ámbitos de la vida y debe ser adquirida a lo largo de todas las etapas educativas, lo cual implica promover el desarrollo personal, así como participar activamente en la sociedad, añadiendo valores culturales, sociales o comerciales. La CE asume que el emprendimiento es un factor importante de crecimiento económico y generación de empleo y se considera beneficioso para el desarrollo personal y profesional de los individuos, que ven reforzada su empleabilidad (Diego-Rodríguez y Vega-Serrano, 2015).

Se concibe la competencia emprendedora como la capacidad para provocar cambios y la habilidad para aceptar y apoyar los cambios producidos por factores externos desarrollando una actitud para resolver nuevos problemas y pensar creativamente, mediante respuestas no conocidas (Núñez-Ladeveze y Núñez-Canal, 2016). La competencia emprendedora va mucho más allá de lo empresarial o crear una empresa. Adquirir esta competencia conlleva desarrollar estrategias que permiten detectar necesidades y oportunidades; entrenar el pensamiento para analizar y evaluar el entorno; generar ideas nuevas y disruptivas que resuelvan problemas o mejoren la calidad de vida utilizando la imaginación, la creatividad, el pensamiento estratégico y la reflexión ética; evaluar opciones, analizar riesgos y tomar decisiones fundamentadas; así como despertar la disposición a aprender, a arriesgar y a afrontar la incertidumbre (Ministerio de Educación y Formación Profesional; Hebles et al., 2019).

La formación específica es clave para que el alumnado universitario, futuro profesional, desarrolle las habilidades que conforman la competencia de emprendimiento y para ello se deben diseñar e implementar propuestas educativas que: prioricen a la persona, fomenten la innovación, desarrollen la autonomía y la capacidad de adaptarse a situaciones diferentes y favorezcan la adquisición de habilidades para resolver de problemas, así como para encontrar soluciones efectivas, entre otras.

Aunque el emprendimiento ha sido asociado tradicionalmente a la creación de negocios (Sopó-Montero et al. 2017), cada vez más, se promueve la idea de que la competencia emprendedora debe estar presente en el sistema educativo. Esta promueve el desarrollo a nivel individual de los aspectos enunciados anteriormente, permitiendo a los futuros profesionales generar soluciones creativas e innovadoras a los problemas sociales actuales, convirtiendo la educación, en una herramienta de cambio y transformación social (Velasco-Martínez et al., 2019).

En este sentido, las propuestas educativas dirigidas al desarrollo de esta competencia en alumnado universitario, deben estar ligadas a estrategias pedagógicas que favorezcan el trabajo grupal e individual, la toma de decisiones, el desarrollo de competencias comunicativas, la resolución de problemas, la creación de nuevos productos o el desarrollo del pensamiento crítico (Sáenz y López, 2015; Sinha et al., 2014).

Además, la educación emprendedora debe abarcar tres dimensiones (Azqueta y Naval, 2023): dimensión intelectual, con una finalidad teórica que proporciona conocimiento sobre el contexto y una práctica que contribuye al desarrollo de la creatividad; dimensión social, ya que las personas establecen relaciones sólidas, significativas y éticas y dan sentido a las mismas por encima de criterios de utilidad; dimensión moral, porque la educación para el emprendimiento se vincula con la autonomía y el ejercicio responsable de la libertad y el desarrollo de virtudes cívicas, la solidaridad y la cooperación.

2. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIAS EMPRENDEDORA

Para desarrollar la competencia emprendedora en el alumnado universitario, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe plantearse atendiendo a algunas de las siguientes consideraciones:

- a) Deben diseñarse situaciones de aprendizaje que pongan al alumnado en el centro del proceso, ya que debe asumir responsabilidades, riesgos, toma de decisiones, etc.
- b) El aprendizaje debe estar contextualizado, puesto que la situación educativa debe estar conectada a la realidad y a las necesidades sociales.
- c) La propuesta de trabajo debe contener trabajo individual y grupal, ya que el estudiantado debe ser responsable tanto de las tareas individuales que le asignan como del resultado final del grupo.
- d) El objetivo del proceso debe estar definido, aunque debe estar en continua revisión, puesto que a lo largo del proceso surgen imprevistos que pueden provocar cambios en el mismo.
- e) El aula se convierte en un semillero de ideas y de comunicación constante entre miembros del mismo equipo, con otros equipos para buscar sinergias y con el profesorado, que guía el aprendizaje e interviene en momentos puntuales.
- f) La incertidumbre, la propuesta de retos o el planteamiento de interrogantes debe ser constante, puesto que una de las dimensiones de la competencia emprendedora es la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- g) La propuesta educativa debe estar diseñada con base en unos criterios mínimos, pero debe dejarse margen para que el alumnado genere ideas creativas, disruptivas e imprevistas.

La Comisión Europea (2014) considera que los programas de emprendimiento para futuros profesores deben fundamentarse en un aprendizaje activo y aprendizaje práctico, basándose en propuestas experienciales, así como proponer acciones que fomenten el debate, la reflexión, la evaluación de procesos de aprendizaje y el desarrollo de sus propios conocimientos, aptitudes y actitudes emprendedoras.

Relacionado con todo ello existen diferentes estrategias pedagógicas que favorecen el desarrollo de esta competencia, y contribuyen a la formación integral del estudiantado, especialmente en lo que respecta a un pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, toma de decisiones y manejarse en la incertidumbre.

Entre estas estrategias se encuentran propuestas como el Puzzle de Aronson, que además de ser una técnica de aprendizaje colaborativo, fomenta el aprendizaje significativo, la autonomía en el aprendizaje, el compromiso cívico y la responsabilidad (Guijarro et al., 2014); el aprendizaje basado en problemas como técnica que favorece el desarrollo de procesos analíticos y pensamiento crítico (Campos y Méndez, 2013); el aprendizaje basado en proyectos, ya que los proyectos se conciben y realizan por parte de los equipos de estudiantes (Nieto-Borbor y Martínez-Suárez, 2021); o técnicas como seis sombreros para pensar que desarrolla el pensamiento creativo y el análisis de una situación desde diferentes puntos de vista (Alarcón-González y Ochoa-Arias, 2021; De Bono, 1988).

3. OBJETIVO

El objetivo general de este trabajo es diseñar, implementar y evaluar una propuesta educativa para favorecer la adquisición y el desarrollo de la competencia de emprendimiento en alumnado universitario de Magisterio Infantil y Primaria.

4. METODOLOGÍA

4.1. Contexto y fases del proceso

El proyecto se ha llevado a cabo en una universidad privada de la Comunidad Valenciana. La muestra participante la componen 173 estudiantes universitarios. Del primer curso 67 pertenecen a Magisterio Primaria y 52 a Magisterio Infantil. 54 estudiantes son de tercero de Magisterio Infantil. El 90% son mujeres y el 10% hombres. La edad media de los participantes es de 24.3 años.

El proyecto se ha llevado a cabo diferenciando las siguientes fases:

- a) En la primera se ha diseñado la propuesta educativa. Esta fase se llevó a cabo en junio-julio de 2023 (como preparación para el curso 2023-2024)
- b) En la segunda fase se ha implementado dicha propuesta en tres asignaturas diferentes. Se ha llevado a cabo de septiembre a diciembre de 2023 (primer cuatrimestre del curso) y han participado 173 estudiantes de Magisterio.
- c) En la tercera fase se ha evaluado la incidencia de la propuesta a través de un grupo de discusión en el que han participado 10 estudiantes.
- d) En la cuarta fase se han analizado los resultados obtenidos en dicho grupo de discusión.

4.2. Método

La investigación llevada a cabo es cualitativa. En este estudio se ha implementado una propuesta educativa con el fin de analizar la incidencia que esta tiene en la adquisición de la competencia de emprendimiento en alumnado de Magisterio. En esta línea se han analizado aspectos como: la organización del trabajo grupal y asignación de tareas; la detección de necesidades y oportunidades; análisis del contexto; la capacidad para resolver problemas surgidos a lo largo del proceso; adaptación y resolución de los retos planteados por la profesora y el grado de autonomía a la hora de tomar decisiones y aceptar las consecuencias de dichas decisiones. Para recabar la información se ha utilizado la técnica de grupo de discusión.

4.3. Diseño de investigación

El proceso metodológico seguido en esta investigación es mediante un grupo de discusión. Esta técnica es entendida como:

“Una reunión formal de un conjunto de personas, seleccionadas con criterios teóricos por un investigador, para debatir, bajo la orientación de un moderador, sobre un tema (o número limitado de temas) con el objetivo de obtener un discurso que pueda ser analizado e interpretado” (Sanjuán-Núñez, 2019, p. 8).

4.4. Participantes en el grupo de discusión

El grupo de discusión estuvo formado por 10 estudiantes universitarios, 6 de Magisterio Infantil (3 de primer y 3 de tercer curso) y 4 de Magisterio Primaria. De los 10 participantes, 8 son chicas y 2 son chicos. El muestreo es intencional y se hizo por accesibilidad a la muestra.

4.5. Procedimiento y análisis de datos

La selección de los 10 estudiantes se hizo atendiendo a aspectos como capacidad para comunicar ideas propias de forma clara y concisa, para escuchar las opiniones de los demás y responder de forma

adecuada, o para respetar el turno de palabra. Previamente fueron informados sobre el objetivo que persigue esta técnica, la duración, la hora y el día que se iba a realizar. La sesión se llevó a cabo de forma presencial, en la sede de la universidad y tuvo una duración de hora y media. Con autorización de todo el estudiantado participante, fue grabada y dinamizada por las dos profesoras que han formado parte del proyecto. Posteriormente se transcribió la información recogida y se analizó. Para ello se ha seguido el modelo descriptivo en el que se ofrecen fragmentos de citas textuales de modo que quedan reflejadas las opiniones de los y las participantes en el grupo de discusión (Porto-Pedrosa y Ruiz-San Román, 2014).

5. RESULTADOS

La información recogida en el grupo de discusión aportó información valiosa para evaluar la propuesta educativa llevada a cabo y determinar si con las técnicas y estrategias pedagógicas implementadas se favorece o no la adquisición de la competencia de emprendimiento.

Las dimensiones que caracterizan la competencia de emprendimiento y los aspectos que se abordaron son los siguientes:

D.1. Capacidad para organizar el trabajo:

- Sobre la planificación y plazos de entrega
- Distribución de tareas
- Sobre las técnicas utilizadas: Trello y Test para identificar roles

D.2. Capacidad para detectar necesidades y oportunidades

- Identificación de necesidades y capacidad de respuesta (valor que aporta el trabajo realizado)
- Sobre la técnica utilizada: DAFO y Puzzle de Aronson para investigar

D.3. Capacidad para resolver problemas y conflictos surgidos a lo largo del proceso

- Identificación de problemas y mecanismos para resolverlos
- Capacidad comunicativa (asertividad y empatía)
- Sobre la técnica utilizada: hablamos, escuchamos y creamos conscientemente

D.4. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad)

- Elaboración de productos disruptivos e innovadores
- Generación de ideas diferentes
- Sobre la técnica utilizada: 6 sombreros para pensar

D.5. Capacidad para tomar decisiones de forma autónoma

- Tomar decisiones en equipo sin consultar a la profesora
- Sobre la técnica utilizada: Valoración pros y contra de las decisiones tomadas

D.6. Capacidad para afrontar nuevos retos inesperados

- Aceptación de los retos planteados imprevistos al inicio del proyecto
- Sobre la técnica utilizada: Aprendizaje basado en retos

Los resultados obtenidos en el grupo de discusión ponen de manifiesto que las actividades previas al inicio del proyecto han favorecido una buena organización del trabajo y por ello, ha sido posible la entrega de las tareas en el plazo previsto. En este sentido han valorado positivamente el uso de Trello como herramienta para planificar el trabajo, definir responsabilidades e identificar tareas y subtareas, además de visualizar, en todo momento, “lo que está hecho y queda por hacer” (M4). En cuanto a realizar una prueba para identificar roles propios y conocer el de los compañeros y las compañeras,

también ha sido valorado positivamente, puesto que, “ha sido más fácil asignar funciones a cada miembro del equipo” (M2): “Nunca había trabajado con una herramienta que nos ayudara a planificar el trabajo de forma tan exhaustiva, y la verdad es que al asignar responsables de cada tarea ha hecho que nos pongamos las pilas” (M1); “siempre que había trabajado en grupo ha sido un poco caos por una parte, porque se deja todo para última hora, y por otro, era siempre cada uno hace su parte y lo juntamos sin que se unificara nada, así nos iba...” (M5).

Respecto a la capacidad para detectar necesidades y oportunidades han destacado que ha sido importante relacionar el proyecto con las necesidades a las que se pretendía dar respuesta. Subrayan que el hecho de haber empezado identificando dichas necesidades ha posibilitado definir el objetivo del proyecto y esbozar posibles productos y subproductos que han ido desde la necesidad de investigar a nivel teórico sobre la realidad y el contexto en el que se quería incidir, hasta la elaboración de material o la realización de entrevistas a agentes clave. Además con el uso del Puzzle de Aronson como estrategia que favorece la investigación y compartir la información ha hecho que se obtuvieran datos e información inesperada que ha enriquecido el trabajo y todo ello ha hecho posible que el proyecto alcanzara resultados más amplios de lo que se habían imaginado al principio: “a mi equipo y a mí nos ha gustado poder contextualizar el proyecto porque casi siempre hacemos cosas muy teóricas, que sirven para poco a nivel práctico y poder ver las necesidades del contexto ha hecho que entendamos mejor lo que estamos haciendo” (M6).

Consideran además que la técnica DAFO, aunque “costó un poco entender las diferencias” (M7), sirvió para identificar tanto necesidades como oportunidades y además, algunos grupos han utilizado esta técnica para realizar el trabajo de otra asignatura: “yo había utilizado el DAFO en el ciclo de infantil que hice y la verdad es que también me costó ver las diferencias, pero es una actividad que ayuda a ver más cosas, a poder analizar y profundizar más” (M3); “a nosotras nos ha gustado mucho y le hemos preguntado a otra profesora si podemos hacerlo también para el trabajo que estamos haciendo en su asignatura. Nos ha dicho que sí, y nos resulta muy útil” (M4).

En el grupo de discusión se planteó que en la mayoría de los equipos de trabajo surgieron conflictos debido a falta de acuerdo con algunas ideas. Especialmente las representantes de tercer curso destacaron que si bien, en años anteriores, los conflictos habían sido por incumplimiento en el plazo de entrega, por parte de algún miembro del equipo, ahora había sido porque al no tener que realizar un trabajo excesivamente “cerrado” generaba puntos de vista diferentes en el equipo y esto les obligaba a ponerse de acuerdo y buscar soluciones: “cuando nos proponen trabajos normalmente está todo muy cerrado, y siempre estamos preguntando, lo quieres así, esto está bien, (...) y la discusión viene porque hay gente que no hace lo que tiene que hacer... pero ahora hemos discutido porque se nos ocurrían ideas, y a veces era difícil decidir y ponernos de acuerdo. Tú no nos decías que estaba bien o mal y lo teníamos que decidir nosotras” (M9).

Asimismo, todos han coincidido que la dinámica “hablamos, escuchamos y creamos conscientemente” ha favorecido la comunicación entre los miembros del equipo y esto ha evitado muchos problemas: “antes de ponernos a trabajar, preguntábamos si había algo que aclarar, si había algo que no estábamos de acuerdo, y el obligarnos a escuchar sin juzgar y a crear ideas nuevas creo que ha evitado que los problemas fueran a más” (M8).

Otro aspecto que ha favorecido la resolución de conflictos ha sido que el trabajo se ha hecho en clase, han tenido todos los medios necesarios a su alcance y ha asistido de forma habitual todos los miembros del equipo. En cambio, si se deja que el trabajo grupal se haga fuera de horario escolar hay más conflictos, puesto que es difícil que estén todos o que se dé una comunicación fluida: “mira, cuando nos hacen trabajo grupal, y tenemos que hacerlo casi todo en casa eso hace que tengamos

muchos problemas porque unos trabajan, otros entrenan, otros no les va la cámara... Y siempre somos los mismos los que estamos, es un rollo” (M5). “Trabajar en clase, resuelve muchos problemas y además el hablar tanto, vernos las caras, estar siempre viendo lo que tenemos hecho, lo que no, estar aquí, hace que nos cunda y trabajemos mejor” (M7).

Tanto la dimensión relativa a la creatividad como la toma de decisiones de forma autónoma son dos dimensiones que han sido más difíciles de integrar. Uno de los aspectos que han destacado es que están acostumbrados a realizar trabajos muy cerrados, con una estructura muy concreta y en el que normalmente el profesorado define el contenido. En cambio, lo que se les ha pedido en este proyecto implicaba pensar, crear ideas diferentes y tomar decisiones en todo momento. Además, el hecho de que ante una duda se les respondía con otra pregunta para que resolvieran en equipo generaba también incertidumbre e inseguridad: “Fatal, lo hemos vivido, al menos yo, fatal. A mí me gusta que me digan lo que tengo que hacer, y eso de que te dejen libertad, pero controlada, que te hagan hacer cosas diferentes porque eso se premiará, vale más, y ale, plantea cosas que a lo mejor no existen...La verdad es que mal, pero al final ha salido todo bien” (M7); “A nosotras nos ha pasado igual, pero la verdad es que está bien porque cada trabajo es muy diferente y eso está muy bien” (M10).

En cuanto al pensamiento creativo han destacado que ha sido difícil hacer propuestas disruptivas, ya que no es lo habitual ni en el sistema universitario ni en la sociedad en general. En este sentido afirman que en la técnica seis sombreros para pensar fue difícil sobre todo cuando te asignaban el sombrero que implica pensar de manera diferente a la de uno mismo: “Cada vez que hemos utilizado los sombreros nos lo hemos pasado superbién, nos hemos reído, pero qué difícil es ponerte en otro pensamiento, y plantear muchas ideas, cuanto más diferentes mejor” (M6).

Por último, en lo que respecta a la capacidad para afrontar retos inesperados ha habido diversidad de opiniones. Unos pocos (minoría) han destacado que les ha motivado y les ha parecido positivo saber que en algún momento se les podía pedir algo diferente, plantear alguna dificultad o tener que rehacer parte de lo que ya habían hecho porque no se ajustaba a la nueva demanda: “a nosotros nos ha parecido que era diferente y nos ha gustado. No saber qué va a pasar, o que te sorprendan algunos días es genial...No es el rollo de siempre de saber que hay que hacer” (M10). En cambio, la mayoría han coincidido en que esto no les gustaba, ya que les retrasaba el trabajo, lo veían como un incordio y les incomodaba: “no, no nos ha gustado, no era necesario, creo, ya estábamos trabajando y nos llegaba un aviso, o teníamos que aplazar algo, y sí, la vida a veces es así, entiendo que lo has hecho por eso, pero nos ponía nerviosas y nos agobiaba” (M2).

6. DISCUSIÓN

En cuanto a los resultados obtenidos en el grupo de discusión hay que destacar que la adecuación del uso de Trello para planificar el trabajo y la entrega de tareas, fomentando así el trabajo grupal, la distribución de tareas, la asunción de responsabilidades y la organización general del equipo de trabajo, los resultados descritos coinciden con Belando-Montoro y Carrasco-Temiño (2017). Además, estas autoras destacan la necesidad de utilizar estas herramientas para distribuir equitativamente el trabajo entre los miembros del equipo.

La detección de oportunidades, adaptarse a las necesidades del entorno, y entender el valor que aportan los proyectos, son afirmaciones que coinciden con la propuesta de Ripollés (2011), la cual destaca que para ser emprendedor es imprescindible identificar necesidades y explorar las oportunidades que la situación o el entorno ofrece. Además, el diseñar y desarrollar un proyecto contextualizado, basado en la detección de necesidades y oportunidades, favorece la adquisición de algunas

dimensiones de la competencia de emprendimiento, y esto coincide con los resultados obtenidos en los estudios de Campos y Méndez (2013) en los que se afirma que la enseñanza del emprendimiento se favorece con el aprendizaje basado en problemas o el uso de técnicas como seis sombreros para pensar. A su vez, con esta técnica se favorece el pensamiento creativo. Guijarro et al. (2014) destacan que el Puzzle de Aronson favorece el aprendizaje y la investigación y es idónea para incorporar al aprendizaje basado en proyectos.

Asimismo, en este estudio se ha destacado la importancia de resolver conflictos y problemas surgidos en el proceso de aprendizaje. Estas son habilidades que forman parte de la competencia de emprendimiento. Por ello, utilizar una comunicación adecuada basada en la asertividad o destinar tiempo a poder escuchar atentamente las dificultades que vayan surgiendo, antes de que el problema se enquisten, son aspectos destacados y que también lo fueron en el estudio de (Sainz-De la Maz et al., 2023).

Respecto a la dificultad para afrontar la incertidumbre e incorporar lo inesperado como parte del proceso, las afirmaciones realizadas en el grupo de discusión, coinciden con Irurtia y Urquijo (2020) en cuyo estudio se demostró que el alumnado universitario posee intolerancia a la incertidumbre, entendiendo a esta última como la capacidad para tolerar el malestar asociado a estímulos inciertos y además añaden la dificultad para una regulación emocional adecuada ante dicha incertidumbre.

7. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se ha reflejado la importancia que actualmente tiene la competencia emprendedora, y cómo esta debe ser aprendida en todos los niveles educativos, especialmente en las universidades. Dicha competencia posee diferentes dimensiones y para que estas puedan ser adquiridas, debe llevarse a cabo una formación basada en metodologías activas, conectadas al contexto y que sitúen al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para ello deben ofrecerse al estudiantado propuestas que favorezcan la autonomía en el aprendizaje, el trabajo individual y grupal y la posibilidad de tomar decisiones ante situaciones diferentes y todo ello que pueda ser trabajado y desarrollado en el aula, con el fin de favorecer el encuentro y la participación de todos los miembros del equipo.

La utilización de técnicas como el Puzzle de Aronson para desarrollar proyectos de investigación, el uso de Trello para planificar el trabajo, la técnica DAFO para analizar necesidades y oportunidades, o seis sombreros para pensar para producir pensamiento creativo y divergente, contribuyen a la adquisición de la competencia emprendedora tal y como se ha demostrado en los resultados obtenidos en el grupo de discusión.

Por otro lado, cabe destacar que hay que estimular al alumnado para que aprenda a vivir en la incertidumbre y sepa resolver situaciones inesperadas de forma adecuada, ya que actualmente la sociedad reclama personas capaces de adaptarse a situaciones diversas, puesto que el mundo cambia constantemente.

Si bien es cierto que se ha descrito la experiencia llevada a cabo solo en una universidad con alumnado de magisterio de diferentes cursos, y esto supone una limitación importante para extrapolar los resultados, es una propuesta que puede ser reproducida en otros cursos y titulaciones, y de hecho esto sucederá a lo largo del segundo cuatrimestre del curso 23-24.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto “Modelo de intervención y su aplicación en el diseño curricular de las Competencias Genéricas en el estudiantado universitario del ámbito educati-

vo”, financiado por la Consellería de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital dirigida a Grupos de Investigación Emergentes “CI-GE/2022/95”.

REFERENCIAS

- Alarcón González, U. & Ochoa Arias, A. (2021). Emprendimiento como práctica colectiva en la región de Los Lagos. *Revista venezolana de Gerencia*, 94 (26), 802-813 <https://www.redalyc.org/journal/290/29069612019/29069612019.pdf>
- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián Cifuentes, S. & Suárez-Rodríguez, J. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24 (1). art. 5. <https://doi.org/10.7203/relieve.24.1.12548>
- Azqueta, A. & Naval, C. (2023). Educación para el emprendimiento: una propuesta para el desarrollo humano. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (274), 517-533. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-03>
- Belando Montoro, M. R. & Carrasco Temiño, M. A. (2017) El uso de Trello en el aula universitaria. Estudiantes del grado de Educación Social. En E. Lopez Meneses,; G. A. Maldonado Berea; V. Marín Díaz & E. Vázquez Cano (Coords). *Investigaciones Educativas Hispano-Mexicanas*, (pp. 54-65). AFOE. <https://bit.ly/49xMHi7>
- Campos. O. R. & Méndez, G. C. (2013). La enseñanza del emprendimiento a partir del aprendizaje basado en problemas. *Amazonia Investiga*, 2 (2), 46-70. <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/639>
- Comisión Europea (2013). *Plan de Acción sobre emprendimiento 2020, Relanzar el espíritu emprendedor en Europa* <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2012:0795:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2014). *Entrepreneurship Education. A Guide for Educators*. <https://dx.doi.org/10.2769/51003>
- Comisión Europea (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Crespí, P. & García-Ramos, J.M. (2021). Competencias genéricas en la universidad. Evaluación de un programa formativo. *Educación XXI*, 24(1), 297-327, <http://doi.org/10.5944/educXXI.26846>
- De Bono, E. (1988). *Seis sombreros para pensar*. Ediciones Juan Granica S.A
- Diego Rodríguez, I. & Vega Serrano, J. A. (2015). *La educación para el emprendimiento en el sistema educativo español*. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning12.pdf>
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final. Fase I. Universidad de Deusto. <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning02.pdf>
- Guijarro, E., Babiloni, E. & Fernández-Diego, M. (2014). Aplicación del Puzzle de Aronson para trabajar el aprendizaje colaborativo y el desarrollo de competencias genéricas de los estudiantes. *INNODOCT* (pp. 496-505). <https://bit.ly/47boOLM>
- Hebles, M., Llanos Contreras, O. & Álvarez de Eulate, Y. (2019). Evolución percibida de la competencia para emprender a partir de la implementación de un programa de formación de competencias en emprendimiento e innovación. *REOP*, 30, (1), 9-26. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/191961/Hebles.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Irurtia, M. J. & Urquijo, S. (2020). Dificultades de regulación emocional e intolerancia a la incertidumbre en estudiantes universitarios. *Quaderns de Psicologia*, 22 (2), 1-17. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1594>

- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Competencia emprendedora*. <https://educagob.educacionyfp.gob.es/gl/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/competencias-clave/emprendedora.html>
- Nieto Borbor, C. L. & Martínez Suárez, P. C. Caracterización del aprendizaje basado en proyectos para el fortalecimiento de competencias emprendedoras. *Polo del conocimiento*, 56, (6), 2482-2499. DOI: 10.23857/pc.v6i3.2526
- Núñez Ladeveze, L. & Núñez Canal, M. (2016). Noción de emprendimiento para una formación escolar en competencia emprendedora. *Revista Latina de Comunicación Social*, 71, 1.069-1.089 DOI: 10.4185/RLCS-2016-1135
- Porto Pedrosa, L. & Ruiz San Román, J.A. (2014). Los grupos de discusión. En K. Sáenz López, & G. Támez González. *Métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas* (pp. 253-273). Tirant Humanidades.
- Sáenz, N. & López, A. L. (2015) Las competencias de emprendimiento social, COEMS: aproximación a través de programas de formación universitaria en Iberoamérica, REVESCO. *Revista de Estudios Cooperativos*, 119, 159-182. DOI: 10.5209/revREVE.2015.n119.49066.
- Sainz De la Maza, M., Galindo Domínguez, H., Delgado, N. & Losada, D. (2023). Principales pautas de resolución de conflicto ante Trabajo grupales entre alumnado universitario. En F. Vera & M. Morales López (Coords). *Libro de Actas del I Congreso Internacional de Aprendizaje Activo* (pp. 12-17). Servicio Editorial de Centro Transformar SpA y Revista Electrónica Transformar. <https://rediie.cl/wp-content/uploads/Libro-de-actas-CIAA-2023.pdf#page=12>
- Sanjuán Núñez, L. (2019). *El grupo de discusión, la investigación documental y otras técnicas cualitativas de investigación*. FUOC.
- Sinha, P. K., Pathak, B. & Thomas, S. (2014) Teaching Social Entrepreneurship: Development through the Juxtaposition of Heart and Head. *Indian Journal of Economics and Business*, 13, (3), 331-339. <https://bit.ly/3ucq3Mb>
- Sopó Montero, G. R., Salazar Raymon, M. B., Guzmán Barquet, E. & Vara Salas, L. (2017). Liderazgo como competencia emprendedora. *Revista Espacios*, 38 (24), 1-9. <https://ww.revistaespacios.com/a17v38n24/17382424.html>
- Velasco Martínez, L. C., Estrada Vidal, L. I., Pabón Figueras, M. & Tójar Hurtado, J. C. (2019). Evaluar y promover las competencias para el emprendimiento social en las asignaturas universitarias. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 131, 199-223. <http://dx.doi.org/10.5209/REVE.63561>
- Villa Sánchez, A. & Poblete Ruiz, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios. Oportunidades y limitaciones. *Bordón*, 63 (1), 147-170. <https://bit.ly/49uVMsf>

Diacronías, sincronías y resonancias insulares varias para un rescate narrativo-antropológico de la civilización taína y guanche en las novelas *Los hijos de la diosa Huracán*, de Daína Chaviano y *Búscame donde nacen los dragos*, de Emma Lira

Rosana Herrero Martín

University of the West Indies (Cave Hill Campus, Barbados)

Abstract: This chapter proposes a double look into two unique and resonant contemporary Hispanic fictional texts: Daína Chaviano's latest novel, *Los hijos de la diosa Huracán* (2019), and Emma Lira's first novel, *Búscame donde nacen los dragos* (2013, revised in 2022). These are two novels with a scarce, or rather insignificant, central thematic focus in terms of the Hispanic literary canon and literary criticism agenda: the respective fictionalization of the pre-Columbian Taíno and Guanche civilizations. We will commence our study by analyzing the recently coined conceptual constellation of 'Canaribeñidad' (Núñez Rodríguez 2019) in order to subsequently explore the multiple resonances identified in both novels regarding the approach to said fictionalization: impeccable historical-anthropological documentation on both Cuban and Tenerife aboriginal civilizations; double parallel plot: colonial past-contemporary present/near future; anthropological thriller plot, together with the leading presence of the feminine side at the symbolic, mythological and spiritual levels.

Keywords: fictionalization of the Taino and Guanche civilizations; Canaribeñidad; Daína Chaviano's *Los hijos de la diosa Huracán*; Emma Lira's *Búscame donde nacen los dragos*; narrative resonances.

1. INTRODUCCIÓN: LA CANARIBEÑIDAD

En este artículo vamos a explorar la constelación conceptual de reciente acuñación de la *Canaribeñidad* (Núñez Rodríguez) de la mano de dos novelas contemporáneas que abordan respectivamente el universo guanche y taíno, desde un prisma fractal-holográfico repleto de ecos traumáticos, fantológicos, espectrales y también psico-mito-arquetípicos y utópicos, derivados de la presencia empecinada, adversativa, diaspórica, espiritual y transdimensional del sustrato precolonial en las memorias y visiones colectivas insulares y archipelágicas transatlánticas que nos ocupan. Por el lado guanche, tenemos *Búscame donde nacen los dragos*, ópera prima de la periodista madrileña Emma Lira (1971-), y por el lado taíno, *Los hijos de la Diosa Huracán*, última incorporación a la dilatada y consagrada obra literaria de la habanera-miamense Daína Chaviano (1957-).

El concepto de Canaribeñidad surge de la multiplicidad de resonancias entre los Archipiélagos Canario y Caribe. Para empezar, hay estudios arqueológico-antropológicos que demuestran los contactos tempranos existentes entre las culturas indígenas caribeñas (araguacos y taínos) y las canarias (guanches). Según dichos estudios los indios taínos y araguacos caribeños habrían llegado entre los siglos VII y X a La Gomera, Tenerife y Gran Canaria. El análisis lingüístico aportado resultaría ser el más concluyente con más de seiscientos topónimos que se repiten a ambos lados del Atlántico, así como la existencia de más de cien palabras aborígenes con un significado muy parecido en lengua taína y guanche, usadas hoy en día en el español de Cuba y Canarias. Como, por ejemplo, araucao (que significa «pueblo» en ambas lenguas), o chácara, que alude a unas castañuelas (Novoa, 2005).

Ambos archipiélagos fueron invadidos por la Corona de Castilla en el siglo XV. Las islas Canarias se convirtieron en parada obligatoria de repostaje para las expediciones de los conquistadores en su ruta hacia las “Indias” por dos circunstancias: estar en el centro de las corrientes de los vientos alisios y ser el último bastión occidental de Europa. La colonización del Caribe siguió el modelo experimentado unos años antes en las Islas Canarias, sobre todo en su relación con los pueblos autóctonos, su exterminio o aculturación, pero también en su relación con el establecimiento de la economía esclavista y de plantación, así como de políticas de repoblación (Núñez Rodríguez, 2019, p. 35).

Según varias teorías de la Atlántida, las islas Canarias y el Caribe formarían parte integrante de la inconmensurable Atlántida, la gran isla mítica mencionada y descrita en los diálogos de Timeo y Critias de Platón: “En Canarias existe una unión mítica con América, no tanto del Atlántico sino de la Atlántida” (García Ramos, 1993, p. 148; Pérez Martel, 2010). El Caribe ha sido interpretado como el Jardín del Edén, la Atlántida, las Islas Afortunadas, y las Islas de las Hespérides (DeLoughrey, Gosson and Handley, 2005, p. 11), exactamente los mismos mitos aplicados a Canarias desde la Antigüedad. Esta mitificación clásica insular va de la mano con la mitificación moderna turístico-paisajística, y con un gran desconocimiento general de la historia de estas islas que “lejos de representar la vida idílica del edén, es fruto de la colonización, la esclavitud, el monocultivo, la precariedad y la migración constante, elementos, además, que se dan no ya en la conquista, sino en los siglos posteriores de la sociedad colonial” (Núñez Rodríguez, 2019, p. 35).

A pesar de las diferencias de estatuto en la actualidad (Caribe: archipiélago plurinacional, Islas Canarias: Comunidad Autónoma perteneciente al Estado español), tanto el Caribe como las islas Canarias comparten una historiografía olvidada con los pueblos pre-coloniales, debido en parte al exterminio parcial o total de los pueblos originarios y de sus lenguas, lo que Gil Hernández (2021) denomina “epistemicidio indígena”, pero también por la reescritura parcial de la Historia por parte de los Estados Nación. La gran mayoría de estos pueblos precoloniales solo ha podido dejar algunas huellas representacionales arqueológicas, que aderezadas con las narraciones de los conquistadores (crónicas), han sido descifradas a menudo a través de un prisma etnocéntrico, no en todos casos objetivo o esclarecedor, si bien igualmente parcial o desigual. Así, por ejemplo, la memoria precolonial colectiva canaria tiende a concentrarse en la memoria guanche en detrimento de los esclavos moriscos y subsaharianos, mientras que el Caribe parece presentar un patrón opuesto en cuanto a la preponderancia de la cuestión afrodescendiente en detrimento de las poblaciones precoloniales caribes, arahuacas, taínas, etc.

Las novelas de Emma Lira y Daína Chaviano formarían parte de una dilatada tendencia no canónica observada desde el siglo XIX de exhumar estas huellas en las artes y la literatura de ambos archipiélagos desde todo tipo de miradas autóctonas y foráneas: exotizante, condescendiente, mitificadora, melodramática, restitutiva, revisionista, incluso politizante. Es lo que Derrida denominaría un desarrollo “fantológico” (Derrida, 2006), ya que se deriva del vacío identitario e histórico que experimentan el Caribe y las Islas Canarias como resultado de la desaparición de sus pueblos precoloniales, sus lenguas y culturas. Es este vacío el que los artistas se proponen rellenar o representar desde su labor creadora, como la única vía reparadora posible frente al “traumatismo” historiográfico silenciador e invisibilizador (Lacan, 2000).

Sin embargo, me gustaría singularizar las dos novelas que nos ocupan dentro de dicha tendencia exhumadora por el valor ‘trascendental’ que se confiere al sustrato aborigen o precolonial en ambas narraciones. Por ‘trascendental’ me refiero aquí no solamente a la sustancial revelación de un pasado más o menos oculto y desconocido, sino también y de manera notoria al efecto fractal, expansivo, penetrante y multipotencial del pasado sobre el presente y el futuro que va más allá de los límites de lo individual, y de lo demarcado, percibido, conocido o experimentado.

Ambas novelas contribuyen notablemente además al advenimiento de una conciencia histórica e identitaria insular/archipelágica plurívoca y fluida (Glissant, 1999), y a la vez holográfico-no dual (Corbera, 2017) del legado guanche y taíno, a través de una reconfiguración simbiótico-fractal de las figuras mitológicas y heroicas precoloniales y contemporáneas preponderadas en ambos textos. Para ello, Lira y Chaviano apuestan en sus respectivos textos por linajes femeninos transdimensionales y transgeneracionales que abarcan tanto lo humano como lo divino y espiritual, y que conectan la isla con el continente; el pasado mitológico, (pre)colonial con el presente contemporáneo, así como con un futuro cercano utópico.

2. LA FICCIONALIZACIÓN DE LAS CIVILIZACIONES GUANCHE Y TAÍNA

Fueron los dos primeros pueblos aborígenes insulares con los que se toparon los conquistadores españoles rumbo al “Nuevo Mundo” y ya en él. Estamos hablando primeramente de benahoaritas, bimbaches, canarios, gomeritas, guanches, majos (archipiélago canario), y ya en las Indias occidentales o archipiélago caribeño, de arahuacos, kalinagos, karibs, y taínos. Sin embargo, el caudal de registro antropológico, etno-historiográfico sobre ambas familias aborígenes es bastante inferior al existente con relación a otras civilizaciones precolombinas igualmente impactadas por el encuentro con la espada y la cruz: mayas, mexicas, incas, mapuches, etc. Si bien ambas civilizaciones guanche y taína han sido ocasionalmente recreadas en papel (apenas en el escenario, o en la pantalla), fundamentalmente a partir de sus respectivos acervos mitológico-legendarios (cosmogonías, deidades, cemíes), y del choque vital que supuso el arribo de los españoles a sus islas (historias de menceyes, princesas, rebeldes, crónicas, supervivencias y conjuras), dichas ficcionalizaciones han quedado más bien relegadas a la esfera de la literatura infantil y juvenil, certámenes literarios temáticos, propuestas y colecciones editoriales de ámbito autóctono (Canarias, Cuba, Puerto Rico o República Dominicana), o incluso de incursiones primerizas, aisladas, exotizantes, dentro de la trayectoria literaria de algún autor ‘godo’ o foráneo. En todo caso, no parece que los mundos taíno y guanche hayan trascendido en gran medida a nivel narrativo, en cuanto al canon literario y al estudio crítico se refiere.

3. LA ABORIGINIDAD AL ENCUENTRO DE LA AUTORA

En ambos procesos narrativos autoras y protagonistas femeninas parecen gravitar de manera inevitable y perfecta hacia lo aborigen. Se trata de un ámbito de resonancias espacio-temporal-espirituales en el que confluyen el sentido pleno, el orden superior y la sanación para sus vidas.

Cuenta Daína Chaviano que la decisión de escribir una novela centrada en el Caribe prehistórico le resultó inevitable y vino prácticamente a su encuentro. Desde sus dos obras anteriores la autora venía arrastrando en un personaje el espíritu de un indio mudo, que aparecía en ambas. La primera vez fue en *El hombre, la hembra y el hambre* (1998), el personaje fue concebido para interactuar con la protagonista. La segunda vez se presentó inesperadamente en *La isla de los amores infinitos* (2006): “No formaba parte de la historia, pero insistía en meterse allí como si pidiera mi atención. Fue el germen de *Los hijos de la Diosa Huracán*. Rescatar el universo de ese fantasma taíno se convirtió en mi obsesión. Gracias a él, descubrí un legado maravilloso que muchos han olvidado” (Chaviano, diciembre de 2019).

Si bien en las primeras cuatro novelas de su reconocido ciclo narrativo *La Habana oculta* Chaviano no se había ocupado sustancialmente del sustrato etno-cultural nativo que conforma la cubanidad, junto con el africano, el español y el chino, en su quinta novela lo hace a lo grande. Chaviano además no es una recién llegada al mundo aborigen. Sus influencias literarias provienen fundamentalmente

del mundo celta, de diversas mitologías y de las principales epopeyas de grandes pueblos antiguos. Entre estos referentes se encuentran el ciclo artúrico, los mitos griegos, romanos, egipcios, precolombinos y afrocubanos, y las primeras epopeyas de la humanidad, cercanas a la prehistoria, tales como el Poema de Gilgamesh, el Mahabharata, el Popol Vuh, y la Odisea (Chaviano, 29 de abril de 2007). Alicia, la protagonista de *Los hijos de la diosa Huracán*, llegará a Cuba proveniente de Miami para resolver el enigma de un texto que parece escrito en clave encontrado en una tumba indígena. En la isla de sus orígenes y a través del rastro de Juana, la autora del resbaladizo manuscrito, Alicia logrará además descifrar su propio origen y darle sentido a su periplo vital.

En el caso de Emma Lira, narrar y viajar han ido siempre de la mano en su vida. Periodista, escritora de guías de viajes, redactora de la sección de viajes para diarios, revistas y agencias, amante de la arqueología y viajera empedernida: “Dicen que aprendí a contar historias antes que números; a narrar, antes que a leer” (Lira, 9 de abril de 2013); “Cada viaje me llena de paisajes, personas, historias y vivencias. Y todas, todas ellas se posan algún día, como el polvo del desierto, en mis páginas. Quienes me conocen saben que soy un poco todos mis personajes, incluso los peores. Y que los paisajes de los que hablo tienen alma, porque no están hollados sino vividos” (Lira, 9 de abril de 2013). En la actualidad, Lira colabora de manera habitual con Lonely Planet, National Geographic y la revista Viajes, acompaña a grupos a África y Oriente Medio y escribe sin parar. Además de *Búscame donde nacen los dragos* (2013), su ópera prima, Lira ha publicado otras tres novelas de ficción histórica, *Lo que esconden las olas* (2015), *Ponte en mi piel* (2019) y *El último árbol del paraíso* (2020). En 2018, publicó su libro más periodístico, la crónica de sus viajes por Oriente Medio, *Espejismo, viaje al Oriente desaparecido*.

En *Búscame donde nacen los dragos*, el personaje de Marina, *alterego* en muchos sentidos de la propia Lira (madrileña y periodista), busca refugio en la isla de Tenerife de su antigua vida en Madrid y encuentra en el rescate de la historia de Tiguedit, la princesa guanche, su balsa de auto-salvamento.

4. GÉNERO, ARGUMENTO Y ESTRUCTURA

Las dos novelas que nos ocupan ofrecen una interesante amalgama de resonancias en relación con sus respectivas propuestas narrativas. En ambas confluyen, por un lado, una trama contemporánea de investigación antropológica a partir de un manuscrito/estela funeraria liderada por un personaje femenino inmersa en un proceso de auto-búsqueda, y por otro, una retrotracción o conjeturación histórico-ficticia protagonizada por otro personaje femenino aborigen en quien reside la autoría de dicho texto originario y quien vendría a ser una versión trascendida del personaje femenino contemporáneo. Igualmente, las trayectorias vitales y narrativas de estas cuatro protagonistas oscilan espacial y simbióticamente entre un territorio nuclear insular (Cuba/Tenerife) y un enclave continental tanto originario como metropolitano y diaspórico (la Península Ibérica, Miami/Madrid, el valle del Souss-Massa-Draa en el actual Marruecos).

En el caso de Daína Chaviano, la autora cubano-americana se siente cómoda explorando e hibridando géneros en torno a terrenos inéditos (Chaviano, 16 de agosto de 2021). No en vano es un peso pesado de la ciencia ficción hispánica. En *Los hijos de la diosa Huracán* se mezclan ágilmente historia, fantasía, aventura, mitología y política, sin condicionamiento restrictivo a ningún molde genérico. De la novela se desprende además una profunda labor investigativa, a la par de un complejo andamiaje de trama, personajes y conflictos.

Estamos ante un thriller histórico que puede considerarse la primera novela cubana dedicada a reconstruir íntegramente el universo de la civilización taína, la principal cultura pre-colonial del Ca-

ribe. La novela contiene dos historias paralelas que transcurren en épocas diferentes: una a finales del siglo XVI, cuando se producen los primeros contactos entre indígenas taínos (los habitantes autóctonos de la isla) y los conquistadores españoles que han llegado a ella para asentarse, y en un futuro hipotético cercano postrevolucionario, mientras se desarrollan las primeras elecciones democráticas de Cuba en casi cien años. En este sentido, es también una utopía contemporánea.

Por otra parte, al igual que en el resto de novelas que conforman la pentalogía de La Habana oculta, aquí también Chaviano da cabida al ámbito de lo sobrenatural, con la convivencia normalizada de personajes de carne y hueso con entidades espirituales y divinas. La autora reconoce que la imbricación del ámbito lógico-racional propio de la trama detectivesca contemporánea con la dimensión espiritual del universo ancestral taíno fue un auténtico y emocionante *tour de force* para ella: mantener incólume cada género y al mismo tiempo permitirse transgredir sus respectivas fronteras habituales (Chaviano, 29 de abril de 2007).

Después de una tormenta de tres días y tres noches, cerca del Triángulo de las Bermudas, tres pescadores rescatan del mar a una niña que es casi un bebé. Pese al temporal, la niña duerme completamente seca sobre unas tablas.

Veinticinco años después, aquella niña –convertida ahora en una especialista de cifrados, llamada Alicia por sus padres adoptivos– viaja a Cuba desde Miami a instancias de su tío para investigar el extraordinario descubrimiento de un manuscrito en una tumba indígena, que parece escrito en clave. Al mismo tiempo, un asesinato inexplicable mantiene en jaque a la policía de Miami, debido a que la única pista es un símbolo desconocido hallado junto al cadáver. Pronto el detective encargado del caso se entera de que ese mismo símbolo ha aparecido en aquella tumba y decide viajar a Cuba para conocer más.

La historia se traslada al pasado, a finales del siglo XVI, cuando un converso español y su hija, de nombre Juana, deben huir tras ser acusados de herejía. Con ayuda de la hermandad a la que pertenece el padre, se trasladan secretamente en un barco rumbo a Cuba para establecerse en una de las primeras poblaciones levantadas por los españoles en la isla. Esa villa se encuentra en las cercanías de una aldea taína, cuyos habitantes mantienen una tensa relación con los españoles. El precario equilibrio de esas relaciones se volverá cada vez más inestable cuando Juana, la hija del converso, establece una relación de amistad con un joven de la nobleza taína, violando así las normas establecidas por ambos grupos.

La novela está dividida en ocho folios y nueve partes que se van intercalando para desarrollar dos historias paralelas, que están separadas entre sí por cinco siglos. Los ocho folios contienen la historia que transcurre en el pasado, durante los primeros años de la conquista de Cuba, y las nueve partes narran la parte correspondiente al futuro cercano. La novela se inicia con un prólogo y concluye con un epílogo, que también forman parte de la trama.

Para Chaviano, las visiones literarias relacionadas con Cuba tienden a ser extremadamente oscuras. La distopía se ha convertido en el escenario habitual de los escritores cubanos, lo mismo dentro que fuera de la isla (Chaviano, 16 de agosto de 2021). Con *Los hijos de la diosa Huracán* la autora ha querido mostrar una opción diferente a ese realismo sucio distópico que ha permeado el arte cubano de las últimas décadas. Para salirse de dicho molde Chaviano se embarca en una compleja labor de extrapolación que abarca los dos extremos históricos de Cuba, por un lado, el pasado pre-colonial de la isla –haciéndole justicia a la más antigua de sus culturas fundacionales, ignorada en sus obras anteriores– y por otro lado un posible futuro cercano con una propuesta utópica totalmente diferente a las miradas literarias que se suelen verter sobre Cuba. Quizás sea este el broche final numinoso y esperanzador elegido por la autora para culminar su notorio ciclo narrativo sobre “La Habana oculta”.

Por su parte, en su primera novela Emma Lira mezcla aventura, romance, intriga, pasión e investigación arqueológica, superponiendo dos tiempos históricos –el presente actual y el siglo XV con el arribo de los conquistadores españoles a las islas canarias– y dos espacios predominantes –uno insular, la isla de Tenerife, y otro continental el valle del Souss-Massa-Draa. A través de una suerte de Indiana Jones femenina imprevista y cercana, se desvelarán secretos milenarios, así como tramas contemporáneas de expolio y tráfico de patrimonio arqueológico guanche.

Lira dice que su novela habla de las crisis como oportunidades para el cambio transformador, de la búsqueda de los sueños y de la razón de ser de toda aventura, que no es otra que la de encontrarse con una misma (Lira, 16 de agosto de 2021). Marina es una joven periodista madrileña que tras la ruptura con su pareja de toda la vida busca refugio en la finca rural de Tamadaya, en el antiguo menceyato de Abona, al sureste de la isla de Tenerife. Lo que ella no podía imaginar es que huyendo de sus propios fantasmas Tenerife la esperaba con los fantasmas autóctonos de la propia isla. El dueño de la finca le muestra una misteriosa calavera femenina guanche que atesora como parte del legado familiar ancestral. Su padre se la quedó allá por los años 50 del siglo pasado cuando con motivo de la remodelación de un pozo artesanal de la finca se toparon con un enterramiento aborigen, un acontecimiento que forma parte de la cotidianeidad de los isleños. A partir de ese momento Marina quedará atrapada en la misteriosa telaraña de Tiguedit, la princesa amazigh procedente de las tierras originarias de los primeros pobladores de las islas canarias, en el corazón del Anti-Atlas marroquí, y no parará en sus tenaces pesquisas hasta llegar al que pudiera ser el mayor secreto de la arqueología tinerfeña. Nos estamos refiriendo a la leyenda de la cueva de las mil momias guanches, descrita en 1768 por Viera y Clavijo, uno de los más tempranos historiadores de las islas, en las páginas de *Noticias de historia general de las Islas Canarias*, y sobre la que la propia Emma Lira ha escrito en un reconocido reportaje para la prestigiosa revista National Geographic (Lira, 2021).

Preguntada por el componente autobiográfico de la novela, Lira comenta que más allá de ser una periodista madrileña que llega a las Canarias por primera vez, que no conoce nada de las islas y empieza a investigarlo todo, tal y como fuera su propio caso, el personaje *alterego* de Marina le ayudó en su estreno literario a sostener la trama de investigación con su aporte de distancia, objetividad, curiosidad, incluso ingenuidad necesarias a la hora de reconstruir de la historia de Tiguedit, lo que hubiera sido más difícil de conseguir en una ópera prima desde la visceralidad de un personaje insular más apegado emocionalmente al pasado de la isla pero también más alejado de ella como autora (Lira, 1 de mayo de 2022).

La superposición de dimensiones espacio-temporales diversas en ambas novelas pone de relieve además la existencia de paradigmas ancestrales de pensamiento holístico-espiral que cuestionan los racionalismos y dualismos occidentales aristotélicos (Kusch, 2010). En este sentido, Chaviano nos recuerda que la realidad no es un horizonte plano y que no disponemos solo de cinco sentidos: “También tenemos otros (sentidos) capaces de detectar los campos electromagnéticos, el equilibrio o el paso del tiempo, por mencionar solo tres. Y se sospecha de algunos más, relacionados con la percepción extrasensorial o paranormal. Ese universo multidimensional es el que trato de representar. La estructura no lineal de la novela rescata el pensamiento mágico-chamánico (o cuántico, si usamos la terminología científica) de otras culturas” (Chaviano, 29 de abril de 2007). Según el principio de resonancia mórfica (Sheldrake, 2009), nuestras mentes se extienden mucho más allá de nuestros cerebros, desplazándose a través de la intención y la atención. Todo sistema auto-organizado, ya sean moléculas, células, cristales, plantas o sociedades animales, cuenta con un campo, o memoria colectiva, del cual cada parte integrante se nutre y al cual contribuye y cuya información se transmite a través del espacio y el tiempo. Este paradigma de interconexión fundamental estaría en ambas propuestas narrativas detrás

de esa vorágine de idas y venidas, huidas y retornos, diásporas y reconcentraciones, centrifugismos y centripetismos temporo-espacial-espíritu-carnales que van del pasado al presente/futuro y viceversa; de la matrix continental al satélite insular y en dirección diaspórica contraria también; de la Juana mestiza a la Alicia balseira y de la Alicia criptógrafa a la Juana cacique; de una Marina goda a una Tiguedit bereber y de una Tiguedit sacerdotisa a una Marina reinventada. Sin olvidar las voces procedentes de la divinidad ancestral y de la sabiduría interior que hablan a Alicia y a Marina, guiándolas en el navegar de sus respectivas identidades enigmáticas, diaspóricas, sincréticas y clandestinas.

5. DOCUMENTACIÓN HISTÓRICO-ANTROPOLÓGICA

Tanto Daína Chaviano como Emma Lira han comentado en diversas entrevistas acerca del intenso y absorbente proceso de documentación existente detrás de sendas novelas, el cual les ha llevado a un exhaustivo trabajo de lectura de crónicas y publicaciones académicas, estudio sobre la morfología de la lengua taína y guanche (bereber canario o tamazight insular), visitas a museos, explorar el panteón de dioses taínos y guanches, localizar de vestigios de ceremonias indígenas, entrevistas a expertos historiadores, antropólogos, lingüistas, incluso detectives. Ambas autoras comparten además un propósito trascendental común que les impulsó a acometer ambos proyectos narrativos: crear conciencia y difundir conocimiento sobre las civilizaciones taína y guanche, dado el generalizado desconocimiento de ambas culturas precolombinas incluso entre las propias sociedades cubanas, latinoamericanas y españolas.

Para Chaviano *Los hijos de la Diosa Huracán* es un ejercicio de descubrimiento de sus orígenes culturales indígenas. Según la autora, América Latina tiene una enorme riqueza folclórica radical (en cuanto a raíces indígenas) que se está desaprovechando y resultaría idónea para desarrollar proyectos culturales/literarios innovadores y diferentes (Chaviano, 2020). Chaviano se propuso recrear de forma orgánica y exhaustiva el mundo de los taínos habida cuenta de la escasa o nula ficcionalización existente hasta la fecha, a fin de rescatar el legado de la principal cultura indígena del Caribe. Para ello, Chaviano debió entrevistarse con académicos de Cuba, República Dominicana y España, así como con especialistas estadounidenses en manuscritos antiguos. Deseaba recrear ese mundo de la manera más vívida posible, basándose en datos arqueológicos concretos e incorporando lo último que se había descubierto sobre ellos (Chaviano, 15 de noviembre de 2019). Tras el éxito global de su anterior novela, *La isla de los amores infinitos* (2006), la novela cubana más traducida de todos los tiempos con ediciones en 26 idiomas, Chaviano se tomó más de diez años de preparación de su última novela.

Uno de los mayores retos que supuso armar esta novela para Chaviano fue recrear precisamente la sociedad taína, sus aldeas, costumbres, códigos sociales, características espirituales, así como su relación con los primeros colonos españoles. Según Chaviano, hay una visión arcaica y oscura o leyenda negra de este escenario en el imaginario colectivo que lleva a pensar por ejemplo que los taínos iban siempre desnudos, o que los españoles los exterminaron a todos. Sin embargo, existen hallazgos arqueológicos y etnológicos, así como documentación que prueban por ejemplo que las mujeres taínas casadas llevaban falda, y se sabe que, a pesar de las matanzas perpetradas por los españoles, quedaron miles de taínos, incluso existió un marco de derecho que regulaba la convivencia intercultural (Chaviano, 29 de junio de 2019; Roca, 2021).

Otro reto fue reconstruir la vida cotidiana de la España del siglo XVI: cómo estaban trazadas las ciudades en esa época; cómo funcionaban los gremios de artesanos y comerciantes; cómo operaba la Inquisición; qué normas o comportamientos se consideraban herejes o dignos de delación; conseguir

detalles secretos de la masonería, en la cual está basada la Hermandad en la novela, y hasta detalles tales como averiguar en qué parte de una muralla hubo una entrada que quizás hoy no existe (“Chaviano, 29 de abril de 2007”). Curiosamente en este sentido para Chaviano escribir una novela histórica se asemeja bastante a escribir ciencia ficción: “Uno tiene que visualizar un universo desconocido, con reglas y leyes propias que permiten o no actuar de determinada manera. Hay que desarrollar esa visión completamente alienígena y alejada de lo que conocemos para que esos personajes, que pertenecen a otra época y lugar, sean coherentes con su entorno y su tiempo” (Chaviano, 15 de noviembre de 2019).

Para Amir Valle, con *Los Hijos de la diosa Huracán* Chaviano ha logrado el más lúcido y atrevido acercamiento literario a la complejísima historia de Cuba a partir de la recreación de unos escenarios tipificadores de “lo cubano” en los que otros autores apenas habían transitado, o lo habían hecho marcados por esa impronta asfixiante que es mirar la realidad nacida a lo largo de más de cuatro siglos con la lupa empañada de la minimizadora historiografía “revolucionaria”.

“Tiene gracia –comenta Emma Lira– que una peninsular escriba sobre la historia guanche de Canarias” (Lira, 1 de mayo de 2022). Para Lira concebir su primera novela fue como un embarazo: nueve meses de intensa documentación y escritura. Gran parte de la documentación salió del TEA (Tenerife Espacio de las Artes), que tiene un fondo canario que va desde las primeras crónicas que se escribieron, tales como el Canarien, Torriani, Viera y Clavijo y otros muchos investigadores más, hasta los actuales, por ejemplo, Tejera Gaspar, Farrujia y las distintas hipótesis sobre el origen y poblamiento de las islas entre otros temas de interés etno-historiográfico. Lira asegura que en ese periodo leyó en profundidad muchos de estos textos, desde los más antiguos hasta los contemporáneos, para poder tener una visión global del pasado de las islas. El Museo de la Naturaleza y el Hombre, edificio anexo al TEA, ubicado en el centro histórico de Tenerife, fue también uno de los lugares más visitados por Emma Lira para documentar y escribir su novela.

En este museo es donde se custodian con mimo los escasísimos *xaxos* o momias guanches halladas hasta el momento, caracterizadas por un asombroso estado de conservación muy superior al de las egipcias, gracias a que, a diferencia de las momias de los faraones, la momia guanche no era eviscerada. Sus órganos, incluido el cerebro, estaban intactos gracias a una mezcla de minerales, hierbas aromáticas, cortezas de pino y brezo y resina del árbol nativo drago de Canarias (y que da título a la novela de Lira), que impedían la proliferación de bacterias y, por ende, la putrefacción por dentro y por fuera (Lira, 2021). Rosa Fregel, investigadora de la Universidad de La Laguna en Tenerife que estudia desde hace años las primeras poblaciones de la isla, aplicó las técnicas de secuenciación de ADN más modernas a los restos de 40 *xaxos*. Los resultados no dejan lugar a dudas acerca de la relación de las momias con el norte de África: al igual que nuestra Tiguedit, los primeros habitantes de las Islas Canarias provenían del Magreb, la región más septentrional del continente a lo largo de la costa del Mediterráneo (Lira, 2021).

En la novela de Lira una de las cuestiones centrales que absorberá al equipo de investigación montado en torno al caso de los restos de Tiguedit y sus hijos, y en el que participa Marina, será desentrañar su origen, el cual lleva implícito el origen del pueblo guanche en su conjunto. Para ello será determinante descifrar el significado, sentido y contextualización del mensaje en primera persona contenido en la tablilla o estela funeraria encontrada junto a su enterramiento, el cual no está escrito en guanche, sino en la lengua madre tamazight, la lengua de las tribus bereberes del norte de África:

¿En qué momento, y en qué contexto alguien, una mujer procedente del Marruecos de los siglos XIV o XV, pudo llegar a Tenerife, atravesando el mar? ¿Y por qué? ¿Quién era? ¿Una esclava? No parece probable, pues escribió o le escribieron una estela funeraria. ¿La esposa o la

querida de algún oficial castellano? Si esto es un enterramiento hubiera tenido un sepulcro al uso cristiano. Y, además, ¿por qué conservaba y usaba una lengua, la tamazight, cuando el Marruecos del que previsiblemente procedía llevaba islamizado siete siglos? (Lira, 2013, p. 246)

¿Eran los guanches conscientes de su origen amazigh? Según el gran etnólogo Herbert Wendt, 1960, en ningún momento se ha tenido la evidencia de que los propios guanches tuvieran constancia de su origen, ni mucho menos que se consideraran a sí mismos relacionados con los nativos africanos, aunque estos vivían a apenas cien kilómetros de sus costas. (Wendt, 1960). En este sentido, en una de las crónicas de la conquista se dice que al ser preguntados por los castellanos acerca de su origen, esta era invariablemente la respuesta de los ancianos guanches: “Dios nos puso en estas islas, nos dejó aquí y luego se olvidó de nosotros” (Wendt, 1960; Lira, 2013, p. 246). Tal vez el precepto antiguo del ‘conócete a ti mismo’ fuera ya una asignatura pendiente entre nuestros ancestros que el ser humano arrastra desde tiempos inmemoriales.

6. VIVIR Y ESCRIBIR A FLOR DE ESPÍRITU: EL NUMEN DE LO FEMENINO

La aventura y lo extraordinario han sido parte integrante en la vida de Emma Lira y Daína Chaviano. En sus dos novelas que nos ocupan el universo taíno y guanche representan el umbral catalizador de lo desconocido, lo inconsciente e insoslayable en el camino heroico hacia el autoconocimiento y la conciencia de unidad.

Para Lira resulta imprescindible doblegar los límites de nuestra cotidianeidad, de nuestras expectativas y nuestros miedos con una mentalidad abierta que nos permita percibir incluso los milagros que ocurren a nuestro alrededor cada día a cada rato (Lira, 25 de julio de 2013). Precisamente este cambio de perspectiva será el punto de arranque de una nueva vida para Marina, la protagonista de su novela. Tras sus muchas andanzas viajeras Lira concluye que para ella África es el destino donde se ha catalizado su umbral de aventura vital, donde siempre te pasará algo para lo que no estabas preparada, y donde lo que parece fácil es complicadísimo y lo que parece imposible ocurre todos los días. En su novela Marina experimentará por primera vez las serendipias de la vida tras un ejercicio de asomo a sus abismos personales, soltando amarras, apegos y relaciones agotadas en la isla canaria de Tenerife, así como en su expedición al Anti-Atlas marroquí tras la pista del origen de Tiguedit y de su historia. No nos olvidemos que Marruecos es África y las Islas Canarias vendrían a ser un puente holográfico al universo africano.

Daína Chaviano, por su parte, ha hecho de su sexto sentido un baluarte fundacional de la literatura gótico-caribeña. No estamos hablando aquí tanto de la condición femenina de la autora y sus facilidades intuitivas, como de ciertas vivencias y condiciones personales que han marcado su vida y obra. A los veintitantos Chaviano empieza a tener experiencias paranormales de acceso a capas de la realidad imposibles de explicar. También por entonces tendría sus primeras regresiones espontáneas a memorias anteriores a su propia vida. Si bien Chaviano no creció en un ambiente religioso y sus padres eran ateos, fue criada bajo el paradigma libertario en materia de creencias, pensamientos y expresión, lo cual le permitiría no poner coto ni traba alguna a sus “extrañas” experiencias, y darles rienda suelta de forma literaria (Chaviano, 29 de junio de 2019). En *Los hijos de la Diosa Huracán*, dos personajes femeninos de épocas que distan cinco siglos entre sí, Juana y Alicia, experimentarán la apertura y resonancia transpersonal en su toma de contacto con los taínos. Para Chaviano la civilización occidental está cimentada sobre la percepción sensorial y lógica. Pero es obvio que existe una parte que no vemos y que está ahí sin necesidad de explicarla. En este sentido, Chaviano quería que el lector se identificara con otras formas de ver el mundo. Qué mejor ejemplo que las culturas indígenas donde

los dioses podían ser tan reales como la familia y la dimensión espiritual estaba a flor de piel en el día a día (Chaviano, 29 de junio de 2019).

La perspectiva de lo femenino, especialmente en sus vertientes míticas, simbólicas y espirituales, tiene un protagonismo primordial en *BDND* y *LHDH*. En este sentido un aspecto central que vertebra el riguroso y espléndido trabajo de restauración y rescate narrativos emprendido por Lira y Chaviano acerca de las sociedades guanches y taínas respectivamente es la diáfana conciencia que las autoras tienen acerca del legado matrilineal de ambas civilizaciones insulares precolombinas. Una sociedad matrilineal es la que posee un sistema de descendencia que se define por la línea materna. Debido a la promiscuidad del clan, y ante la imposibilidad de saber a ciencia cierta quién era el padre de una criatura, el parentesco solo se podía transmitir y fijar a través de la madre (Bachofen, 2013). En este tipo de sociedades, el individuo pertenece al grupo por su vinculación con las mujeres del mismo, es decir, la familia matrilineal incluye a la madre, la abuela materna, la madre de esta, etc. y a sus descendientes por línea femenina.

Bachofen sostiene además que la organización de la tribu en las sociedades matrilineales estaba vertebrada en torno al ‘misterio’ de la maternidad y al culto a la Gran Diosa o Gran Madre, y cuyos poderes se transmitían de madre a hija. En este sentido, el psicoanalista Antonio de Las Heras en su *Manual de psicología jungiana* (2008) ha explorado a fondo el arquetipo universal de la Gran Madre. En la Gran Madre, en cuanto a manifestación arquetípica, lo femenino aparece como principio creador independiente del hombre personificado y por esa razón es que se la considera ‘virgen’ y su poder y riqueza va más allá del principio masculino. Esta figura arquetípica la vemos representada en los mitos y leyendas de todas las civilizaciones de todos los tiempos y continentes: Pachamama, Yemayá, Jord, Maia, Gaia, Hathor, Isis, Gaia, Matuta, Cibebes, la Virgen María, etc., todas ellas madres vírgenes de dioses supremos y grandes héroes portadoras de un gran poder de creación y fecundidad y a quienes, se las venera, aún hoy en día, con el objeto de que haya prosperidad, alimento, buenos cultivos, salud, etc. Según de las Heras (2008) el arquetipo de la Gran Madre aparece frecuentemente simbolizado por todo lo que sea profundo y remoto: abismos, valles, fuentes, grutas, mares, lagos, cielos. Nuestras Chaxiraxi (‘la que carga o sostiene y el firmamento’, madre de Achamán, dios supremo del cielo) y Atabey (dueña de los manantiales y madre de Yocahú, señor todopoderoso de la yuca) vendrían a ser por tanto dignas representantes guanche y taína respectivamente de la Gran Madre Universal.

Del mismo modo, la mitología matrilineal antigua intercontinental resonaría de manera directa con la ciencia biogenética y su teoría de la Eva mitocondrial (Cann, Stoneking y Wilson, 1967), según la cual todos los seres humanos heredamos el ADN mitocondrial de nuestra madre, la cual lo heredó a su vez de su madre (nuestra abuela) y esta de su progenitora y así sucesivamente. Esto daría como resultado que la humanidad entera descende por línea materna de una mujer primigenia denominada Eva mitocondrial, que, por cierto, los estudios sitúan en África, la protomadre tierra universal.

Resulta aquí interesante tener en cuenta la matización de Bachofen en relación con la naturaleza del poder femenino en dichas sociedades ancestrales matrilineales: si bien la fuente de todo reinado y dominio está en la Protomadre telúrica, abisal o celestial, el hombre es quien lleva la corona y quien domina con el cetro del poder político. La mujer por tanto sería la portadora del cetro de poder en potencia (espiritual) y el hombre ostentaría el cetro del poder *de facto* (material) (Bachofen, 2013, p. 15). Esta teoría aportaría sentido a los escenarios tradicionales de poder guanche y taíno que serán encomendados de forma urgente y trascendental a Tiguedit y Juana respectivamente.

Por lo que se refiere a Tiguedit (*BDND*), esta habría sido traída por los hombres del Mencey de Abona de Tenerife a instancias de los dioses desde las tierras oriundas de los antepasados guanches, el valle del Souss-Massa-Draa en el Anti-Atlas marroquí, para que le engendrara a este un heredero

tan fuerte y poderoso como el mítico Tinerfe, que fuera capaz de mantener la isla unida frente a los peligros que acechaban del exterior con la llegada de los españoles al archipiélago canario (Lira, 2019: 337). Tiguedit, guardiana del ajgal o drago, era una huérfana proveniente de una importante dinastía de reyes y dioses que se habría criado en una remota comunidad de maguas: las sacerdotisas amazighs y guanches, generalmente asociadas al culto de la Diosa Madre. Su historia habría sido preservada a lo largo de los siglos por las mujeres de las aldeas del valle, fieles a la tradición amazigh que confiere a las mujeres del clan la función de guardianas del legado oral, la *tamusni*: “Son ellas quienes transmiten los cuentos, leyendas y fábulas que componen la identidad global de cada pueblo, y gracias a ellas, durante mucho tiempo también, se ha mantenido vivo el idioma [tamazight], al menos oralmente” (personaje del Profesor Labib, Lira, 2013, p. 247). La misma herencia matrilineal mantenida en las islas Canarias: “son las mujeres las que cuentan cuentos a los niños, las guardianas de la tradición oral, las que enseñan a hablar a los bebés, aunque adopten nombres castellanos y vayan a misa los domingos. Por eso hay palabras que jamás se perdieron, y así yo sigo diciendo baifo y goro y guanchisley y llamando a las cabras jairas y a los campesinos, magos” (personaje de Ángel, Lira, 2013, p. 141).

De alguna manera sincrética y reconstruccionista, el culto a la Gran Madre sigue vivo en las islas Canarias. Así se refleja en la novela de Lira, donde Marina será testigo casual de una ceremonia de bautismo con nombre guanche (Lira, 2013, pp. 156-9) convocada en el Barranco de Chamoco por la neo-iglesia del Pueblo Guanche bajo los auspicios de Chaxiraxi, la sagrada Diosa-Madre universal de los guanches sincretizada en la Virgen de la Candelaria, patrona de la isla de Tenerife y de todo el archipiélago canario en su conjunto.

Por el otro lado, tenemos a Juana (*LHDH*), la ahijada mestiza de Cristóbal Colón, hija de nataína (nobleza taína) y de judío converso de Sevilla. Padre e hija llegan a la villa de Banex en Cuba huyendo de la Inquisición con el apoyo de la Hermandad. Allí Juana conocerá a Mabanex, un joven nativo que vive en una aldea taína cercana a la villa de los españoles. A través de Mabanex –y de la atracción que siente hacia él, hacia su lengua, sus costumbres, rituales y creencias– Juana se irá adentrando en sus propios orígenes e irá tomando conciencia de su identidad taína, de sus propias pulsiones espirituales, así como de la misión que el destino le tiene encomendado, que no es otra que la de mantener unido al pueblo taíno en tiempos de conquista y zozobra, ser su luz y su matriz eterna, mujer cacique y Gran Madre al mismo tiempo. La Eva mitocondrial del pueblo taíno, de cuya estirpe descenderá la propia Alicia siglos después.

En *LHDH* Chaviano sitúa la trinidad femenina taína de Guabancex, Iguanaboina y Atabey, en el centro neurálgico de su multidimensional propuesta narrativa. Estas tríadas femeninas imperaban en muchas religiones de la antigüedad surgidas del matrilineaje (en la antigua Grecia: Artemis, Selene y Hécate; para los celtas: Brígida, Dana y Anu) y que luego serían desplazadas por dioses guerreros o trinidades masculinas (el padre, el hijo y espíritu santo, si pensamos en el cristianismo) (Chaviano, 29 de junio de 2019). Cada una de las tres diosas son una manifestación de llamada *la triple Diosa* en sus tres fases lunares, conformada por una doncella que representa el amor y la juventud, una madre que representa la vida, la fertilidad y la abundancia, y una anciana que representa el misterio, la muerte y la trascendencia (McLean, 1989).

Chaviano siguió el rastro de las tres diosas taínas en las crónicas de los españoles. Le pareció identificar un esquema muy parecido a la figura de la triple diosa: “En una propuesta teórica, interpreté que el avatar principal, la Diosa Madre, sería Atabey, quien tomaba también la forma de Guabancex y su hermana Iguanaboina. La primera imperaba sobre el tiempo huracanado y la segunda sobre el buen tiempo, los factores con los que los taínos tenían que lidiar en la Isla” (Chaviano, 29 de junio de 2019). Para la autora, la imagen de Guabancex, la diosa taína de los huracanes y el caos, vendría a ser el símbolo por antonomasia de los ramalazos socio-políticos que han azotado la isla desde sus orígenes.

nes. En contrapartida, su hermana Iguanaboína, la diosa del buen tiempo, representaría las épocas de relativa paz y armonía. Ambas encontrarían su avatar supremo en Atabey, la madre de las aguas, la señora de la luna, las mareas, la maternidad, y la madre universal de los taínos, sincretizada más tarde en la Virgen de la Caridad del Cobre, la santa patrona de Cuba.

En la novela todo este entramado simbólico proto-maternal servirá para enmarcar los misterios de la trama narrativa. De hecho, la novela arranca con la milagrosa aparición de una niña pequeña sana y salva (Alicia) en el Estrecho de la Florida en la mañana de un 8 de septiembre, día de la Virgen de la Caridad del Cobre, en una balsa tras una memorable tempestad de tres días y sus respectivas noches. Sus rescatadores: Juan, Rodrigo y Johnny, dos hermanos cubano-americanos y un joven timonel nativo-americano, que se encontraban practicando pesca deportiva en su yate cuando les pilló la tormenta. Una versión moderna de la leyenda mítica de los tres Juanes que conocen todos los cubanos: Cuatro siglos atrás, en la bahía de Nipe, en la zona nororiental de la isla de Cuba, tres pescadores, Juan Blanco, Juan Indio y Juan Hoyos/Diego (dependiendo de la versión) habrían rescatado la estatuilla seca de una Virgen que flotaba sobre unas tablas, después de una tormenta de tres días y tres noches que casi los hizo naufragar. Aquella imagen era la misma que aún veneran los cubanos en El Cobre, un santuario rodeado de montañas cerca de Santiago de Cuba, y al igual que la diáspora cubana en el homónimo y majestuoso templo de Miami ubicado en este caso junto al mar.

7. REFLEXIONES FINALES EN CLAVE HOLÍSTICO-CUÁNTICA

Los hijos de la diosa Huracán de Daína Chaviano y *Búscame donde nacen los dragos* de Emma Lira son dos novelas en las que no solamente se hace un rescate literario integral de dos civilizaciones ancestrales insulares prehispánicas en gran medida olvidadas por una memoria colectiva saturada de turistificación y sesgos ideológico-historiográficos varios. También se trata de dos urdimbres narrativas con aire fresco utópico en las que prevalece el punto de vista femenino como paradigma energético de supervivencia, espiritualidad, sanación y plenitud.

Ambas novelas nos recuerdan que la herencia guanche y taína siguen vivas en Tenerife y Cuba, en los topónimos de ambas islas, en el español que se habla en ellas, en los nombres que las madres les ponen a sus hijos, en la espiritualidad de sus gentes, en su música y en sus bailes. Es un legado de luz que ha de aprovecharse para alumbrar y evolucionar los caminos del presente y del futuro de forma sostenible y orgánica. Somos un todo y todo está conectado (Corbera, 2017). Nos guste o no, seamos conscientes o no de ello.

REFERENCIAS

- Bachofen, J. J. (2013). *Mitología arcaica y derecho materno*. Anthropos.
- Cann, R., Stoneking, M., y Wilson, A. C. (1967). "Mitochondrial DNA and Human Evolution". *Nature* 325, págs. 31-36. ISSN 1476-4687. doi: 10.1038/325031a0
- Chaviano, D. (29 de abril de 2007). *Daína Chaviano: Sus pasiones y fantasías*. Entrevista realizada por Sarah Moreno. El Nuevo Herald. https://www.dainachaviano.com/pdfs/27_interviews-es.pdf.
- Chaviano, D. (2019). *Los hijos de la diosa Huracán*. Grijalbo.
- Chaviano, D. (29 de junio de 2019). *Daína Chaviano: Estamos saturados de tragedias y distopías*. Entrevista realizada por Mariasun Miquel. Nokton Magazine. <https://noktonmagazine.com>.
- Chaviano, D. (15 de noviembre de 2019). *Daína Chaviano: La lectura es un juego de consecuencias muy personales*. Entrevista realizada por Wilma Hernández. Diario de las Américas. diariolasamericas.com.

- Chaviano, D. (diciembre de 2019). *Nagari conversa con Daína Chaviano*. Nagari Magazine.
- Chaviano, D. (2020). *Entrevista a Daína Chaviano - Mitos: origen y futuro*. Feria del Libro de Baranquilla. <https://www.youtube.com/watch?v=vFOJu2328EA>
- Chaviano, D. (16 de agosto de 2021). *Daína Chaviano: Sé que la habanidad me perseguirá siempre*. Fotos de la Habana. <https://fotosdlahabana.com/entrevista-daina-chaviano-escritora-cuba>.
- Corbera, E. (2017). *El arte de desaprender*. El grano de mostaza.
- DeLoughrey, E. M., Gosson, R. K., y Handley, G. B. (Eds.). (2005). *Caribbean Literature and the Environment*. University of Virginia Press.
- Derrida, Jacques. (2006). *Specters of Marx. The State of the Debt, the Work of Mourning and the New International*. Routledge.
- García Ramos, J. M. (1993). *Ensayos del Nuevo Mundo*. Gran Canaria, Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Gil Hernández, R. (2021). “Neblina de fantasía: El trauma colonial y la descolonización de la identidad canaria”, *Open Library of Humanities*, 7(1). doi: <https://doi.org/10.16995/olh.614>
- Glissant, E. (1999). *Caribbean Discourse: Selected Essays*. The University of Virginia Press.
- Kusch, R. (2010). *Indigenous and Popular Thinking in America*. Duke University Press Books.
- McLean, A. (1989). *The Triple Goddess: An Exploration of the Archetypal Feminine*.
- Lacan, J. (2000). *Ética del Psicoanálisis*. Paidós.
- Las Heras, A. (2008). *Manual de psicología junguiana*. Trama.
- Lira, E. (9 de abril de 2013). *Entrevista a Emma Lira, autora de Búscame donde nacen los dragos*. Periodista Digital. <https://www.youtube.com/watch?v=PW0NIUWkFDg>.
- Lira, E. (25 de julio de 2013). “Una hora con Emma Lira”. Iperiodista. <https://iperiodista.wordpress.com>.
- Lira, E. (junio 2021). “Pacto con la eternidad”. *National Geographic*. Nº 6, 2-27. ISSN 1138-1434.
- Lira, E. (2022). *Búscame donde nacen los dragos*. Edición revisada. Emma Isabel Lira Moreno Editorial.
- Lira, E. (1 de mayo de 2022). “Emma Lira: La historia de Canarias es bastante desconocida”. Entrevista realizada por Daniel P. Sanfiel y Daniel Sánchez. El blogo feroz. elblogoferoz.com.
- Novoa Álvarez, P., y Sanz Sanz, F. (2005). *Los araguaco-taínos: una cultura precolombina en las Islas Canarias*. Benchomo.
- Núñez Rodríguez, X. (2019). *Canaribeñidad: Interdependencias identitarias entre las Islas Canarias y el Caribe hispano a través de sus producciones literarias y culturales*. [Tesis doctoral, Arizona State University]. <https://keep.lib.asu.edu/items/157502>.
- Pérez Martel, J. M. (2010). “La Atlántida en Tímeo y Critias: Exégesis de un mito platónico”. *Fortunatae*, 21, 127-145. ISSN: 1131-6810.
- Roca Barea, M. E. (2021). *Imperofobia y la Leyenda negra*. Siruela.
- Sheldrake, R. (2009). *Morphic Resonance: The Nature of Formative Causation*. Park Street Press.
- Valle, A. (mayo de 2020). “Demitos nacionales, historias ocultas y futuros posibles: Sobre la novela *Los hijos de la diosa Huracán*, de Daína Chaviano”. *Otro lunes: Revista hispanoamericana de Cultura*, 55. <https://otrolunes.com/55/librario/daina-chaviano-de-mitos-nacionales-historias-ocultas-y-futuros-posibles/>.
- Viera y Clavijo, J. (2004). *Noticias de historia general de las Islas Canarias (Tomos I-IV)*. Maxtor.
- Wendt, H. (1960). *Empezó en Babel: El descubrimiento de los pueblos*. Noguer.

Dancefulness: Modeling the Personal and Creative Growth Journey of Afro-Cuban Ballet Star Carlos Acosta

Rosana Herrero Martín

University of the West Indies (Cave Hill Campus, Barbados)

Abstract: This personal reflection explores Robert Dilts's Application Model of Neurological Levels, a powerful Neurolinguistic Programming (NLP) tool for personal and professional development with which to work and illuminate processes of inquiry, learning, change, trauma, etc. Our inspiring model will be the Afro-Cuban dancer Carlos Acosta and his own journey as a dancing hero, as disclosed in his autobiography *No Way Home: A Cuban Dancer's Story* (2007). Each neurological level is here illustrated through a particular moment in the life and career of Acosta, together with the presentation of a selection of relevant (self-)coaching protocols. The Pyramid of Neurological Levels was designed in the 1980s by Robert Dilts, Professor at the University of California and founder of Neurolinguistic Programming. It is a Model of models that integrates practically all coaching paradigms. Thanks to its extraordinary versatility, this structure is emerging as a universally applicable resource when it comes to accompanying someone (or accompanying ourselves) effectively in pursuit of his/her (our) objectives. In short, this is a generative look into the dancing body, as an empowering tool, source of information and field of consciousness.

Keywords: Robert Dilts's pyramid of neurological levels, Dancefulness, dancing body, coaching protocols, Afro-Cuban Ballet Dancer Carlos Acosta.

1. INTRODUCTION

Dance has always had a fundamental role in culture. It has allowed human beings to resist and free ourselves, as well as to express our existence, transmit our emotions and uncertainties. As spectators dance evokes emotions in us, it allows us to connect, to evolve in our thinking through resonating with the corporality of the dancing other (Nadel & Strauss, 2014).

We all know about the multiple benefits of dancing, whether on a physical, psychological, or cerebral level. It reduces stress, generates serotonin and endorphins, reduces depression and anxiety, strengthens self-confidence and clarity of thought, helps prevent neurodegenerative disease, and makes us happy (Christensen & Chang, 2021).

On the other hand, and despite the innumerable benefits of dance, the work of dancers remains systemically invisible, ephemeral (Pakes, 2020), even trivialised, precarious, devoid of resources and social protection (Van Asshe, 2020). In addition, the world of dance is highly competitive, highly physical demanding and full of risks (Berardi, 2004).

This challenging scenario undoubtedly requires anxiety management skills, goal direction and concentration. In the field of dance, however, more attention is generally given to technical-corporeal training over other dimensions of personal development. And the truth is that being a dancer requires a continuous and comprehensive commitment to oneself, development, and deep work on a physical, emotional, spiritual, and mental level.

In this article, I would like to present Robert Dilts' Neurological Levels Pyramid Application Model, a powerful Neurolinguistic Programming tool for professional and personal development with which to work and illuminate processes of inquiry, learning, change, trauma, etc. (Dilts, 2017).

The idea is to share with you a selection of (self)accompaniment protocols for different protagonists, scenarios, contexts, experiences, conflicts, searches, aspirations, needs, around the dancing body context.

To illustrate the different neurological levels, I will have as a point of reference and inspiration the Afro-Cuban dancer Carlos Acosta and his own hero's journey account, his autobiography *No Way Home: A Cuban Dancer's Story* (Acosta, 2007).

2. THE PYRAMID OF NEUROLOGICAL LEVELS

The Pyramid of Neurological Levels, based on previous studies by anthropologist and cybernetician Gregory Bateson, was designed in the mid-1980s by Robert Dilts, professor at the University of California and founder of NeuroLinguistic Programming. It is a Model of models that integrates practically all the paradigms of coaching. Thanks to its extraordinary versatility, this structure is emerging as a universally applicable resource when it comes to accompanying someone (or accompanying ourselves) effectively in pursuit of achieving our goals.

Robert Dilts conceptualised a hierarchy of levels to gain a deeper understanding of how learning and change occur in humans. According to Bateson and Dilts (Bateson, 2000; Dilts, 2017), human beings face processes of change, communication and learning by organizing their thoughts at different levels:

1. *My environment.* It is my context and the way it affects me. It answers the questions where, when and with whom.
2. *My behavior.* What is it that I do?
3. *My capacities.* My talents, resources and abilities. What matters here is how I do it.
4. *My system of beliefs and values.* What is important to me, what motivates me. The why I do it.
5. *My identity.* The concept I have of myself. The role I play in life. Who am I?
6. *My transpersonal and transcendental dimension.* The meaning of my existence. The mission I have in this world, which transcends the individual level to become part of a group or system. What or who do I do it for?

All logical levels of thought are connected to each other and influence each other. The function of each level is to organise the information of the immediately lower level. In such a way that a change at a higher level will have repercussions at lower levels. However, a change at a lower level does not necessarily affect the levels above it.

3. CARLOS ACOSTA

Let's see one by one the different neurological levels reflected in the story of personal growth of the Cuban ballet dancer Carlos Acosta, who in addition to being a great dancer, is also a writer, actor, choreographer, producer, father, and a man of great emotional intelligence, curiosity, and warmth.

The Spanish dancer Tamara Rojo, artistic director of the English National Ballet, who shared the main role in *Romeo and Juliet* with Acosta before over 13,000 people in London in 2012, has thus defined the uniqueness of Carlos Acosta: 'Carlos is one of those very few artists who are capable of transcending his own art and becoming part of the public consciousness' ("Virtuoso del ballet", 2015).

3.1. Level 0: Environment

As a child, Acosta danced breakdance in his barrio of Havana, like so many other boys of his age and humble social background. His highest aspiration, to be a soccer player, is also a direct influence of

his socio-cultural environment, where black heroes of world soccer stemming from Brazilian barrios like his barrio, Los Pinos, have always thrived, such as Pelé, Ronaldo, or Ronaldinho (Acosta, 2007).

Both playing soccer and dancing break are, for Acosta, indisputable dimensions/foundations of his existence. Any alteration of this nuclear environment will be a real cataclysm. Acosta's father, a truck driver, understands that the gang environment of break dancing and soccer cannot bring his son anything good and in a moment of enlightenment decides to take him to ballet, a dance practice located in the socio-geo-ethnic-cultural antipodes of Los Pinos. Acosta knows in advance that by doing ballet he will be an easy target of jeering and teasing in his neighborhood. They will call him Alicia Alonso with sarcasm. Even worse, he will be ostracised as a traitor to his barrio. Around that time everything would scheme against him: his mother's illness, his father's imprisonment, his sister Berta's schizophrenia. Acosta the boy feels he should now be the head of the family and that he is failing his family environment, like a traitor who has switched sides (Acosta, 2007).

Our sociocultural environment of origin can exert a profound magnetic force on us. In the best of cases, our original childhood environment can be a source of motivation, improvement, inspiration, creation, humanitarianism, etc. in our adulthood. But in the worst of cases, it can entail an unconscious field of limiting, engulfing, paralyzing, blaming loyalties.

Acosta's father would tell his son many times at the beginning of his dazzling ballet career: 'Men are born to fulfill their destiny in the world, and yours is not here. We are the ones who were born to live and die in Los Pinos. Your future is elsewhere. You belong to the world, your art is your home' (Acosta, 2007).

Psychodramatic techniques, such as family constellations, can be applied to address this entire area of conflict derived from the individual's identification with his or her native environment, since this type of application model requires a psychogeographical modification (Dayton, 2004). Likewise, the development of an action plan will allow us to investigate the impact that our environment has on the achievement of our objectives, and at what future moment we want to get started. It is ultimately about creating a safe and supportive environment that builds trust and respect throughout the process.

3.2. Level 1: Behaviour

The adventure of ballet implies great changes in routines and behaviors in the life of Acosta as a child (getting up at 5 am, taking several buses to the center of Havana where his ballet school is, bearing the physical discipline of the classes at the bar, learning French, etc.). However, Acosta is reluctant to obey his father. He doesn't want to study ballet. To demonstrate his resistance, he activates a line of rebellious behavior: he runs away from class, skips classes, continues to play football and breakdance in secret, steals things from his fellow boarders, verbally confronts his father, he lies to him, etc. Acosta only changes his attitude when he feels the call of his vocation for dance. Far away from his family, alone in the boarding school of the Pinar del Río arts school, where no one goes to visit him, the only refuge and salvation that Acosta has is dancing. Acosta will connect with his life mission and decide to change his destructive behavior to be able to fly dancing like Alberto Terrero, the lead dancer of the National Ballet of Cuba (Acosta, 2017).

Every coaching (or self-coaching) session begins with the formulation of an objective, the declaration of a desired state. Behaviors are analyzed, and action alternatives are discovered in pursuit of different results. Like Acosta, we ourselves can also sit down and work on our own goals and desired states. We can do this with tools like the Wheel of Life.

The wheel of life is a visual personal coaching tool that makes it easy to obtain a graphic view of the aspects that make up our lives and the degree of satisfaction and balance with respect to them.

The pillars of its philosophy are personal development and the achievement of objectives, proper time management and enjoyment of success. However, the origin of the graphic representation of the vital areas goes back to Buddhism, with the Tibetan Buddhist wheel of life or wheel of karma (Kubler-Ross, 1997).

3.3. Level 2: Capacities

Acosta as a child and young man was not aware of his own extraordinary talent for dancing. Everyone could see it: his father, his teachers, his classmates, his competitors, his company directors, except him. Perhaps because he did not value or believe in him (a neurological level above the capacities). And when he began to realise that he was not only passing ballet courses, but also graduating with the best grades in the class and winning first international prizes, such as the Grand Prix of Lausanne, and Paris, or that the directors of the best ballets in the world would come to Cuba to invite him to audition, he began to value and believe more seriously in his undeniable gift for dance. However, his fears and insecurities gave him no respite. Mastering the roles of prince on stage was for him, for example, the greatest challenge. He had never had any problems playing characters like Basilio in *Don Quixote*, who is a barber, or Ali, the slave in *Le Corsaire*. They were people of humble birth, like the people he grew up with; therefore, he knew instinctively how to represent them. But representing Siegfried in the *Swan Lake*, or Florimundo in *The Sleeping Beauty*, was a real nightmare for him because he had no reference in his family and sociocultural environment of Los Pinos to fall back on: ‘The most popular notion of a prince is that of someone blond and elegant who captivates all the women in the kingdom, but the guy in the mirror was a mulatto with coarse hair who looked more like the palace cook.’ (Acosta, 2007). Neither his own personal experiences (with girls, for example) would have made him feel like a prince (they all left him for someone else), and on the other hand, in the Cuban school of ballet, influenced by the hieratic and technical Russian tradition, he had never received acting or expression classes.

It is interesting in this sense how Acosta instinctively resorts to his teachers (that is, he looks for some type of reference), and in their absence, to the messages that they transmitted to him in his day (positive affirmations). Thus, Carlos listens to his director, Ben Stevenson, artistic director of the Houston Ballet, who reminds him that for him, he is a prince and that is why he puts him in the role of a prince. Acosta also remembers his teacher from Cuba, Chery (Ramona de Saá), who always believed in his physical and technical ability to dance. If she had been there with him, she surely would have told him, ‘Dance like a prince and you will become a prince. Convince the audience that you were born in Buckingham Palace and will be crowned. There are many who look like princesses and dance like peasants’ (Acosta, 2007).

This level (capabilities) is the one that stands between beliefs and behaviors, since it is the capacities that allow our values to be translated into specific behaviors. This is the level of strategies, skills, resources, and competencies. It includes a leadership style in which the person is encouraged to discover new talents. It translates into action protocols that serve to accompany others (or oneself) from the present state to the desired state, such as rapport or assertiveness, mindfulness meditation or positive affirmation. In other words, emotional intelligence skills it is worth training in (Camras, 2022).

3.4. Level 3: Beliefs and Values

Above fame, professional success, and money, for Acosta, the most precious thing in this life is family, his friends, his country, and culture. As a young man, it was very difficult for him to part with his

family, to swap a known life for another to be known. For him, this uprooting, this absolute loneliness that living away from his house meant for him, without his family, was an impossible burden for his conscience to bear (Acosta, 2007).

Within the immense creative and social work that Acosta carries out today on both sides of the Atlantic (artistic director of the Royal Ballet of Birmingham, director and founder of his own company, academy and foundation in Cuba, Acosta Danza) we may perceive a deep motor of motivation which is none other than the immense gratitude Acosta feels for his teachers of life and dance, both those in Cuba and those of the world. We could also mention here the powerful motivation of loyalty in Acosta (loyalty to his family, to his homeland, to his teachers, directors).

Playwright Robert Bolt formulated the following axiom: 'A belief is not simply an idea that the mind possesses, it is an idea that possesses the mind'. The judgments installed on this step mediate the levels previously described and end up impacting the environment, since, consciously and unconsciously, we rely on them to make decisions. Therefore, working on this level will be one of the main tasks in any coaching process, as here are the actual client's motivations revealed.

In coaching, as in NLP, we work on the basis that every belief can be replaced by another, which is especially useful when it comes to beliefs that limit actions or options. In this sense, we can work with instruments such as the Ladder of Inferences or Reframing. Sometimes we cannot change what happens to us, but we can change the way we interpret those realities. The Reframing (Livingood, 2016) technique can help us restructure thoughts and allow us to find that balance point to better handle adversity.

Being able to see things from another point of view can improve our ability to handle difficulties. Positive reframing is an example of this and of how, by rethinking certain aspects or dimensions, the confusion, discomfort, and tensions we have with people around us are reduced. This is a very useful resource that we can all use.

The key to this technique is getting from the 'problem-framework' to the 'objective-framework': It involves going from seeing a reality as an absolute and irremediable problem (Acosta: loneliness, uprooting) to seeing it in a more relative, hopeful way, with exit/solution options, as an opportunity (Acosta: to learn, to grow, to live better and honor one's ancestors).

3.4. Level 4: Identity

It is quite impressive to observe the great quantum leap made by Acosta in his journey as the hero of dance and life. Above all, in terms of his concept of himself. In 1998, at the age of 25, Acosta decides that he wants to dance at the Royal Ballet in London and his plan materialises with the signing of a contract a month after setting the said goal. Little by little, he has been shedding limiting and vindictive identity labels, such as that of being a black Cuban dancer: 'I came here to dance, not to fight with anyone. I'm not a black dancer, I'm a dancer, period. And if there are no black Romeos, I will be the first' (Acosta, 2007). By then, he too is aware that the Cuba of his dreams is a mere illusion of his perception, like a mojito one might drink in a Cuban bar in London. Acosta already knows that the verb *to be* conjugated in the first person (I am) may be complemented by any attribute the subject himself decides, clarifies, and changes at will. Here there are no betrayals, no blame, but assertive copulative syntax.

In this sense, it is common for human beings to confuse the lower levels (Ability Level: dancer; Behavior Level: revolutionary/anti-revolutionary; Environment Level: Cuban, Cuban emigrant) with our self-definition (Identity Level: I am a black Cuban dancer). Practicing the Four Laws of Detach-

ment (Chopra, 2007; Riso, 2012) can be very useful to allow us to be freer, lighter, less attached to what we have or what we lack. It is living our way without having to compulsively need anything or anyone. At the same time, it also means power and knowing how to give to others with authenticity and without pressure:

First law of detachment: *you are responsible for yourself.*

Second law of detachment: *live in the present, accept reality.*

Third law of detachment: *promote your freedom and allow others to be free too.*

Fourth law of detachment: *accept that losses will happen sooner or later.*

To practice the four laws of detachment, we can begin by identifying the emotions and feelings generated by the objects of attachment (a person, a situation, or a belonging); then, ask ourselves what purpose they serve in our lives and always keep it in mind. Then, thank what they did for us and let them go.

Another interesting tool when investigating the three toxic roles (Victim, Persecutor, Rescuer) which we tend to assume more or less unconsciously in our personal, social, or professional interactions is the dramatic triangle or Karpman's Triangle. Karpman's dramatic triangle can facilitate awareness, as well as commitment to change, reaching the fourth role, the Responsible (West, 2022):

VICTIM:

- sends helpless messages
 - forget conveniently
 - manipulates with feelings of confusion or guilt
 - complains, excuses, reproaches
- Everyone is to blame *for what they may be living*

VICTIMISER:

- Manipulates with fear
 - Makes impractical rules and enforces them
 - Torments the weak
 - Points out and judges with bias
- Seeks to repress to generate superiority*

RESCUER:

- Offers help without being asked
 - Strengthens the role of the victims to continue helping them
 - Takes away freedom for the favors done
- Needs to be needed*

RESPONSIBLE:

- Assumes the role as creator of HIS/HER OWN REALITY,
 - S/he is able to manifest in her/his life everything s/he wants
- Nothing external to her/him is a conditioning factor for her/his life experience*

3.5. Level 5: Vision & Mission

With *Tocororo: A Cuban Tale*, premiered at London's Sadlers Wells Theater in 2003, Acosta begins to shape his mission and vision of life, which is none other than choreographing to bring together what he loves most in this world, his native Cuba, and his childhood memories, on the one hand,

and dance, on the other. With the creation of his own academy, company and foundation, Acosta has also managed to fly back to the nest and develop and make visible the enormous talent and dance legacy existing in Cuba. In some way, Acosta is compensating for his old feelings of guilt for having abandoned his family in Cuba at the mercy of blackouts, shortages, isolation, and lack of communication, now giving young Cuban dancers the opportunity to follow their dreams, transform their lives, make positive decisions, fight for first-person change, and also be able to enrich themselves through exchanges with other dancers from different cultures, just as he had the opportunity to do (Acosta, 2007).

To work on this last neurological level, I propose a wonderful Japanese tool with which to connect with our life purpose. It's called Ikigai, which in Japanese means 'the reason for being', or 'those vital purposes that make us wake up every morning' (García & Miralles, 2020). It seems very simple and basic, but it will invite you to ask yourself powerful non-judgmental questions and take you to a deep level of personal encounter to discover your Mission, Vocation, Profession and Passion in life:

- What do I love in life?
- What does the world need?
- What is it that they can pay me for?
- What am I good at?



THE FOUR COMPONENTS OF IKIGAI

Figure 1: García & Miralles (2020, p. 211)

In this way and without judging yourself, you can explore to discover:

- What you love and what the world needs is **YOUR MISSION**
- What the World needs and what they pay you for is **YOUR VOCATION**
- What you get paid for and are good at is **YOUR PROFESSION**
- What you are good at and love is **YOUR PASSION**
- If you unite your Mission, with your vocation, your profession and your passion: you found your **IKIGAI!**

How does IKIGAI serve me for my Leadership?

- A leader with purpose can inspire her/his team, generate confidence and enthusiasm to achieve the common goal.
- If you are happy doing what you love and contributing to the planet, leaving a legacy for future generations, you generate commitment.

This exercise is a personal process, it may be used from time to time when we need it to reinvent ourselves and also remember what really makes us happy, just like Carlos Acosta did with his dancing Ikigai.

4. SUPPLEMENTARY MATERIAL

I would like to conclude my reflection by sharing two (self-)monitoring protocols based on Dilt's Pyramid of Neurological Levels. They are adapted to the field of dance and can be used to awaken on a personal level and take off professionally and maybe also to work and illuminate processes of inquiry, learning, change, and trauma. These are powerful questions that we can ask ourselves and with which we can also accompany our clients, students, patients, etc.

Table 1: Work template for the alignment of Neurological Levels

DANCING FOR WHAT? ALIGNMENT OF NEUROLOGICAL LEVELS	
TRANSCENDENTAL (VISION/VOCATION)	WHAT DO I DANCE FOR? <i>WHAT WOULD I STOP DANCING FOR?</i>
TRANSPERSONAL (MISSION/ BOND)	<i>WHO DO I DANCE WITH? WHO DON'T I DANCE WITH?</i> <i>¿WHO DO I DANCE FOR? ¿WHO DON'T I DANCE FOR?</i> <i>¿ON WHOM DOES IT DEPEND THAT I DANCE?</i> <i>WHO IS AFFECTED BY MY DANCING?</i> <i>WHO DOES IT AFFECT THAT I DON'T DANCE?</i>
IDENTITY (FUNCTION/ IDENTIFICATION)	<i>WHO AM I TO DANCE?</i> <i>WHAT AM I TO DANCE? HOW MUCH OF A DANCER AM I?</i> <i>FROM WHICH ROLE AM I A DANCER?</i> <i>FROM WHICH ROLE AM I NOT A DANCER?</i>
BELIEFS / VALUES (MOTIVATION / CONVICTION)	<i>WHAT MOTIVATES ME TO DANCE?</i> <i>WHAT STOPS ME FROM DANCING? WHAT CAN STOP ME?</i> <i>WHAT DO I GET DANCING? WHAT DO I LOSE DANCING?</i>
CAPACITIES (DIRECTION/ PLANIFICATION)	<i>HOW DO I DANCE? WHAT RESOURCES DO I NEED TO DANCE?</i> <i>WHAT RESOURCES DO I HAVE? WHAT RESOURCES AM I MISSING?</i> <i>HOW, WHEN AND WHERE CAN I GET THESE RESOURCES?</i>
BEHAVIOR (ACTION/HABITS)	<i>WHAT IS DANCING FOR ME?</i> <i>WHAT DO I DO SPECIFICALLY TO DANCE?</i> <i>WHAT HAVE I STOPPED DOING TO DANCE?</i>
ENVIRONMENT (REACTION/PERCEPTION)	<i>WHERE DO I DANCE? WHERE DON'T I DANCE?</i> <i>WHEN DO I DANCE? WHEN DON'T I DANCE?</i> <i>FOR HOW LONG DO I DANCE?</i> <i>FOR HOW LONG WILL I KEEP DANCING?</i>

© Dancefulness, 2023 – rosanaherrero@gmail.com

Table Annex 2: Example of a structured coaching session based on the Dilts's Pyramid of Neurological Levels
Challenge posed by the coachee: 'I no longer enjoy dancing'

NEUROLOGICAL LEVELS	DIALOGUE COACH / COACHEE
ENVIRONMENT	<p><i>Maybe it's just in this area that you don't enjoy dancing...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>In this field, dance genre, this company, this country, etc.?</i> – <i>How is dancing in other areas?</i>
BEHAVIOUR	<ul style="list-style-type: none"> – I don't have enough time to do everything I have to do. – <i>What do you have enough time for?</i> – <i>What are you doing well?</i>
CAPACITY	<ul style="list-style-type: none"> – I must update my training. – <i>How could you do it?</i> – <i>How would other qualifications and experiences count?</i>
BELIEFS VALUES	<ul style="list-style-type: none"> – I don't think I am good enough yet. – <i>How good were you in the past?</i> – <i>What would make you think you're good enough now?</i>
IDENTITY	<ul style="list-style-type: none"> – I don't like the person I become when I dance. – <i>Who do you want to be when you dance?</i> – <i>How could you become a person you really like?</i>
SPIRITUAL	<ul style="list-style-type: none"> – I no longer know why I keep dancing. – <i>What were the reasons that made you become a dancer?</i>

© Dancefulness, 2023 – rosanaherrero@gmail.com

REFERENCES

- Acosta, C. (2007). *No Way Home: A Cuban Dancer's Story*. Harper.
- Bateson, G. (2000). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. University of Chicago Press.
- BBC Mundo. (2015, November 13). Virtuoso del ballet, masculino y sublime: Carlos Acosta se despide del Royal Ballet. BBC Mundo.
https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/11/151113_cuba_acosta_despedida_ballet_am
- Berardi, G. M. (2004). *Finding Balance: Fitness, Training, and Health for a Lifetime in Dance* (2nd ed.). Routledge.
- Camras, L. A. (2022). *Emotional Development across the Lifespan*. The Guilford Press.
- Chopra, D. (2007). *The Seven Spiritual Laws of Success*. Amber-Allen Publishing.
- Christensen, J. F., & Chang, D. S. (2021). *Dancing is the Best Medicine: The Science of How Moving to a Beat is Good for Body, Brain and Soul*. Greystone Books.
- Dayton, T. (2004). *The Living Stage: A Step-by-Step Guide to Psychodrama, Sociometry and Experiential Group Therapy*. HCI Books.
- Dilts, R. (2017). *Sleight of Mouth: The Magic of Conversational Belief Change*. Dilts Strategy Group.
- García, H. & Miralles, F. (2020). *The Ikigai Journey: A Practical Guide to Finding Happiness and Purpose the Japanese Way*. Tuttle Publishing.
- Kubler-Ross, E. (1997). *The Wheel of Life: A Memoir on Living and Dying*. Scribner.

- Livingood, J. M. (2016). Reframing and Its Uses. *American Arbitration Association Handbook on Mediation* (3rd ed.). JurisNet, LLC, pp 467-480.
- Nadel, M. H., & Strauss, M. R. (2014). *The Dance Experience: Insights into History, Culture and Creativity*. Princeton Book Company.
- Pakes, A. (2020). *Choreography Invisible: The Disappearing Work of Dance* (Oxford Studies in Dance Theory). Oxford University Press.
- Riso, W. (2012). *Desapegarse sin anestesia*. Editorial Planeta.
- Shapiro, M. (2012). *NLP in a Week: Master Neuro-Linguistic Programming in Seven Simple Steps*. Teach Yourself.
- Van Asshe, A. (2020). *Labor and Aesthetics in European Contemporary Dance: Dancing Precarity*. Palgrave Macmillan.
- West, C. (2022). *El triángulo de Karpman explicado: Cómo librarse del papel de víctima, perseguidor o malvado*. Gala Ediciones.

Interacciones didácticas mediadas por tecnología entre estudiantes y profesores de sistemas presenciales durante la pandemia

Hortensia Hickman Rodríguez
María Luisa Cepeda Islas
María Leticia Bautista Díaz
Ismael Martínez Bonilla

Facultad de Estudios Superiores Iztacala-UNAM (México)

Abstract: Didactic interactions are the relationships and practices established between teachers and students aimed at strengthening and improving the teaching and learning process. They include from pedagogical elements to socioemotional and affective ones. The objective of this work was to analyze the content of students' opinions regarding didactic interactions between students and teachers during the Covid-19 pandemic. The content of the question "Describe your teacher's performance?" of the Questionnaire of Opinion of Teaching Practices by Students (COPDE) was analyzed. The performance of 376 psychology professors from a public university in the State of Mexico was evaluated. Of these, 270 (72%) were rated with effective performance, while 106 (28%) with low performance. The content of the opinions was coded and categorized. Three generic modes of interactions were elaborated: 1. Extra-academic, 2. Program management and 3. Pedagogical. The content of these modes was analyzed for the four semesters evaluated. The data showed differential contents depending on the semester and the interaction modes, being the most unfavorable those referring to management interaction and pedagogical activities. It is proposed to promote teacher training in the hybrid or trans-modal aspects of teaching.

Keywords: Didactic interaction, teachers, students, higher education

1. INTRODUCCIÓN

Las interacciones didácticas son las relaciones y prácticas que se establecen entre el profesorado y el estudiantado encaminadas a fortalecer y mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Martin & Bolliger, 2018). En ellas se incluyen los contenidos, las estrategias didácticas, las tecnologías, los sistemas de evaluación, los mecanismos de retroalimentación, así como los elementos socioemocionales y afectivos (Stahl Lerang et al., 2019).

Los modos y tipos de interacción repercuten tanto en la calidad del quehacer académico como en las formas de ser y comportarse de los sujetos, por lo que los vínculos que se instauran entre ellos modifican "la concepción que cada uno posee de su experiencia subjetiva y de la significación de sus actos" (Manrique-Tisnés, 2023, p. 4).

Al ser un proceso participativo, las interacciones didácticas pueden analizarse a partir de las acciones, concepciones e intencionalidades que las comprenden (Kumpulainen & Wray, 2001). Sin embargo, hay que tomar en cuenta que, al estar contextualmente situadas, los modos y tipos variarán en función de la institución educativa, el nivel escolar, la disciplina, el sistema de enseñanza (presencial o a distancia) y hasta de las experiencias subjetivas, lo que revela la complejidad del sistema de relaciones que se objetiva en ellas. Esto se hizo aún más patente durante la transición de los sistemas de enseñanza presenciales a los digitales, durante la pandemia por COVID-19.

1.1. Las interacciones didácticas en el nivel superior durante la transición a la educación a distancia

Indudablemente la crisis de salud derivada por la pandemia por COVID-19, afectó las prácticas de enseñanza aprendizaje de un buen número de docentes y alumnos de los sistemas presenciales universitarios. Afectaciones producto de la transición abrupta a la enseñanza a distancia, ya que, en general, el profesorado y estudiantado contaban con mínimas habilidades tecnológicas para el desarrollo de una enseñanza-aprendizaje efectiva en esta modalidad (Cepeda & Hickman, 2022). Esto repercutió de múltiples formas en las interacciones didácticas entre profesores y estudiantes en las aulas virtuales, pues aun cuando hay habilidades y competencias de la práctica que son transversales a los distintos sistemas, hay otros propios a cada uno de ellos (Blázquez & Alonso, 2009).

Para el caso de la educación a distancia, Chaves-Torres (2017) sostiene que se caracteriza por el protagonismo del estudiante en su proceso de formación, el diseño y programación de los recursos educativos, el uso de las TIC, la separación física entre estudiante y profesor, la autogestión del alumno para decidir sus horarios de estudio y la población a la que va dirigida. Por su parte, el profesor adquiere un rol de tutor encargado de promover y mantener comunicación constante con el estudiantado, ya sea para dar instrucciones acerca de las actividades o para ofrecer retroalimentación frecuente e inmediata a su desempeño, todo ello en el marco de un acompañamiento constante tecnológicamente mediado.

En este tenor Yüner et al. (2023), mencionan una serie de habilidades que son centrales para promover interacciones efectivas en los sistemas a distancia, como por ejemplo la habilidad de emplear de forma adecuada los equipos computacionales, el apoyo técnico al profesorado y la retroalimentación constante. Por su parte, Pagano (2007) afirma que un docente efectivo deberá tener los siguientes atributos: ser proactivo, buen anfitrión, utilizar distintas formas de comunicación, así como saber diseñar las actividades que permitan el logro de los objetivos propuestos. Adicionalmente, el docente debe tener conocimiento del curso y los materiales, así como un adecuado diseño de actividades, métodos y estrategias. Es claro que no todas las características señaladas líneas arriba, fueron posibles de adquirirse o consolidarse en los sujetos educativos de los sistemas presenciales durante la etapa de educación remota de emergencia (ERE).

En cuanto al impacto que tuvo en las interacciones didácticas, el cambio abrupto de un sistema presencial a uno digital durante los primeros meses de la pandemia en los espacios universitarios, Henriquéz (2022) comenta que, en términos generales, el uso de plataformas educativas “se limita solamente a la transmisión y entrega de contenidos educativos [privilegiando] los resultados finales del aprendizaje del estudiantado, en desmedro de un proceso de evaluación formativa y continua” (p.4). Actividad por demás comprensible en un contexto de crisis no solo sanitaria, sino económica y social, ya que, para el caso de instituciones públicas de educación superior en México no se cuenta, mayoritariamente, con la infraestructura necesaria para dar respuesta efectiva en situaciones turbulentas, amén de la falta de competencias y habilidades en el dominio de la educación en línea (Alcántara-Santuario, 2020).

De acuerdo con lo dicho líneas arriba, el presente trabajo tuvo como objetivo analizar la calidad del contenido de la opinión de estudiantes respecto a las interacciones didácticas durante la pandemia de Covid-19. Para efectos del presente capítulo se consideraron únicamente las opiniones desfavorables de los estudiantes respecto a las interacciones con sus docentes en la situación de clase virtual.

MÉTODO

Diseño. Se trabajó con un diseño no experimental, transversal con alcance descriptivo (Hernández et al., 2014).

Instrumento. Se aplicó el Cuestionario de Opinión de Prácticas Docentes por Estudiantes (COPDE) en su versión digital compuesto por tres factores: 1) satisfacción con la práctica docente; 2) evaluación de los aprendizajes programados y, 3) actitud hacia los estudiantes (Martínez et al., 2022). Está compuesto por 28 reactivos cerrados y la pregunta abierta ¿describe el desempeño de tu profesor? Cuyas respuestas fueron analizadas en este trabajo.

Participantes. A través de un muestreo intencional se invitó a estudiantes de la carrera de psicología de los semestres 1º, 3º, 5º y 7º a contestar el COPDE-digital, lo que resultó en la recopilación de 2360 cuestionarios de opinión del desempeño docente (cada estudiante respondió dos cuestionarios en promedio).

Procedimiento. Con el apoyo de las instancias académico-administrativas de la institución, se enviaron, vía correo electrónico, formularios de Google a los estudiantes de los semestres nones de la carrera durante el segundo semestre del año 2021. En estos, en una primera pantalla, se les solicitaba su participación voluntaria a responder al cuestionario, se les indicaron las instrucciones y señalaban los criterios éticos y de confidencialidad de los datos. Este procedimiento permitió evaluar el desempeño docente de 376 profesores de la carrera de Psicología de una universidad pública del Estado de México. De estos, 270 (72%) fueron valorados por el estudiantado con desempeño efectivo, mientras que 106 (28%) con bajo desempeño.

Las opiniones abiertas de los estudiantes se exportaron a archivos Excel con el propósito de elaborar bases del contenido de opinión por semestre. Se seleccionaron únicamente aquellas opiniones cuyo contenido fuera desfavorable en relación a las interacciones didácticas. Posteriormente, se codificó y categorizó el contenido en función de si las interacciones aludían a: 1) las acciones del profesorado en la situación de clase y, 2) las concepciones de los estudiantes respecto a ellas.

RESULTADOS

Un primer paso para el análisis del contenido fue desagregar el total de opiniones desfavorables emitidas por los estudiantes por semestre. Esto bajo el supuesto de que podrían encontrarse diferencias en las opiniones en función del trayecto escolar del estudiantado, esto es, formación básica en los primeros cuatro semestres, donde las asignaturas se concentran en la enseñanza de habilidades y competencias genéricas a la disciplina; y formación aplicada en los últimos cuatro, donde se enseñan las competencias y habilidades propias a los diferentes campos de ejercicio profesional.

Aun cuando el incremento de interacciones desfavorables no mantiene un patrón lineal ascendente, a medida que avanza el trayecto escolar sí se observan diferencias en las interacciones entre asignaturas básicas (1er y 3er semestre) y las aplicadas (5o y 7o semestre). En las primeras hubo un incremento sustantivo de interacciones calificadas como desfavorables por el estudiantado -de 10% al 31%-; mientras que para las segundas las diferencias entre semestres fueron mínimas -31% y 27%-. El incremento en el porcentaje a medida que avanzan los semestres, puede deberse a que el estudiantado de primer ingreso es ajeno a la cultura escolar de la institución y a los estilos de enseñanza del profesorado de esta disciplina, lo que podría influir en la naturaleza de sus opiniones. En contraste, los estudiantes de semestres avanzados han incorporado la cultura escolar y conocen los estilos docentes, así como las estrategias de enseñanza, los recursos empleados y los mecanismos de evaluación del plan de estudios, lo que los hace más proclives a opiniones críticas e informadas.

En un segundo momento se codificó el contenido de las opiniones y, a partir de esto, se establecieron tres modos de interacción didáctica desfavorable: 1) Estilos docentes extra-académicos, esta categoría describe conductas del profesorado extrínsecas a la docencia, es decir, atributos personales como actitudes poco empáticas caracterizadas por enojos, mala actitud ante los cuestionamientos, poco compromiso con las problemáticas de los estudiantes, intolerancia hacia preguntas o dudas, conductas machistas o misóginas, entre otras cosas. 2) Interacciones de gestión del programa, estas se refieren a comportamientos relacionados con la imposición de horarios, no tomar en cuenta al alumnado y sus condiciones personales, impuntualidad para el inicio de clase e ingreso al aula virtual, inasistencia frecuente sin aviso alguno, falta de apego al programa, clases desorganizadas, monótonas y sin explicitación de los recursos y sistemas de evaluación utilizados. Por último, 3) Interacciones pedagógicas, las cuales aluden a la carencia de moderación académica, actividades y recursos redundantes sin tomar en cuenta los contenidos y objetivos de aprendizaje, evaluación de corte sumativo a lo largo del curso de forma asistemática y con la mínima retroalimentación, entre otras cuestiones.

Tabla 1. Muestra el porcentaje de contenido en cada modo de interacción

Semestre	Modos de Interacción		
	Extra-académicas	Gestión	Pedagógicas
1°	25 %	43 %	32 %
3°	14 %	48 %	38 %
5°	10 %	38 %	52 %
7°	33 %	33 %	33 %

En la tabla 1 se muestra el porcentaje de contenido desfavorable desagregado por semestre y modo de interacción. Los datos son sugerentes en varios aspectos. Por un lado, el porcentaje mayor de opinión desfavorable se concentró, principalmente, en los modos de interacción de gestión del programa y pedagógicos. Estos datos se diferencian de las opiniones que el estudiantado de este sistema emitió en aplicaciones del COPDE previas a la pandemia (Hickman et al., 2022), donde los atributos extra-académicos tuvieron mayor presencia en la opinión negativa.

Por otro lado, en las interacciones de gestión del programa pareciera verse un efecto de la transición de la formación básica a la aplicada, con opiniones más críticas al profesorado en la primera en comparación con las asignaturas de formación aplicada, lo que apunta a modos de interactuar más efectivos del profesorado de estos semestres de acuerdo al estudiantado. Por ejemplo, el contenido de las opiniones de 1er y 3er semestre se concentra en cuestiones como “nos da muy pocas clases”, “llega 20 minutos tarde”, “nos pregunta cosas que no vienen en el programa”, “dice que va a dar calificaciones en una fecha concreta y nunca las da”, “suele molestarse porque no llegamos temprano pero, nunca llega temprano”, “al inicio del ciclo escolar nos dijo que nos daría clase los jueves y un miércoles sí y uno no, no obstante, los miércoles nunca se presenta”.

Por su parte el contenido de las interacciones del estudiantado de 5° y 7° semestre se decanta hacia aspectos tales como; “su manera de trabajo no me queda clara”, “nos gustaría sentir motivación y ganas de realizar la práctica”, “las clases se tornan repetitivas”, “en ocasiones no sabe qué material se revisará”, “es impuntual”, “sus clases son mayoritariamente asincrónicas”. Es interesante constatar las diferencias de sentido entre asignaturas básicas y aplicadas, aun cuando son interacciones del mis-

mo tipo, lo que evidencia las diferencias en los estilos docentes de los campos aplicados en lo relativo a la gestión de los programas.

En cuanto a los modos de interacción pedagógica intersemestre, no se observó variación mayúscula en los porcentajes de opinión desfavorable, la mayoría concentrada en rangos del 30%, con excepción del estudiantado de 5º semestre quien mostró el mayor porcentaje (52%) de opinión desfavorable. El estudiantado de 5º semestre resalta cuestiones tales como “tiene un conocimiento impresionante [pero] las tareas que deja son excesivas”, “la manera de trabajo no me queda clara”, “debería mejorar la forma en que da su clase”, “me es difícil seguir su ritmo tan repetitivo y poco claro”, “no fomenta nada la participación [los seminarios] no son suficientemente dinámicos ni refuerzan los aprendizajes”. Estas opiniones respecto los elementos pedagógicos de la interacción, testimonian la importancia fundamental de desarrollar y consolidar una formación docente integral, basada no solo en el dominio de conocimientos disciplinares, sino en los recursos y estrategias didácticas que tome en cuenta de forma central, al estudiantado como sujeto activo del proceso de enseñanza aprendizaje.

DISCUSIÓN

En años recientes y como efecto de la crisis sanitaria vivida a nivel mundial, ha habido una explosión de reportes de investigación centrados en explorar las consecuencias de esta en los procesos de enseñanza aprendizaje en distintos sistemas y niveles educativos (Yüner et al., 2023; Martínez, 2021). Sin embargo, son menos aquellos que se enfocaron en explorar el efecto de la pandemia en las interacciones didácticas en las aulas virtuales (Azañedo-Alcántara, 2021). Este fue el objetivo general de este trabajo.

Los hallazgos de este estudio evidencian la complejidad del escenario educativo en sistemas a distancia o digitales, especialmente para el profesorado que tiende a reproducir de forma mecánica las interacciones y estrategias pedagógicas propias de la presencialidad. Kiefer (2006), menciona que algunas de las dificultades derivadas de la reproducción de prácticas equivalentes al ámbito presencial en los entornos virtuales son, la falta de respuesta inmediata al estudiantado de sus cuestionamientos, inquietudes o dudas, o circunscritas mayoritariamente a los momentos de interacción síncrona. Esto se vio claramente reflejado en las opiniones vertidas por los participantes del estudio, quienes mencionaron de forma reiterada, interacciones deficientes en los comportamientos vinculados a la gestión del programa, entre los que señalaban la falta de respuesta, la poca empatía hacia sus problemáticas educativas o la molestia de parte de sus docentes respecto a la falta de conectividad, así como la concentración mayúscula de las actividades en la solicitud y revisión de resúmenes, diluyendo así las interacciones colaborativas entre el estudiantado y entre este y sus profesores.

Sánchez-Mendiola et al. (2022), han señalado que durante la pandemia prevalecieron las clases tipo cátedra y el uso de las plataformas educativas más como repositorio de contenidos y materiales que como instrumento de formación, propiciando el trabajo individual, aislado y de carácter memorístico, por sobre las interacciones colaborativas, lo que no abona a la apropiación y resignificación de los contenidos con fines formativos, ni motiva a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Los datos de esta investigación, son ejemplo de este tipo de prácticas.

Sin embargo, aun cuando los datos muestran una cara poco favorable de esta muestra de profesores, respecto a las interacciones didácticas con el estudiantado durante la contingencia sanitaria, consideramos que podrían servir como oportunidad para promocionar y profundizar, por parte de esta institución de educación superior, la formación en las habilidades y competencias propias de la práctica docente en la enseñanza híbrida o transmodal, que promueva una educación más abierta y flexible sin perder el sentido pedagógico.

La formación híbrida o transmodal se podría concentrar en el fortalecimiento de las funciones docentes que proponen Espinoza (2018), a saber: 1) la pedagógica, que incluye actividades de planeación, organización, orientación, conciliación y moderación, diseño de materiales didácticos y comunicación; 2) la social, a través de la creación de entornos colaborativos, que promuevan la interacción didáctica entre el profesorado y estudiantado y la motivación; 3) la de gestión, función que incluye la moderación y direccionalidad por parte del profesorado hacia el cumplimiento de los objetivos educativos y la co-construcción de ambientes de respeto y, 4) la técnica, dirigida al uso educativo por parte de los actores de las herramientas tecnológicas.

Acercas de esto, Carrillo y Flores (2020) señalan la importancia de no perder el sentido pedagógico de la educación remota y digital por poner demasiada atención a los aspectos tecnológicos. Las interacciones se deben estructurar desde una pedagogía pensada en las condiciones de la educación remota y digital, incluyendo las sociales, pero no son las herramientas ni los recursos lo que importan para construir interacciones significativas, sino el uso que el profesorado y estudiantado hagan con estos.

Una perspectiva de interacciones implica entender las relaciones que los sujetos desarrollan desde sus formas de comunicación y las relaciones entre dichas formas; las actividades que realizan, los intercambios y negociaciones que suceden y los significados comunes y compartidos que construyen. Bajo esta lógica las políticas de intervención deberían encaminarse hacia mejorar las interacciones y relaciones que se establecen entre los sujetos en los distintos espacios (el salón de clases, el laboratorio, las bibliotecas y demás espacios físicos y virtuales) con el fin de optimizar la actividad académica.

REFERENCIAS

- Alcántara-Santuano, A. (2020). Educación superior y COVID-19: una perspectiva comparada. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión académica* (pp. 75-82). UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Azañedo-Alcántara, F. (2021). El desempeño docente antes y después de la pandemia. *Polo del Conocimiento*, 6 (4), 841-860.
- Blázquez Entonado, F., & Alonso Díaz, L. (2009). Funciones del profesor de e-Learning. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (34), 205-215.
- Cepeda, M.L., & Hickman, H. (2022). Reflexión de una experiencia docente durante la transición a la educación remota de emergencia (ERE). En: M. Sánchez, A. Martínez y M. Buzo (Coord.). *Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación en el programa de maestría en docencia para la educación media superior (MADEMS) de la UNAM*. UNAM. https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_ES
- Chaves Torres, A. N. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1). <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Espinoza, E. E. (2018). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Universidad y Sociedad*, 10(3), 201-210. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus>
- Henríquez, P., López, G., Camacho, N., & Hurtado, S. (2022). Evaluación del desempeño docente en tiempos de pandemia: La opinión del estudiantado de tres universidades públicas mexicanas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(164). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7393>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.). McGraw-Hill.
- Hickman, H., Cepeda, M.L., Bautista, M.L., & Alarcón, M.E. (2022). Opinions of Mexican university students regarding teaching performance in academic tutoring. *Revista de Docencia Universitaria*, 20(1), 129-143. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.16386>

- Kiefer, K. (2006). Complexity, class dynamics, and distance learning. *Computers and Composition*, 23(1), 125-138. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2005.12.003>
- Kumpulainen, K. & Wray, D. (2001). *Classroom interaction and social learning. From theory to practice*. Routledge Falmer.
- Manrique-Tisnés, H. & Valle-Zuluaga, C. (2023). Interacción profesor-estudiante y toma de decisiones: una aproximación teórica. *Educación y Educadores*, 25(3), 25-32. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.3.2>
- Martin, F. & Bolliger, D. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning Journal*, 22(1), 205-222. <http://dx.doi.org/10.24059/olj>
- Martínez, A. (2021). Educación y enseñanza en tiempos de COVID-19. *Revista Digital Universitaria*, 22(1). <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.1.0>
- Martínez, C., Bautista, M.L. & Hickman, H. (2022). Cuestionario de opinión de prácticas docentes por estudiantes: su análisis factorial-confirmatorio. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1248. <https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1248>
- Pagano, C. (2007). Los Tutores en la educación a distancia. Un aporte teórico. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2). <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v4i2.304>
- Sthalt, L., Karin, E. & Havik, T. (2018). Classroom interaction, goal orientation and their association with social and academic learning outcomes. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 63,6. <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2018.1466358v22i1.1092>
- Yüner, B., Eriçokb, B., & Da-deviren, E. (2023). Examination of variables affecting the perceptions of academic performance of higher education students during the distance education process. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 161-168. <https://dergipark.org.tr/en/pub/joltida>

Apostolos Kaltsas

Universidad del País Vasco

Abstract: The promotion of cultural diversity in education emerges as a necessary response to the lack of tolerance towards other groups with different cultures. In an increasingly globalized world, processes of forced migration have generated significant changes in society globally. These changes, although contemporary, present difficulties in adapting, which leads us to seek the most suitable educational models to facilitate the transition to multiculturalism. The present paper analyzes racism and discrimination against students of diverse cultural backgrounds in the school classroom and highlights the repercussions. The importance of intercultural education and the awareness-raising of teachers about diversity is also highlighted. A comprehensive strategy is needed to address discrimination and racism in education, which are unpleasant realities affecting many students around the world. To promote coexistence and equality among students with different cultural backgrounds, the school environment must promote the acceptance of different cultural values.

Keywords: cultural diversity, tolerance, intercultural education, discrimination, racism.

1. INTRODUCCIÓN

En toda la historia de la humanidad, la falta de tolerancia hacia otras culturas ha sido un problema constante. Las personas a menudo muestran resistencia hacia lo desconocido al aferrarse a sus propias tradiciones y creencias. No obstante, es crucial adquirir la habilidad de convivir y valorar la diversidad cultural en un mundo cada vez más interconectado. La comunidad escolar desempeña un papel crucial en la promoción de la tolerancia y el respeto hacia otras culturas. Los modelos educativos deben ser diseñados de manera que fomenten la comprensión intercultural y la aceptación de la diversidad. Esto implica enseñar a los estudiantes a apreciar y valorar las diferencias culturales, así como a reconocer y desafiar los prejuicios y estereotipos. El racismo es un fenómeno complejo que se origina en la creencia ilógica y sin fundamentos de que ciertas personas son superiores a otras, lo que genera un rechazo hacia la diversidad y promueve la exclusión de aquellos que son percibidos como diferentes (Neuliep, 2012). Esta creencia irracional ha sido arraigada en la sociedad durante siglos y ha dado lugar a la discriminación, que es el trato injusto hacia un grupo específico de personas basado en diferencias percibidas y categorizadas (Sears, 1988).

La discriminación puede manifestarse de diferentes formas, ya sea de manera positiva o negativa. En ocasiones, ciertos grupos pueden recibir un trato preferencial, siendo tratados de manera más justa y beneficiándose de oportunidades y privilegios que otros no tienen acceso. Esto refuerza la idea de que un grupo en particular es superior a los demás, perpetuando la discriminación. Los docentes desempeñan un papel crucial en la creación de un entorno educativo inclusivo y respetuoso. Al fomentar la comunicación abierta, los docentes pueden alentar a los estudiantes a expresar sus ideas y opiniones libremente, sin temor a ser juzgados o discriminados. Esto no solo promueve la participación activa de todos los estudiantes, sino que también les enseña a respetar y valorar las perspectivas de los demás.

El objetivo principal de este trabajo es analizar en profundidad el fenómeno del racismo y la discriminación a los que enfrentan los estudiantes de origen cultural diverso en el entorno escolar. Se busca comprender las diversas formas en las que se manifiesta esta problemática y las consecuencias que tiene tanto a nivel individual como colectivo. Se espera que este trabajo contribuya a generar conciencia sobre esta problemática y a fomentar un entorno escolar más inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

2. LA DISCRIMINACIÓN Y EL RACISMO

El racismo se refiere a la creencia de que ciertos grupos son superiores a otros que se consideran inferiores debido a diferencias culturales en comportamientos, valores y normas culturales. Los que se ven como menos valiosos son discriminados y tratados de manera negativa. El racismo refleja y perpetúa las profundas desigualdades sociales, culturales e históricas que existen en la sociedad y, con frecuencia, utiliza sistemáticamente su poder y autoridad para tratar a los demás de manera injusta (Sears, 1988).

Basado en diferencias percibidas y categóricas, la discriminación se refiere al trato injusto de las personas. Puede ser positivo o negativo, es decir, las personas pueden ser tratadas mejor o peor según el grupo al que pertenecen. Esto implica que la discriminación se basa en la creencia de que un grupo específico tiene una superioridad sobre otros (Bonilla-Silva 1997). La edad, el género, la nacionalidad, la religión, la ocupación o el estatus social pueden ser factores que contribuyen a la discriminación, y esta discriminación social puede tener efectos negativos significativos en las personas que la experimentan porque puede conducir a la exclusión y el aislamiento social. Además, puede tener un impacto en el bienestar físico y psicológico de las personas que se someten a este tratamiento y causar problemas psicológicos, pérdida de confianza en uno mismo, y la consolidación de desigualdades y limitaciones en el acceso a oportunidades y recursos (Williams et al., 2019).

3. METODOLOGÍA

Como método de investigación, el estudio utilizó la revisión de la literatura, que es una colección de documentos accesibles que contienen información, conceptos, datos y pruebas publicadas desde un punto de vista específico. Los investigadores pueden obtener o expresar opiniones sobre la naturaleza del tema y cómo debe estudiarse mediante una revisión bibliográfica efectiva. La revisión de la literatura fue un paso importante en la realización de esta investigación porque ayudó a identificar fuentes primarias relevantes, extraer los datos necesarios, analizar, y sintetizar los hallazgos.

En el ámbito de la literatura internacional, se ha llevado a cabo un extenso debate sobre cómo los sistemas educativos contribuyen a la segregación de los grupos desfavorecidos, lo cual resulta en su aislamiento debido a una distribución desigual en las instituciones escolares. Esta segregación, que se manifiesta a través de la separación física y socioeconómica de los estudiantes, tiene consecuencias negativas a corto plazo, ya que disminuye la equidad en el sistema educativo y perpetúa las desigualdades existentes.

La segregación en los sistemas educativos se produce de diversas formas. En primer lugar, existe una segregación geográfica, donde las escuelas ubicadas en áreas de bajos recursos tienden a recibir a estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico, mientras que las instituciones en áreas más prósperas atraen a estudiantes de familias con mayores recursos. Esta segregación geográfica crea una brecha en la calidad de la educación ofrecida, ya que las escuelas en áreas desfavorecidas suelen tener menos recursos, profesores menos capacitados, y una infraestructura deficiente.

Además de la segregación geográfica, también se observa una segregación basada en el rendimiento académico (Thomas et al., 2009). Los estudiantes con mejores resultados tienden a ser agrupados en escuelas o clases de élite, mientras que aquellos con un rendimiento más bajo son relegados a instituciones de menor calidad. Esta segregación basada en el rendimiento perpetúa las desigualdades existentes, ya que los estudiantes desfavorecidos tienen menos oportunidades de acceder a una educación de calidad y de desarrollar su potencial académico.

4. EL RACISMO Y LA DISCRIMINACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

La discriminación en la educación se manifiesta a través de prejuicios, discriminación y estereotipos, y afecta principalmente a las razas o grupos étnicos específicos de los estudiantes. La teoría de la identidad social de Tajfel (1982), distingue entre la identidad individual y la identidad social. La identidad social es la forma en que nos percibimos como miembros de un grupo. Cuando esta identidad social predomina, es probable que se produzcan comportamientos relacionados con el grupo porque las personas aceptan su estatus como miembros del grupo como parte de su identidad y se definen a sí mismos en función de este estatus. Esta teoría sostiene que algunos estudiantes interculturalmente diversos pueden enfrentar actitudes negativas de sus compañeros de clase o incluso de sus maestros en la escuela debido a su origen étnico y cultural diferente a la de los estudiantes nativos. Por lo tanto, es importante reconocer que estos problemas no solo afectan a los estudiantes, sino también a la sociedad en general, ya que la falta de igualdad y justicia en el ámbito escolar puede conducir a desigualdades y discriminación cuando los estudiantes se integran en la sociedad (Benner & Graham, 2013).

Además, los estudiantes que han recibido mala atención o prejuicios pueden desarrollar una imagen de sí mismos deficiente y menos confianza en sí mismos (Neblett et al., 2006). Por lo tanto, crear un entorno educativo más igualitario y abierto a todos los estudiantes es necesario para abordar estos problemas. El racismo en la educación puede manifestarse de varias maneras, incluidas reglas desiguales, trato injusto tanto por parte de los estudiantes como de los docentes y la falta de igualdad de oportunidades para personas de diferente raza o etnia. La hipótesis del déficit afirma que los estudiantes de diversos orígenes culturales encuentran muchas barreras en el ámbito educativo. Estos desafíos pueden ser el resultado de una variedad de normas culturales, estatus socioeconómico y conocimientos lingüísticos insuficientes. Estas carencias pueden hacer que los estudiantes se sientan insignificantes y abandonados, afectando negativamente su autoestima y motivación. Además, estas dificultades pueden llevar a la exclusión social y a la falta de apoyo por parte de los sistemas educativos. (Joseph et al., 2016).

Además, pueden obstaculizar el progreso de los estudiantes en la escuela y hacerles sentir inseguros y confiados sobre si podrán cumplir con sus deberes. En consecuencia, su desempeño académico y su participación en la comunidad escolar se verán negativamente afectados (Neblett et al., 2006).

4.1. Combatir el racismo y la discriminación en el ámbito educativo

Se requieren medidas específicas para prevenir y combatir el racismo y la discriminación en las aulas escolares. La educación intercultural requiere la inclusión de temas relacionados con el multiculturalismo en el contenido de los cursos. La educación intercultural es esencial para comprender y aceptar el multiculturalismo en la escuela. Los educadores pueden incorporar temas que fomenten la comprensión de diferentes culturas, brindando información sobre las historias, tradiciones, y valores de diferentes culturas, así como organizando actividades que fomenten la conciencia de la diversidad (Deardorff, 2011). Además, los materiales educativos no deben mencionar contenidos racistas. Por el contrario, es importante enfatizar la aceptación de la diversidad. La educación intercultural reduce el riesgo de discriminación al inculcar en los estudiantes una sensación de aceptación y comprensión (Priest et al., 2014).

Según la teoría de Allport (1954), el contacto entre varios grupos puede reducir las diferencias y fomentar relaciones positivas entre ellos. Hay oportunidades para una interacción positiva y un entendimiento mutuo cuando grupos diversos se unen para lograr un objetivo común. Al aplicar esta teoría en el aula, los maestros pueden brindar a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades y eventos que fomenten su comprensión y conciencia de la diversidad y la igualdad. Esto se puede lograr a través de proyectos colaborativos, trabajo en grupo, o actividades extracurriculares que requieren que los estudiantes y los nativos interculturalmente diversos convivan para fomentar el respeto y la comprensión mutua. Los maestros deben apoyar, fomentar la cooperación, aumentar la autoestima y la confianza de los estudiantes, fomentar un sentido de pertenencia en el aula, y ayudarlos a desarrollarse académicamente, socialmente, y emocionalmente. Esto se puede lograr a través de actividades y debates que ayuden a los estudiantes a comprender que los prejuicios no se basan en datos reales, sino principalmente en percepciones que hacen referencia incorrectamente a la superioridad de un determinado grupo (Joseph et al., 2016).

Al brindar a los estudiantes conocimientos y habilidades de pensamiento crítico sobre las consecuencias del racismo, las escuelas tienen el poder de combatir el racismo y promover la inclusión. La educación tiene en cuenta las necesidades y la diversidad de los estudiantes, dando a cada estudiante la oportunidad de desarrollar al máximo sus habilidades y promoviendo su participación en comunidades de aprendizaje para que puedan alcanzar su máximo potencial, según el modelo específico.

La integración de la educación intercultural en el plan de estudios ayuda a los estudiantes a aprender y comprender diferentes tradiciones, historias, y diferentes maneras de comportarse (Leonardo, 2009). Los programas de intercambio cultural y los talleres de diversidad ayudan a los estudiantes a interactuar positivamente entre sí, eliminar las diferencias y tener la sensación de pertenecer a un grupo.

Es importante integrar la educación intercultural en el plan de estudios para que los estudiantes puedan reconocer y comprender las diferentes culturas y tradiciones. Los profesores deben informar de las contribuciones importantes de los diferentes grupos étnicos y alentar a los estudiantes a comprender y aceptar las diferentes culturas. Esta integración de la educación intercultural contra los prejuicios en el plan de estudios permitirá a los estudiantes experimentar diferentes perspectivas y adquirir conocimientos sobre diferentes culturas. Esto constituirá un factor determinante que podría contribuir a desafiar los estereotipos sobre los estudiantes interculturalmente diferentes y a abordar todas las culturas con respeto (Warren, 2013).

Además, las oportunidades de formación y aprendizaje para los docentes podrían crear un entorno de apoyo y dotarlos de los conocimientos y habilidades necesarios para abordar eficazmente el comportamiento que genera en actitudes estereotipadas y racistas hacia los estudiantes interculturalmente diferentes. Los docentes deben intervenir cuando ven discriminación o comportamiento injusto. Deben centrarse en la importancia de la diversidad y tratar a todos con cortesía y respeto. Establecer reglas claras sobre no ser racista o prejuicioso y castigar a los que violen estas reglas ayudará en este sentido. Eliminar el racismo y los prejuicios en el aula requiere el uso de diferentes métodos para ayudar a los estudiantes a comprender, interesarse y respetarse mutuamente.

La promoción de diferentes estándares positivos de las personas puede tener un impacto significativo en abordar y eliminar los estereotipos existentes en la sociedad (Kishimoto, 2016). Mediante la proyección de personas que han contribuido significativamente a la sociedad, independientemente de su raza o nacionalidad, los profesores pueden inspirar a los estudiantes y mostrarles cómo pueden influir positivamente en el mundo que los rodea. Esta visión de diferentes patrones positivos puede influir en que los estudiantes se inspiren en aquellos que han hecho un cambio positivo en el mundo. Esto podría tener como resultado aumentar su confianza en sí mismos y ayudarles a desarrollar sus habilidades y capacidades para alcanzar sus objetivos y ofrecer algo significativo a la sociedad (Sensoy & DiAngelo, 2017).

También, el incentivo que permite el intercambio de experiencias entre estudiantes de diferentes culturas y la creación de una clase donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados permitirá a los estudiantes desarrollar relaciones y tener una comunicación exitosa entre ellos, creando un sentido de cooperación y comprensión, así como el respeto por sus diferencias (Spencer-Rogers & McGovern, 2002). La promoción de diferentes patrones positivos de las personas puede tener un impacto significativo en la lucha contra y la eliminación de los estereotipos existentes en la sociedad. Mediante la proyección de personas que han contribuido significativamente a la sociedad, independientemente de su raza o nacionalidad, los profesores pueden inspirar a los estudiantes y mostrarles cómo pueden influir positivamente en el mundo que los rodea. Esta visión de diferentes patrones positivos puede influir en que los estudiantes se inspiren en aquellos que han hecho un cambio positivo en el mundo. Esto podría tener como resultado aumentar su confianza en sí mismos y ayudarles a desarrollar sus habilidades y capacidades para alcanzar sus objetivos y ofrecer algo significativo a la sociedad (Sensoy & DiAngelo, 2017).

5. EL PAPEL DE LOS DOCENTES

Los docentes pueden influir en los estudiantes en función de su comportamiento, percepciones y expectativas, lo que tiene un impacto directo en su desempeño escolar, en sus decisiones y en la formación de sus expectativas para el futuro. Para que la discriminación no afecte negativamente a los estudiantes, es esencial que estén bien capacitados para lidiar con los prejuicios y estereotipos que puedan tener. A través de una capacitación y concientización adecuada, los docentes pueden reconocer y abordar sus prejuicios, asegurando que todos los estudiantes sean tratados de manera igualitaria. Esto les permite abordar incidentes de comportamiento y prejuicios racistas de manera rápida y efectiva. La resolución de estos problemas es crucial para crear un entendimiento mutuo entre los estudiantes y prevenir la repetición de incidentes similares.

Los docentes deben estar informados sobre las prácticas antirracistas para satisfacer las necesidades de los estudiantes y fomentar la simbiosis mutua, la igualdad y la aceptación. Al crear espacios seguros para el debate y fomentar la empatía, podrían alentar a sus estudiantes a compartir sus puntos de vista y experiencias.

Además, incentivar a los estudiantes a participar en eventos y actividades que fomenten el multiculturalismo podría ayudar a crear un entorno pluralista que fomente la cooperación mutua (Berner y Graham, 2013). Como resultado, los estudiantes podrán reconocer sus prejuicios y trabajar activamente para desarrollar una actitud neutral y justa hacia sus compañeros. Además, reconocer las habilidades y capacidades distintivas de los estudiantes interculturalmente diversos por parte de sus compañeros nativos aumentará su confianza en sí mismos y su éxito, mejorando el proceso educativo y su desarrollo individual. Los docentes deben estar atentos a los prejuicios y estereotipos que puedan surgir en el salón de clases, ya que es importante corregir el uso de palabras y frases degradantes y desafiar las creencias equivocadas sobre los estudiantes de diferentes culturas. Para lograrlo, se les pide a los estudiantes que se pongan en el lugar de otros en situaciones similares, de manera que puedan comprender y compartir los sentimientos de los demás. Enseñar a los estudiantes a comprender y respetar a los demás no solo les ayuda a entender cómo sus palabras y acciones pueden afectar a los demás, sino que también fomenta y promueve la cooperación entre ellos, lo cual es un factor crucial adicional.

Es esencial que se formen grupos que incluyan estudiantes de diversas culturas, ya que esto facilita la interacción y la cooperación constructiva, reduciendo así la discriminación (Kishimoto, 2016).

Asimismo, es importante que los profesores enseñen a los estudiantes la importancia de la justicia y la igualdad de trato para todos. Una forma importante de hacer esto es asegurarse de que los estudiantes y los profesores entiendan y respeten las diferentes culturas.

Además, alentar a los estudiantes a establecer amistades con sus compañeros de clase que provienen de diferentes comunidades culturales y brindarles apoyo mutuo contribuye a desarrollar un fuerte sentido de unidad y compañía. Este enfoque permite que los estudiantes expandan sus horizontes y desarrollen una comprensión y respeto más profundos hacia las diferentes identidades culturales (Luo & Jamieson-Drake, 2013).

Finalmente, los docentes deben expandir sus estrategias de enseñanza actuales para incorporar estrategias alternativas como la enseñanza centrada en el estudiante y la cooperativa. Los métodos

específicos enfatizan la participación activa del estudiante en la enseñanza, donde los estudiantes se desarrollan social y emocionalmente además de lo cognitivo. Al fomentar un sentido de igualdad en el aula, los contenidos de enseñanza en el mismo contexto pueden influir en el desarrollo de las habilidades sociales de los estudiantes y en su aceptación de diferentes puntos de vista (Arneback & Jämte, 2022). Con la intervención adecuada de los docentes, se podría evitar la manifestación del racismo al resaltar la multiculturalidad y el entendimiento mutuo en el aula. Esto crearía un entorno seguro donde los estudiantes podrían intercambiar ideas y compartir sus culturas. Esto tendría un impacto significativo en la creación de confianza y solidaridad entre los estudiantes indígenas y transculturalmente diversos.

Al aplicar estas estrategias, los docentes pueden fomentar un entorno escolar que respalde los valores de respeto, justicia y empatía. Esto crea un entorno escolar que fomenta la unidad y la inclusión.

6. EL PAPEL DE LOS PADRES

Los padres desempeñan un papel fundamental en la educación de sus hijos, ya que su influencia es de gran importancia. Cuando los padres participan activamente en la toma de decisiones relacionadas con la educación de sus hijos, se fomenta un sentimiento de comunidad y colaboración. Además, esto garantiza la igualdad de oportunidades para el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes.

Es esencial establecer una colaboración sólida entre los padres y los docentes para prevenir el racismo en el aula. Según Scott et al. (2020), al trabajar en conjunto con los padres, se puede abordar de manera efectiva este problema. Informar y sensibilizar a los padres sobre las soluciones prácticas para combatir el racismo y la discriminación es una estrategia clave que los docentes pueden utilizar.

Al brindar a los padres información y recursos sobre cómo abordar el racismo y la discriminación, los docentes pueden ayudarlos a comprender y respaldar la diversidad en el entorno educativo. Esto no solo beneficia a los estudiantes que pertenecen a minorías étnicas, sino que también crea un ambiente inclusivo y respetuoso para todos los estudiantes.

Además, los padres pueden desempeñar un papel activo en la creación de normas y prácticas dentro de la familia que eviten cualquier forma de discriminación. Esto implica establecer reglas claras sobre el trato igualitario hacia todos los miembros de la familia, independientemente de su género, raza, religión u orientación sexual. También implica educar a los niños sobre la importancia de respetar los derechos de los demás y no discriminar a nadie por ninguna razón.

Es tanto un derecho como un deber de los padres contribuir a la formación de una sociedad inclusiva y respetuosa, que reconozca y respete los derechos y necesidades de todos los individuos. Esto implica educar a los niños sobre la importancia de la diversidad y la igualdad y fomentar su participación activa en la construcción de una sociedad justa y equitativa.

7. LA RESPONSABILIDAD DE LOS GOBIERNOS

Los principales creadores de políticas que fomentan la igualdad y la no discriminación en los sistemas educativos son los gobiernos. Para promover la igualdad y la no discriminación en las aulas, es nuestra responsabilidad asegurarnos de que existan recursos financieros adecuados para la capacitación del personal docente y el apoyo logístico. Esto puede lograrse principalmente mediante la adopción de medidas legislativas apropiadas para su eliminación. Estas políticas deberían abordar problemas como la tolerancia cero a la discriminación, la igualdad de acceso a la educación, el apoyo a los estudiantes marginados y los planes de estudios inclusivos (Fasting, 2012).

Con el fin de asegurar una implementación efectiva de estas políticas, es fundamental que los Ministerios de Educación establezcan mecanismos de seguimiento sólidos y eficientes. Estos mecanismos deben ser diseñados de manera estratégica y adaptados a las necesidades específicas de cada país, considerando factores como el contexto socioeconómico, la infraestructura educativa disponible, y las capacidades del personal docente. Asimismo, se deben implementar estrategias de capacitación y apoyo continuo para el personal encargado de realizar el seguimiento de las políticas educativas. Esto garantizará que cuenten con las habilidades y conocimientos necesarios para llevar a cabo su labor de manera efectiva, y podrán brindar orientación y asistencia a las instituciones educativas en la implementación de las políticas.

8. CONCLUSIONES

Es fundamental implementar prácticas efectivas que aborden de manera adecuada las graves consecuencias del racismo y la discriminación, ya que estas problemáticas afectan no solo a los estudiantes, sino a toda la comunidad educativa. Para combatir el racismo y la discriminación en las aulas escolares, es esencial fomentar la aceptación, la diversidad, la comprensión mutua y el multiculturalismo.

Los maestros juegan un papel crucial en la creación de un ambiente educativo abierto y acogedor, donde todos los estudiantes, independientemente de su diversidad cultural, se sientan iguales y aceptados. Para lograr esto, es importante que los maestros destaquen las comunidades y tradiciones de diferentes culturas a través de programas, actividades y talleres educativos apropiados. De esta manera, los estudiantes podrán sentir que sus voces son escuchadas y que sus opiniones son tomadas en cuenta (Luo & Jamieson-Drake, 2013).

Además, es necesario que los maestros reciban información y capacitación sobre prácticas antirracistas, para que puedan desarrollar sensibilidad hacia las cuestiones de diversidad e inclusión. Esto les permitirá abordar de manera efectiva los casos de racismo y discriminación que puedan surgir en el entorno escolar.

Finalmente, es importante mencionar que tanto el Estado como la comunidad educativa se comprometan a implementar una política responsable que aborde las necesidades de los estudiantes interculturalmente diversos. Esta política debe garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para sentirse parte integral de la comunidad escolar. Al fomentar estas prácticas inclusivas, los estudiantes tendrán la posibilidad de desarrollar sus habilidades y participar activa-

mente en el proceso educativo, lo que a su vez fortalecerá la cohesión social y promoverá la igualdad. Como resultado, el ambiente escolar se enriquecerá con la convivencia armoniosa de diversas voces y opiniones (Ispa-Landa & Conwell, 2014).

REFERENCIAS

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Addison-Wesley.
- Arneback, E., & Jämte, J. (2022). How to counteract racism in education – A typology of teachers’ anti-racist actions, *Race Ethnicity and Education*, 25:2, 192-211.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2013). The antecedents and consequences of racial/ethnic discrimination during adolescence: Does the source of discrimination matter? *Developmental Psychology*, 49, 1602–1613.
- Bonilla-Silva E. (1997). Rethinking racism: toward a structural interpretation. *Am. Sociol. Rev.* 62, 465–80.
- Deardorff, K. (2011), “Assessing intercultural competence. New directions for institutional research”, *Wiley Periodicals, Inc*, 149, 65-79.
- Fasting, R. (2012). Adapted education: The Norwegian pathway to inclusive and efficient education. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 1-14.
- Joseph, N. M., Viesca, K. M., & Bianco, M. (2016). Black female adolescents and racism in schools: experiences in a colorblind society. *High School Journal*, 100(1), 4–25.
- Ispa-Landa S., Conwell J. (2014). “Once you go to a White school, you kind of adapt”: Black adolescents and the racial classification of schools. *Sociology of Education*, 88, 1–19.
- Kishimoto, K. (2016). Anti-racist pedagogy: from faculty’s self-reflection to organizing within and beyond the classroom. *Race Ethnicity and Education*. 21. 1-15.
- Leonardo, Z. (2009). *Race, Whiteness, and Education*. Routledge.
- Luo, J. & Jamieson-Drake, D. (2013). Examining the educational benefits of interacting with international students. *Journal of International Students*, 3, 85-101.
- Neblett E., Philip C., Cogburn C., Sellers R. (2006). African American adolescents’ discrimination experiences and academic achievement: Racial socialization as a cultural protective factor. *Journal of Black Psychology*, 32, 199–218.
- Neuliep, J. (2012) The Relationship among Intercultural Communication Apprehension, Ethnocentrism, Uncertainty Reduction, and Communication Satisfaction during Initial Intercultural Interaction: An Extension of Anxiety and Uncertainty Management (AUM) Theory, *Journal of Intercultural Communication Research*, 41, 1-16
- Priest, N., Ryan, P., Ferdinand, A., Paradies, Y., & Kelaher, M. (2014). Experiences of racism, racial/ethnic attitudes, motivated fairness and mental health outcomes among primary and secondary school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(10), 1672–1687.
- Scott K.E., Shutts K, & Devine P.G. (2020). Parents’ Role in Addressing Children’s Racial Bias: The Case of Speculation Without Evidence. *Perspect Psychol Sci* 15(5). 1178-1186.
- Sears, D.O. (1988). Symbolic racism. In P.A. Katz & D.A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism: Profiles in controversy* (pp.53-84). Plenum.

- Sensoy, O., & Di Angelo, R. (2017). *Is everyone really equal?: An introduction to key concepts in social justice education (2nd ed.)*. Teachers College Press.
- Spencer-Rodgers, J. & McGovern, T. (2002) Attitudes toward the culturally different: The role of intercultural communication barriers, affective responses, consensual stereotypes, and perceived threat. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, 609-631.
- Tajfel, H. (1982). *Social identity and intergroup relations*. Cambridge University Press.
- Thomas O., Caldwell C., Faison N., Jackson J. (2009). Promoting academic achievement: The role of racial identity in buffering perceptions of teacher discrimination on academic achievement among African American and Caribbean Black adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 101, 420–431.
- Warren, J. (2013). After colorblindness: Teaching antiracism to White progressives in the U.S. In Kristin, H. (Ed) *Teaching Race and Anti-Racism in Contemporary* (pp. 109–121). Springer.
- Williams, D., Lawrence, J., Davis, B & Vu, C. (2019). Understanding how discrimination can affect health. *Health services research*. 54, Suppl 2. 10.1111/1475-6773.13222.

Promoting Inclusive Education Partnerships in Greek Secondary Schools: Exploring Teacher Attitudes, Self-Efficacy, and Parental Involvement

Spyridon Kazanopoulos

PhD, University of the Basque Country, UPV/EHU, Spain

Abstract: This chapter explores the crucial role of teacher attitudes, self-efficacy, and parental involvement in advancing inclusive education in Greek secondary schools. Drawing upon a comprehensive review of existing literature, the chapter delves into the intricate dynamics of these factors, highlighting their significant impact on the successful implementation of inclusive practices. The chapter also identifies notable gaps in the current research landscape and proposes future directions for research to address these gaps. Key findings from the chapter include that teacher attitudes and self-efficacy are pivotal factors influencing the effectiveness of inclusive practices and parental involvement plays a critical role in creating a supportive and inclusive learning environment for all students. The unique cultural and educational context of Greece necessitates localized research on inclusive education. The chapter concludes by emphasizing the importance of cultivating a profound understanding of teacher attitudes, self-efficacy, and parental involvement to promote inclusive education practices that genuinely cater to the diverse needs of all students in Greek secondary schools.

Keywords: inclusive education, attitudes, self-efficacy, collaboration, parents.

1. INTRODUCTION

In the landscape of Greek secondary education, the promotion of inclusive education partnerships stands as a critical endeavor, shaped by the multifaceted interplay of teacher attitudes, self-efficacy, and parental involvement. Inclusive education, as defined by UNESCO (2009), goes beyond the mere integration of students with diverse learning needs into mainstream classrooms; it encompasses a commitment to fostering an educational environment that recognizes and accommodates the unique strengths and challenges of every learner.

Understanding the dynamics of inclusive education in Greek secondary schools is essential for several reasons. Firstly, the cultural and historical context of Greece shapes the implementation of inclusive practices (Phtiaka & Hatzichristou, 2019). Secondly, teacher attitudes play a pivotal role in the success of inclusive education initiatives (Avramidis & Norwich, 2002). Research by Forlin and Chambers (2011), underscores the significance of positive teacher attitudes in creating an inclusive ethos within schools. Moreover, the concept of teacher self-efficacy, rooted in Bandura's social cognitive theory (1997), emerges as a crucial factor influencing the effective implementation of inclusive practices (Hoy & Spero, 2005). Teachers with high self-efficacy are more likely to adapt their instructional strategies to meet the diverse needs of their students.

Equally significant is the role of parental involvement in the inclusive education equation. The literature consistently highlights the positive correlation between parental engagement and academic success for students with diverse learning needs. In the Greek context, understanding how

parental involvement aligns with inclusive education practices is particularly pertinent given the cultural emphasis on familial bonds and collaboration.

This chapter unfolds in a structured manner to delve into the nuances of inclusive education partnerships in Greek secondary schools. Following this introduction, the subsequent sections will explore the historical context of inclusive education in Greece, provide a theoretical framework, and conduct a thorough review of literature on teacher attitudes, self-efficacy, and parental involvement. Methodological approaches, current gaps, and future directions will also be scrutinized before concluding with a synthesis of key findings and their implications for promoting inclusive education in the Greek secondary education landscape.

2. HISTORICAL CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION IN GREECE

The evolution of inclusive education policy in Greece demonstrates the intricate interaction between social, cultural, and legal factors. Greece, along with several other countries, implemented substantial educational changes throughout the post-World War II period. In the 1980s, the enactment of Law 1566/1985 was a significant milestone. This law attempted to include children with disabilities into regular schools, marking a shift in approach (Phtiaka & Hatzichristou, 2019). This Act, established the basis for inclusive education by prioritizing the universal right to education, regardless of physical or cognitive capabilities.

Nevertheless, the actual execution of inclusive education in Greek secondary schools encountered obstacles. An important barrier was the absence of adequate infrastructure and specialized resources necessary for addressing the different learning requirements. The deceleration of inclusive education progress in the 1990s was attributed to resource limitations and inadequate teacher training programs (Phtiaka & Hatzichristou, 2019). The resistance in overcoming these issues highlights the need for a holistic strategy that beyond legal frameworks to tackle practical obstacles.

In the early 2000s, there were increased efforts to improve inclusive education in Greece. The enactment of Law 3699/2008 was a significant turning point, highlighting the values of equal chances and educational access for all pupils, irrespective of their talents (Phtiaka & Hatzichristou, 2019). This law aimed to enhance the existing framework established by Law 1566/1985 by addressing its shortcomings and integrating knowledge gained through experience over the years.

Despite these milestones, the implementation of inclusive education in Greek secondary schools faces persistent challenges. One such challenge is the shortage of specialized personnel, including special education teachers and support staff. The demand for trained professionals often exceeds the available human resources, impacting the quality of inclusive education. Additionally, there is a need for continuous professional development for mainstream teachers to equip them with the skills and knowledge required to effectively teach students with diverse learning needs (Phtiaka & Hatzichristou, 2019).

Moreover, attitudinal barriers among educators and the wider community have proven resistant to change. Negative perceptions and stereotypes regarding students with disabilities persist, hindering the successful integration of inclusive practices (Avramidis & Norwich, 2002). Overcoming these attitudinal challenges is imperative for creating an inclusive ethos within Greek secondary schools.

In summary, the historical development of inclusive education policies in Greece reflects a commendable commitment to the principles of equality and accessibility. However, the journey has been marked by challenges, including resource limitations, attitudinal barriers, and the need for ongoing professional development. The subsequent sections of this chapter will delve into the theoretical frameworks guiding inclusive education, the role of teacher attitudes and self-efficacy, and the importance of parental involvement in the Greek context.

3. METHODOLOGICAL APPROACHES IN STUDYING INCLUSIVE EDUCATION

There is a wealth of research on inclusive education that delves into teacher attitudes, self-efficacy, and family participation. The methodological techniques used in this research provide a unique perspective on the complex dynamics of inclusive practices. Soodak et al. (2008) used quantitative surveys and questionnaires to investigate teachers' perspectives on inclusion. These tools provide numerical data that can be statistically analyzed and applied to a larger population. But they could simplify attitudes and self-efficacy too much.

An in-depth investigation, collecting rich narratives and complex viewpoints, is offered by qualitative interviews, as used by Grobler and Mukuria (2019) in their research on the attitudes of South African teachers towards inclusion. Nevertheless, they are subjective and demanding on resources. As pointed out by Hill and Taylor (2004) in their analysis of parental engagement in their children's schools, observational studies provide valuable insights into actions in the here and now, but they could overlook underlying beliefs.

To make research more thorough, researchers should use mixed methods approaches, as Bandura (1997) argues in his work on self-efficacy. These approaches integrate quantitative and qualitative methodologies. This approach seeks to get a more comprehensive knowledge of inclusive education by addressing the limitations of methodologies.

Study methods vary in their strengths and limits; for example, surveys may cover a lot of ground (Grobler & Mukuria, 2019), interviews can go into more detail, and observational studies can give insights into the actual world (Hill & Taylor, 2004).

4. UNDERSTANDING TEACHER ATTITUDES, SELF-EFFICACY, AND PARENTAL INVOLVEMENT IN INCLUSIVE EDUCATION

The evolution of inclusive education policies in Greece over time can be attributed to a complex interaction between legislative, cultural, and societal influences. During the period following World War II, Greece, like numerous other countries, implemented substantial educational reforms. A significant event occurred in the 1980s when Law 1566/1985 was ratified. This momentous piece of legislation sought to facilitate the integration of students with disabilities into regular classrooms (Phtiaka & Hatzichristou, 2019). By establishing inclusive education as its cornerstone, this legislation prioritized all individuals' right to education, regardless of their cognitive or physical capabilities.

Nevertheless, the practical implementation of inclusive education in secondary institutions in Greece encountered obstacles. A significant barrier encountered was the insufficiency of infrastructure support and specialized resources necessary to accommodate the varied learning requirements. The deceleration of inclusive education progress during the 1990s can be attributed to resource limitations and inadequate teacher preparation programs (Phtiaka & Hatzichristou, 2019). The lack of progress in overcoming these obstacles emphasized the necessity for a holistic strategy that surpasses legal structures in order to tackle pragmatic barriers.

Greece experienced a resurgence of initiatives to improve inclusive education in the early 2000s. Significant progress was made with the ratification of Law 3699/2008, which prioritized access to education and equal opportunities for students of all abilities (Phtiaka & Hatzichristou, 2019). The objective of this legislation was to expand upon the groundwork established by Law 1566/1985 by rectifying its shortcomings and integrating insights gained from subsequent years.

Notwithstanding all of this progress, the integration of inclusive education in secondary institutions in Greece continues to encounter enduring obstacles. A scarcity of specialized personnel, such as support staff and special education instructors, is one such obstacle. The quality of inclusive education provision is frequently compromised as the demand for skilled professionals surpasses the supply of human resources. In addition, mainstream teachers must receive ongoing professional development in order to equip themselves with the knowledge and abilities necessary to instruct students with diverse learning requirements effectively.

Moreover, resistance to change has been demonstrated among educators and the broader community due to attitudinal barriers. Persisting negative perceptions and stereotypes continue to impede the effective implementation of inclusive practices concerning students with disabilities (Avramidis & Norwich, 2002). It is critical to address these challenges related to attitudes in order to foster an inclusive environment within secondary institutions in Greece.

In brief, the historical progression of inclusive education policies in Greece demonstrates a praiseworthy dedication to the ideals of accessibility and equality. Nevertheless, the process has been fraught with obstacles, such as constraints on resources, barriers to attitudes, and the continuous requirement for professional growth. The forthcoming segments of this chapter will explore the theoretical underpinnings that provide direction for inclusive education, the significance of familial engagement in the Greek context, and the influence of teacher attitudes and self-efficacy.

5. TEACHER ATTITUDES IN INCLUSIVE EDUCATION

The attitude of the teachers is a crucial element in effectively implementing inclusive education, particularly in the specific setting of Greek secondary schools (Mouchritsa et al., 2022). This section provides a thorough analysis of previous studies on the perspectives of educators globally about inclusive education. This study specifically examines the factors that influence these attitudes and the impact they have on the effective implementation of inclusive policies in Greek secondary schools.

An extensive body of research, including that of Forlin et al. (2009), emphasizes the worldwide significance of positive teacher attitudes in promoting effective inclusive practices. The correlation

that exists between attitudes and outcomes serves as a fundamental framework for investigating the viewpoints of teachers in the distinctive setting of secondary schools in Greece.

The degree of teacher expertise is identified as a significant determinant of attitudes in Greece. The significance of sufficient training is underscored in research conducted by Katsarou et al. (2018), which demonstrates that educators who have undergone extensive professional development demonstrate more favorable attitudes. Teachers' confidence in their ability to address the varied requirements of students is significantly influenced by the accessibility and caliber of these training programs (Mouchritsa et al., 2022).

The influence of organizational culture and leadership on the attitudes of teachers is significant in Greek institutions. In alignment with the conclusions drawn by Avramidis and Norwich (2002), it is recognized that in order to cultivate favorable teacher perspectives regarding inclusive practices, it is critical to have a supportive school environment and competent leadership. Within the Greek context, the influence of school administrators on the overall attitude landscape is even more crucial.

In Greek secondary schools, the availability of resources, including both material and human resources, has a substantial impact on the attitudes of educators. According to Kalyva and Michaelidou (2016), educators are more likely to have a favorable perception of inclusive education when they are provided with sufficient support staff, assistive technologies, and differentiated instructional materials. On the contrary, instructors may experience resistance and feelings of inadequacy in the face of limited resources.

The significance of support systems and collaboration in influencing favorable teacher attitudes becomes evident. Teachers are more likely to demonstrate positive attitudes when they perceive support for instituting inclusive practices. In the Greek context, where collaboration between general and special education instructors is vital, establishing effective collaboration becomes a cornerstone for nurturing a supportive environment (Mouchritsa et al., 2022).

In conclusion, it is critical to develop a thorough comprehension of the elements that impact the attitudes of teachers in secondary schools in Greece in order to foster favorable attitudes and, as a result, effectively execute inclusive practices. It is imperative to consider the following elements—professional development, school culture, resource accessibility, and collaboration—in order to establish inclusive learning environments that effectively accommodate the varied requirements of students in Greece's distinctive educational context.

6. TEACHER SELF-EFFICACY IN INCLUSIVE EDUCATION

A considerable corpus of study in numerous aspects of human activity has focused on education, notably on teachers' self-efficacy. This relates to the confidence that educators have in their ability to operate efficiently within predetermined work environments and produce favorable results for every student (Kazanopoulos et al., 2022). According to the research, there is a link between increased teacher devotion and increased self-efficacy, as well as lower levels of anxiety.

Teacher self-efficacy is defined in the context of social cognitive theory as an individual's conviction in their ability to plan, organize, and execute actions necessary for accomplishing educa-

tional goals (Bandura, 1997). This notion, which serves as a motivator, is based on instructors' self-evaluation rather than an objective appraisal of their talents (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Bandura (1997) emphasizes that an individual's ideas about their capacity to complete a task, rather than their actual aptitude, have a big impact on their behavior. As a result, a teacher's confidence becomes a driving factor behind their professional efficiency in a school context.

Based on their study paradigm, Zee and Koomen (2016) conducted a meta-analysis that highlights the favorable influence of instructors' self-efficacy on educational processes, students' academic progress, and teachers' general well-being. Experienced teachers with high self-efficacy demonstrate characteristics such as adeptly managing behavioral issues, proactive engagement in classroom management, fostering positive student-teacher relationships, using diverse and differentiated teaching practices, adjusting goals based on student needs, motivating students, and experiencing lower levels of anxiety and burnout. Furthermore, they exhibit high levels of personal and professional happiness, devotion, and a desire to continue in the teaching profession.

Teachers' self-efficacy is critical in effectively integrating students with intellectual disabilities into normal classes in the context of inclusion (Sharma et al., 2012). Self-efficacy in inclusive teaching promotes the successful implementation of inclusive education, according to empirical evidence from inclusive education research (Kiel et al., 2020). Bandura's (1997) point of view is consistent with the idea that instructors' self-efficacy changes the learning environment and influences judgments about teaching approaches.

Teachers with high self-efficacy set lower expectations for students with special needs, feel more responsible and competent in teaching them effectively, devote more time to students who are struggling, and take a proactive approach to problem solving in inclusive settings. In inclusive classrooms, higher self-efficacy corresponds with enhanced sensitivity, commitment, mental resilience, and persistence, demonstrating the beneficial influence of inclusive interventions on student reinforcement.

Palardy and Rumberger (2008) found that teachers who have a strong belief in their own abilities are more inclined to use creative teaching methods that encourage inclusive education. They had a lower probability of excluding students with special needs, had more enthusiasm in engaging with other professionals and parents, and held positive perspectives on intercultural diversity. In contrast, teachers who have low self-efficacy may see limitations in their capacity to cater to children with special needs, hence leading to emotional distress and avoidance behaviors. Teachers' self-efficacy is a crucial factor that influences their behavior, actions, and the outcomes of their educational practices. This has significant consequences for inclusive education, classroom management, and the general effectiveness of teaching strategies (Kazanopoulos et al., 2022).

7. THE CRUCIAL ROLE OF PARENTAL INVOLVEMENT IN ADVANCING INCLUSIVE EDUCATION

The concept of "parental involvement" is multifaceted and encompasses many actions undertaken by parents both at home and in the school setting, with the goal of assisting children in their educational journey. Collaborative efforts from multiple stakeholders are essential for inclusive

education, which aims to meet the unique needs of all pupils. One of the most important factors in creating a welcoming classroom is the active participation of parents and guardians. According to UNESCO, the goal of inclusive education should not be limited to integrating students with disabilities; rather, it should be to foster an environment where all students, irrespective of their ability, are valued and have equal access to quality education (UNESCO, 2009).

For inclusive education to be a success, it is crucial that parents and teachers work together and communicate well (Savolainen et al., 2020). Parents may provide instructors helpful information about their child's abilities, areas of weakness, and preferred methods of learning. Teachers have the opportunity to tell parents about their classroom policies and procedures. A more welcoming and safer classroom for all children is possible when educators and parents collaborate (Masterson, 2018).

Through their active participation in Individualized Education Program (IEP) meetings, parents play a crucial role as advocates for their children in the field of inclusive education, helping to address their particular needs. A more inclusive and personalized educational experience may be shaped via parental advocacy, which is crucial in obtaining necessary accommodations, resources, and support services (Friend and Bursuck, 2018). By taking an active role, parents are not only given more agency, but they are also shown how important it is for inclusive education that schools and homes work together.

Cultivating favorable attitudes towards diversity is a crucial component of parental participation in inclusive education. In order to provide an accepting environment at school, parents must work to eliminate myths and prejudices regarding people with disabilities. When parents are on board with their children's education, it helps dispel myths about inclusive education, fosters an accepting classroom climate, and ensures that each kid feels like they belong. All parties involved, including students, teachers, and the community at large, must make this mental change for inclusive education to be a success.

In order to build a strong support system for kids in inclusive settings, it is crucial for educators and parents to work together. In order to provide students with continuous and coordinated assistance, stress the need of open lines of communication between instructors and parents. The efficacy of inclusive education is improved when parents take an active role in their children's education. This helps teachers get a more complete picture of each student's abilities, weaknesses, and needs.

In order to address the difficulties of inclusive education, parents should play an active role by learning about their children's unique requirements and fighting for policies that meet those needs. To help parents understand and manage the challenges of inclusive education, it is essential to provide them with training and empowerment (Friend & Bursuck, 2018). In addition, schools should make it easier for parents to be involved by establishing open lines of communication and integrating their input into decision-making.

Finally, inclusive education cannot be successful without the active participation of parents. Each student may succeed in an inclusive classroom when parents actively promote their children's rights, work together, and encourage positive attitudes. Recognizing and using the crucial role of parents is vital in crafting a future where inclusive practices are not only welcomed, but also celebrated as we traverse the obstacles and possibilities of inclusive education.

8. CURRENT GAPS AND FUTURE DIRECTIONS

Subsequent research endeavors should prioritize addressing the deficiencies in the existing body of knowledge about inclusive education in Greek secondary schools. Firstly, it is crucial to acknowledge the lack of research that particularly investigates the interaction between teacher attitudes, self-efficacy, and parental participation within the unique educational and cultural context of Greece. Understanding the unique intricacies and challenges encountered at the community level is essential for effectively implementing inclusive policies, notwithstanding the valuable insights offered by worldwide research (Grobler & Mukuria, 2019).

Moreover, there is a notable scarcity of research explicitly dedicated to Greek secondary school pupils with diverse educational requirements. To develop effective inclusive education policies tailored to the needs of these children, it is crucial to comprehend their perspectives, the challenges they encounter, and the efficacy of inclusive approaches, as shown by Harry and Klingner (2006).

In addition, there has been less study conducted on parental involvement in the Greek context, particularly about the variables that influence parents' level of engagement in their child's inclusive education (Epstein, 2018). The exclusion of this aspect prevents a complete understanding of the significance of parents in fostering inclusive attitudes.

To address these deficiencies, future studies might examine the interplay between cultural factors, teacher attitudes, self-efficacy, and family engagement inside Greek secondary schools. Longitudinal studies that track the lives of families and children with diverse learning needs might potentially provide insights into the effectiveness and durability of inclusive education practices in this context.

In order to address these gaps, it is imperative to engage in a collaborative endeavor that encompasses regional studies throughout Greece, while considering the distinct cultural and socioeconomic circumstances of secondary schools. This strategy will provide valuable practical insights to policymakers, educators, and parents in Greece. Additionally, it will make a significant contribution to the global discourse on inclusive education.

9. CONCLUSION

In conclusion, the exploration of literature on inclusive education in Greek secondary schools has unveiled the profound impact of teacher attitudes, self-efficacy, and parental involvement on the successful implementation of inclusive practices. Teacher self-efficacy stands out as a pivotal factor influencing teachers' commitment to inclusive approaches and their ability to create supportive and effective learning environments for all students. Moreover, the intricate interplay of socio-economic status, cultural background, and gender further complicates the dynamics of inclusive education, highlighting the need for nuanced understandings of these factors in shaping inclusive practices.

The recognition of these factors as critical components of inclusive education underscores the imperative to prioritize their development and support within the Greek secondary school context. The scarcity of localized studies within this cultural landscape accentuates the need for research that delves into the specific challenges and strengths inherent in the Greek educational system.

Addressing these gaps through future research endeavors holds the potential to inform policies and practices that elevate the inclusivity of Greek secondary schools, ensuring a comprehensive and effective approach to meeting the diverse needs of all students.

In essence, cultivating a profound understanding of teacher attitudes, self-efficacy, and parental involvement emerges as an integral step towards the progress of inclusive education in Greek secondary schools. This knowledge not only enriches the academic discourse but also paves the way for the implementation of targeted strategies that foster a learning environment that is truly equitable and beneficial for every student. By recognizing and addressing the unique cultural and contextual factors that influence inclusive education in Greece, educators, policymakers, and researchers can collaborate to create a more inclusive and equitable educational landscape for all students.

REFERENCES

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147. <https://doi.org/10.1080/08856250210144858>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.360>
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Forlin, C., & Chambers, D. (2011). Teacher preparation for inclusive education: Increasing knowledge but raising concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 39*(1), 17-32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2018). *Including Students with Special Needs: A Practical Guide for Classroom Teachers*. Pearson.
- Grobler, B., & Mukuria, G. (2019). Embracing diversity in the classroom: A focus on South African teachers' attitudes towards inclusion. *South African Journal of Education, 39*(2), 1-12.
- Harry, B., & Klingner, J. (2006). *Why are so many minority students in special education? Understanding race and disability in schools*. Teachers College Press.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education, 21*(4), 343-356.
- Kalyva, E., & Michaelidou, E. (2016). Greek primary teachers' attitudes towards inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 31*(1), 83-98.
- Katsarou, E., Delliou, E., Kordoutis, P., & Dimopoulos, K. (2018). Teacher perceptions and attitudes towards inclusive education in Greece. *European Journal of Special Education Research, 3*(2), 15-28.
- Kazanopoulos, S., Tejada, E., & Basogain, X. (2022). The self-efficacy of special and general education teachers in implementing inclusive education in Greek secondary education. *Education Sciences, 12*(6), 383. <https://doi.org/10.3390/educsci12060383>
- Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., Heimlich, U., Weiss, S., Kiel, E., Braun, A., Muckenthaler, M., & Heimlich, U. (2020). Self-efficacy of teachers in inclusive classes. How do teachers

- with different self-efficacy beliefs differ in implementing inclusion? *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 333–349. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1683685>
- Mouchritsa M, Romero A, Garay U, Kazanopoulos S. (2022). Teachers' Attitudes towards Inclusive Education at Greek Secondary Education Schools. *Education Sciences*, 12(6), 404. <https://doi.org/10.3390/educsci12060404>
- Palardy, G. J., & Rumberger, R. W. (2008). Teacher effectiveness in first grade: The importance of background qualifications, attitudes, and instructional practices for student learning. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 30, 111-140.
- Phtiaka, H., & Hatzichristou, C. (2019). A historical and comparative approach to inclusive education in Greece. In C. Meijer & T. Wubbels (Eds.). *Special Educational Needs and Inclusive Practices* (pp. 287-300). Springer.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., & Nel, M. (2020). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 494-512.
- Sharma, U., & Deppeler, J. (2012). Exploring Pre-Service Teachers' Perceived Teaching-Efficacy, Attitudes and Concerns about Inclusive Education in Bangladesh. *International Journal of Whole Schooling*, 8(2), 1–20.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>.
- UNESCO. (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849E.pdf>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Paisatge i fotografia en la didàctica de la geografia: avaluació d'una proposta d'innovació docent

Reis Lloría Adanero
Sergi Selma Castell

Universitat Jaume I (Espanya)

Abstract: This paper presents the results of an educational innovation project implemented in the Didactics of the Social Sciences: Geography course as part of the Primary Education BA at the Universitat Jaume I during the academic year 2022–2023. The project's goal was to improve the students' competences in geography and teaching geography. It focused on the teaching practice part of the course, which was built around the use of images to work on landscape-based content as a tool in the geography teaching-learning process. All the photographs used were taken by the students in accordance with previously established criteria. Although the project included a range of activities, this paper addresses the final, qualitative evaluation by individual students. Their responses confirm that the project had satisfactory outcomes. In particular, the students considered the teaching practice sessions to be positive, useful, enriching and motivating. Noteworthy recommendations include the need for a guide outlining "what to look for" or "what to take notice of" in each landscape. In conclusion, the results give cause for optimism, as they demonstrate that this approach to geography and the didactics of the subject enables students to acquire the competences and course content by linking theoretical knowledge and practical activities.

Keywords: educational innovation, didactics, geography, landscape, photography.

1. INTRODUCCIÓ

Didàctica de les Ciències Socials: Geografia és una assignatura obligatòria de tercer curs del Grau en Mestre o Mestra d'Educació Primària de la Universitat Jaume I (UJI). Els objectius fonamentals de l'assignatura són, per una banda, reforçar els coneixements previs de geografia que té l'estudiantat del grau i, per una altra, formar a futures i futurs mestres en la didàctica de la geografia que hauran d'impartir a les escoles.

Al llarg del segon semestre del curs 2022-2023 s'ha dut a terme el projecte d'innovació educativa docent "El paisatge: patrimoni i recurs en la Didàctica de la Geografia". Este projecte d'innovació es va plantejar per a donar resposta a dues necessitats bàsiques de la tasca docent detectades en el decurs de diversos anys com a docents de l'assignatura. En primer lloc, millorar els coneixements de geografia de l'estudiant de l'assignatura, les mancances del qual es detecten any rere any en l'avaluació inicial que es fa a començament de curs, i, en segon lloc, a causa de l'amplitud del temari, que inclou tant continguts relacionats amb la geografia com amb la seua didàctica. Tot plegat, fa necessari trobar unes activitats que ajuden a superar estes mancances i a assolir els amplis objectius de l'assignatura.

Una vegada introduïda la innovació educativa docent cal plantejar-se si s'han assolit els objectius marcats en el projecte. El que publiquem ací són els resultats de l'avaluació del projecte a partir de l'opinió de l'estudiantat de l'assignatura.

2. OBJECTIUS

La finalitat del projecte és la millora de les competències en geografia i en didàctica de la geografia de l'estudiantat del grau en mestres. L'objectiu de l'avaluació com a part integrant de la innovació era aconseguir una reflexió de l'estudiantat sobre les pràctiques realitzades durant el curs per a conèixer la seua opinió sobre la idoneïtat d'estes pràctiques per a treballar continguts i competències, tan específiques com transversals, així com l'adequació als continguts curriculars de l'assignatura i que oferiren aquells suggeriments que, des del seu punt de vista, ens poden servir per a millorar-les.

3. MARC TEÒRIC

Una forma de començar a indagar sobre qualsevol concepte o noció nova és anar al diccionari i buscar el seu significat per a utilitzar-los amb propietat. Així, si busquem en el Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans, este defineix la innovació com "Acció d'innovar; l'efecte" i sobre el concepte "innovar" diu que és "Introduir quelcom de nou (en una cosa)". El Diccionari de la RAE dona una definició semblant, "Acción y efecto de innovar", però introdueix també una sèrie de sinònims: "cambio, mejora, novedad, originalidad, invención, perfeccionamiento". I si busquem el significat d'innovar trobem que és "mudar o alterar algo, introduciendo novedades". Innovar, per tant, vol dir que s'introdueixen canvis i que estos canvis suposen una millora o perfeccionament allà on s'introdueixen.

La innovació és un procés que comença fent una anàlisi de la realitat, una diagnosi que permet detectar allò que cal canviar, que cal millorar per a, a partir d'ací, plantejar els objectius a assolir (on estem i on volem arribar), les àrees o àmbits on s'han d'introduir, el mitjans per a dur-lo a terme i l'avaluació per a detectar els canvis que s'han produït i si aquells objectius que ens havíem marcat s'han assolit. Així, els canvis que anem a introduir a través d'un procés d'innovació poden ser de diferents tipus, però si parlem d'un àmbit concret com és l'educació, estos canvis estaran sempre vinculats al procés d'ensenyament i aprenentatge: innovació curricular (continguts), innovació pedagògica i didàctica (mètodes, estratègies, processos), innovació material i tecnològica o innovació en els rols. Per tant, la innovació educativa es pot definir, d'acord amb Fidalgo-Blanco i Sein-Echaluce com "un proceso creativo cuyo principal objetivo es mejorar aspectos relacionados con el aprendizaje" (2018, p. 83), mentre que un projecte d'innovació educativa docent es podria definir com "un plan de acción, justificado desde el punto de vista práctico y teórico, que se establece de forma intencionada, ordenada y coordinada, y cuyo objetivo es obtener un cambio en el proceso de enseñanza-aprendizaje orientado generalmente a la mejora de la calidad del mismo o a solucionar un problema que afecta de manera significativa a dicho proceso" (Martínez Sanahuja, 2019, p. 96).

Però tot i ser necessària la innovació educativa a les aules per a adaptar-nos a les noves necessitats d'una societat i un estudiantat canviants, la incorporació de l'avaluació és un aspecte bàsic en el disseny dels projectes que es proposen i executen perquè només amb la avaluació podrem mesurar el grau de canvi que han suposat en el context en què s'han dut a terme i si estos canvis apunten cap a la consecució dels objectius plantejats a l'inici (Ortega Cuenca, i altres, 2007).

4. METODOLOGIA

4.1. Disseny de la investigació

La proposta d'innovació educativa “El paisatge: patrimoni i recurs en la Didàctica de la Geografia” contemplava la realització d'una autoavaluació amb caràcter obligatori que havia de ser contestada per tot l'estudiantat de l'assignatura com a part de les mateixes pràctiques. Els resultats d'esta autoavaluació són les dades principals sobre les quals es basa esta investigació, l'anàlisi dels quals es presenta a continuació. Com ja s'ha dit, l'avaluació és part imprescindible de qualsevol projecte i ha de formar part del seu disseny perquè és l'única manera de conèixer els seus resultats, és a dir, si s'han aconseguit els objectius de canvi i millora plantejats i que estan en la base del projecte.

En este projecte d'innovació educativa docent vam considerar oportú integrar l'avaluació dins de les pràctiques perquè considerem necessari conèixer l'opinió de l'estudiantat sobre el desenvolupament de l'assignatura com a eina per a mesurar l'impacte que ha tingut esta innovació entre l'alumnat. Els bons o mals resultats acadèmics en ocasions no són suficient per a saber si les activitats dissenyades resulten atractives i interessants als participants, d'ací l'interés en avaluar-les des del punt de vista de l'estudiantat. Hernández Romo, Santos Solórzano i Luz (2022) proposen una sèrie de criteris i indicadors per a l'avaluació de la innovació educativa. Entre estos criteris trobem un que anomenen *impacte*, el qual fa referència a “los cambios y efectos generados en los participantes o población beneficiaria de la innovación” (2022, p. 712). Dins d'este criteri, un dels indicadors fa referència a les accions i instruments d'avaluació de l'experiència que permeten validar i valorar l'efecte de la innovació (Hernández Romo, Santos Solórzano, & Luz, 2022). És seguint este criteri que es va dissenyar una pràctica que permetera a l'estudiantat valorar les diferents activitats dissenyades dins del projecte d'innovació. Esta avaluació és de caràcter qualitatiu, amb un qüestionari de preguntes obertes dissenyat *ad hoc*, amb dos blocs de preguntes, centrades en cinc aspectes: a) continguts apresos a través de les pràctiques, b) càrrega de treball que impliquen les pràctiques (es preguntava explícitament la quantitat d'hores dedicades fora de l'aula i la manera d'organitzar-se), c)avaluació raonada de la participació dels membres de l'equip en la resolució de les pràctiques, d) la valoració personal de les pràctiques i e) les recomanacions de millora per a propers cursos, si les consideraven pertinents.

Com es pot observar, l'objectiu d'esta avaluació era doble, per una banda, que feren una reflexió sobre la càrrega de treball que els havia suposat fer les tasques desenvolupades, pel que fa a les hores de treball dedicades i que valoraren quins continguts havien après, que formarien el primer bloc, i, per una altra, en el segon bloc que reflexionaren sobre les pròpies pràctiques.

Una vegada recollides les pràctiques, s'han sistematitzat les dades qualitatives i s'ha fet una anàlisi de contingut, que ens ha permès veure les diferents posicions de l'alumnat i la seua valoració de les activitats desenvolupades en el marc de l'assignatura.

4.2. Participants

La mostra està formada per la totalitat de la població, en este cas 66 individus que configuren l'estudiantat del grup B de l'assignatura Didàctica de les Ciències Socials: Geografia del Grau en Mestre o Mestra d'Educació Primària de la Universitat Jaume I durant el curs 2022-2023.

4.3. Breu resum de l'experiència

L'objectiu del projecte es pot resumir en la millora de les competències en geografia i didàctica de la geografia de l'alumnat de l'assignatura. D'acord amb Barraza Macías (2005) es tracta d'una innovació en l'àmbit didàctic en el que anomena pràctiques d'intervenció didàctica, amb la construcció d'estratègies didàctiques i mitjans per a l'ensenyament (p. 25).

Les pràctiques s'han distribuït en un total de 12 sessions de 90 minuts cadascuna, d'acord amb la següent planificació: a) Primera sessió: Seminari de lectura, amb treball previ a casa; b) Segona sessió: Treball de camp, de caràcter individual, fora de l'aula, per a fer les fotos dels paisatges; c) Tercera sessió: Tria de les fotografies; d) Quarta i cinquena sessions: Relleu i clima; e) Sisena i setena sessió: Activitat antròpica – demografia; f) Huitena i novena sessió: Activitat antròpica – infraestructures, economia; g) Desena i onzena sessió: Disseny, confecció i avaluació d'una fitxa itinerari; h) Dotzena sessió: Eixida de camp i emplenat i avaluació d'una fitxa itinerari elaborada; i) Avaluació: Avaluació raonada de les pràctiques per part de l'alumnat, realitzada de forma individual i fora de l'aula.

D'estes pràctiques, les realitzades a l'aula (entre la tercera i l'onzena sessió) i l'eixida de camp s'han realitzat en grup, format cadascun per cinc o sis persones, en funció del nombre d'alumnes en cada desdoblament que es fa per a les classes de pràctiques del grup general.

5. RESULTATS

Este apartat està destinat a presentar els resultats de l'avaluació del projecte d'innovació, és a dir, la valoració reflexiva de les pràctiques, una opinió personal raonada sobre la seua consideració de les activitats programades des de dos punts de vista: en tant que estudiants universitaris i en tant que estudiants del grau de mestres, futurs i futures professionals que hauran de desenvolupar activitats a l'aula, d'acord amb uns objectius curriculars, una metodologia, etc. Amb este objectiu, les preguntes de l'avaluació estaven plantejades de forma molt oberta per tal de deixar que expressaren la seua opinió sobre aquells aspectes que més els interessara destacar. Açò ens ha permés establir una sèrie de categories sota les quals s'han agrupat les respostes per poder dur a terme una anàlisi temàtica. Val a dir que, de forma general, la valoració que s'ha fet de les pràctiques ha sigut molt positiva tant pel que fa a treballar la geografia amb fotografies de paisatges com respecte al disseny de la fitxa itinerari. La falta de concreció en les qüestions va generar uns resultats que anaven, en alguns casos, més enllà d'allò que es preguntava, cosa que no volem considerar com un problema sinó com un avantatge, ja que ens permet ampliar el ventall d'opinions a aspectes que no havíem entrat a valorar i que tenen a veure amb la totalitat de l'assignatura, no només amb les pràctiques.

Però com que l'avaluació era sobre la part pràctica de l'assignatura, centrarem l'anàlisi dels resultats en estes respostes. Així, en primer lloc analitzarem els resultats a la qüestió sobre les pràctiques realitzades amb les fotografies de paisatges. En la mesura que el projecte d'innovació es basava en la utilització de fotografies de paisatges per a treballar els continguts teòrics de l'assignatura, esta seria la qüestió central. A continuació, analitzarem els resultats referits a la creació, disseny i elaboració d'una fitxa itinerari basada en una de les fotografies amb què havien estat treballant durant les sis sessions anteriors. Cal recordar que totes les activitats van ser en grup, tret d'esta ja que ens interessava conèixer l'opinió individual de l'estudiantat.

La limitació de l'espai disponible no ens permet fer una anàlisi en profunditat de totes les respostes donades, ja que les tres qüestions (avaluació de les dues pràctiques sobre el paisatge -fotografies i itinerari- i les recomanacions per a propers cursos) han sigut contestades àmpliament per tot l'alumnat participant, que en les seues respostes ha tractat diversos temes dels que hem categoritzat. Per este motiu, es farà un breu comentari de cadascuna de les categories amb algun exemple que considerem prou representatiu.

De manera general, però, podem afirmar que la valoració de les pràctiques ha sigut molt positiva per a les dues activitats avaluades, el treball del paisatge amb fotografies i el disseny d'una fitxa itinerari a partir d'una de les fotografies. L'anàlisi de les respostes mostra satisfacció pel tipus de pràctiques, les quals han estat definides com ben dissenyades i seqüenciades i, al mateix temps, s'ha aconseguit captar la seua atenció per la sorpresa que ha suposat treballar els continguts de geografia amb fotografies de paisatges perquè ha posat de manifest les possibilitats de la fotografia com a recurs pedagògic per a una matèria que habitualment està considerada com memorística, poc pràctica i allunyada de la realitat quotidiana. D'esta manera, hem aconseguit introduir “elementos novedosos y atractivos en el aula que capten la atención y despierten la curiosidad en el estudiante.” (Fernández Piqueras, Guerrero Valverde, Cebrián Cifuentes, y Ros Ros, 2020, 186).

Les valoracions negatives són molt poques i la major part d'elles no tenen a veure amb les pràctiques únicament sinó amb altres aspectes (com horaris o soroll ambiental). Les que se centren en les pràctiques les comentarem en cadascun dels apartats.

5.1. Valoració de les pràctiques: Treball amb fotografies de paisatges

La part principal de les pràctiques tenia com a objectiu treballar el contingut curricular de l'assignatura, Didàctica de les Ciències Socials: Geografia, amb fotografies de paisatges. Cada grup disposava d'un joc de quatre fotografies que havien triat, en la tercera sessió, d'entre totes les que cada membre havia aportat. Es van dedicar sis sessions a estes tasques, en les quals havien d'observar les fotografies i marcar sobre paper d'acetat amb retolador aquells elements que els permeteren tractar el tema corresponent a cada sessió. Per a fer l'anàlisi de les fotografies disposaven d'un guió en el qual s'explicava el tema a tractar, així com els objectius i el treball final que havien d'entregar.

La pregunta en l'avaluació, com es pot observar en el títol que encapçala este apartat, era molt oberta. D'aquesta manera ens asseguràvem que respongueren de la manera més àmplia possible, abastant el major nombre possible de temes. I així va ser, cosa que ens ha permés classificar les respostes en les següents categories: a) Idoneïtat de les pràctiques per a desenvolupar el temari; b) Utilitat de les pràctiques per al seu procés d'aprenentatge; c) Utilitat de les pràctiques en la seua formació com a mestres; d) Utilitat de les pràctiques per a la seua tasca docent; e) Adequació de les pràctiques per al desenvolupament de competències transversals; f) Metodologia; g) Descripció de les pràctiques.

5.1.1 Idoneïtat de les pràctiques per a desenvolupar el temari

En esta categoria s'inclouen totes aquelles respostes que fan referència als continguts treballats. Destaca la valoració positiva en general i el que més es repeteix és la capacitat de treballar coneixements de caràcter teòric amb les pràctiques (“Permet aplicar coneixements teòrics i posar-los en pràctica de manera tangible”, “Aprenem tots els conceptes bàsics de geografia”, “Són una manera útil d'arribar

a tots els objectius i continguts marcats per a aquesta assignatura”, “Una manera molt dinàmica i atractiva de treballar el temari”), la qual cosa els fa veure que ensenyar i aprendre geografia es pot fer d’una forma diferent a com ho havien fet fins al moment (“M’han ajudat a desenvolupar habilitats d’observació, interpretació espacial i comprensió dels fenòmens geogràfics”, “Treballar per paisatges en un bona forma de tractar els continguts de l’assignatura”). També en alguna de les respostes es pot percebre la sorpresa que genera el fet que canviant la mirada amb que veiem una fotografia podem aprendre geografia (“He après molt ja que no em pensava que observant una sola imatge es podien dir tantes coses”, “Ens ha fet aprendre una forma efectiva de treballar conceptes que a primera vista no ens fixem o no trobem”).

5.1.2 Utilitat de les pràctiques per al seu procés d’aprenentatge

Esta categoria fa referència a la valoració que fan de la idoneïtat de les pràctiques per a poder assolir els objectius de l’assignatura en quant a continguts, competències, etc. En este sentit, es fa una valoració positiva en tant que consideren que es tracta de pràctiques “adequades al contingut i, sobretot, al nostre nivell de desenvolupament”.

5.1.3 Utilitat en la seua formació com a mestres

Tant en esta categoria com en la següent l’estudiantat valora la utilitat de les pràctiques no des de la vessant d’alumnes, sinó com a futurs i futures mestres. D’esta manera, en parlar de la utilitat de les pràctiques per a la seua formació com a mestres, l’estudiantat posa de relleu que es tracta d’una metodologia activa molt diferent a les metodologies tradicionals i es pot considerar que esta és una valoració positiva (“Hem après metodologies diferents per a ensenyar geografia”).

5.1.4 Utilitat de les pràctiques per a la seua tasca docent

Esta categoria i l’anterior considerem que es poden separar perquè així com en l’anterior es posa de manifest que “descobreixen” formes noves d’ensenyar geografia, ací es destaca sobretot la utilitat de l’ús de les fotografies de paisatges com a recurs didàctic (“Recurs didàctic molt interessant i útil”).

5.1.5 Adequació de les pràctiques per al desenvolupament de competències transversals

L’amplitud de la qüestió ha permés a l’estudiantat donar respostes relacionades amb tot el procés d’ensenyament i aprenentatge relacionat amb l’assignatura i amb altres competències que podem considerar transversals. Estes competències transversals tenen a veure tant amb l’organització de les pràctiques per grups (“He après estratègies a l’hora de treballar en grup”, “Hem après la capacitat de treballar en equip i comunicar-se efectivament”), com amb la competència lingüística (“Seguir una estructura a l’hora de redactar per a anar pas a pas”, “Hem desenvolupat habilitats lingüístiques”, “... estimulant la capacitat d’observació i l’expressió oral i escrita”), la competència d’aprendre a aprendre (“Ens ha ajudat a millorar les habilitats d’observació”) o la de pensament crític (“Han fet que sapiem analitzar i descriure qualsevol fotografia utilitzant el pensament crític”, “La forma de treballar, sense la intervenció directa de la professora, ens ha ajudat a desenvolupar-nos individualment amb el pensament crític”, “Hem desenvolupat les nostres habilitats analítiques, de síntesi i de presa de decisions”), així com l’aprenentatge significatiu (“Nosaltres teníem el protagonisme i nosaltres preniem les decisions”, “Ha sigut una manera de permetre’ns utilitzar la nostra iniciativa i recursos com a futurs

docents”, “La metodologia ens ha permés ser molt actius i participar en el procés d’aprenentatge”, “permet que els aspectes treballats s’apreguen de forma significativa”).

5.1.6 Metodologia

Esta categoria fa referència a la metodologia utilitzada per a treballar els continguts teòrics de l’assignatura en les classes de pràctiques. Trobem ací un reconeixement positiu i es destaca la utilitat i, sobretot, l’originalitat. Les respostes agrupades en esta categoria posen de relleu que les activitats dissenyades mostren un equilibri entre continguts teòrics i pràctics (“M’ha semblat una forma molt encertada d’introduir conceptes teòrics”), cosa que els ha permés entendre que la geografia és una disciplina vinculada a la vida real, que els coneixements que ens aporta ens ajuden a entendre el món que ens envolta (“Positives en quant a la metodologia. Una forma d’ensenyar i aprendre geografia des d’un punt de vista pràctic i connectat amb la vida i el món real que ens envolta”).

També s’ha introduït una certa crítica a les metodologies tradicionals basades en la memorització quan s’afirma “Treballar la geografia d’aquesta manera i no aprenent els conceptes de memòria em sembla molt encertada”. Per acabar les valoracions positives, ens agradaria destacar una de les respostes en la qual part de la valoració positiva rau en el fet que, al marge de la dificultat de les pràctiques, “Les pràctiques no eren difícils i em feien pensar i això m’ha agradat molt”.

Però per una altre costat, també s’ha considerat que la principal dificultat descansava precisament en eixa novetat: mai havien treballat la geografia d’eixa manera. I és precisament per la novetat que ha suposat treballar amb fotografies de paisatges per a desenvolupar de forma aplicada els continguts teòrics de l’assignatura que ha resultat més difícil i complex, com explícitament manifesta una de les respostes: “En ser una cosa tan nova, resulta una mica complex afrontar-ho”. En este sentit, la crítica incorporava una recomanació: incloure un guió més detallat per poder saber què havien de mirar, en què s’havien de fixar per a poder dur a terme el seu treball. És certament un aspecte a destacar que allò que en alguns casos s’ha considerat positiu, la llibertat per a poder organitzar el treball o la necessitat de prendre decisions, en uns altres s’ha vist com un handicap que ha dificultat la comprensió del treball a fer. En este sentit, front a qui ha considerat “Hem tingut massa llibertat”, trobem qui li ha semblat que “La forma de treballar, sense la intervenció directa de la professora, ens ha ajudat a desenvolupar individualment el pensament crític i la cooperativitat”, al temps que “ens ha aportat iniciativa”.

5.1.7. Descripció de les pràctiques

En este apartat incloem aquelles expressions o adjectius utilitzats per a descriure i valorar les pràctiques i que no es poden incloure en les altres categories. Es pot considerar que els adjectius utilitzats per a descriure-les han sigut en general positius i les consideren útils, interessants, enriquidores, gratificants, entretingudes, divertides, dinàmiques, reflexives, valuoses i encertades. Estos adjectius s’utilitzen tant per a referir-se a les activitats en general com per a la metodologia utilitzada i també els continguts treballats. En este sentit, destacaríem que la mateixa persona que considera les pràctiques com a dinàmiques també les considera reflexives. És a dir, hi ha una part dinàmica que seria el treball sobre la fotografia (marcar els elements del paisatge a treballar) i reflexiva (observar el paisatge per a trobar eixos elements i elaborar un text que els explique i els permeta arribar a deduir allò que no es pot apreciar directament però que està “latent” i ho descobreixes quan saps mirar).

5.2. Elaboració d'una fitxa itinerari

Les pràctiques tenien una seqüenciació definida: en primer lloc es treballava amb les fotografies dels paisatges per a esbrinar diferents aspectes relacionats amb la geografia (clima, relleu, vegetació, mitjans de comunicació i transport, fonts d'energia, economia, demografia...), per a passar a dissenyar, des de zero, una fitxa itinerari a partir d'una de les fotografies.

En este cas, malgrat que se'ls va explicar a classe a quines activitats feia referència l'avaluació, ha hagut respostes que no valoraven només la pràctica que havien fet, sinó que han avaluat la fitxa que van respondre en una eixida de camp, l'avaluació de la qual era independent.

De les respostes que podem considerar vàlides perquè responien estrictament allò que se'ls preguntava, totes han sigut positives. A partir de la revisió de les respostes, s'han pogut establir les següents categories per a realitzar l'anàlisi temàtica en esta qüestió: a) Desenvolupament de recursos i activitats; b) Desenvolupament d'altres competències transversals; c) Metodologia.

5.2.1 Desenvolupament de recursos i activitats

Podem afirmar sense cap mena de dubte que esta ha sigut la pràctica que més els ha agradat. El motiu rau en el fet que l'han considerada com l'activitat més útil de cara a la seua tasca professional. En este sentit, es pot dir que les respostes mostren, en alguns casos, fins i tot entusiasme en considerar que era una "pràctica molt dinàmica, vam visualitzar l'assignatura d'una manera més professional i vam poder aplicar la nostra visió com a futurs docents", "m'ha servit de molt per a treballar el currículum i relacionar les activitats amb els sabers bàsics, grups de sabers i competències específiques", "és un recurs molt enriquidor i que motiva a l'alumnat", "hem après a pensar i crear recursos i activitats".

5.2.2 Desenvolupament d'altres competències transversals

En esta qüestió les respostes també reflecteixen la utilitat de la pràctica per a desenvolupar competències transversals, no directament relacionades amb el contingut de l'assignatura sinó amb altres sabers i habilitats útils per al seu desenvolupament professional i personal. Destacaríem que el disseny complet d'una fitxa itinerari es considera que promou la competència de pensament crític perquè "ajuda a desenvolupar habilitats crítiques per a avaluar i seleccionar informació de manera efectiva".

5.2.3 Metodologia

En esta categoria hem inclòs les respostes que fan referència al disseny de la fitxa itinerari des del punt de vista metodològic. En este sentit, podem dir novament que la consideren una activitat molt útil per a la seua tasca com a docents, perquè, per una banda, han pogut "aplicar com a tal la didàctica de la geografia" i "posar en pràctica el que estàvem aprenent en l'assignatura" i, per una altra, perquè han vist que es poden treballar diferents aspectes del currículum de primària. Un altre aspecte a destacar, que es relaciona amb la primera de les categories comentades (Desenvolupament d'activitats i recursos), és que dissenyar una fitxa de cap nou els ha fet adonar-se de tot allò que s'ha de tindre en compte per a preparar qualsevol activitat i els àmbits que la formen, tant en allò relacionat amb el currículum, com seria el contingut a treballar, els objectius a aconseguir i les activitats a desenvolupar com en allò relacionat amb la presentació, és a dir, el vocabulari, el tipus i la grandària de la lletra, les imatges a incloure, els colors i la distribució dels diferents elements en la fitxa, etc., per tal que s'adeqüe tant al currículum de primària com al nivell i les necessitats de l'alumnat i de les dificultats

que això comporta. D'altra banda, l'elaboració de la fitxa l'han considerada una activitat positiva perquè "ha sigut una manera més vivencial d'adquirir aqueixos coneixements", cosa que ho vincula amb l'aprenentatge significatiu, ja esmentat en els apartats anteriors.

5.3. Recomanacions

L'últim apartat de l'avaluació tenia a veure amb les recomanacions de cara a continuar desenvolupant les pràctiques en propers cursos. En general es pot dir que les respostes han estat favorables, com s'ha pogut veure en els apartats anteriors, però al mateix temps també ha hagut una recomanació reiterada: la necessitat d'una guia, d'un guió que els ajudara a fer l'anàlisi de les fotografies. Esta necessitat es recolzava en una raó que també apareixia en la valoració de les pràctiques: la falta d'experiència en un treball basat en l'anàlisi de fotografies. Tot i això, es recomana continuar amb les pràctiques en cursos successius, perquè consideren que es tracta d'un format positiu per a treballar tots els continguts de l'assignatura.

Les recomanacions també han destacat la necessitat de fer més eixides de camp i en una de les valoracions es feia esment d'esta circumstància: la possibilitat que tenien d'eixir de l'aula sense moure's gràcies a les fotografies de paisatges.

Per últim s'han de destacar les respostes que fan referència al nombre de sessions dedicades a cadascuna de les activitats. Així, es recomana reduir el temps destinat a treballar el paisatge a partir de les fotografies i dedicar-ne més a activitats com l'elaboració de la fitxa itinerari o altres recursos perquè ho consideren més útil de cara al seu futur com a mestres. Estes valoracions ens fan pensar que no hem sabut transmetre a part de l'estudiantat la seqüenciació de les pràctiques i que estes formaven un contínuum que començava amb el seminari de lectura i acabava amb l'eixida de camp. Este interès, per dir-ho d'alguna manera, de "fer coses", de "produir", no els permet veure la necessitat d'adquirir uns coneixements previs, tant de caràcter teòric com pràctic, a través de diverses vies i que seran la base sobre la qual bastiran la seua capacitat per a desenvolupar després la seua tasca com a mestres. Com molt bé llegíem en una de les respostes sobre el treball amb les fotografies, i que ja hem citat més amunt, "M'han ajudat a desenvolupar habilitats d'observació, interpretació espacial i comprensió dels fenòmens geogràfics", però sembla que parar-se, observar, pensar, no són activitats prioritàries en un món canviant com l'actual.

6. CONCLUSIONS

Este projecte ha suposat un canvi important en la metodologia emprada per a treballar la geografia respecte a la manera en què l'estudiantat estava acostumat a fer-ho. Es pot dir que allò més destacat és el que podríem anomenar la sorpresa que els ha provocat treballar la geografia d'una manera diferent a com l'havien estudiada en etapes educatives anteriors i com, en funció de la metodologia emprada, la percepció de la geografia com a disciplina i com a matèria d'estudi pot canviar, des d'una concepció com a quelcom allunyat de la realitat cap a una concepció de la mateixa disciplina vinculada a la vida real i a l'entorn que els envolta.

Els resultats obtinguts ens permeten ser optimistes i considerar que, amb esta forma de treballar la geografia i la seua didàctica, l'estudiantat aprén les competències i els continguts del curs i és capaç

de relacionar els coneixements teòrics amb les activitats pràctiques. Al mateix temps, es considera que la llibertat que se'ls ha donat per a treballar els ha donat protagonisme i ha afavorit un aprenentatge significatiu. D'altra banda, ha posat de manifest que la innovació educativa docent pot ajudar a canviar la percepció que es pot tindre d'una disciplina coneguda.

I també ens ha permès observar, de manera indirecta, quina és la percepció que tenen del paisatge, quina és la seua idea de paisatge, a través de les fotografies que van portar a la sessió en què havien de triar les que utilitzarien per a treballar. En alguns casos, van haver d'eliminar-se fotos perquè eren vistes precioses de la posta o l'eixida del sol, amb la qual cosa resultaven massa fosques per a poder treballar amb elles, malgrat la seua bellesa. Açò ens ha demostrat la importància de treballar la geografia a través del paisatge, que era l'objectiu del projecte d'innovació educativa docent, l'avaluació del qual hem presentat ací

SUPORTS

El projecte d'innovació educativa docent "El paisatge: patrimoni i recurs en la Didàctica de la Geografia" va ser aprovat i finançat per la Unitat de Formació i Innovació Educativa de la Universitat Jaume I en la convocatòria de 2022 per a desenvolupar-lo durant el curs 2022-2023.

REFERÈNCIES

- Barraza Macías, A. (2005). Una conceptualización comprehensiva de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 5(28), 19-31. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179421470003.pdf>
- Fidalgo-Blanco, Á., & Sein-Echeluze, M. L. (2018). Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. *EKS*, 19(2), 83-101. <https://doi.org/10.14201/eks201819283101>
- Hernández Romo, A. K., Santos Solórzano, R., & Luz, V. L. (2022). Criterios e indicadores para orientar la evaluación de la innovación educativa en la UNAM. En M. Sánchez Mendiola, A. Martínez González, & editores, *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (págs. 701-717). México, México: UNAM CUAIEED. <https://acortar.link/NYE1kb>
- Martínez Sanahuja, S. (2019). Proyectos de innovación docente: cuestiones fundamentales para su diseño, implementación y evaluación. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 7(1), 95-103. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v7i1.275>
- Ortega Cuenca, P., Ramírez Solís, M. E., Torres Guerrero, J. L., López Rayón, A. E., Servín Martínez, C. Y., Suárez Téllez, L., & Ruiz Hernández, B. (2007). Modelo de innovación educativa. Un marco para la formación y el desarrollo de una cultura de la innovación. *RIED - Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10(1), 145-173. <https://doi.org/10.5944/ried.1.10.1023>
- Sancho, J. M., Carbonell, J., Hernández, F., Tort, A., Sánchez-Cortés, E., & Simó, N. (1992). Investigaciones y experiencias para aprender de las innovaciones en los centros. *Revista de Educación* (299), 249-291. <https://acortar.link/unyrcn>

Retos y desafíos de la docencia en pospandemia desde un enfoque de género. Estudio de caso Universidad Central del Ecuador

Mercy Julieta Logroño

Universidad Central del Ecuador

Abstract: The pandemic was one of the most critical events that humanity has faced in its historical development and showed the deep existing systemic inequalities that emerged with greater force in this situation, with serious consequences in all areas and particularly in higher education. In order to know the challenges that the teachers showed in the pandemic and their post-pandemic proposals, this research was carried out, with the following objectives. Identify from a gender perspective the changes experienced by the COVID 19 pandemic in the academic, family and professional fields of academics. Reflect on the lessons learned regarding gender, pedagogical and social problems that bifurcate in a post-pandemic in which unusual technological changes are evident. The methodology had a quali-quantitative approach. The research results show that there is a gap regarding technological consumption and access. Additionally, there are pedagogical problems and difficulties especially related to the development of self-regulation capabilities for learning, which prevented the achievement of expected learning results, which is why the importance of face-to-face education and the gradual incorporation of hybrid modalities was shown. A dialectical and complementary articulation of the processes is also required: pedagogical, technological, communicative and the development of emotional capacities. The latter must promote the development of capacities such as autonomy, the self-regulation necessary for learning and critical thinking. In the area of gender, it is necessary to revalue the care provided by teachers, who during the pandemic increased their work by more than 6 hours a day, which in effect requires a better social organization of state care and an adequate redistribution of tasks within the home; This study shows that couples helped less than children, accounting for inequality.

Keywords: teaching, gender, higher education, care, post-pandemic.

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia permite revivir la necesidad de reflexionar en cambiar las causas en las que se sustentan las crisis pues todas ellas son el resultado de una concepción del desarrollo que ha ignorado los daños sociales y naturales desde el sentido en que tenemos un planeta inagotable. Es decir, la pandemia desató un fructífero debate que incluye el cuestionamiento del modelo de producción y su lógica de reproducción ideológica, sin embargo, pasada la etapa de ascenso del coronavirus, nuevamente se reviven lógicas de poder que amenazan con exacerbar los procesos de acumulación esta vez de la mano del capitalismo financiero y tecnológico. En efecto el auge de la inteligencia artificial, el internet de las cosas y adelantos tecnológicos de la llamada cuarta revolución tecnológica, son ejes muy importantes de ser analizados desde el ámbito de la educación superior, dichos aspectos y los impactos en las mujeres docentes se analizan en el presente artículo.

2. MARCO TEÓRICO: PANDEMIA Y EDUCACIÓN SUPERIOR

La crisis sanitaria que provocó la pandemia obligó al confinamiento, lo que motivó a las universidades a cambiar de manera repentina la modalidad presencial por la educación en línea sin que existiese una suficiente preparación de sus docentes y estudiantes, cuyos resultados se pueden resumir en un deterioro de la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y una mayor exclusión del sistema educativo.

Para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020), a mediados de mayo de 2020 más de 160 millones de estudiantes de América Latina y el Caribe (de todos los niveles de enseñanza), habían dejado de tener clases presenciales. En la mayoría de los países (29 de los 33) se han establecido formas de estudio en diversas modalidades a distancia.

Simultáneamente el saldo de la pandemia, puso en evidencia las profundas brechas digitales y el acceso inequitativo a la tecnología y la conectividad, es decir, el acceso universal a la educación, que ya mostraba problemas, sufrió un grave retroceso expresado en la deserción de muchos estudiantes, y en el deterioro de la calidad de los aprendizajes.

Las limitaciones de los modelos en línea, imposibilitaron la interacción directa y la mediación del docente en consideración a las necesidades específicas de las personas que aprenden. Se perdió la esencia del aprendizaje colaborativo dada en la relación aprendiz-mediador y la riqueza que produce la convivencia entre pares y la comunidad educativa, como un elemento desencadenante para el diálogo y el aprendizaje. Adicionalmente los propios límites de los materiales usados, sin fases previas de acomodación para modelos educativos online, dificultaron la participación de los estudiantes que, además, no desarrollaron hábitos de auto regulación para neutralizar los distractores que se producen en sus entornos.

Para Mendiola (2020), mientras que en un aula el profesor tiene la inmediatez de la comunicación con sus estudiantes, en la educación en línea la interacción depende de conexiones, velocidad de transmisión de datos, video y audio de calidad. De ahí que estar en dos dimensiones, en vez de tres, es un factor de agotamiento psicológico y hay que emplear mayor esfuerzo en expresarse y en comprender al otro.

Para la mayoría de los y las docentes, el cambio a la educación en línea supuso ingentes esfuerzos para asimilar rápidamente el manejo de plataformas, programas y herramientas digitales junto con un despliegue de métodos y metodologías que se requiere para lograr el aprendizaje. Aquello afectó principalmente a los y las docentes, con incipientes habilidades digitales. IESALC, UNESCO. (2020); Ordorika (2020), CEPAL (2021).

Consecuentemente, la docencia incrementó su carga de trabajo en la preparación de las clases en línea, elección de contenidos significativos, desarrollo de materiales en línea, tutoría y acompañamiento personalizado a los estudiantes pues como lo expresa Mendoza (2020), “aplicar estrategias de educación a distancia no es equivalente a la educación formal a distancia. Si bien tienen aspectos en común, la lógica de planeación, uso de recursos e interacción de los agentes involucrados son elementos que deben construirse con dedicación y diligencia, de acuerdo con las características de cada una” (p.1).

Adicionalmente, se incrementó el trabajo administrativo, que es el que más pesa en el mundo académico, pues las propuestas burocráticas (como el cumplimiento de protocolos de atención determinados desde la rectoría de las instituciones de educación superior, informes de avance, junto con las exigencias de aseguramiento de la calidad), añaden el tiempo de dedicación, mismos que en nuestro país no reportan directamente al proceso docente y de investigación, por lo tanto, se lo considera estéril.

Mención especial merecen los temas de género en la educación superior. Históricamente, las IES han sido espacios profundamente desiguales y poco favorables para las mujeres (Merma, Ávalos, y Martínez, 2017).

2.1. La pandemia desde una perspectiva de género

La pandemia, a la luz del enfoque de género, desató un profundo debate sobre una de las causas de la discriminación de las mujeres: la división social del trabajo, que históricamente, ha colocado a las mujeres como responsables del trabajo doméstico y el cuidado de las familias. Al respecto, el informe

de la CEPAL señala que las mujeres estuvieron en la primera línea de respuesta a la pandemia, pues un 73,2% de las personas del sector salud son mujeres. Ellas se enfrentaron a condiciones de trabajo extremas, como extensas jornadas laborales, y mayor riesgo de contagio; sin embargo, sus ingresos laborales fueron un 23,7% inferiores a los de los hombres del mismo sector.

Así mismo, Wagón (2021) expresa que las medidas de aislamiento obligatorio generaron una situación de sobrecarga extrema sobre las mujeres, que además recrudeció la violencia contra estas, conforme se evidencia en el incremento de las llamadas de auxilio, la violencia de género y el feminicidio.

Por su parte el estudio realizado por Sanz y Pérez (2022), denominado “El Desigual Reparto del Trabajo Doméstico Antes y Durante la Pandemia”, con una muestra de 1040 entrevistas en el 2019 y 1200 en el 2020, muestra que existe desigualdad de género en el reparto de las tareas domésticas tanto en la situación anterior a la pandemia (2019) como en el período de confinamiento (2020). La reclusión en el hogar de ambos convivientes no solo no ha modificado las prácticas anteriores, sino que confirma la hipótesis de que han sido ellas las que han asumido la mayoría de las tareas (González y Cuenca, 2020; Alon et al., 2020).

En ese marco, uno de los aspectos reivindicado por el feminismo (el cuidado) entró al debate pues su invisibilización es uno de los ejes en el que se funda la discriminación de las mujeres, empero “los cuidados, son un elemento central para la sostenibilidad de la vida” (CEPAL, 2022). En efecto, la pandemia fue un escenario para mostrar su importancia, tanto económica, social, afectiva y ética.

La función social del cuidado trae consigo la valoración de la afectividad como elemento mediador de las relaciones sociales en interdependencia. Esta línea ética, que parte de pensar en posiciones sociales desde las cuales se reproduce la vida, lleva a posiciones políticas que conducen a transformaciones reales de la cotidianeidad. El modelo socioeconómico capitalista no ha crecido solamente a costa de los sistemas naturales, sino también a partir de la incautación de los tiempos de las personas para ponerlos al servicio del mercado, mientras que desplaza costos a la esfera doméstica, donde la división del trabajo coloca a las mujeres en la posición de responsabilidad por las tareas como imperativo de género. La visión política que se preocupa solo del mercado y relega al limbo de lo invisible el trabajo doméstico y de cuidados está eludiendo toda responsabilidad sobre las condiciones de vida de la población. (p. 36)

La organización social de los cuidados, es la forma de distribuir, entender y gestionar la necesidad de los cuidados, que está en la base del sistema económico y de la política social (Arriagada, 2021). Actualmente la mayor carga de trabajo recae en las mujeres y por ello mantener el sistema de cuidados como está resulta insostenible e injusto, de ahí la necesidad de lograr que los estados intervengan en la valoración del trabajo femenino, pero también se requiere una redistribución de tareas dentro del hogar.

La inversión en la economía del cuidado tiene el potencial de dinamizar las economías generando empleo y además bienestar en el marco de una recuperación sostenible y con igualdad de género (Vaca, 2022). A tenor de aquello, se aprecia la necesidad de reconocer que los cuidados son una necesidad universal para la reproducción ampliada de la vida.

3. METODOLOGÍA: ESTUDIO DE CASO DE LOS EFECTOS DE LA PANDEMIA EN LAS MUJERES DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL

Con la finalidad de conocer los efectos de la pandemia en las mujeres docentes, se procedió a realizar la presente investigación, para lo cual se adoptó un método cual-cuantitativo también conocido como mixto, es decir, se aplicó una encuesta y se complementó con entrevistas con la finalidad de tener

una visión integrada y exhaustiva de la problemática, teniendo al feminismo como un paradigma explicativo.

- Participantes: en el estudio participan 105 académicas de la Universidad Central del Ecuador, pertenecientes a las diversas Facultades de la Universidad, que fueron escogidas utilizando un procedimiento de selección intencional.
- Procedimiento: se aplicaron 105 encuestas a las participantes, considerando los procedimientos éticos y de consentimiento informado, utilizando un cuestionario que contenía preguntas cerradas, pero en cinco ítems se hizo constar una respuesta abierta. Las encuestas utilizaron la escala de Likert. Posterior a ello, las encuestas fueron ingresadas, formateadas, conforme los requerimientos del programa SPSS. Una vez procesada la información, se leyó y analizó la información y se procedió a interpretarla con la finalidad de encontrar las tendencias significativas, que den respuesta a los objetivos de la investigación. Posteriormente se realizó una discusión de resultados, que recupera los hallazgos encontrados en relación a los objetivos y como corolario, se realizan las respectivas conclusiones y recomendaciones.

3.1. Objetivos

- Identificar los cambios que se vivieron por la pandemia del COVID 19 en los ámbitos, académico, familiar y profesional de las académicas.
- Reflexionar sobre las lecciones aprendidas respecto a las problemáticas de género, pedagógicas y sociales que se generaron como efecto de la pandemia.

3.2. Perfil de la docencia entrevistada

Una primera parte de la encuesta, recuperó la información de la Universidad Central, una de las instituciones más emblemáticas y numerosas del país, misma que tiene una docencia de 2198 docentes, de los cuales 1416 personas tienen nombramiento y 782 tienen contrato. En relación al sexo hay 808 docentes de sexo femenino y 1390 docentes de sexo masculino.

De este porcentaje, se escogió una muestra intencional en 20 Facultades cuyo porcentaje fue determinado en función del número de docentes de cada Facultad; a saber: Artes (1,9%), Arquitectura y Urbanismo (5,71%), Ciencias Administrativas (8,71%), Ciencias (1,90%), Ciencias Agrícolas (8,6%), Ciencias Biológicas (5,71%), Ciencias Económicas (2,85%), Ciencias Médicas (9,52%), Ciencias Psicológicas (3,80%), Ciencias Químicas (3,80%), Cultura Física (4,76%), Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación (11,42%), Ingeniería y Ciencias Aplicadas (4,76%), Ingeniería en Geología, Minas, Petróleo y Ambiental (2,85%), Ingeniería Química (2,85%), Ingeniería Química (3,80%), Jurisprudencia (3,80%), Ciencias Sociales (2,85%), Medicina Veterinaria y Zootecnia (5,71%), Odontología (5,71%). En estas facultades fueron entrevistadas 105 docentes mujeres, de casi todas las carreras de la Universidad, lo cual muestra la representatividad del Estudio.

3.2.1. Edad: Las edades se dividieron en rangos de 10 años, empezando desde 30 años en adelante, puesto que no existían docentes de menores edades. Después de sistematizar los datos se obtuvo que el 16,2% de las entrevistadas está en el rango de 30 a 40 años, el 31,4% está en la edad de 41 hasta 50 años, el 47,6% está en el rango de 51 a 60 años y el 4,8% está en el rango de 61 años en adelante.

3.2.2. Estado civil: Se averiguó, además, el estado civil y la titulación de las docentes, dando cuenta el 50,5% son casadas; el 11,9 % de docentes son viudas, el 25% tienen unión libre y el 21,9% son solteras.

3.2.3. Titulación: Se analizó la titulación de la docencia femenina encontrada, encontrando que el 76,19% tiene un grado de maestría, y el 23,80% tiene el título de PhD.

3.3. Resultados

3.3.1. Normalidad de la asistencia estudiantil en el período de la pandemia

La mayoría de preguntas de la encuesta se elaboraron con la escala de Likert, y los ítems fueron: siempre, casi siempre, a veces y nunca. Se elaboraron los resultados tomando en cuenta la frecuencia absoluta, es decir, el número de personas que contestan la encuesta y la frecuencia relativa, es decir, el porcentaje. Para este capítulo, se realiza el análisis de las frecuencias relativas más representativas.

Al respecto, tomando en cuenta la dificultad de coyuntura, se puede afirmar que la asistencia fue satisfactoria, pues un 53,3 % participa en las clases en línea, mientras que el bajo porcentaje se relaciona, conforme la información ofrecida en las preguntas abiertas, por la dificultad en el acceso de los estudiantes de la UCE a equipos de computación o Internet, sobre todo al inicio de la pandemia.

3.3.2. Calidad de aprendizajes en las clases virtuales

Con el fin de comprender el grado de involucramiento del estudiantado en las clases virtuales, se averiguó acerca de la calidad de la participación estudiantil, encontrando que sólo un 6.6% del estudiantado tuvo una participación considerada por las docentes entrevistadas como excelente, el 38.09% tuvo una participación muy buena, el 24,76% presentó una participación buena. Sin embargo, se aprecia que un 36.47% tiene un rango de participación entre regular y mala, es decir, la participación en las clases sincrónicas no es la que se espera del estudiantado universitario.

Los datos muestran las dificultades que pueden presentar los aprendizajes desde una modalidad en línea, sobre todo cuando el estudiantado no ha logrado habilidades autónomas o de autorregulación, sin embargo, en dicha coyuntura, circunstancias externas como los distractores en casa, problemas de salud y dificultades podrían haber interferido en sus aprendizajes. Al respecto, se muestran entrevistas representativas para explicar dicho fenómeno:

“La educación a través de la red ha provocado inasistencias a clases, falta de atención, demasiados distractores en casa que han afectado la concentración, entre otros problemas” (Respuesta abierta, 023).

Muchos estudiantes que son de Provincia, viajaron a sus lugares de origen para sentirse acompañados de su familia y ahorrar gastos, entonces era difícil que siempre estuviesen conectados” (Respuesta abierta 098).

3.3.3. Resultados de aprendizaje

Tras la aplicación de la educación virtual, la docencia realizó esfuerzos para alcanzar los resultados de aprendizaje aplicando la nueva modalidad virtual, mostrando según se aprecia que sólo el 13.3% sí considera que la educación virtual logró aportar resultados muy significativos. Un 38,09% que expresa que sí se dieron resultados significativos, sin embargo, el 32,38% avizora medianos resultados. El 15,23% considera que los resultados fueron regulares, mientras que el 1% dice que no existe aporte. Se deduce, por tanto, que una alta cantidad de docentes sí confían en las posibilidades de la educación virtual para alcanzar los logros, sin embargo, su valoración no es completamente positiva, pues aportó

a la consecución de los resultados de aprendizaje. Por otra parte, existe otro grupo de docentes que se muestran totalmente desconcertadas con respecto a las clases virtuales, pues según su percepción no se alcanzan los resultados de aprendizaje y en sus apreciaciones muestran las falencias de esta modalidad, así según sus voces:

“La educación virtual, visibiliza casos de deshonestidad y copia” (Entrevista, 020).

“En mi caso debo insistir para que participen e inventarme actividades para que lo hagan, todo ello plantea una sobrecarga de trabajo y un desgaste emocional” (Cuestionario: respuesta abierta, 027).

“Los estudiantes se escudan en la carencia de conectividad o problemas de conexión para justificar su falta de autoestudio o entendimiento en los encuentros sincrónicos”. (Cuestionario: respuesta abierta, 033).

“El desarrollo de las capacidades/competencias profesionales es precario” (Cuestionario: respuesta abierta, 52).

“No se evidencia una participación activa de los estudiantes” (Cuestionario: respuesta abierta 063).

3.3.4. Gratificación personal de la docencia con las clases en línea

Otro de los ejes analizados, tuvo que ver con la percepción de satisfacción personal de las docentes en relación con las clases virtuales. Se encontró que la mayoría de las entrevistadas, que alcanza el porcentaje del 51.43%, se sintieron moderadamente satisfechas con las clases virtuales, mientras que sólo un 18.09% manifestaron un sentimiento de alta gratificación. En sentido negativo se manifestó el 30.4% de docentes que no sintieron gratificación alguna.

Las respuestas dejan entrever un sentimiento de ambivalencia, pues se desplaza entre la incertidumbre y la imposibilidad de llegar con mayor contundencia al estudiantado.

“El estudiantado apaga la cámara, tengo un sentimiento de soledad, es como si diera clases a una computadora” (Cuestionario, pregunta abierta, 020).

“Al inicio sentí miedo de empezar las clases virtuales porque no manejaba los programas virtuales, sin embargo, cuando pude hacerlo me sentí mucho más segura, ha sido una experiencia que me ha impulsado a aprender” (Cuestionario, pregunta abierta 027).

“Los estudiantes, manejaban muy bien las redes y presentaban juegos, presentaciones, infografías tuvieron una excelente participación” (Cuestionario, pregunta abierta 011).

3.3.5. Percepciones de las académicas en relación al estado de situación de la educación superior ecuatoriana

Tomando en consideración el cambio que trae aparejado la educación virtual, se consideró importante preguntar si las docentes entrevistadas, avizoran si la nueva modalidad, mejoró la educación, o si las clases virtuales incidieron en un retroceso educativo. Al respecto, sólo un 2,8% de docentes manifiesta que mejoró la educación. El 56.2% opina que se mantiene igual que antes, mientras que el 41% de docentes universitarias, dice que se desmejoró. Al tenor de las respuestas anteriores, se afirmó la necesidad de retornar a las clases presenciales, aspecto sobre el cual se lograron consensos entre

los miembros de la comunidad educativa, sin embargo, el retorno significó un momento de ruptura, que provocó reflexiones profundas, que implicaban aprender de las experiencias vividas y promover cambios en todos los ámbitos en los que la pandemia nos había interpelado, partiendo desde nuestra propia condición de humanidad.

4. BIENESTAR DOCENTE

En este apartado se analiza el trabajo doméstico y de cuidados que realizan las docentes, tratando de establecer los cambios producidos en la vida y las condiciones de género y bienestar de las mujeres. En ese sentido se analiza la pertenencia o no de las docentes a diferentes grupos de población, encontrando los siguientes resultados.

4.1. Población en riesgo

Este ítem averiguó acerca de las condiciones de riesgo que vivieron las docentes, encontrando que la mayoría de la población que suma el 68,6%, no pertenecen a grupos de riesgo. Sin embargo, se advierte que un 20% tiene enfermedad crónica, un 5,7% sufre diabetes, hay un 5,7 de personas que sufre inmunodepresión, y un 6,7% de la población es mayor de 60 años.

4.2. Labores de cuidado de niños y niñas de 0 a 12 años, y otras personas de su hogar que requieran cuidado

Los resultados de la investigación sugieren que el 53,8% de las docentes entrevistadas sí se encarga de labores de cuidado, mientras que el 46,2% no lo hacen. En términos de porcentaje se puede afirmar que la mayoría de personas encuestadas asumen las labores de cuidado, lo que muestra la importante labor de cuidado familiar, que realizan las docentes y la necesidad de promover medidas de conciliación laboral en la institucionalidad, así como a la igualdad de género en la distribución de las tareas de cuidado.

4.3. Tiempo de trabajo doméstico dedicado al hogar

La tabla muestra la distribución de las horas de dedicación al trabajo doméstico y de cuidado antes de la pandemia y durante la pandemia. Las filas representan el rango de horas de dedicación de 0, 10, hasta 70 horas o más. Las columnas FA y FR corresponden a la Frecuencia absoluta y relativa de cada rango de horas en cada período. Los datos nos permiten visualizar cómo ha cambiado la distribución de las horas de trabajo doméstico y de cuidados en el período de la pandemia en comparación con antes de la misma.

– Dedicación antes de la pandemia:

Al analizar los resultados de la tabla se interpreta que no hubo ninguna persona que reportara dedicar de 0 a 10 horas al trabajo doméstico y de cuidados. Hubo dos personas (1,90) que dedicaban de 11 a 20 horas; el 57,14% que dedicaban de 21 a 30 horas, el 47,61% que dedicaba de 31 a 40 horas, mientras que el 0,95% dedicaban de 41 a 50 horas.

– Dedicación durante la pandemia:

Nuevamente no hubo ninguna persona que dedicara reportar de 0 a 10 horas al trabajo doméstico y de cuidados. Se observa un cambio en comparación, ya que en pandemia el 19,04% dedican de 21 a 30 horas, el 57,14% dedican de 31 a 40 horas y el 19,04 dedican de 41 a 50 horas y el 4,76% dedican de 51 a 60 horas. Es decir, hubo un aumento en la proporción de las personas que dedicaban más horas

al trabajo doméstico y de cuidado en comparación con antes de la pandemia. Esto puede ser debido a factores como el cierre de escuelas, mayor trabajo de limpieza del hogar, preparación de alimentos, mayor frecuencia en el lavado de ropa, acompañamiento en el trabajo de los hijos e hijas, e incluso labores de tutoría, seguimiento de estudiantes. ¿Recibió ayuda de su pareja o familiares o personas asalariadas para realizar el trabajo doméstico y de cuidados durante la pandemia?

En lo relacionado con la ayuda de pareja y familiares, se observa que los hijos e hijas son las personas que más ayudan dentro del hogar (28,57), y que no recibieron ninguna ayuda en el 21,90% de los casos. También se evidencia que las personas que tienen trabajadora doméstica son pocas y representan el 9.52%

Los resultados muestran la diversidad de apoyos que las docentes recibieron durante la pandemia en sus labores de trabajo doméstico y de cuidados, siendo de especial importancia la ayuda de hijos, pareja y familiares. Así lo corrobora una docente entrevistada: “Había tanto que hacer, que les pedía a mis hijas que me ayudasen y al inicio no lo hacían, pero poco a poco se integraban, eso fue un saldo importante, porque logré un vínculo más importante con mis hijas” (Cuestionario, pregunta abierta, 092).

Es interesante corroborar la importancia en la calidad de los vínculos que se experimentaron en la coyuntura, pero también advertir que se recibió menos ayuda de la pareja que de los hijos e hijas.

4.4. En qué aspectos le afectó más la crisis del Coronavirus

Esta pregunta buscó conocer los diversos ámbitos que se vieron afectados, tras la crisis del coronavirus. La tabla agrupa 7 ítems que fueron contestados por cada participante, las respuestas tienen un nivel que averigua más afectación o menos afectación. Al analizar los resultados del cuadro anterior, podemos observar los siguientes efectos.

4.4.1. Condiciones económicas

El 41.9% de los participantes indicaron que las condiciones económicas fueron el aspecto que más les afectó durante la crisis del Coronavirus, mientras que el 58.1% mencionó que les afectó menos. Es decir, una parte significativa de los participantes experimentó dificultades económicas durante este período.

4.4.2. Condiciones de salud

El 45.7% de los participantes afirmaron que las condiciones de salud fueron el aspecto más afectado para ellos, mientras que el 54.3% consideró que les afectó menos. Esto refleja la preocupación y el impacto que la pandemia tuvo en la salud de las docentes.

4.4.3. Sobrecarga de trabajo laboral

La mayoría de los participantes, 66.7%, señalaron que la sobrecarga de trabajo laboral fue el aspecto que más les afectó durante la crisis, en comparación con el 33.3% que mencionó que les afectó menos. Aquello sugiere que las docentes experimentaron un aumento significativo en su carga de trabajo durante la pandemia.

4.4.4. Incremento de la carga de trabajo doméstico

El 65.71% de los participantes indicaron que el incremento de la carga de trabajo doméstico fue el aspecto más notorio para ellos, mientras que el 34.29% mencionó que les afectó menos. Esto destaca el aumento de responsabilidades domésticas que las mujeres docentes tuvieron que asumir debido al confinamiento y las medidas de distanciamiento social.

4.4.5. Dificultades académicas por el teletrabajo

El 22.9% de los participantes mencionaron que las dificultades académicas por el teletrabajo fueron el aspecto que más les afectó, mientras que el 77.1% consideró que les afectó menos. Esto señala los desafíos que enfrentaron las docentes al adaptarse a la modalidad de trabajo y trabajo en línea.

4.4.6. Condiciones psicológicas y/o emocionales

El 41.9% de los participantes indicaron que las condiciones psicológicas y/o emocionales fueron el aspecto más afectado para ellos, mientras que el 58.1% mencionó que les afectó menos. Esto resalta el impacto negativo en la salud mental y emocional de las personas durante la crisis.

4.4.7. Problemas familiares y/o violencia

El 10.5% de los participantes mencionaron que los problemas familiares y/o la violencia fueron el aspecto más afectado para ellos, mientras que el 89.5% consideró que les afectó menos. Eso indica que una minoría de los participantes experimentaron dificultades en el ámbito familiar durante este período.

En general, los resultados del cuadro muestran una diversidad de aspectos que afectaron a las mujeres académicas durante la crisis del Coronavirus, incluyendo aspectos económicos, de salud, laborales, domésticos, académicos, emocionales y familiares. Estos datos reflejan los desafíos multifacéticos y las consecuencias de la pandemia en la vida de las académicas.

4.5. Condiciones para garantizar la salud de la docencia

De cara al retorno al trabajo presencial, las docentes consideran que los aspectos que deben garantizarse son: la dotación de los insumos de bioseguridad con un 23.85%, así como el mejoramiento de la infraestructura, 22.87%, sobre todo, porque existen aulas que no permiten alojar cursos numerosos como los que se presenta en la Universidad Central, la capacitación profesional en nuevos modelos de aprendizaje en línea y otras modalidades, 19.05%, pero también se sugiere arbitrar medidas de conciliación laboral y profesional, 17.14% y en esa misma línea se considera la necesidad de establecer jornadas sensibles. Estas condiciones, sin duda marcan un nuevo panorama que exige cambios de la estructura organizacional, sobre todo con respecto a la adopción de nuevas modalidades de estudio y además la necesidad de arbitrar medidas para garantizar una conciliación laboral y profesional.

5. PROPUESTAS QUE SE PODRÍAN CONSIDERAR PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DE LAS MUJERES DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD EN POSPANDEMIA.

Estos datos, que serán analizados a continuación, representan la frecuencia absoluta y relativa de las propuestas que se podrían considerar para mejorar la situación de las mujeres docentes en la universidad. Los resultados dan información sobre las propuestas que coadyuvan a mejorar la situación de la educación y en particular de las mujeres docentes en el ámbito universitario, destacando las áreas en las que se requieren cambios y mejoras para garantizar la igualdad de oportunidades y condiciones laborales.

Cabe señalar que la preocupación de las profesionales involucra diversos ámbitos que rebasan su problemática individual y relleva la necesidad de pensar para beneficio colectivo.

Se habla también de trabajar en mejoras sustantivas en la infraestructura tecnológica. Esta propuesta también es relevante, con una frecuencia absoluta considerable. Esto indica que las mujeres docentes reconocen la importancia de contar con una infraestructura tecnológica adecuada para facilitar la

enseñanza y el aprendizaje en entornos digitales, sobre todo piensan en mejoras en términos de acceso a equipos, conectividad y recursos tecnológicos.

Cambios en la organización curricular (modelo híbrido). Esta propuesta tiene una frecuencia absoluta moderada. Indica que las mujeres docentes están interesadas en explorar nuevos enfoques de enseñanza que combinen modalidades presenciales y virtuales. Esto podría implicar adaptar los planes de estudio y diseñar estrategias de enseñanza que integren lo mejor de ambos entornos.

Reorientación de los tiempos de la organización académica. Esta propuesta tiene una frecuencia absoluta más baja en comparación con las anteriores. Sin embargo, aún es considerada relevante por un número significativo de mujeres docentes. Esto sugiere que existe interés en revisar y ajustar los horarios y la distribución del tiempo de trabajo, con el objetivo de lograr un mejor equilibrio entre las responsabilidades laborales y familiares.

Medidas de conciliación del trabajo laboral y familiar. Esta propuesta, considerada importante por un número considerable de mujeres docentes, valora la necesidad de implementar políticas y prácticas que promuevan la conciliación entre el trabajo y la vida personal, reconociendo las responsabilidades familiares y brindando apoyo para encontrar un equilibrio saludable.

En general, los resultados de la tabla reflejan las preocupaciones y necesidades de las mujeres docentes en el contexto universitario. Estas propuestas apuntan a mejorar las condiciones laborales, promover la igualdad de oportunidades y adaptar la enseñanza a las demandas actuales. Las conclusiones obtenidas podrían servir como base para el diseño e implementación de políticas y programas que respalden y fortalezcan la labor de las mujeres docentes en la universidad.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pandemia dejó importantes lecciones, reflejadas en un sentimiento de solidaridad, pues la sociedad siente que es parte de un universo finito que tiene límites y debe cuidarse. Nuestra humanidad requiere el complemento del abrazo. Los humanos y humanas queremos ser protegidos, respetados y amados/as. Sentimos que con cada ser que partió, algo de nosotros también se iba, con cada campana que dobla, como decía Ernesto Hemingway, “también doblan por nosotros y nosotras. En tal sentido, ¿será posible que olvidemos, tan rápidamente nuestro compromiso como humanos y como parte de este planeta?”

Hace un año, Rita Segato (2022), reflexionaba sobre la necesidad de que “*esa experiencia quede registrada en los discursos del tiempo pos-pandemia y permanezca audible para, de esa forma, ¿evitar que sea rehecha la fantasía de normalidad y de inalterabilidad que nos capturaba? ¿Cómo retener la experiencia de un deseo que, al menos durante este intervalo, se encaminó libremente hacia otras formas de satisfacción y realización?*”

Su vaticinio tenía razón cuando afirmaba que: “habrá fuerzas habilidosas, muy bien instruidas, estudiando el tema para clausurar esa memoria, desterrarla, dejarla bien vedada, para de esa forma garantizar la continuidad de una “normalidad” que la pandemia había interrumpido”. En tal sentido, es esa la normalidad a la que no queremos retornar, sin cuestionarnos sobre los profundos desafíos que esperaba al planeta.

Hoy, como docentes universitarias, que como lo expresamos en uno de los acápites de la investigación, necesitamos un nuevo paradigma, o una nueva propuesta educativa. Me pregunto cuál es ese paradigma, pues estamos transitando hacia una etapa, el capitalismo financiero avanza hacia lo que se conoce como transhumanización (Diéguez, 2021).

El escenario actual nos sitúa en una etapa sin precedentes de avance en ciencia y tecnología, que algunos estudiosos, como Dieguez (2021), denominan *transhumanismo*. Este movimiento busca me-

jorar aspectos humanos, ya sean físicos, mentales, morales, emocionales o de otra índole, a través de la utilización de procedimientos tecnológicos, especialmente mediante las biotecnologías, la robótica y la inteligencia artificial. En su forma más radical, el transhumanismo promueve la creación de una nueva especie posthumana lograda por esos medios.

La aplicación de la inteligencia artificial está en marcha en todo el mundo y debemos abordarla con precaución. Es importante destacar que, en este nuevo escenario de cambios en el ritmo de evolución de la ciencia y la tecnología, la inteligencia artificial es una herramienta de posicionamiento hegemónico al servicio de las naciones y grupos que gestionan el conocimiento, a través del control de las transnacionales. De ahí la necesidad de que las universidades públicas se involucren en la disputa del conocimiento, lo que implica fortalecer los procesos de investigación e innovación, y fomentar el diálogo entre la comunidad académica sobre el sentido de la educación en nuestros días, comprometida con el porvenir de la humanidad. En efecto, en el actual escenario, la contradicción entre el desarrollo científico y la distribución de los beneficios del conocimiento se vuelve patente. La última pandemia mostró que, pese a los avances en lo relativo al consumo y acceso tecnológico, todavía un importante segmento de la población no tiene acceso a Internet. Entre las principales barreras se encuentran los altos costos relativos del servicio, teniendo en cuenta los ingresos medios de la población. En el caso de la Universidad Central una encuesta realizada a estudiantes ecuatorianos durante la pandemia, el 40% no contaba con Internet y el 70% de los que sí tenían compartían equipos de computación con familiares.

Las políticas e infraestructuras, especialmente en América Latina y en particular en países con mayores niveles de desigualdad como Bolivia, Ecuador y Perú, no han logrado inversiones estatales para el desarrollo de tecnologías más avanzadas, como las conexiones de banda ancha fija y móvil de alta velocidad, que sí tienen los países de mayor desarrollo (Acuña, 2021). Desde esta perspectiva, el BID (2021) advierte que para que funcione una de las importantes innovaciones de la cuarta revolución industrial, “el Internet de las cosas”, se requiere de infraestructuras digitales avanzadas que se puedan desplegar masivamente, algo que actualmente es difícil de imaginar en América Latina. Desde una perspectiva de género, estas brechas son más visibles, según la CEPAL (2023), 4 de cada 10 mujeres en América Latina y el Caribe no están conectadas y/o no pueden costear una conectividad efectiva (acceso a Internet, disponibilidad de dispositivos y habilidades básicas para su utilización). Además, los algoritmos reproducen formas de acoso y violencia sexual. Creo que es necesario discutirlo en el marco de las lecciones que deja la pandemia, y las propuestas académicas que buscan el nuevo paradigma y la modernización tecnológica.

Otro aspecto crucial que surge de esta propuesta, es dibujado por las docentes en sus dos últimas propuestas, y se refiere a la necesidad de transitar hacia un modelo híbrido; creo que es importante considerar que la educación virtual tal como se demuestra en la investigación no se lograron los aprendizajes; sino que por el contrario, es necesario lograr una mejora del modelo educativo con la educación abierta, no podemos dejarnos deslumbrar, tenemos que utilizar la tecnología incluyendo la inteligencia artificial como un centro donde la docencia siga siendo el centro de los aprendizajes. En tal sentido es necesario, considerando la interrelación de los procesos pedagógicos, tecnológicos y comunicativos, el desarrollo de capacidades emocionales. Estas últimas se deben complementar en el marco de la sociedad actual con el desarrollo de la autonomía, la autoregulación necesaria para los aprendizajes y con el pensamiento crítico, capacidades totalmente necesarias en el marco de un sistema como el que vivimos.

Finalmente, otro de los aspectos referidos por las mujeres hace relación al cuidado, al respecto, existe una contradicción entre la potencialidad que tiene el cuidado y su organización social, actual-

mente tal como lo plantea Arriagada, (2021) la mayor carga de trabajo recae en las mujeres y por ello mantener el sistema de cuidados como está resulta insostenible e injusto. Esta misma hipótesis se ratifica en este estudio pues las mujeres incrementaron su trabajo en la pandemia por más de 6 horas diarias, lo que requiere en efecto una mejor organización social del cuidado estatal y una adecuada redistribución de tareas dentro del hogar. Este estudio muestra que las parejas ayudaron menos que los hijos dando cuenta de la desigualdad.

En ese marco, es necesario valorar el cuidado, tanto desde su dimensión económica como también ética, el tiempo dedicado al cuidado, es un tiempo en el cual las personas se humanizan, urge por tanto que este sea una función social, el presente no requiere dominación. Es necesario ratificar nuestra condición de cuidadores con nosotros y la naturaleza, pues como lo plantea Puleo, (2020) “la pandemia del Coronavirus, según la ciencia se produce debido al creciente desequilibrio ecosistémico; producido por causas relacionadas: la destrucción de la biodiversidad, la deforestación, las condiciones insalubres y el despiadado trato a los animales, el cambio climático, la deforestación”. Todos estos factores son el resultado de la existencia del patriarcado y el neoliberalismo, pues el ser humano y su voluntad de dominación, reside en el corazón del patriarcado (p.1). Es esta visión de control, acumulación y dominio, lo que debemos trastocar para cambiar los paradigmas que fomentan la desigualdad, “la normalidad” y el avance del capitalismo financiero y tecnológico con sus dispositivos de control, anteponiéndose propuestas pedagógicas alternativas y pertinentes que tengan como base epistemologías alternativas a nuestra realidad.

REFERENCIAS

- Acuña, M. (2021). América Latina: Entre la nueva realidad y las viejas desigualdades. *Telos: Revista de Estudios*. Vol. 23(1): 129-140.
- BID (mayo, 30,2012) *Informe: cómo ampliar el acceso y bajar los costos de banda ancha en América Latina y el Caribe*. Boletín de Prensa. Recuperado en <https://www.iadb.org/es/noticias/informe-como-ampliar-el-acceso-y-bajar-los-costos-de-banda-ancha-en-america-latina>.
- Arriagada, I. (2021). Organización social de los cuidados y crisis de la de la pandemia en Chile. En *Mujeres en tiempos de esperanza, crisis y pandemia*. Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2021.
- CEPAL, UNESCO (agosto de 2020) *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374075?posInSet=1&queryId=6606d041-e555-4f06-b4c4-42ea1b4153e9>.
- Diéguez, A. (2021). Cuerpos Inadecuados. El desafío transhumanista a la filosofía. Barcelona: Herder. *SCIO: Revista De Filosofía*, (22), 331–334. https://doi.org/10.46583/scio_2022.22.1094
- Houtart, F. (2012) ¿Crisis civilizatoria? Editorial. *La Tendencia. Revista de Análisis Político*. No.12. Abril Mayo. FES-ILDIS.
- Mendiola, J. (2020). ¿Por qué nos agotan psicológicamente las videoconferencias? *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/tecnologia/2020-05-02/por-que-nos-agotan-psicologicamente-las-videoconferencias.html>
- Merma-Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., y Martínez Ruiz, M. Á. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12 (1), 103-115.
- Puleo, A. (2020). Reflexiones ecofeministas ante la pandemia COVID 19. Recuperado en: License under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

- Sanz, E. & Pérez, E. (2022). El desigual reparto del trabajo doméstico antes y durante la pandemia. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 10(3), 279-310. doi: 10.17583/generos.7852
- Segato, R. (2020). Todos somos mortales: el coronavirus y la naturaleza abierta de la historia. *Recuperado en* <https://www.rosalux.org.ec/pdfs/todos-somos-mortales-rita-segato.docx.pdf>.
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y Educación Superior Editorial. *Revista de la Educación Superior*. Vol.49 no.194 Ciudad de México abr./jun. *versión impresa* ISSN 0185-2760. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Vaca, I (2022). Impactos de la pandemia en el trabajo de las mujeres en América Latina y el Caribe [Presentación power point]. *CEPAL*. Recuperada en: https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/presentacion_iliana_vaca-trigo.pdf
- Wagon, M. (2021). Crisis de los cuidados y violencia contra las mujeres. Un análisis de la repercusión de la pandemia del COVID- 19 en la vida de las mujeres. *Argumentos. Revista de Crítica Social*, 24 (2021)

La columna de opinión desde y para el Análisis del Discurso y de la Argumentación

Sara Longobardi

Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa (Italia)

Abstract: In this study, the argumentative strategies and linguistic elements that participate in the discursive construction of argumentative texts are analyzed in a corpus of 147 opinion columns from 11 newspapers, among the most widely distributed in Spain. This type of journalistic text – thanks to its specific peculiarities – turns out to be very useful for studying these aspects through the methodology of Discourse Analysis with a linguistic-pragmatic approach. In addition, the results of the didactic experience carried out with students of Spanish as a foreign language are shown. They confirm that the opinion column can become a multifaceted didactic resource in the Spanish classroom.

Keywords: opinion column, argumentation, discourse analysis, pragmatic linguistics.

1. INTRODUCCIÓN

La columna de opinión es un ejemplo de lenguaje periodístico personal que presenta una comunicación encaminada a transmitir un punto de vista específico respecto de un hecho de actualidad de particular relevancia social (Moreno Espinoza, 2007). Consiste en un comentario valorativo, analítico y argumentativo que tiene como objetivo crear una opinión y difundirla a partir de la propia. Su peculiaridad es la identidad individual de la firma: “es un vehículo de comunicación personal que huye de la anonimidad y la solemnidad del editorial; de la densidad y la profundidad del artículo y de la simpleza y la asepsia de la noticia” (Moreno Espinoza, 2007, p. 131). El objetivo principal no es informativo, la columna aporta una visión personal sobre un acontecimiento de la actualidad y el periodista es el responsable de la transmisión de dicho punto de vista (Yanes Mesa, 2004). Es un tipo de texto en el que el estilo es muy cuidado, probablemente porque, “desde sus orígenes, ha sido cultivado por las mejores plumas de cada país y quizás por ello se pueden encontrar tantas definiciones de ellas como personas la han cultivado” (Escribano, 2008, p. 66). La libertad es el rasgo predominante de la columna periodística que se manifiesta en diferentes aspectos: elección de los temas tratados; ideas que se definen; estilo, que se caracteriza por su libertad creadora; estructura y formas expresivas, en las que se combina la narración, la exposición y la argumentación (López Pan, 1996, pp. 124-125). En suma, es un género que permite un amplio margen de expresión de la subjetividad, por lo que es un espacio adecuado no solo para afirmar las propias ideas, sino también para orientar al lector a compartirlas. Los hechos de actualidad de los que tratan las columnas se enfocan desde un punto de vista determinado y, por tanto, en ellos hay una modalidad, una valoración, lo que se muestra en el léxico empleado, en las estructuras sintácticas y en el mayor peso de la argumentación, visto que el periodista tiene que defender una postura (Fuentes Rodríguez, 2017, p. 61). En definitiva, los columnistas construyen verdaderos textos argumentativos en los que defienden su posición ideológica ofreciendo argumentos convincentes a su favor, pretendiendo influir, imponer esquemas o manifestar opiniones en el intento de convencer al lector para que esté de acuerdo (Becerra Hiraldo, 2019, p. 11). En palabras de Escribano (2008), “escribir sobre algo es, en primer lugar, hacer que exista, conseguir que el lector piense en ello, pero, también, hacer que exista de una determinada manera, dirigirlo en una orientación definida” (p. 54).

El periodista también tiene en cuenta su destinatario, tanto a la hora de crear su propia imagen en el discurso, su *ethos*, como cuando construye la imagen de este, puesto que sabe que su público se espera una cierta manera de ser y de comportarse ante los acontecimientos de parte del columnista al que sigue con asiduidad (Mancera Rueda 2008). De hecho, si bien el lector está interesado en enterarse de la posición de sus periodistas favoritos que, generalmente, como se ha dicho anteriormente, son escritores, autores y voces de reconocido prestigio en la sociedad, también es cierto que busca confirmación de su visión ideológica en las palabras de dichas autorías acerca de temas socioculturales relevantes o que, en determinados momentos históricos, ocupan un lugar preferencial en los debates de actualidad. El seguidor más fiel es el que quiere leer en las columnas sus propias ideas, la expresión de determinadas opiniones. En este sentido, Haro Tecglen afirma que “(los periodistas) intentamos dar palabras a quienes piensan lo mismo que nosotros, pero no las tienen dispuestas; o producir ira a quienes están en las antípodas” (1998). Dicho esto, el columnista, además de fidelizar a su público y procurar ser convincente para que los lectores compartan su punto de vista, intenta, al mismo tiempo, ampliar el círculo de sus aficionados. De hecho, la columna, como todos los textos de opinión, representa un claro ejemplo de cómo el periodista y sus artículos, aparte de ofrecer un servicio público y una contribución de carácter intelectual, se hacen eco de la ideología del grupo empresarial político-económico que sostiene el periódico y están vinculados a las leyes de producción de la industria de la prensa, ya que los periódicos son un instrumento de poder e influencia, pero también un negocio que ha de ser lo más lucrativo posible (Escribano, 2008, p. 53).

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este estudio son dos. Por un lado, demostrar que la columna de opinión ofrece un espacio adecuado para el lingüista que quiere investigar aspectos relacionados con la Argumentación (por sus características intrínsecas, que se explican en § 1), que es posible analizar desde la perspectiva del Análisis del Discurso con un enfoque lingüístico-pragmático (§ 3), tal y como se muestra en § 4. Por otro lado, compartir los resultados la experiencia didáctica (descrita en § 3.1.) llevada a cabo con los estudiantes de ELE de nivel C1 (cuyas características se indican en § 3.2.), según el procedimiento explicado en § 3.3., y que ha llevado a una evaluación muy positiva de la actividad por parte del alumnado (§ 3.4.).

3. MÉTODO

La metodología empleada es el Análisis del Discurso desde una perspectiva lingüístico-pragmática (Fuentes Rodríguez 2017[2000]). Además, imprescindibles referencias teórico-metodológicas son los estudios realizados en el campo de la Teoría de la Argumentación en la Lengua por la escuela francesa (Anscombe y Ducrot, 1994; Ducrot, 2001, Plantin, 2015), en cuya línea se enmarcan investigaciones más recientes que se han ocupado del análisis de las estrategias lingüísticas en uso en los textos argumentativos y persuasivos (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2002, 2007; Fuentes Rodríguez, 2020, 2021). Asimismo, se consideran los estudios específicos sobre el comentario lingüístico de textos de opinión (De Santiago Guervós 2008; Escribano, 2008; Fuentes Rodríguez, 2017; Cuenca, 2018; Becerra Hiraldo, 2019).

El corpus de estudio está formado por 147 columnas de opinión procedentes de algunos de los periódicos más leídos en España y que, por lo tanto, tienen una difusión considerable. Estos son, por orden alfabético: *20 Minutos*, *ABC*, *El Español*, *El Mundo*, *El País*, *El Periódico*, *elDiario.es*, *La Razón*, *La Tribuna*, *La Vanguardia*, *Ok Diario*. Los artículos se recabaron de periódicos digitales o de

la versión digital de algunos de ellos, a través de búsquedas en las *Hemerotecas digitales* presentes en sus páginas web. Todos ellos se publicaron en el intervalo temporal comprendido entre 2019 y 2023 y tratan de temas diferentes: la pandemia y los debates relacionados con ella (40 columnas), la violencia machista (35), las redes sociales y las nuevas tecnologías con sus consecuencias sobre la vida diaria (32) y la guerra en Ucrania (40).

3.1. Diseño de la investigación e instrumentos

A través de los instrumentos teórico-metodológicos mencionados en § 3, se individualizan, en los artículos del corpus, las estrategias discursivas y lingüístico-argumentativas empleadas para perseguir objetivos persuasivos y, al mismo tiempo, se detectan elementos discursivos como operadores, conectores, construcciones del español, para observar su empleo y funcionamiento pragmlingüístico dentro de textos reales con macroestructura argumentativa.

Los instrumentos utilizados son la Hemeroteca digital, para la consulta de los archivos de los periódicos; *Google Classroom*, herramienta digital de *Google Workspace for Education*, que se ha empleado en el aula para compartir los artículos y para recoger los comentarios acerca de los textos de parte de los estudiantes; *Google Forms*, para la elaboración y la distribución de la encuesta para la evaluación de la actividad didáctica.

3.2. Participantes

Los estudiantes que han participado en la experiencia didáctica cursan el primer año de Maestría (*Magistrale*) en Lenguas (*Lingue moderne per la cooperazione e la comunicazione internazionale*) en Nápoles (*Università degli Studi Suor Orsola Benincasa*), Italia. Por lo que concierne a sus características sociolingüísticas: son todos de la región Campania; su lengua materna es el italiano; tienen un nivel B2+/C1 de español; además del español, también estudian al menos otra lengua extranjera en la universidad entre inglés, francés, alemán, catalán, portugués; tienen una edad comprendida entre los 22 y los 29 años. Por último, el alumnado está formado por hombres y mujeres, pero, en su mayoría, mujeres.

3.3. Procedimiento

La actividad didáctica se estructura de la siguiente manera. Una fase preliminar implica el estudio de teorías sobre el discurso periodístico de opinión y algunos comentarios lingüísticos sobre textos pertenecientes a este género (De Santiago Guervós 2008; Escribano, 2008; Fuentes Rodríguez, 2017; Cuenca, 2018; Becerra Hiraldo, 2019). Después, el profesor asigna una tarea a través del *Classroom*: cada alumno debe leer varias columnas de opinión sobre temas de actualidad y elegir una para entregar en el *Classroom*. Algunas de las columnas se leen colectivamente durante las lecciones. Una primera fase del análisis está dedicada al debate sobre el tema y a la búsqueda de información acerca de los elementos socioculturales y políticos que aparecen en los textos y que los estudiantes desconocen. Una segunda fase está dedicada al análisis lingüístico de los textos, realizado según las pautas de investigación indicadas en § 3.1. La última fase requiere que el alumno escriba un comentario lingüístico-textual sobre la columna que ha propuesto y lo entregue a través del *Classroom*. Algunos de estos comentarios son analizados por el profesor junto con el resto de los estudiantes para crear un intercambio y profundizar en las explicaciones de los aspectos lingüísticos. De esta forma, a través de dicha experiencia didáctica se consiguen los siguientes objetivos: entrar en contacto con las características del género periodístico; leer textos complejos; examinar temas de actualidad del mundo hispánico; reflexionar, debatir y expresar oralmente opiniones sobre temas complejos; entrar

en contacto con estructuras argumentativas de textos reales; analizar estos textos desde un punto de vista lingüístico; estudiar las estrategias argumentativas; observar el funcionamiento de elementos lingüístico-pragmáticos en textos reales.

3.4. Resultados de la evaluación de la experiencia didáctica

La evaluación de la experiencia didáctica se ha llevado a cabo mediante una encuesta, creada y distribuida a 67 alumnos del curso 2022/2023 mediante *Google Forms*, que consta de 10 preguntas cerradas (sí/no/más o menos) y una pregunta abierta (“¿Cómo mejorarías la actividad didáctica?”). Después de cada pregunta cerrada se encuentra una sección para los comentarios denominada “Si la respuesta es ‘no’ o ‘más o menos’, indicar las razones”. Los resultados de la evaluación indican que el 100% de los estudiantes ha considerado útil la experiencia didáctica para practicar la lectura y la comprensión lectora, entrar en contacto con textos complejos, estudiar el género periodístico de opinión, profundizar temas de actualidad del mundo hispánico, aprender nuevas unidades del lenguaje coloquial, familiarizarse con estructuras argumentativas, y, asimismo, con estrategias lingüístico-argumentativas y discursivas. Además, el 75% afirma que a través de la actividad didáctica también ha aprendido a analizar las estructuras argumentativas, las estrategias lingüístico-argumentativas y discursivas, el funcionamiento de elementos lingüístico-pragmáticos. El 25% ha contestado “más o menos” a las 3 preguntas “¿Consideras que has aprendido a analizar las estructuras argumentativas/las estrategias lingüístico-argumentativas y discursivas/el funcionamiento de elementos lingüístico-pragmáticos?”. En la sección “Si la respuesta es ‘no’ o ‘más o menos’, indicar las razones”, estos alumnos han escrito que a pesar de que han estudiado y aprendido dichos aspectos, todavía no tienen la confianza necesaria como para afirmar que dominan totalmente el tema, no se sienten/autoevalúan capaces al cien por cien de llevar a cabo un análisis lingüístico correcto, opinan que se trata de una tarea difícil.

Los resultados de la evaluación de la experiencia didáctica pueden considerarse muy positivos y satisfactorios, desde que la totalidad de los discentes (100%) reconoce que la actividad ha conseguido la mayoría de los objetivos didácticos que se proponía, la mayoría (75%) que se han logrado todos los objetivos, una pequeña parte de ellos (25%) que se han alcanzado solo en parte 3 de los 10 objetivos establecidos y explican que se trata de una autoevaluación acerca de sus dificultades con respecto al tema (que son, por cierto, perfectamente comprensibles, dado que la descripción del funcionamiento de una lengua es tarea compleja y aún más cuando se trata de una lengua extranjera).

En la sección “¿Cómo mejorarías la actividad didáctica?”, se han recogido pocos comentarios (7). Algunos estudiantes escriben que preferirían dedicar más tiempo al debate, uno que en futuro buscaría también artículos sobre la actualidad del mundo hispanoamericano y otros que se podría proponer en una actividad que prevea la redacción de una columna. Comentarios útiles que, sin duda, ayudan al docente a pensar en la mejora de la experiencia didáctica.

4. RESULTADOS

En los textos de las columnas de opinión es posible observar el funcionamiento de una larga serie de estrategias que pueden aparecer independientemente o en combinación con otras. En este trabajo se observa cómo todo uso lingüístico puede convertirse en argumentación: el léxico, la polifonía, el dialogismo, la enumeración, el ataque *ad personam*, el argumento de autoridad, el uso de operadores y conectores, de cuantificadores, de exclamaciones, de la ironía, de coloquialismos, de incisos y estructuras parentéticas, de tiempos verbales, de estructuras impersonales, de verbos modales, de pronombres personales, de figuras retóricas.

Una característica propia de la columna de opinión es la imitación de la oralidad (en la que la planificación es ausente), del lenguaje coloquial con su tono informal, lo que lleva a una sintaxis no convencional (López Pan, 2010). Es una estrategia que pretende crear una aparente confianza y complicidad con el receptor, una *captatio benevolentiae* para llevarlo de su parte. Los enunciados parecen ir concatenándose a medida que acuden a la mente del hablante, faltos de trabazón (Mancera Rueda, 2008, p. 470).

Obsérvese un ejemplo de sintaxis concadenada típica de la columna de opinión en los fragmentos de dos diferentes textos procedentes del corpus:

Eso que dice Unidas Podemos para criticar la reforma de la ley del solo sí es sí, “es volver al código penal de la Manada”, ¿cómo se le va a ocurrir a alguien sensato? No, hombre, le habrán dicho a una máquina: simplifica al máximo la cuestión, da igual que no sea verdad. O columnistas conservadores: hazme una columna contra el Gobierno con las palabras sanchismo, megalomanía, catástrofe y, a elegir, Falcon, etarras o violadores. (Domínguez, Í., 24/02/23, Los robots, cada vez más listos y nosotros, cada vez más tontos, *El País*)

Y, sobre todo, ¿lo mereces? ¿Te has ganado ese objeto caro y ahora perdido como consecuencia de tu mala cabeza, tu falta de atención, tu debilidad? No. No te lo has ganado. Olvídate de lo cómodo que era corregir guiones y tomar notas en la pantalla con el lápiz táctil. A partir de ahora te fastidias y trabajarás con tus torpes dedazos y tardarás el triple. (González-Sinde, Á., 23/08/23, Small-data, *El Periódico*)

Como se acaba de leer, se trata de una oralidad fingida, en la que aparecen coloquialismos (hombre, fastidias, dedazos) y rasgos de la concepción hablada, una acumulación de elementos de un mismo paradigma, reflejo del proceso de producción del discurso en el que existe una actividad de constante reformulación, de la que, en los textos escritos, normalmente, se procura no dejar huella (Porroche Ballesteros, 2012, p. 234).

En los dos textos, además, se emplea la pregunta retórica, estrategia muy recurrente en el corpus, que cumple la función de llamar la atención del destinatario sobre el contenido de la interrogación y sobre la respuesta que le podría seguir o que se infiere por cómo está puesta la pregunta o por los demás argumentos que se proporcionan. La pregunta retórica no es concebida para obtener una respuesta, sino para poner de relieve el punto de vista del enunciador y afirmarlo en la respuesta (explícita o implícita) que resulta obvia y evidente para todos (Escandell Vidal, 1999; Blas Arroyo, 2011). Forma parte de la estrategia del dialogismo, que es la simulación de un diálogo con el lector (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2007). Es evidente en el segundo texto: la periodista apela directamente al destinatario, tuteándole, creando proximidad con él, lo involucra en el discurso para que se oriente hacia la conclusión de su argumentación. Cabe señalar, además, que la pregunta, en el primer texto, desempeña también la función de marcar como ridículo el discurso ajeno: en efecto, se usa la ironía, un mecanismo argumentativo muy eficaz que prevé la colaboración por parte del lector para la correcta interpretación de los enunciados (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2007).

Las figuras retóricas también son recursos argumentativos poderosos que sirven para acercar al destinatario a la visión que el emisor del discurso pretende transmitir. Advértase el ejemplo a seguir: “Primero se inventó el ‘eliminar mensaje’, una incomodidad que siempre dejaba rastro, un elefante en la habitación” (Maldonado, L., 04/10/23, Por qué el nuevo ‘editar mensaje’ de WhatsApp es una tragedia para el amor, *El Español*). El uso de metáforas, además de tener una gran eficacia persuasiva, forma parte de la reproducción de los rasgos lingüísticos de la conversación coloquial, en el nivel léxico.

El léxico es uno de los recursos que con mayor intensidad se usa para argumentar: adjetivos valorativos, sustantivos, verbos y adverbios axiológicos, positivos y negativos transmiten una evaluación en la que se apoya la argumentación del enunciador (Escribano, 2008, pp. 59-60). Léase un ejemplo de texto¹ en el que la elección léxica juega un papel fundamental:

Horas después de que las calles se llenaran de manifestantes contra la violencia machista, el pasado sábado, una mujer era estrangulada en Vallecas y moría ayer, y otra era asesinada en Carabanchel junto a su hija de 5 años. Atrocidades que se repiten una y otra vez sin vernos capaces de frenar la galopada criminal. En este último caso el asesino, que intentó suicidarse, había sido denunciado por malos tratos y tuvo una orden de alejamiento por el alto riesgo que advirtió la Policía. Un juzgado lo absolvió, canceló las medidas de protección y desprotegió a la víctima. También los jueces se equivocan. (Encinas, C., 28/11/23, Error fatal, *20 Minutos*)

La estrategia empleada es la isotopía o isosemia léxica, una concatenación de significantes que constituyen una unidad de sentido y actúan como mecanismo cohesivo del texto confirmando homogeneidad al discurso (Fuentes Rodríguez, 2017, p. 11). Palabras relacionadas con el campo semántico de la muerte y del asesinato (estrangulada, moría, asesinada, atrocidades, criminal, asesino, víctima), evocadoras de imágenes horribles, si bien usadas en su función denotativa, sirven para resaltar y connotar negativamente el hecho que se describe y que constituye la argumentación por la que el columnista define “error fatal” la decisión del juez en el título, un juicio que reitera en el enunciado final de la columna (también los jueces se equivocan) que, por lo tanto, se presenta como texto circular.

Nótese, además, la contraposición entre los usos de los tiempos verbales: la narración de los acontecimientos – moría, era asesinada, había sido denunciado, absolvió, canceló, desprotegió – a través de los tiempos del pasado (que marcan los hechos como incontrovertibles) y el juicio conclusivo del columnista – se equivocan – en presente de indicativo (que presenta su evaluación como un dato objetivo, universal y fuera del tiempo).

Obsérvese como se usan los recursos léxico-semánticos en otra columna:

Ha tenido que cumplirse el año para que volviera la guerra con toda su crudeza y dolor a las imágenes de nuestros televisores. Las bombas, los gritos de hombres armados, los cadáveres y las ruinas se habían ido diluyendo en nuestro ecosistema informativo hasta formar parte de paisaje dominado por gráficos de inflación, tablas con precios de gas y petróleo y testimonios sobre cómo se ha disparado la cesta de la compra. Sería bueno tener siempre presente que mientras nosotros hablamos de guerra, de tanques y de munición, son otros quienes mueren, matan o corren para salvarse. (Losada, A., 26/02/2023, 367 días después, *ElDiario.es*)

En este fragmento de texto, a través del uso de isotopías léxicas, se crea una contraposición entre campos semánticos. En primer lugar, la guerra, descrita mediante términos con fuerte connotación negativa (crudeza, dolor, bombas, gritos, hombres armados, cadáveres, ruinas) que remiten a imágenes espantosas. En segundo lugar, la vida cotidiana, representada con palabras de uso diario (gráficos, inflación, precios de gas y petróleo, compra). En tercer lugar, los discursos sobre la guerra con el léxico de las armas (tanques y munición). Por último, las palabras que describen la situación de los que viven la guerra en primera persona (mueren, matan, corren para salvarse), que se relacionan con la atrocidad del conflicto mostrada en un primer momento y que están en marcado contraste con el léxico que usan los ciudadanos no involucrados en la guerra para hablar de esta. Un léxico, este último,

¹ Los fragmentos de texto procedentes del corpus que se analizan en este trabajo se transcriben tal y como aparecen en los periódicos, incluyendo eventuales faltas gramaticales y ortográficas.

que se introduce en el texto a través del operador argumentativo *hasta* que lo presenta como un elemento inesperado (Fuentes Rodríguez, 2009), posicionado en la parte alta de la escala argumentativa (Anscombe y Ducrot, 1994, pp. 75-84), y que, por consiguiente, resulta ridículo, inapropiado y no adecuado para tratar el tema. De este modo, se evidencia la distancia entre la percepción de la guerra por parte de las personas que no la viven y la horrorosa realidad del conflicto.

Adviértase también el uso del condicional (sería bueno tener siempre presente...) que, en este caso, sirve para expresar de manera atenuada un imperativo y un deber moral y ético global que se refiere a todos (los que no están involucrados) y que el columnista decide representar lingüísticamente con el pronombre personal de primera persona *nosotros*, para incluirse a sí mismo en el grupo. De esta manera, crea su *ethos* en el discurso (López Pan, 2010). Construye una autoimagen positiva, manifestando un *ethos* humilde y modesto, una actitud no sentenciosa, sino autocrítica.

El léxico evaluativo es el mecanismo en el que se apoya la argumentación contra la persona. Léase un ejemplo en el fragmento de texto a seguir:

El pretexto es que quiere reconstruir el Imperio ruso, desmembrado tras la caída del Muro, pero hay un elemento fáustico en su personalidad que le lleva a vender su alma al diablo. Es un hombre con un ansia insaciable de poder y de dominio, un mentiroso sin ningún escrúpulo moral, con una idea clara de que el fin justifica los medios. Como Stavroguin, solo acepta una fidelidad incondicional que deriva en sumisión. [...] Solo entiende el lenguaje de la fuerza, por lo que cualquier signo de debilidad es un incentivo para acometer sus planes. La única opción es derrotarle. (García Cuartango, P., 8/11/2022, Putin y el mal, *ABC*)

La que se acaba de leer es una argumentación “sobre la persona” (Plantin, 2015: 139-144), en concreto, un ataque *ad personam*, a través del que se elimina la credibilidad de sus afirmaciones atacándola personalmente, es decir, señalando sus características negativas. En este artículo se pretende desautorizar el comportamiento y la acción política de Putin acusándolo de ser un “mentiroso”. Se crea una imagen muy negativa del presidente de Rusia, definido como “un hombre con ansia insaciable de poder y de dominio, un mentiroso sin ningún escrúpulo moral”. Para la descripción de su comportamiento se emplea el operador argumentativo *solo*, que coloca los enunciados en el punto bajo de la escala e indica una valoración subjetiva de insuficiencia (Fuentes Rodríguez, 2009). Mediante el ataque *ad personam* el columnista crea el apoyo argumentativo para que el lector comparta la conclusión de su artículo, explícita en el cierre de la columna: “la única opción es derrotarle”. La afirmación, además, se expresa con el presente de indicativo, el tiempo verbal adecuado para la presentación objetiva de datos.

También la sintaxis tiene un papel importante en la construcción del discurso, como se desprende por el texto siguiente:

Si no se puede cambiar la ley, si no hay tiempo ni energía política –léase coraje– para armar una legislación nueva que salvaguarde los derechos de la colectividad sobre las garantías de responsabilidad individual, establezcamos diferencias. (Lucas, J. R., 13/08/2021, Tu derecho o mi salud, *La Razón*)

El fragmento empieza con oraciones condicionales de tipo real en presente de indicativo que ponen en tela de juicio la acción del Gobierno (se le acusa de no ser capaz de crear una legislación que salvaguarde los derechos de los ciudadanos) y acaba con una estructura optativa, un imperativo exhortativo en primera persona plural, que apela a la misma colectividad que la clase política en el poder no protege. El uso de la primera persona plural es una estrategia argumentativa muy eficaz: se crea

ideológicamente un grupo cohesionado que comparte los mismos objetivos y en el que el enunciador se incluye a sí mismo y a todos los destinatarios (van Dijk, 1998).

En el texto aparece también un inciso. Las estructuras parentéticas se usan para llamar la atención sobre su contenido, aportar información adicional y ofrecer apoyo a la opinión del periodista (Escribano, 2008, p. 61). Sirven para completar la información añadiendo un dato, dando aclaraciones a propósito, expresando un comentario modal, una actitud del hablante, precisando su función argumentativa o informativa (Fuentes Rodríguez, 2018). En este caso, el periodista aprovecha este espacio para expresar su opinión, su juicio, se responsabiliza de su enunciación y ofrece al lector pistas sobre la correcta interpretación argumentativa del discurso.

En el siguiente artículo, se puede observar un entramado de varias estrategias argumentativas, hábilmente empleadas en combinación entre ellas:

Desde el comienzo de la invasión rusa hace casi un año hemos enviado a Ucrania (“hemos”: la OTAN, Europa, España) varias remesas de lanzamisiles M142 HIMARS, misiles antiaéreos Stinger, misiles tierra-aire NASAMS, lanzamisiles antitanque Javelin, misiles contra sistemas de radar, misiles que al caer esparcen decenas de minas, armas antitanque At4 y NLAW, obuses M77, obuses Panzerhaubitze, obuses Caesar de largo alcance, lanzacohetes M270, lanzagranadas Panzerfaust, drones kamikazes, drones bombarderos, drones con bombas guiadas por láser, artillería de todos los calibres, ametralladoras, fusiles de asalto, rifles de francotirador, pistolas, munición para todas las armas, granadas de mano, cascos, visores nocturnos, varios cientos de tanques T-72 modificados, barcos de patrulla, vehículos blindados, vehículos tácticos y de transporte... Parece una macabra lista de la compra, pero ni siquiera recoge la totalidad de lo enviado. Decenas de miles de toneladas de material, decenas de miles de millones de dólares.

Como todo lo anterior no ha servido para conseguir la paz, ni tampoco la victoria, en los próximos días está previsto el envío de helicópteros Apache, tanques británicos Challenger 2, tanques franceses Leclerc, blindados estadounidenses Bradley, vehículos de transporte de infantería alemanes Marder y, si el gobierno alemán lo acepta, tanques Leopard 2; además de baterías de misiles Patriot, sistemas guiados de cohetes de lanzamiento múltiple GMLRS, minas terrestres contra blindados, vehículos todoterreno Humvees, camiones, y nuevas toneladas de munición para reponer la ya utilizada.

En caso de que así tampoco se consiga la paz (ni la victoria), no duden de que seguiremos enviando armas, pues el presidente estadounidense dijo recientemente estar dispuesto a aumentar el ya enorme apoyo económico y militar para conseguir “una paz justa”. (Rosa, I., 17/01/2023, ¡Envíenos más armas a Ucrania!, *ElDiario.es*)

Ante todo, cabe destacar que el título del artículo (¡Envíenos más armas a Ucrania!), que aparece resaltado por la estrategia de la exclamación (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2007), se debe entender en sentido irónico, es decir, a través de una inversión total del sentido literal del enunciado (Ducrot, 2001), ya que el periodista sostiene la tesis opuesta, como se entenderá a lo largo de la columna.

En las primeras líneas del texto aparece un inciso. En este caso, el periodista aprovecha el comentario parentético para aclarar que, al usar la primera persona plural (hemos enviado a Ucrania), no hace referencia a un grupo en el que se incluye, sino a la OTAN. De este modo, empieza a señalar ya su distanciamiento con respecto a las acciones emprendidas.

Llaman la atención las dos larguísimas listas de armas de todo tipo. Se trata de enumeraciones. La enumeración –también conocida como *acumulatio*– es una estrategia que sirve para dar más fuerza argumentativa a los argumentos, que se mencionan uno tras otro en una lista (Fuentes Rodríguez y

Alcaide Lara, 2007, p. 28). La argumentación del periodista, que mantiene implícita, es que las armas, por muchas que sean, no sirven para alcanzar la paz o para terminar la guerra y las enumeraciones otorgan mayor eficacia a los argumentos. Intensifican aún más la argumentación la conjunción *pero* y el operador *ni siquiera* (pero ni siquiera recoge la totalidad de lo enviado). El *pero* sirve para marcar una contraposición entre los segmentos que enlaza, elimina la suposición que se podría originar en el primer miembro de la construcción (Anscombe y Ducrot, 1994; Bosque y Demonte, 1999); en este caso: deshace la idea de que la lista de armas, por muy larga que sea, es exhaustiva, lo que amplifica la argumentación. El operador argumentativo *ni siquiera* señala que el elemento más bajo de la escala, marcado por insuficiencia en su grado más alto, se niega (Fuentes Rodríguez, 2009), lo que aumenta la fuerza argumentativa, porque indica que las armas son muchas más de las mencionadas. Cierra definitivamente la primera enumeración la aparición de cuantificadores (decenas de miles de toneladas de material, decenas de miles de millones de dólares) que refuerzan los argumentos (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2007, p. 45) según el tópico de la cantidad y aparecen amplificados por la repetición (decenas de miles/decenas de miles), otro mecanismo argumentativo que llama la atención del lector para resaltar lo dicho (Fuentes Rodríguez y Alcaide Lara, 2007). Después, aparece otro operador argumentativo, *tampoco*, que presupone un elemento negativo al que se añade otro, marcando negación de lo dicho (Fuentes Rodríguez, 2009). El autor de la columna, de este modo, subraya el hecho de que, a pesar de las muchas armas enviadas con el objetivo de conseguir la paz, no se ha conseguido ni la paz, ni tampoco la victoria. Un dato que va a favor de su argumentación (no se obtiene la paz con las armas, ni siquiera si son muchas) y, sobre todo, que sirve para confutar la contraargumentación: muchas armas pueden llevar a la paz. Sigue la segunda enumeración. Se repite el operador *tampoco*.

Posteriormente, se introduce una cita indirecta del presidente estadounidense que, al contrario del periodista, cree que enviando más armas se podrá obtener la paz y, poco después, aparece también una cita directa. Las citas son mecanismos que se apoyan en la polifonía, a saber, la posibilidad de trasladar en el texto voces ajenas, otras opiniones, para que den soporte a la tesis que se mantiene o para que el locutor pueda confutarlas (Escribano, 2008, pp. 60-61). El columnista refiere entrecomilladas las palabras del presidente (“una paz justa”) para marcar que se distancia de lo dicho y no está de acuerdo con esta definición.

Nótese el uso de las citas en la columna a continuación:

Se han necesitado siglos para entender que el amor no mata y que no hay ira e intenso dolor que lo justifique. Si hoy existen leyes en distintos países del mundo, como el nuestro, es porque entendimos que las violencias basadas en género son reales y deben ser penalizadas. Pero, sobre todo, se debe educar, en nuestras familias y lugares de existencia, para que no haya más mujeres golpeadas, menospreciadas, asesinadas. Y también para erradicar ‘arsenales’ del discurso como “se lo buscó”, “quién la manda”, “le gusta que le peguen”, “¿y usted como hijo no se dio cuenta?”, “¿por qué su mamá se enamoraba de hombres problemáticos?”. (Gómez, P., 19/11/2023, El amor no mata, *El País*)

Las construcciones impersonales y pasivas (se han necesitado, deben ser penalizadas), el verbo modal (deben) y la estructura de obligación (se debe) proporcionan al texto un tono universal, objetivo; el imperativo moral (educar para que no haya más mujeres golpeadas, menospreciadas, asesinadas) se presenta, por lo tanto, como una necesidad general que involucra a todos, un grupo en el que se coloca también la columnista junto con los lectores, gracias al empleo de la estrategia del “nosotros” (van Dijk, 1998). Abre el movimiento argumentativo el *pero*, que indica la mayor importancia del

segmento que sigue y el operador argumentativo *sobre todo* que presupone un paradigma de elementos de los que introduce el preferido, colocado en el punto más alto de la escala, focalizándolo (Fuentes Rodríguez, 2009). Adviértase el fuerte impacto del lenguaje metafórico (erradicar arsenales del discurso) que antecede el uso de citas directas para alejarse y rechazar las posturas de los que creen que la culpa de la violencia machista es de las mujeres.

Una manera distinta de aprovechar la polifonía del texto es el argumento de autoridad. Véase un ejemplo: “Como dice la académica australiana Kate Crawford en su Atlas de una inteligencia artificial, “no son autónomos, racionales ni capaces de discernir algo sin un entrenamiento extenso e intensivo” (Peirano, M., 21/01/23, Las abejas obreras de ChatGPT, *El País*). Este tipo de argumentación consiste en proporcionar como argumento en favor de una aserción el hecho de que esta ha sido afirmada por un locutor autorizado que garantiza la justeza de la aserción; por lo tanto, se hace hincapié en la credibilidad de la autoridad a la que se hace referencia, en el valor que se le otorga en la sociedad y en la dificultad de contradecir dicha autoridad (Plantin, 2015: 145).

Por último, cabe precisar que, a pesar de la mayor presencia de operadores, como emerge del análisis llevado a cabo hasta ahora, también los conectores tienen una función importante en el corpus, como se lee en el artículo a seguir:

Es decir, la situación es infinitamente mejor [...]. Sin embargo, enseguida las reacciones son de pánico desde muchos gobiernos y muchos medios de comunicación, hasta el punto de que se llega a ver titulares advirtiéndole de que la nueva variante puede escapar a la protección de las vacunas, y eso a pesar de la menor gravedad de los casos. (Rotellar, J. M., 06/12/2021, Prudencia sí, histeria no: la economía debe seguir, *Ok Diario*)

El conector de oposición *Sin embargo* es sin duda el conector mayormente usado en los textos del corpus. Establece una contraposición en general y puede indicar oposición entre segmentos (Fuentes Rodríguez, 2009). Con todo, tiene mucha relevancia también en el plano argumentativo: efectivamente, en este caso, indica un giro argumentativo y apunta a una conclusión inesperada en contra de lo previsto.

5. CONCLUSIONES

Por los resultados del análisis llevado a cabo sobre los artículos del corpus de estudio, se desprende que las columnas de opinión ofrecen un espacio adecuado para el análisis de las estrategias discursivas y de los elementos lingüísticos que, en determinados contextos, participan en el encadenamiento argumentativo para perseguir las finalidades persuasivas del texto. Este tipo de análisis se puede llevar también al aula de ELE, para acercar los estudiantes de nivel superior de español a los estudios de Lingüística y del Discurso. De hecho, como se ha podido averiguar gracias a la encuesta de evaluación de la experiencia didáctica, los estudiantes consideran útil la actividad didáctica basada en el uso de la columna de opinión para practicar la lectura de textos complejos, estudiar el género periodístico de opinión, debatir sobre temas de actualidad del mundo hispanico, entrar en contacto con nuevas unidades del lenguaje coloquial, conocer estructuras argumentativas y estrategias lingüístico-argumentativas y aprender a analizarlas. En conclusión, desde el terreno del Análisis del Discurso y de la Lingüística pragmática es posible estudiar y observar el funcionamiento de los aspectos mencionados en esta tipología de texto, que se revela, en definitiva, provechosa para el investigador que se mueve en este ámbito de análisis y para el docente que quiere acercar su alumnado a este tipo de estudios.

REFERENCIAS

- Anscombe, J.C. y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua*. Gredos.
- Becerra Hiraldo, J. M. (2019). *Comentario lexicológico-semántico de textos*. Arco Libros.
- Blas Arroyo, J. L. (2011). Factores distribucionales y categoriales en las preguntas del debate electoral. En J. Busto Tovar et al. (Eds.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona* (pp. 105-20). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Bosque I y Demonte V. (1999). *Gramática descriptiva de la Lengua Española*. Espasa-Calpe.
- Cuenca, M. J. (2018). *Comentario de textos: los mecanismos referenciales*. Arco Libros.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Edicial.
- Escandell Vidal, M.V. (1999). Los enunciados interrogativos. Aspectos semánticos y pragmáticos. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3929- 92). Espasa-Calpe.
- Escribano, A. (2008). *Comentario de textos interpretativos y de opinión*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017). *El comentario lingüístico-textual*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2017[2000]). *Lingüística pragmática y análisis del discurso*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (2018). *Parentéticos*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (Ed.). (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. (Ed.). (2020). *El discurso en su contexto de realización. Lingüística pragmática, argumentación y cortesía*. Editorial Universidad de Sevilla.
- Fuentes Rodríguez, C. (Ed.). (2021). *Argumentación y discursos*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2002). *Mecanismos lingüísticos de la persuasión*. Arco Libros.
- Fuentes Rodríguez, C. y Alcaide Lara, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Arco Libros.
- Haro Tecglen, E. (5 de diciembre de 1998). Columnas. *El País*.
- López Pan, F. (1996). *La columna periodística. Teoría y práctica*. EUNSA.
- López Pan, F. (2010). La oralidad fingida y la construcción de columnista como personaje. Dos estrategias para la construcción del *ethos* del columnista. En C. Martínez Pasamar (Ed.), *Estrategias argumentativas en el discurso periodístico* (pp. 193-220). Peter Lang.
- Mancera Rueda, A. (2008). Oralidad y coloquialidad en la prensa española: la columna periodística. En I. Olza Moreno, M. Casado Velarde y R. González Ruiz (Eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 469-478). Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- Moreno Espinosa, P. (2007). Opinión y género en el periodismo electrónico: redacción y escritura. *Ámbitos: Revista internacional de comunicación*, 16, 123-149.
- Plantin, C. (2015). *La argumentación*. Ariel.
- Porroche Ballesteros, M. (2012). Oralidad y escritura en las columnas de opinión de la prensa zaragozana actual. *Archivo de Filología Aragonesa*, 68, 231-252.
- De Santiago Guervós, J. (2008). *Comentarios de textos persuasivos*. Arco Libros.
- Van Dijk, T. A. (1998). *Ideology: A multidisciplinary approach*. Sage.
- Yanes Mesa, R. (2004). El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7, 58, 1-11.

Relación de la generatividad paterna y algunos síntomas del TDAH

Silvia López Alonso

Universidad de Valencia (España)

Abstract: Hyperactivity is an organic behavior that could be of psychological origin, generally referring to frequent activity, coupled with distraction, difficulty concentrating, impulsiveness, aggressiveness and similar behaviors. Sometimes confused with hyperkinesia, ADHD and other behavioral disorders. Children with deficiencies in parenting quality, such as disorganized attachment and lack of recognition, frequently exhibit similar behaviors. Erikson's stages of psychosocial development explain that maturity is resolved in the adult stage (35 to 65 years) in the conflict generativity vs. stagnation that may not be overcome by the existence of previous unresolved crises. It is the interest of caring for oneself and others in order to guide the younger generations to ensure their well-being. Bradley's five-category model of generativity could provide a paternal generative profile in adulthood. **Objectives:** Study and relate Bradley's generative categories with the psychological variables of maturity, coping strategies, psychological well-being and resilience; propose a possible psychological profile for each category of generativity; investigate the implication of each category of generativity with the performance of parenthood. **Method:** Cross-sectional empirical experimental study in a sample of 368 participants between 35 and 65 years old. Correlational analysis between Bradley's categories with each of the psychological variables; **Results:** Bradley's generative categories show a clear psychological profile based on his involvement and inclusion with himself and others, being able to predict his parenting style.

Keywords: generativity, hyperactivity, parenting style, attachment, ADHD.

I. INTRODUCCIÓN

Desde su nacimiento, el bebé muestra curiosidad por todo lo que le rodea y aprende deprisa, es un comportamiento innato orientado a la maduración de sus funciones afectivas, cognoscitivas y de relación social (Erikson, 1993). Que se integran en el complejo proceso de adaptación biopsicosocial no exento de inquietud, hiperactividad y descontrol pudiendo ser confundidos con el Trastorno de Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). ¿Cómo detectar las diferencias?

La hiperactividad es una conducta orgánica que puede ser de origen psicológico, por lo general referida a la actividad frecuente, unida a la distracción, dificultad para concentrarse, impulsividad, agresividad y conductas similares. Si bien en gran parte de Europa y resto del mundo el TDAH es llamado *Trastorno Hiperactivo*, en numerosas ocasiones es confundido por otros trastornos de la conducta (Sklepníková y Slezáčková, 2022). Los niños con carencias en la calidad de crianza como el apego desorganizado y falta de reconocimiento, con frecuencia manifiestan conductas inadecuadas como falta de atención, rabietas, desobediencia, impulsividad, hiperactividad y/o agresividad. Por lo general, se trata de una conducta transitoria habitual del desarrollo infantil. El TDAH sin embargo, se manifiesta con más insistencia de lo observado en otros niños del mismo nivel escolar que no lo padecen (Sonuga-Barke, 2005; Wittchen et al., 2011). Hasta el punto de interferir en su desarrollo normal de funcionamiento y rendimiento académico. Retrasa la aversión, genera hiperactividad, impulsividad, variabilidad, desinhibición y atención sostenida deficiente (Sagvolden et al., 2005). Se desarrolla en la primera infancia y, en la mitad de los casos se convierte en un trastorno indefinido (Sklepníková y Slezáčková, 2022). El TDAH es uno de los trastornos del neurodesarrollo con más comorbilidad asociada, como el de aprendizaje, ansiedad u obsesivo-compulsivo. Tiene un patrón de comporta-

miento problemático y persistente, de falta de atención severa, impulsividad e hiperactividad; un trastorno neurológico, crónico con alta comorbilidad y, por tanto, multifacético, que enmascara e impide detectar otros déficits y comorbilidad del mismo. Por todo lo cual, su evaluación debe tener en cuenta el entorno biopsicosocial del niño y un exhaustivo diagnóstico diferencial (Eyrea et al., 2017).

Las etapas del desarrollo psicosocial de Erikson explican que la madurez se resuelve en la etapa adulta (35 a 65 años) en el conflicto generatividad vs. estancamiento que puede no ser superado por la existencia de crisis anteriores no resueltas (Erikson, 1959). No obstante, el adulto sigue cumpliendo años mientras desempeña sus roles correspondientes. La generatividad es el desafío al que se enfrenta cada individuo en la adultez, el interés del cuidado de uno mismo y los demás en orden a guiar a las generaciones más jóvenes para asegurar su bienestar dejándoles un legado que les sobreviva (Erikson, 1993). El modelo de cinco categorías de generatividad de Bradley podría proporcionar un perfil generativo paterno en la adultez. Es posible afirmar que la etapa adulta destaca principalmente por el fascinante y valioso intercambio entre el rol multifacético de la tarea generativa, la vida humana y la sociedad (McAdams y De St. Aubin, 1992).

Bradley (1997), propone un nuevo modelo para conocer las características particulares de la generatividad que permita averiguar el marco donde la generatividad y el estancamiento se manifiestan en grados y maneras diferentes. A este fin, tiene en cuenta la implicación y la inclusión. (1) La implicación es un indicador de participación generativa, manifiesta el nivel de preocupación activa por la mejora de sí mismo y los demás, es la responsabilidad para compartir conocimientos y habilidades y asumir los compromisos, supone un compromiso prosocial (McAdams y De St. Aubin, 1992). Una implicación baja significaría poca o ninguna acción generativa. (2) La inclusión manifiesta la calidad y el alcance del cuidado de una persona, la importancia de aquello que incluye o excluye. Bradley explica que, aun siendo alta, puede haber variaciones significativas en función de la calidad conductual (cuidado-rechazo). Bajos niveles de inclusión estarían relacionados con la ausencia de voluntad, preocupación generativa y del cuidado de personas o grupos concretos (Bradley y Marcia, 1998). También representa el grado en el que un sujeto es autoritario, el amparo del sujeto inmaduro donde encuentra seguridad; la conducta autoritaria expresa el modo en el que un individuo rechaza a los demás.

Objetivos: Estudiar las categorías generativas de Bradley de agéntico, convencional, comunitario y generativo; relacionar cada categoría con las variables psicológicas de madurez, estrategias de afrontamiento, bienestar psicológico y resiliencia; indagar la implicación de cada categoría de generatividad con el desempeño de la paternidad; se plantea un posible perfil psicológico para cada una de las categorías de generatividad estudiadas. **Método:** Estudio experimental empírico transversal en una muestra de 368 participantes entre 35 y 65 años (209 mujeres y 159 hombres) que completaron una sola vez la Escala Multidimensional de Generatividad (EMG; Bradley, 1997), el Cuestionario de Rasgos de la Persona Madura (CRPM; Zacarés y Serra, 2015), la Escala de Afrontamiento al estrés (CAE; Sandín y Chorot, 2003), las Escalas de Bienestar Psicológico (EBP; Ryff, 1989) y la Brief Resilient Coping Scale (BRCS; Sinclair y Wallson, 2004). Se realiza un análisis correlacional entre las categorías de EMG con cada una de las variables psicológicas del resto de las escalas.

2. ALGUNAS DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL TDAH

El Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) se define actualmente como un trastorno del desarrollo cognitivo conductual en el que los principales síntomas clínicos son la falta de atención, la hiperactividad y la impulsividad (Sagvolden et al., 2005; Sklepníková y Slezáčková,

2022). Cada día, el TDAH está siendo uno de los más habituales trastornos en la infancia, cuyos síntomas tienen un efecto negativo en el funcionamiento habitual de los niños. En base a estimaciones recientes a nivel mundial, la prevalencia del TDAH entre niños en edad escolar varía entre 2 y 7%, alrededor de un promedio de 5%, y otro 5% tiene dificultades relevantes de falta de atención, impulsividad e hiperactividad, pero están debajo del umbral para cumplir los criterios diagnósticos de este trastorno (Barreto-Zarza et al., 2022). Se trata de un trastorno neurológico, crónico con alta comorbilidad, de base genética y por tanto heredable. Sus características de inatención, hiperactividad e impulsividad son síntomas que distinguen al propio trastorno de naturaleza parcialmente crónica que por lo general afloran en la primera infancia y no pueden explicarse mejor por ninguna carencia neurológica relevante u otras de tipo sensorial, motor, del habla, discapacidad mental o graves trastornos emocionales (Loh et al., 2022).

Dada su etiología, el TDAH es un modelo complejo. Piñón et al. (2017) explican que contiene vías fisiopatológicas paralelas e interrelacionadas en la etiología y patología del trastorno que se repite en la observación individual y grupal de niños con este trastorno llamado “heterogeneidad del trastorno” (p. 21), cuya existencia es la causa de que aparezca un trastorno comórbido (Loh et al., 2022; Vázquez-Justo et al., 2017). Entre las comorbilidades más frecuentes (Tablas 1 y 2) están los trastornos de ansiedad, del aprendizaje, emocionales, de la personalidad, abuso de sustancias, de conducta y otros como los tics, oposicionista-desafiante (García et al., 2015) de coordinación y percepción, trastornos de sueño o autismo (Piñón et al., 2017). Un estudio llevado a cabo en Suecia reveló que de la totalidad de niños que cumplían todos los criterios diagnósticos de TDAH, el 87% tenía al menos un diagnóstico comórbido y el 67% dos (Piñón et al., 2017).

En todos los casos es importante estar familiarizado con la sintomatología del trastorno y los comórbidos a los que está asociado el TDAH para detectar el motivo de la hiperactividad, desinhibición, falta de atención e impulsividad excesiva del niño con respecto a sus iguales de edad y aula. Investigaciones recientes sugieren que el TDAH puede verse afectado por las relaciones entre el sujeto y su contexto social (Barreto-Zarza et al., 2022). En este sentido, el apego desorganizado es un factor ambiental relevante a considerar (Whitea et al., 2019). Sullivan et al. (2015) manifiestan que el TDAH descubre antecedentes temperamentales ya en las primeras semanas de vida, que la respuesta afectiva del recién nacido a los 6 meses de edad puede identificar a niños con TDAH por antecedentes familiares. Otros indicadores tempranos que coinciden con las consecuencias de un apego familiar desorganizado y falta de reconocimiento como factores ambiental relevante son: actividad motriz excesiva, elevada reactividad ante estímulos auditivos, resistencia a los cuidados cotidianos, dificultades en la adaptación social, falta de control motriz, un estilo cognitivo irreflexivo, poca conciencia del peligro, alteraciones en el ritmo circadiano, descargas mioclónicas durante el sueño, fluctuaciones atencionales y agresividad (Fernandes y Vázquez-Justo, 2017).

Tabla 1. Comorbilidades más frecuentes (Barkley en Piñón et al., 2017)

TRASTORNOS CO-MÓRBIDOS	Frecuencia
Trastornos de ansiedad	25%-50%
Trastornos de ánimo	20%-40%
Conductas antisociales	18%-38%
Alteraciones del aprendizaje (ej. Dislexia)	20%
Trastornos de la personalidad en general	10%-20%

Tabla 2. Comorbilidades más frecuentes en otros estudios (Barkley en Piñón et al., 2017)

TRASTORNOS CO-MÓRBIDOS	Frecuencia
Trastorno de la conducta y/o Trastorno Oposicionista Desafiante (Faraone et al., 2002; Gilberg et al., 2004).	50%-60%
Dificultades Específicas de Aprendizaje (DuPaul et al., 2013)	45.10%
Trastornos psiquiátricos como Trastornos del humor, bipolar, de ansiedad/depresión y de personalidad (Cumyn et al., 2009; Sobansky, 2006).	65%-89%
Trastorno de Tourette (Gilleber et al., 2004; Hodkins et al., 2013; Steinhausen et al., 2006).	6.5%

En lo referente a las emociones, el Trastorno del espectro autista (TEA) y el TDAH, con frecuencia trastornos comórbidos, comparten la dificultad integral para el reconocimiento de emociones. Una investigación llevada a cabo con niños de entre 7-18 años mostró que los participantes con TEA, TDAH y con TEA + TDAH obtuvieron un desempeño peor que los controles sanos en el reconocimiento de emociones. Explica que el estrés psicosocial guarda una correlación significativamente más positiva con la dimensión hiperactividad e impulsividad del TDAH, que es un mecanismo particularmente involucrado en esta dimensión. Lo que sugiere que el estrés sea tenido como independiente de los trastornos comórbidos asociados al TDAH (Piñón et al., 2017).

El TDAH es uno de los trastornos con más comorbilidad asociada porque muestra un continuo de trastornos adjuntos de base neurológica. Sucede de tal manera que, si el sujeto presenta uno de ellos, la probabilidad de que padezca otro es del 50%. Entre un 30%-40% de los estudiantes con TDAH presentan también trastornos del aprendizaje. Dado lo cual, al diagnosticar este trastorno debería detectarse clínicamente la presencia de uno o más trastornos asociados como lo podrían ser el trastorno de tics motores, de Tourette, de ansiedad, obsesivo-compulsivo, problemas para controlar la ira o del estado del ánimo (Piñón et al., 2017). Hay que identificarlos y tratarlos porque de ignorarlos el TDAH interferirá sobremanera en todos los aspectos de la vida del sujeto. Esto es, averiguar los problemas escolares, emocionales o de comportamiento que manifiesta el individuo con los compañeros de aula, en la escuela y en la familia y buscar sus motivos reales con los instrumentos necesarios (Sloan et al., 2019).

El estudio de Eyrea et al. (2017) revela que la irritabilidad estrechamente vinculada al TDAH y el trastorno de desregulación disruptiva del estado de ánimo (nueva categoría en DSM-5), se relacionan en un 91% con trastornos del estado de ánimo como la ansiedad, la depresión, y antecedentes de depresión familiares. En vista de lo cual, para su diagnóstico, proponen medir los síntomas internos del niño o niña, si hay dificultades para dormir, problemas sociales o del rendimiento cognitivo y fisiológico. Y los síntomas externos que son las medidas de comportamiento y cómo el niño o la niña regulan su atención.

Forslund et al. (Forslund et al., 2016) examinaron algunas de las variables relevantes de funcionamiento relacionadas con la sintomatología de TDAH y problemas de conducta, para explicar la trasposición de síntomas. La hipótesis defendía que algunos síntomas del TDAH ajenos al propio trastorno enmascaran e impiden detectar otros déficits y comorbilidad del mismo (Eyrea et al., 2017; García et al., 2015). En este sentido, se obtuvo que las conductas de apego desorganizado y la emocionalidad negativa considerados como parte de los problemas de conducta del TDAH, realmente dependían de otros trastornos comórbidos asociados a este, pero no del trastorno per se. En vista de lo cual, para desarrollar intervenciones óptimas enfocadas a cada uno de los trastornos comórbidos externos asociados al TDAH, los autores advierten de la necesidad de no limitarse exclusivamente a los criterios de diagnóstico existentes, sino que estos sean disociados de los problemas de conducta.

Enfatizar modelos teóricos de múltiples vías hacia el TDAH con inhibición cognitiva, regulación de emoción y emocionalidad positiva como partes específicas de la sintomatología del TDAH, pero independientes del propio trastorno (Forsslund et al., 2016; Vázquez-Justo et al., 2017).

El enfoque biopsicosocial propone que el diagnóstico del TDAH se aborde desde un enfoque multifactorial que cuente con las siguientes variables, 1. Una completa anamnesis de la persona afectada, sus progenitores y familiares cercanos en la medida de lo posible. 2. De un diagnóstico diferencial con trastornos de conducta, aprendizaje, de carácter afectivo o de ansiedad entre otros. Todo aquello que permita descartar claramente que la sintomatología y la problemática de comportamiento o rendimiento escolar no son consecuencia de la existencia de uno o más de los numerosos trastornos propios de la infancia con sintomatología similar a la del TDAH como lo pueden ser los trastornos de conducta, del aprendizaje, de ansiedad, afectivos como la ansiedad generalizada, depresión, trastorno obsesivo compulsivo, etc. u otras patologías como el consumo de drogas, fármacos u otros problemas psicológicos (Franke et al., 2018). 3. De una evaluación profunda de la conducta desde la perspectiva familiar y de los profesionales que participan en la educación del niño (Engel, 2012; Sloan et al., 2019). 4. Deben cumplirse los criterios establecidos en las dos clasificaciones más reconocidas internacionalmente que recogen este trastorno que son el DSM 5 y el CIE-11- EMM.

Además, Loh et al. (2022) proponen el seguimiento exhaustivo del diagnóstico y proponen la Inteligencia Artificial (IA) como herramientas de diagnóstico, dado que suponen, entre otros, una potente vía de apoyo para las decisiones clínicas.

3. FACTORES FAMILIARES Y SOCIALES EN EL TDAH

Estudios realizados muestran que el comportamiento del niño con TDAH se relaciona directamente con los estilos de crianza. Presentando evidencias de la existencia de un período sensible durante la infancia para el desarrollo de síntomas hiperactivos asociados (rabieta, desobediencia, impulsividad o agresividad) con distintos patrones de crianza como el apego desorganizado y la emocionalidad negativa (Sagvolden et al., 2005). El vínculo entre riesgos ambientales, depresión materna y adversidad social están mediados por la calidad de crianza durante la infancia, tiene un papel central en la regulación emocional y las funciones ejecutivas de toma de decisiones y planificación, y predicen hiperactividad posterior (Sagvolden et al., 2005).

4. ERIKSON Y LA GENERATIVIDAD EN EL CICLO VITAL

Erikson plantea la vida humana como un *ciclo vital de desarrollo completado* que se inicia en el nacimiento y finaliza en la vejez, entendida como la maduración completa e integración del sujeto (Erikson, 1993). Durante la adultez interviene un cambio de energía inmanente orientada a la generatividad, la preocupación psicosocial, su calidad y alcance, que comprende la actividad creativa, productiva y procreadora, además de cuidarse, cuidar, alimentar, formar y guiar a los más jóvenes (Bradley y Marcia, 1998). La presencia de madurez, estrategias de afrontamiento, resiliencia y bienestar psicológico constituyen indicadores ciertos de generatividad (Peterson y Seligman, 2004).

Es posible afirmar que la etapa adulta destaca principalmente por el fascinante y valioso intercambio entre el rol multifacético de la tarea generativa, la vida humana y la sociedad.

4.1. Categorías de generatividad del modelo de Bradley

Dentro del escenario Eriksoniano, Bradley y Marcia (1998) presentan un modelo de generatividad-estancamiento que mide el estilo generativo. Los resultados ofrecen consistencia para el constructo de estado generativo como medida de generatividad en la etapa adulta y explica la existencia de dife-

rentes estilos relacionados directamente con el desempeño de la tarea generativa en base a las dimensiones organizativas de participación e inclusión. Agéntico, convencional, comunitario, generativo y estancado son los cinco estilos de generatividad considerados como la forma de resolver la etapa adulta. Proporcionan una visión holística del desarrollo que describe el punto aproximado en el que se encuentra el individuo en el contexto de su desarrollo vital (Marcia y Josselson, 2013).

Generalmente, las puntuaciones de generatividad tienden a mostrar correlaciones positivas con la extraversión, amabilidad y apertura a la experiencia y negativas con el neuroticismo (McAdams, 2013). En el desarrollo humano, la adaptación positiva supone el control de las circunstancias y procesos de desarrollo, los recursos disponibles obtenidos de la interacción entre las competencias individuales y el entorno que facilitan y perfeccionan los patrones de ajuste; lo que plantea enfoques variados y diferencias individuales (Marcia y Josselson, 2013).

Bradley (1997) propone un nuevo modelo, revisado un año después (Bradley y Marcia, 1998), para conocer las características particulares de la generatividad que permita averiguar el marco donde la generatividad y el estancamiento se manifiestan en grados y maneras diferentes. A este fin, tiene en cuenta la implicación y la inclusión. (1) La implicación es un indicador de participación generativa, manifiesta el nivel de preocupación activa por la mejora de sí mismo y los demás, es la responsabilidad para compartir conocimientos y habilidades, y supone un compromiso prosocial (McAdams y De St. Aubin, 1992). Una implicación baja significa poca o ninguna acción generativa. (2) La inclusión manifiesta la calidad y el alcance del cuidado de una persona, la importancia de aquello que incluye o excluye. Explica que, aun siendo alta, puede haber variaciones significativas en función de la calidad conductual (cuidado-rechazo). Bajos niveles de inclusión estarían relacionados con la ausencia de voluntad, preocupación generativa y del cuidado de personas o grupos concretos (Erikson, 1968, en Bradley, 1997). También representa el grado en el que un sujeto es autoritario, el amparo del sujeto inmaduro donde encuentra seguridad; la conducta autoritaria expresa el modo en el que un individuo rechaza a los demás.

McAdams y De St. Aubin (1992), expresan que la implicación es la preocupación activa y el sentido de responsabilidad por el crecimiento de uno mismo; la inclusión hace referencia a la trascendencia de las actividades de cuidado, quién y qué está incluido o excluido. Todo lo cual es consistente con la teoría Eriksoniana que considera al yo maduro capaz de niveles más altos de resistencia frente a la diversidad.

4.1.1. Estilo generativo-agéntico

La persona agéntica se distingue por una alta implicación e inclusión para sí mismo, pero no para los demás a quienes excluye de su cuidado generativo. Por este motivo es muy propensa al desequilibrio y al estancamiento. Se identifica con sus propias metas y logros, pueden ser inspiradores y muy activos en roles de liderazgo, pudiendo excluir a quienes no se implican en sus objetivos por pensar que les falta interés. Erikson (1959) explica que va solo por temor a la dependencia de otros. En este sentido puede llegar incluso a cruzar los límites de la tolerancia y el respeto más básico dado que ve a los demás como un impedimento para la consecución de sus ambiciones; por ello no resulta convincente. Es poco paciente, generoso, empático, reactivo a los trabajos comunitarios y al voluntariado.

4.1.2. Estilo generativo-comunitario

Las personas de estilo comunitario se caracterizan por tener una baja implicación e inclusión consigo mismos y alta para los demás. Por la excesiva preocupación y consideración de los demás en sus acciones es también propenso al desequilibrio personal. Esto es, porque como su prioridad son las necesidades y deseos de los demás, desea ser necesitado, no obstante, esto, lo que en verdad le mueve a implicarse, es dar una buena imagen, que piensen y hablen bien de sí mismo. Erikson (1959) infor-

ma que depende de otros para determinar sus acciones. En este sentido de cosas, la familia y los hijos serían importantes en cuanto al estatus social y emocional que le ofrecen.

Agénticos y comunitarios coinciden en que su implicación en las otras personas es solo para satisfacer sus necesidades y el logro de sus metas y ambiciones personales. Lo que dificulta que sean independientes y vivan con autonomía. Mientras que el generativo desea implicarse en los demás para dejar un legado que les sustente y oriente.

4.1.3. Estilo generativo-convencional

Se caracterizan por tener una alta implicación consigo mismo y los demás, pero su inclusión es baja para sí mismo y los demás ámbitos. Tienen una visión del mundo tradicional y estereotipada, se guían por rígidas normas y le preocupan los prejuicios sociales. Esta actitud es consecuencia de normas y fórmulas inflexibles bastante internalizadas. Tiende a creer que los demás deberían adoptar sus mismas creencias. Marcia y Josselson (2013) describen sus valores como los de la letra pequeña de una ejecución hipotecaria que, deseando lo mejor para ellos, no comprende que se les contradiga o rechace, son por completo, racionales e inflexibles.

El estilo convencional y agéntico podrían parecer generativos cuando se implican en el cuidado y acciones para los demás y la comunidad, pero no es así, cuando se dan estas condiciones es porque ambos tienen un interés personal implícito. En este sentido carecen de interés por promover el bienestar en (Erikson, 1959).

4.1.4. Estilo generativo-generativo

El sujeto generativo está abierto a la experiencia, se relaciona con la conciencia y la extraversión. Se caracterizan por una elevada implicación en el desarrollo de las generaciones nóveles, el de puesto laboral y el de la sociedad. Tiene la conciencia de ser un guía, el tutor de los más jóvenes, siente la necesidad de compartir sus habilidades, experiencia y saber fruto de su experiencia. No solo comparten las variables de su motivación, sino también los facilitadores de su éxito, su motivación es intrínseca y sus objetivos se inspiran y miran a la trascendencia. El estilo generativo se identifica porque instrumentaliza sus propósitos y pasa a la acción.

Tiene amplitud de miras hacia otras formas de ser, tradiciones y cultura. Es consciente de sus deberes y responsabilidades de las obligaciones que asume, como ciudadano, hijo, padre, empleado, ciudadano o tareas de voluntariado en las que se implique para contribuir con su esfuerzo; dejando claros, de forma abierta, sus puntos de vista. Su vida se mantiene consistente porque es capaz de guardar un equilibrio entre el cuidado de sí mismo y el de los demás.

Marcia y Josselson (2013) expresan que estas personas se enfrentan al peligro del exceso de actividad porque, dada la satisfacción vital que ofrece brindar cuidado a los demás, esperan cada vez más de ellos y de sí mismos. En algunos se sienten débiles, puede ser el caso del nido vacío, una pérdida personal, el desempleo o la jubilación. Sin embargo, en este punto, no deben olvidar el cuidado eficaz de sí mismas. Por lo que las personas generativas dedican tiempo para el cuidado de sí mismas, aceptan y se adaptan a la enfermedad, acomodando su ritmo de vida al de su salud.

5. MÉTODO

5.1. Participantes

Estudio empírico experimental transversal que correlaciona las categorías de generativas de Bradley con las principales variables psicológicas de generatividad. Se pasa a una muestra de 368 participantes entre 35 y 65 años (209 mujeres y 159 hombres) que completaron una sola vez las escalas que se describen a continuación entre los años 2021 y 2022.

5.2. Variables e instrumentos

Como predictores se utilizaron tres bloques de variables diferentes agrupadas conceptualmente: Madurez, Afrontamiento, Bienestar psicológico-Resiliencia. Para medir la generatividad se pasó la Escala Multidimensional de Generatividad (EMG; Bradley, 1997); para la Madurez se pasó el Cuestionario de Rasgos de la Persona Madura (CRPM; Zacarés y Serra, 2015); el Afrontamiento se midió con la Escala de Afrontamiento al estrés (CAE; Sandín y Chorot, 2003); el Bienestar psicológico con las Escalas de Bienestar Psicológico (EBP; Ryff, 1989), y la Resiliencia, con la Brief Resilient Coping Scale (BRCS; Sinclair y Wallson, 2004).

5.3. Procedimiento

Se realizó un análisis correlacional entre las categorías (agéntico, convencional, comunitario y generativo) de EMG con cada una de las variables psicológicas del resto de las escalas; se planteó un posible perfil psicológico para cada categoría de generatividad. Además, se aplicaron ANOVAs unifactoriales para estudiar las diferencias entre los participantes con las cuatro dimensiones de la escala de generatividad de Bradley. Cuando las diferencias fueron significativas se utilizaron las pruebas *post hoc*.

6. RESULTADOS

Dado que las escalas se componen de factores, los análisis ofrecieron resultados significativamente precisos para las categorías de generatividad estudiadas (Tabla 3).

Tabla 3. Correlación de los estilos generativos y las variables psicológicas (por el autor)

Categorías de Generatividad	Variables psicológicas		
	Madurez	Estrategias de Afrontamiento	Bienestar psicológico Resiliencia
AGÉNTICO IMPLIC. INCLUS. YO↑ OTROS↓ YO↑ OTROS↓	Autocompetencia (+) Generatividad (+) Competencia social (+) Empatía (-)	EFSP (+)	Resiliencia (+) Propósito vida (+) Autonomía (-)
CONVENCIONAL IMPLIC. INCLUS. YO↑ OTROS↑ YO↓ OTROS↓	Autocompetencia (+) Tensión emocional (+) Generatividad (+) Inseguridad personal (+)	EFSP (+) REP (+) EEA (+) Religión (+) Evitación (-)	Crecimiento personal (+) Propósito vida (+) Autonomía (-)
COMUNITARIO IMPLIC. INCLUS. YO↓ OTROS↑ YO↓ OTROS↑	Autocompetencia (+) Generatividad (+) Competencia social (+) Inseguridad personal (+)	EFSP (+) REP (+) Religión (+) Evitación (-)	Crecimiento personal (+) Resiliencia (+) Autonomía (-)
GENERATIVO IMPLIC. INCLUS. YO↑ OTROS↑ YO↑ OTROS↑	Autocompetencia (+) Empatía (+) Generatividad (+) Competencia social (+) Tensión emocional (+)	EFSP (+) REP (+) EEA (+) Evitación (-)	Dominio entorno (+) Crecimiento personal (+) Propósito vida (+) Autonomía (-)

Nota. IMPLIC= Implicación. INCLUS= Inclusión. ↑= Alta. ↓= Baja. EFSP=Estrategia en la focalización de la solución del problema. REP= Reevaluación positiva. EEA= Expresión emocional abierta. (+) Factor positivo. (-) Factor negativo.

7. DISCUSIÓN

Los factores psicosociales vinculados al niño con TDAH generan un contexto social complejo donde la familia, el tipo de apego y estilo parental tienen un papel relevante en la expresión de los síntomas. El tipo de implicación e inclusión consigo mismo y los demás del sujeto adulto desarrolla estilos generativos que podrían desvelar un tipo de estilo parental. El propósito de vida del estilo *agéntico* es su propio yo, a este fin, orienta sus estrategias de focalización en la solución de problemas, la competencia social y resiliencia. Su empatía es baja porque solo se implica e incluye a sí mismo. El *convencional* es estereotipado, su crecimiento personal se orienta a ideas, normas y costumbres poco flexibles que constituyen principios elitistas como propósito de vida. Solo se implica consigo mismo y con quienes comparten sus ideas. Dado que, ni se incluye a sí mismo ni a los demás, su entorno social es reducido y selecto, como pertenecer a un grupo religioso. El *comunitario* tiene una visión distorsionada del yo porque busca la autocomplacencia. Su competencia social, estrategias de focalización en la solución de problemas, no evitar las malas situaciones y resiliencia persiguen su propio elogio. A este propósito, se implican e incluyen a los demás pudiendo desatender sus obligaciones familiares y laborales, mostrando indiferencia en momentos críticos. La religión les ofrece magníficas oportunidades para ser admirados. El *generativo* tiene una identidad e intimidad plenas, acepta sus defectos y virtudes y con ello busca su crecimiento personal. Se implica con los demás para que les vaya bien, los incluye en su vida. Se esfuerza por dejar un legado útil a las nuevas generaciones, lo que, en ocasiones, le produce tensión emocional, autofocalización negativa y baja autonomía que siempre resuelve con resiliencia y madurez.

8. CONCLUSIONES

Es importante estar familiarizado con la sintomatología del trastorno y los comórbidos a los que está asociado el TDAH para detectar el motivo de la hiperactividad, desinhibición, falta de atención e impulsividad excesiva del niño con respecto a sus iguales de edad y aula. El tipo de estilo parental y el apego desorganizado son factores ambientales relevantes a considerar. Los estilos generativos agéntico, convencional y comunitario, podrían desarrollar estilos parentales negativos, y el comunitario además apego desorganizado. Aplicación clínica: ante la presencia de síntomas de trastornos de atención y conducta con hiperactividad en niños, se sugiere pasar a los padres el cuestionario de Generatividad de Bradley (Bradley y Marcia, 1998) para conocer su estilo generativo.

REFERENCIAS

- Barreto-Zarza, F., Sanchez de Miguel, M., Arranz-Freijo, E. B., Acha, J., González, L., Rebagliato, M. y Ibarluzea, J. (2022). Family context and ADHD symptoms in middle childhood: An explanatory model. *Journal of Child and Family Studies*, 31(3), 854-865. <https://doi.org/10.1007/s10826-021-02206-9>
- Bradley, C. L. (1997). Generativity-stagnation: Development of a status model. *Developmental Review*, 17(3), 262-290. <https://doi.org/10.1006/drev.1997.0432>
- Bradley, C. L. y Marcia, J. E. (1998). Generativity-stagnation: A five-category model. *Journal of Personality*, 66(1), 39-64. <https://doi.org/10.1111/1467-6494.00002>
- Engel, G. L. (2012). The need for a new medical model: A challenge for biomedicine. *Psychodynamic Psychiatry*, 40(3), 377-396. <https://doi.org/10.1521/pdps.2012.40.3.377>
- Erikson, E. (1959). Identity and the life cycle. *Psychological Issues*, 1, 18-164.

- Erikson, E. H. (1993). *Childhood and society*. WW Norton & Company.
- Eyrea, O., Langleya, K., Stringarisc, A., Leibenluftd, E., Collishawa, S. y Thapara, A. (2017). Irritability in ADHD: Associations with depression liability. *Journal of Affective Disorders*, 215, 281–287. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.03.050>
- Fernandes, S. M., Piñón, A. y Vázquez-Justo, E. (2017). Concepto, Evolución y Etiología del TDAH. En Vázquez-Justo, E. y Piñón, A (Ed.), *TDAH y Trastornos Asociados* (pp. 1-7). Institute for Local Self-Government Maribor-Slovenia. <https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8>
- Forslund, T., Brocki, K. C., Bohlin, G., Granqvist, P. y Eninger, L. (2016). The heterogeneity of attention-deficit/ hyperactivity disorder symptoms and conduct problems: Cognitive inhibition, emotion regulation, emotionality, and disorganized attachment. *British Journal of Developmental Psychology*, 34, 371–387. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12136>
- Franke, B., Michelini, G., Asherson, P., Banaschewski, T., Bilbow, A., Buitelaar, J. K., Cormand, B., Faraone, S. V., Ginsberg, Y., Haavik, J., Kuntsi, J., Larsson, H., Lesch, K. P., Ramos-Quiroga, A., Réthelyi, J. M., Ribases, M. y Reif, A. (2018). Live fast, die young? A review on the developmental trajectories of ADHD across the lifespan. *European Neuropsychopharmacology*, 28(10), 1059–1088. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2018.08.001>
- García, A., Vitoratou V., Banaschewski, T., Asherson, P., Buitelaar, J., Oades, R. D., Rothenberger, A., Steinhausen, H. C., Faraone, S. V. y Chen, W. (2015). Are all the 18 DSM-IV and DSM-5 criteria equally useful for diagnosing ADHD and predicting comorbid conduct problems? *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24, 1325–1337. <https://doi.org/10.1007/s00787-015-0683-7>
- Marcia, J. y Josselson, R. (2013). Eriksonian personality research and its implications for psychotherapy. *Journal of Personality*, 81(6), 617-629. <https://doi.org/10.1111/jopy.12014>
- McAdams, D. P. (2013). The positive psychology of adult generativity: Caring for the next generation and constructing a redemptive life. En Sinnott (Ed.), *Positive psychology: Advances in understanding adult motivation* (pp. 191–205). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7282-7_13
- McAdams, D. P. y De St. Aubin, E. (1992). A theory of generativity and its assessment through self-report, behavioral acts, and narrative themes in autobiography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(6), 1003-1015. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.62.6.1003>
- Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004). Strengths of humanity. *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 291-354). Oxford University Press. http://www.ldysinger.com/@books1/Peterson_Character_Strengths/character-strengths-and-virtues.pdf
- Piñón, A., Vázquez-Justo, E. y Fernandes, S. M. (2017). Diagnóstico y Comorbilidad del TDAH. En Vázquez-Justo, E., y Piñón, A (Ed.), *TDAH y Trastornos Asociados* (pp. 7-21). Institute for Local Self-Government Maribor-Slovenia. <https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8>
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H. y Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(3), 397-418. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05260077>
- Sklepníková, J. y Slezáčková, A. (2022). Evolution of the ADHD concept and its relation to the hyperkinetic disorders: Narrative review. *Československá Psychologie*, 66(3), 255-271. <https://doi.org/10.51561/cspych.66.3.255>
- Sloan, S., Winter, K., Connolly, P. y Gildea, A. (2019). The effectiveness of nurture groups in improving outcomes for young children with social, emotional and behavioural difficulties in primary schools: An evaluation of nurture group provision in Northern Ireland. *A Children and Youth Services Review*. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104619>

- Sonuga-Barke, E. J. (2005). Causal models of attention-deficit/hyperactivity disorder: From common simple deficits to multiple developmental pathways. *Biological Psychiatry*, 57(11), 1231-1238. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2004.09.008>
- Sullivan, E. L., Holton, K. F., Nousen, E. K., Barling, A. N., Sullivan, C. A., Propper, C. B. y Nigg, J. Y. (2015). Early identification of ADHD risk via infant temperament and emotion regulation: A pilot study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(9), 949-957. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12426>
- Vázquez-Justo, E., Piñón, A. y Fernandes, S. M. (2017). Alteraciones Neuropsicológicas y Neurofisiológicas en el TDAH. En Vázquez-Justo, E., y Piñón, A (Ed.), *TDAH y Trastornos Asociados* (pp. 36-55). Maribor-Slovenia: Institute for Local Self-Government Maribor. <https://doi.org/10.4335/978-961-6842-80-8>
- Whitea, S., Gibsonb, G. y Wastellc, D. (2019). Child protection and disorganized attachment: A critical commentary. *Children and Youth Services Review*, 105, 104415. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.104415>
- Wittchen, H. U., Jacobi, F., Rehm, J., Gustavsson, A., Svensson, M., Jönsson, B., Olesen, J., Allgulander, C., Alonso, J., Faravelli, C., Fratiglioni, L., Jennum, P., Lieb, R., Maercker, A., Van Os, J., Preisig, M., Salvador-Carulla, L., Simon, R. y Steinhausen, H. C. (2011). The size and burden of mental disorders and other disorders of the brain in Europe 2010. *European Neuropsychopharmacology*, 21(9), 655-679. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2011.07.018>

Retornando a Nunca jamás: la imperante necesidad de reincorporar los cuentos de hadas en las aulas de Educación Infantil

Miriam López Santos
María Gutiérrez Campelo

Universidad de León (España)

Abstract: Fairy tales have historically played a vital role in child education, teaching societal values and moral insights. These stories, rich in metaphor, deeply resonate with children, helping them comprehend their world and develop cognitive skills. In educational settings, they are not only tools for language development, but also gateways to cultivating reading habits and stimulating creative thinking. However, the use of fairy tales in contemporary education is waning due to digital learning trends, censorship of outdated ideologies, gender stereotypes, and the preference for darker themes. This decline undermines the cultural and educational richness these stories offer. This paper presents an analysis of the role of fairy tales in early education, assessing their current impact and advocating for their revival. The study utilizes a quantitative, descriptive, and cross-sectional approach, surveying educators on the applicability and educational merit of fairy tales. Results underscore their importance in education but also reveal reservations about their content and the limited time allocated for their exploration. The study concludes that while fairy tales are essential for holistic education, they need to be approached with sensitivity and a deep understanding of their complexity. Selecting tales that mirror contemporary values is crucial for their effective integration into the modern educational framework.

Keywords: literature, fairy tales, folklore, preschool, shared reading.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el amanecer de la cultura humana, los cuentos de hadas han fascinado a la humanidad, ocupando un lugar predominante en la educación infantil, puesto que se convierten en vectores de valores, lecciones morales y conocimientos intrínsecos a cada sociedad en la que se insertan. Asimismo, estos relatos, plagados de metáforas y simbolismo, poseen la capacidad inherente de comunicarse con el inconsciente infantil, abriendo al niño ventanas a distintos mundos mágicos llenos de aventuras y desafíos y proporcionándole herramientas para enfrentarse a sus miedos, comprender el mundo que lo rodea y estructurar su pensamiento, ya que, tal y como afirma Zipes (2014): «estas unidades formaron la base de narraciones que le permitieron a los seres humanos aprender acerca de sí mismos y de los mundos que habitaban» (p. 22).

Si nos remontamos a los orígenes de los cuentos de hadas, es difícil situar un punto de partida histórico que inicie este subgénero literario, dado que este bebe de la tradición oral popular y del folclore de los pueblos, y busca dar solución a un conflicto planteado por el ser humano pasando a formar parte, de esta manera, del imaginario colectivo de la sociedad humana. No obstante, han sido muchos los autores que desde diversas perspectivas se han acercado al estudio de la genealogía de los cuentos de hadas. Uno de los primeros en abordar el estado de la cuestión fue Vladimir Propp (1977), quien en su *Morfología del cuento* identificó un conjunto de funciones narrativas presentes en estos relatos. Por su parte, Joseph Campbell (1949), y, años más tarde Burkert (1979), identificaron un patrón común en los mitos y las historias populares denominado “el viaje del héroe”, considerándose, ambos, como programas de acciones que surgen de la necesidad biológica y cultural del ser humano para verbalizar problemas y dar solución a acciones complejas. Por otro lado, Bettelheim (1978) en su libro *Psicoa-*

nálisis de los cuentos de hadas, investigó la dimensión psicológica de los cuentos de hadas y su importancia dentro del desarrollo infantil. Asimismo, Bajtín (1968) destacó la importancia de la cultura popular en la creación de la literatura y su influencia en los cuentos de hadas. Otro autor importante en el estudio de los cuentos de hadas es Zipes (2003), quien exploró la vida y obra de los hermanos Grimm, incluyendo su colección de cuentos populares; así como Julia Kristeva (1987), quien analiza cómo los cuentos populares representan los sentimientos universales del hombre: el amor y el deseo, y la influencia de estas historias en la cultura popular y la literatura. Por último, Nodelman (1996) en *The Pleasures of Children's Literature*, indaga en los elementos que hacen que los cuentos de hadas sean atractivos para los niños, incluyendo la fantasía y el misterio. En conjunto, estos autores y teóricos han contribuido significativamente al estudio de los cuentos de hadas desde diferentes enfoques, lo que ha permitido una comprensión más amplia y profunda de estos relatos y de su importancia en la historia de la literatura infantil, así como su relación con la cultura y la sociedad de diferentes épocas.

Por otro lado, situándonos ya dentro del ámbito didáctico, y más en concreto de la Educación Infantil, dichos cuentos de hadas se han revelado, durante décadas, como una herramienta de trabajo indispensable en el aula, que ofrece multitud de posibilidades pedagógicas que van desde el trabajo con las destrezas lingüísticas al inicio de la formación del hábito lector en los prelectores, ya que estas historias mágicas, llenas de aventuras y personajes increíbles, no solo ayudan a despertar las inteligencias creativas de los niños y niñas, sino que también se convierten en refugios catárticos para quienes buscan escapar o comprender mejor las realidades que les rodean. Los cuentos de hadas serían, por tanto, el inicio necesario que justificará el acercamiento futuro de los niños a la literatura desde el puro placer estético. Así lo recoge la LOMLOE en el RD 37/2022, de 29 de septiembre, que regula el currículo de Educación Infantil en Castilla y León, en el apartado relativo a la «Aproximación a la educación literaria», donde menciona como contenido los «textos literarios infantiles orales y escritos con contenido adecuado al desarrollo infantil que, preferentemente, desarrollen valores sobre la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y la diversidad funcional y étnico-cultural», así como las «retahílas, cuentos, poesías y rimas, tradicionales y contemporáneos, como fuente de placer y aprendizaje».

No obstante, a pesar de sus innumerables beneficios y de su probada eficacia en el proceso educativo, los cuentos de hadas se están viendo abocados a un preocupante declive en la educación actual debido a factores de diverso tipo. Así pues, la digitalización del aprendizaje, la censura impuesta a textos cargados de ideología de época, la presencia de estereotipos de género o el cultivo de lo macabro, junto al exceso de violencia y crueldad (a ojos del implacable siglo XXI del todo injustificados), han conducido a una progresiva disminución en el empleo de estos relatos en las aulas que supone un daño irreparable al acervo cultural que ha nutrido las mentes de los jóvenes durante siglos.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es evaluar el nivel de implementación de los cuentos de hadas y las actitudes personales del profesorado de Educación Infantil hacia los mismos en los CEIP de Castilla y León.

Como objetivos específicos señalamos los siguientes:

- Analizar posibles diferencias en las variables incluidas en el cuestionario, en función de los entornos en los que se enmarcan los centros seleccionados.
- Estudiar las actitudes de los docentes en función de otras variables en las que puedan encontrarse diferencias significativas.

- Reconocer la importancia de los cuentos de hadas como recurso educativo en edades tempranas, específicamente en Educación Infantil.

3. MÉTODO

En el presente trabajo, abordamos un análisis detallado de los resultados derivados del estudio de la utilización real y efectiva de los cuentos de hadas en las aulas de las primeras etapas educativas, explorando las consecuencias que esta omisión podría tener en las futuras generaciones y reflexionando sobre la necesidad de revitalizar estos relatos en el panorama educativo actual.

En primer lugar, la metodología de investigación que se propone para este estudio es de tipo no experimental, descriptivo, transversal y cuantitativo. Se empleará, por tanto, la recopilación de información para poder corroborar las hipótesis planteadas (es decir, el declive de la utilización de los cuentos de hadas en las aulas en la actualidad), con cierta base numérica y un análisis de estadística, de modo que se establecerán patrones de conducta en los docentes para probar las teorías propuestas (Hernández *et al.*, 2008). La investigación está orientada hacia descripciones independientes de las variables de trabajo, para, a continuación, mediante estrategias estadísticas de correlación, verificar los grados de relación que puedan existir entre ellas.

El instrumento de investigación ha sido el cuestionario cuantitativo, realizado mediante la aplicación *Google Forms*. Se trata de un método de investigación cuantitativa que permite obtener de una manera sistemática información precisa. Para la redacción de los ítems del cuestionario, inicialmente se realizó una lluvia de ideas con un grupo de cinco expertos en diferentes campos de la educación y de estudios de mercado. Así, se preparó un borrador inicial con diferentes preguntas con el fin de agruparlas en las categorías que se pretenden analizar. El cuestionario fue validado a través del método Delphi (Álvarez y Fonseca, 2016; Cabero e Infante, 2014; López-Gómez, 2018; Lund, 2020), en el que el panel de expertos evaluó la relevancia, pertinencia y univocidad de cada pregunta en dos rondas. En la primera ronda, se propusieron modificaciones cuando las preguntas no cumplían con los criterios citados en la primera ronda. En la segunda ronda, se estableció un criterio de exclusión basado en la discordancia de criterios de dos o más expertos (el número total de preguntas iniciales fue de 23 y el número final fue de 18). Los estudios constatan la efectividad del método Delphi para la construcción y validación de instrumentos, principalmente en el campo de las Ciencias de la Educación (Bakieva *et al.*, 2018; Cabero e Infante, 2014), lo que lo posiciona como un método ideal para la presente investigación.

Se incluyen preguntas tipo Likert con la escala de 1 a 5, donde 5 corresponde a totalmente de acuerdo, 4 de acuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 2 en desacuerdo y 1 totalmente en desacuerdo. Asimismo, se añadieron valores numéricos dicotómicos “sí/no” y de opción múltiple para obtener más información acerca del uso y conocimiento por parte de los docentes. Se estructura en las siguientes categorías: información demográfica y profesional de los docentes; frecuencia e implementación en el aula de los cuentos de hadas; percepciones personales sobre la importancia de los cuentos de hadas; conocimientos sobre el contenido y la adecuación de los cuentos de hadas; cambios en la percepción y uso de cuentos de hadas; experiencia personal y acceso a los cuentos de hadas; aplicaciones educativas de los cuentos de hadas.

Para comprobar la fiabilidad del instrumento, se calculó el alfa de Cronbach, que fue de 0.830, por lo que su nivel de confianza se considera aceptable (Tirado, Santos y Tejero-Díez, 2013). Para el análisis de los datos obtenidos a través del cuestionario, se utilizó la versión 26 del programa SPSS (IBM). Inicialmente, se llevaron a cabo estadísticas descriptivas calculando los porcentajes de las

respuestas. Posteriormente, se procedió a determinar las frecuencias relativas (%) para cada una de las preguntas de los distintos bloques que componen el cuestionario. En el caso de las preguntas con múltiples respuestas, se calculó la frecuencia relativa basándose en el número total de respuestas recibidas para cada pregunta.

3.1. Descripción de la población

La encuesta fue realizada por 100 docentes en activo desde el año 1998 al año 2023, de los cuales el 27% son hombres y el 72.7% son mujeres de la provincia de León, procedentes tanto de centros rurales como urbanos. La mayoría de los encuestados son, como hemos dicho previamente, mujeres (72.7%), lo que puede influir en las preferencias y enfoques pedagógicos hacia los cuentos de hadas. Asimismo, el mayor porcentaje se encuentra en el rango de edad de 43 a 47 años, sugiriendo una experiencia considerable como docentes, lo que reafirma los resultados obtenidos como una posible tendencia general. Por último, los años de experiencia se sitúan entre 6 y 25 años, aspecto este que confirma una población docente experimentada y probablemente establecida en sus métodos de enseñanza.

Los cuestionarios fueron distribuidos en el tercer trimestre del curso 2022/2023 por correo electrónico a los centros de la provincia. Cabe destacar que el acceso a los docentes fue complicado y que no ha resultado sencillo acceder a un número elevado de respuestas. El objetivo del análisis era que los resultados pudieran ser significativos al abarcar una muestra de población representativa. Así, finalmente, el total de cuestionarios analizados ha sido 100 (de entre los 270 correos enviados de acuerdo con el número de docentes).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Pasamos, a continuación, a describir los resultados obtenidos en el cuestionario, clasificándolos a partir de las categorías que hemos descrito más arriba.

Por lo que se refiere a la primera categoría, que se centra en la experiencia personal y el acceso a los cuentos de hadas, se constata que el hecho de que una gran mayoría (73.7%) de los encuestados recuerda haber leído o escuchado muchos cuentos de hadas en su infancia es notable. Esto podría tener un impacto significativo en cómo los docentes perciben y valoran los cuentos de hadas en la educación. La universalidad de la experiencia con cuentos de hadas en la infancia podría sugerir una predisposición cultural hacia estos relatos, potenciando su uso en la educación. Sin embargo, también podría plantear preguntas sobre la diversidad de las experiencias literarias en la infancia y cómo esto se refleja en las elecciones pedagógicas de los docentes. La familiaridad y la nostalgia asociadas con estos cuentos pueden influir positivamente en su disposición a ser implementados como herramienta educativa. Asimismo, la pequeña muestra de docentes que no recuerdan haber tenido acceso a cuentos de hadas en su infancia puede indicar una presencia generalizada y una importancia cultural del folclore en la sociedad actual.

Por otro lado, los datos sufren un cambio cuando se pregunta por la lectura en el ámbito familiar y escolar como opción personal, pues el 48.5% de los encuestados leen o cuentan cuentos de hadas a sus alumnos en el aula, un 28.3% no utiliza cuentos de hadas, y un 23.2% los lee a sus hijos e hijas. Este dato es indicativo de la relevancia que los cuentos de hadas tienen en el ámbito educativo, siendo utilizados por casi la mitad de los docentes. Sin embargo, el hecho de que un 28.3% no los utilice sugiere que existe una oportunidad para incrementar su uso, quizás abordando barreras percibidas o falta de recursos. El empleo en el contexto familiar (23.2%) refleja su valor en la educación informal

y podría indicar una preferencia personal o un enfoque más íntimo en la transmisión de estos cuentos.

Entrando en la segunda categoría se observa que, por lo que respecta a los conocimientos sobre el contenido y la adecuación de los cuentos de hadas, se plantearon preguntas de respuesta tipo Likert a las que se aplicaron pruebas estadísticas de comparación no paramétricas (U de Mann-Whitney), debido al tamaño de la muestra. La diferencia no significativa ($p = 0.055$) en la percepción de si los cuentos de hadas son apropiados para todas las edades sugiere que no hay un consenso claro entre los docentes. Esta falta de consenso podría reflejar una diversidad de opiniones basada en las experiencias personales y profesionales de los docentes con los cuentos de hadas. Del mismo modo, podría indicar la necesidad de una mayor discusión o formación sobre cómo los diferentes cuentos pueden ser adaptados o elegidos para distintas edades, teniendo en cuenta su complejidad temática o implicaciones morales.

El valor p de 0.814 en la pregunta sobre si ciertos cuentos deben reservarse para ciertas edades muestra una diferencia no significativa, aunque llamativa. Esta respuesta podría sugerir que los docentes no ven una necesidad estricta de restringir ciertos cuentos a determinadas edades, posiblemente confiando en su capacidad para adaptar los cuentos de manera adecuada, aspecto en el que entra la variable de la formación y la experiencia. No obstante, también podría reflejar una falta de conciencia sobre el impacto potencial de algunos temas presentes en los cuentos de hadas en diferentes grupos de edad. La diferencia significativa ($p = 0.004$), en cuanto a si los cuentos de hadas pueden ser un recurso valioso para la educación de adultos, indica una opinión fuerte sobre su valor en este contexto. Este resultado es particularmente interesante, ya que sugiere que los docentes ven un valor sustancial en el uso de cuentos de hadas para la educación de adultos, especialmente para aquellos que no han tenido acceso a la educación formal. Esto abre posibilidades para explorar cómo los cuentos de hadas pueden ser utilizados en programas de alfabetización o educación para adultos, sirviendo como herramientas para abordar temas complejos de una manera accesible.

Una diferencia no significativa ($p = 0.334$) se manifiesta en la utilización de los cuentos de hadas para fomentar la igualdad de género y combatir estereotipos. Sin embargo, y a pesar de no ser estadísticamente significativa, esta respuesta puede indicar que los docentes no ven los cuentos de hadas como una herramienta principal para abordar cuestiones de género y estereotipos, aspecto este que podría tener una vinculación estrecha con las primeras recopilaciones decimonónicas de los hermanos Grimm como producto de época. Al mismo tiempo, la factoría Disney con su tratamiento del género hasta el inicio del milenio, marcó una línea que no encaja en una sociedad actual marcada por el feminismo, la diversidad y la inclusividad. El hecho de que gran parte de los docentes hayan crecido en esta época podría influir en su consideración de los cuentos. Esto plantea la necesidad de seleccionar cuidadosamente los mismos y adaptarlos para un propósito educativo más inclusivo y equitativo, sin afectar a su esencia como mecanismo que favorece la creatividad y permite adentrarse en mundos paralelos que posibilitan el crecimiento personal. El diálogo, desde el conocimiento, es siempre el camino que abre los puentes necesarios para adentrarse en las grandes historias literarias, sin necesidad de recurrir a la censura.

El último de los ítems de la categoría ofrece la siguiente información: la diferencia significativa ($p = 0.001$) entre los docentes que raramente utilizan cuentos de hadas y aquellos que los usan habitualmente para la educación de adultos indica una división marcada en las opiniones y prácticas. Los docentes que usan cuentos de hadas habitualmente en la educación de adultos ven un valor considerable en esta práctica. Esto podría deberse a que han observado beneficios directos, como el aumento del compromiso, la comprensión más fácil de conceptos complejos, o la resonancia emocional y cultural de los cuentos de hadas con los adultos. Los que raramente usan cuentos de hadas, por su parte, pue-

den enfrentar barreras como falta de familiaridad con esta práctica, percepciones de que los cuentos de hadas son solo para niños o incertidumbre sobre cómo integrarlos eficazmente en la educación de adultos.

Pasando a la siguiente categoría, aquella que ahonda en las aplicaciones educativas de los cuentos de hadas, se observan datos interesantes para el estudio conjunto. Un 49.5% de los encuestados rara vez lee o cuenta cuentos de hadas a sus alumnos, mientras que solo un 3.2% lo hace de manera habitual todos los días. Y ellos a pesar de que el 60% de los docentes se siente cómodo contando cuentos de hadas de diferentes culturas, pero un 33.7% reconoce no haberlos contado nunca, incluso un 6.3% incide en que no se siente cómodo haciéndolo. Estos datos podrían incluso parecer contradictorios, pero vienen a seguir incidiendo en las reticencias hacia su empleo habitual dentro de las aulas. Aunque los cuentos de hadas son reconocidos como un recurso valioso, como se ha apreciado en las anteriores respuestas, su uso en la práctica educativa es limitado. Sin embargo, contrasta con la idea de que un alto porcentaje se siente cómodo introduciendo cuentos de hadas de diferentes culturas. La comodidad de la mayoría de los docentes para contar cuentos de diferentes culturas es positiva, indicando una apertura hacia la inclusión y la diversidad cultural. Por ello, la baja frecuencia de uso diario podría deberse, más que a limitaciones de tiempo o prioridades curriculares, que pueden estar siempre presentes, a la percepción de que los cuentos de hadas no ocupan un lugar esencial en la educación. Los datos nos sitúan, de nuevo, en la misma línea que estamos defendiendo; es necesario promover una mayor integración de los cuentos en las aulas desde su versatilidad y valor en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños. La recuperación a partir de la inclusividad parece ser un camino adecuado.

Sin embargo, no parece que los docentes consideren que pueden implementar los cuentos para abordar temas emocionales o psicológicos, pues solo el 21.4% de los encuestados no utiliza cuentos de hadas para abordarlos, mientras que un 11.2% los utiliza muchas veces y un 43.9% algunas veces.

Esta categoría se completa con el tiempo dedicado a la lectura. Consideramos necesario este ítem pues incide en la formación de los docentes, pero repercute de manera directa en su implementación en el aula. Es preciso dedicar un tiempo considerable a la lectura para dominar sus estrategias, conocer su riqueza y poner en valor las grandes obras de la literatura universal como fuente inagotable de saberes. Mientras un 48.5% de los encuestados dedica 5 o más horas semanales a la lectura, dato este que consideramos altamente positivo, un 2% no dedica ninguna hora a la semana a la lectura. Esta dedicación refleja un alto compromiso con la educación y el desarrollo personal y puede influir y repercutir positivamente en su práctica docente, así como en la calidad de su enseñanza. Sin embargo, la pequeña proporción que no dedica tiempo a la lectura precisaría de apoyo y formación específica, apoyo para desarrollar hábitos de lectura personales, sobre todo porque coincide con la parte que no dedica tiempo a la lectura de cuentos de hadas en las aulas y que no les atribuye valor formativo.

La siguiente categoría se centra en el cambio en la percepción social de los cuentos de hadas y en su implementación; es decir, aborda las sensaciones que el docente aprecia con respecto a los mismos en padres y maestros, más allá de su propio conocimiento y empleo en el aula. El 45% de los encuestados indicaron que no han notado cambios o que los cambios que se han producido apoyan la tesis de que decrece su lectura y empleo por parte de las familias. Solo un 5% siente que los padres recurren a los cuentos de hadas como posibles lecturas dentro del ámbito familiar. Estos datos ponen de relevancia que la implicación de los padres en el uso de cuentos de hadas en la educación de sus hijos tiende hacia la disminución. Este fenómeno podría estar relacionado con cambios en las dinámicas familiares, la disponibilidad de tiempo de los padres o el aumento de otras formas de entretenimiento e información para los niños.

Una situación similar se presenta ante la pregunta sobre si han apreciado cambios en la forma de emplear los cuentos por parte de sus compañeros. El 53,2% de los docentes afirmaron no haberlos percibido. No obstante, el 35,1% confirma que existe una evidente disminución en su implementación. Esta respuesta indica una estabilidad en el uso de cuentos de hadas en el aula, pero, al propio tiempo, un progresivo declive. La percepción de su valor constante y su adaptación permanente a las sociedades cambiantes en la educación contrasta con una falta de recursos a la hora de implementarse, lo que conduce a una escasez de innovación y desarrollo en su aplicación diaria.

La última de las categorías profundiza en las percepciones personales sobre la importancia de los cuentos de hadas dentro de los centros docentes. El 51% de los encuestados estuvo de acuerdo y un 29.6% totalmente de acuerdo con que los cuentos de hadas pueden ser una herramienta efectiva para fomentar la comunicación entre profesores y alumnos. Un 14.3% se mantuvo neutral, mientras que un 5% expresó desacuerdo. A la pregunta global sobre la importancia de los cuentos de hadas en la Educación Infantil el 77,8% de los encuestados reconoció otorgarles una gran relevancia, pues se posicionan totalmente de acuerdo o de acuerdo, aspecto que constata que siguen presentes en el ideario colectivo y que se asocian al niño en sus etapas iniciales, pero que se precisa de formación y habilidades didácticas para asumir su complejidad y recuperarlos en el día a día como recurso pedagógico útil.

5. CONCLUSIONES

A la vista de los resultados presentados, podemos concluir que, evidentemente, existe un declive en la utilización de los cuentos de hadas en las aulas de Educación Infantil constatado por los propios profesionales dedicados a ellas, que, sin embargo, contrasta con la alta apreciación y el valor que le conceden a este subgénero literario como vehículo transmisor de saberes comunes, valores y patrimonio ético y social hacia el discente. Quizá se debería, por tanto, adoptar estrategias que permitan reintroducir en las aulas los cuentos de hadas estableciendo un diálogo que los adapte a nuestro tiempo, eliminando las barreras asociadas a estereotipos culturales de épocas pasadas o cargados de ideología de género que pueden ser uno de los factores de mayor rechazo a los mismos, convirtiéndolos en las herramientas idóneas para enseñar a los niños a vivir en una sociedad igualitaria e inclusiva, al tiempo que se fomenta la creatividad y se trabaja la educación emocional del niño.

REFERENCIAS

- Álvarez, M.R.; Fonseca, M.T. (2016) El Método Delphi. *REIRE Revista D'innovació I Recerca en Educació*, 9, pp. 87–102.
- Bajtín, M. (1991). *Teoría y estética de la novela*. Taurus.
- Bakieva, M.; Jornet, J.M.; González, J.; Leyva, Y.E. (2018). Colegialidad docente: Validación lógica del instrumento para autoevaluación docente en España y México. *Estudios Sobre Educación* 34, pp. 99–127.
- Bettelheim, B. (1978). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Crítica.
- Burkert, W. (1979). *Structure and History in Greek Mythology and Ritual*. University of California Press.
- Cabero, J.; Infante, A. (2014) Empleo del Método Delphi y su empleo en la investigación en comunicación y educación. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 48, a272. <https://doi.org/10.21556/edutec.2014.48.187>.
- Campbell, J. (1998). *El héroe de las mil caras: psicoanálisis del mito*. Fondo de Cultura Económica.
- DECRETO 37/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la

- educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. BOCYL, de 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/boletines/2022/09/30/pdf/BOCYL-D-30092022-1.pdf>.
- Hernández, A. (2008). La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación. *La formación del profesorado para la integración de las TIC en el currículum: nuevos roles, competencias y espacios de formación*, pp. 33-55
- Kristeva, J. (1987). *Historias de amor*. Siglo XXI Ediciones.
- López-Gómez, E. (2018). El Método Delphi en la investigación actual en educación: una revisión teórica y metodológica. *Educación XXI*, 21, pp. 17–40.
- Lund, B.D. (2020). Review of the Delphi method in library and information science research. *Journal of Documentation* 76, pp. 929–960.
- Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature*. Longman.
- Propp, V. (1977). *Morfología del cuento*. Fundamentos.
- Tirado, F.; Santos, G.; Tejero-Díez, D. (2013). Motivation as an Educational Strategy a Study in the Teaching of Botany. *Perfiles Educativos*, 35, pp. 79–92.
- Zipes, J. (2003). *The brothers Grimm: From enchanted forests to the modern world 2e* (2a ed.). Palgrave Macmillan.
- Zipes, J. (2014): *El irresistible cuento de hadas. Historia cultural y social de un género*. Fondo de Cultura Económica.

Polarización afectiva en España y feminismo: Una estrategia de los partidos de posicionamiento político extremo que dificulta el acceso de la mujer a puestos de decisión política

Carolina Lorenzo Álvarez
Rosa María Torres Valdés

Universitat d'Alacant

Resumen: Se presenta una reflexión teórica acerca del profundo y creciente fenómeno de la polarización afectiva en España, en relación a la instrumentalización del feminismo y las temáticas de igualdad de género como estrategia política polarizante por parte de los partidos políticos de posicionamiento extremo. Se ha dividido a la ciudadanía en bloques ideológicos, cuyo posicionamiento frente al feminismo y la igualdad de género ha fracturado el consenso existente desde la aprobación de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, llevando por el extremo de la derecha a la caracterización del feminismo como ideología de forma peyorativa y a la negación de violencia de género como un fenómeno estructural del sistema patriarcal; y por el extremo de la izquierda a la atomización del feminismo y a su identificación como algo exclusivo de las mujeres en contra de los hombres, en lugar de un movimiento que atañe al conjunto de la sociedad. Ello supone que las mujeres sigan encontrando amplias barreras de acceso al ámbito de la política, y especialmente en lo relativo a las barreras presentes en los propios partidos políticos, para los que el feminismo y la perspectiva de género son un instrumento y no una realidad que abordar desde las propias bases y supuestos de los partidos.

Abstract: A theoretical reflection is presented on the deep and growing phenomenon of affective polarization in Spain related to the instrumentalization of feminism and gender equality issues as a polarizing political strategy by political parties of extreme positioning. Citizens have been divided into ideological blocs, whose position on feminism and gender equality has fractured the existing consensus since the approval of Organic Law 1/2004 of 28 December on Comprehensive Protection Measures against Gender Violence, leading, by one side, to the extreme right to the pejorative characterization of feminism as an ideology and the denial of gender violence as a structural phenomenon the patriarchal system; and by the other side, leading the extreme left, towards the atomization of feminism and its identification as something exclusive to women against men, rather than a movement that concerns society as a whole. This means that women continue to encounter extensive barriers to access the field of politics, and especially in relation to the barriers present in the political parties themselves, for which feminism and the gender perspective are an instrument and not a reality to be addressed from the parties' own bases and assumptions.

Keywords: feminism, affective polarization, gender stereotypes.

1. EL CONCEPTO DE POLARIZACIÓN AFECTIVA Y EL CASO ESPAÑOL

Se presenta un trabajo de reflexión teórica acerca del fenómeno de polarización afectiva en el caso de España, en relación a la utilización de temáticas relacionadas con el feminismo y la igualdad de género, como instrumento de estrategia política de diferentes partidos políticos para fomentar o promover el posicionamiento político extremo en la población.

La polarización afectiva es el término que Iyengar y Westwood (2015) utilizaron para describir el fenómeno que detectaron al analizar que la polarización política e ideológica entre partidarios de

los republicanos y demócratas iba más allá de una discrepancia de ideas y opiniones, de forma que se había generado una importante hostilidad hacia el partido contrario, que incluso había permeado en las relaciones interpersonales asignando rasgos negativos a los partidarios del partido político adversario, generando hostilidad personal entre ellos, e inclusive excediendo otras polarizaciones sociales como podrían ser la raza en el caso de Estados Unidos.

Iyengar y Westwood (2015) basan su planteamiento en el concepto de distancia social introducido por Bogarus en 1947, que señala cómo los aspectos emocionales de la personalidad de las personas configuran las relaciones interpersonales e intragrupalas, y posteriormente desarrollado como teoría (Social Identity Theory, SIT) por Tajfel y Turner en 1979. En dicha línea indican que la polarización afectiva “se caracterizaría por la distancia social, la intolerancia, la falta de respeto y una emocionalidad negativa exacerbada hacia los miembros del campo rival” (Freidin et al., 2022, p. 40), esto es, hacia los miembros del partido contrario.

A este respecto, es necesario destacar que entre los primeros estudios internacionales comparativos y longitudinales sobre esta temática realizados por Gidron et al. (2019), con datos entre 1996 y 2015, ya señalaban a España como uno de los países más polarizados afectivamente del mundo.

Los estudios realizados específicamente en España sitúan el ascenso de la polarización afectiva en 2008, con el inicio del segundo mandato en la presidencia de Rodríguez Zapatero, momento en el que se generó una polarización afectiva de tipo partidista entre el Partido Popular (PP) y el Partido Socialista Obrero Español (PSOE) (Comellas y Torcal, 2023). Posteriormente, con la entrada en la arena política del partido de extrema izquierda Podemos, en 2015 se produjo un fuerte incremento de la polarización en el posicionamiento político de izquierda, manteniéndose en alza hasta el año 2020 con la formación del gobierno de coalición, en lo que respecta a la izquierda (Comellas y Torcal, 2023; Orriols, 2021). La polarización afectiva de nuevo se profundizó con la aparición mediática y el ascenso electoral de la formación política de extrema derecha Vox desde 2017-2019 hasta la actualidad (Egea y Garrido, 2022; Orriols, 2021). No obstante, tanto Orriols (2021) como Egea y Garrido (2022) mantendrían que la polarización afectiva en España, en estos momentos y con el multipartidismo, se centra preferentemente en bloques ideológicos y no de forma directa en los partidos políticos, de forma que la población se asocia a los partidos por afinidad ideológica y no al contrario como sucedía en el periodo de gobierno del PSOE con el presidente Rodríguez Zapatero. En la actualidad en España la polarización afectiva se caracteriza por una división de bloques ideológicos, de izquierda versus derecha (Orriols, 2021), una polarización afectiva bipolar de tipo ideológico (Comellas y Torcal, 2023), que superaría una potencial polarización en el posicionamiento por políticas públicas concretas en áreas como la sanidad, la educación, la inmigración o los impuestos (Miller, 2020), y que estaría afectando de manera significativa a la confianza social general (Comellas y Torcal, 2023).

1.1. La posible influencia de la polarización afectiva en el caso de España sobre la percepción de las mujeres en el ámbito de la política

El Centro de Estudios Murciano de Opinión Pública (CEMOP, 2022) describe dos tipos de temáticas principales en cuanto a los temas más polarizantes utilizados por los partidos políticos para dividir la opinión pública. Por una parte, hace referencia a las temáticas posmaterialistas (que

incluyen el feminismo, el ecologismo o los derechos de la comunidad LGTBi); y por otra, a temas de corte económico y de redistribución de la riqueza (que incluyen impuestos, SMI y ayudas sociales) (Crespo et al., 2022). Los resultados de la II Encuesta Nacional de Polarización Política realizada por el CEMOP (2022) muestran que el feminismo sería la temática más polarizante por encima de las otras mencionadas, y también en mayor medida que las de tipo económico exceptuando la política fiscal (Crespo et al., 2022). De esta manera, se ha detectado una mayor polaridad en los sentimientos hacia el feminismo, de forma que un 20% de la población encuestada mostraba rechazo a personas con dichas ideas, a un 30,5% le resultaría indiferente, mientras que a otro 47,5% le producen simpatía. En otras temáticas se producen consensos de simpatía considerablemente mayores (80% para el cambio climático y 70% en apoyo al matrimonio gay) según los datos analizados por Crespo et al. (2022) de la citada Encuesta del CEMOP (2022). Sirva de ejemplo señalar también que la población percibe que los partidos situados en un espectro de posicionamiento político situado a la derecha (tanto PP como Vox) no están cercanos al consenso social sobre la violencia de género, temática que además está sirviendo para determinar las identidades de los grupos ideológicos en España de forma estereotipada (Crespo et al., 2022).

En la situación descrita anteriormente, las mujeres muestran en mayor media simpatía por los partidos y líderes situados en la izquierda, mientras los hombres hacen lo propio hacia los partidos y líderes de la derecha (Egea y Garrido, 2022; Ortiz y Olaz, 2022) según los datos de la II Encuesta Nacional de Polarización Política realizada por el CEMOP (2022) ya citada.

Respecto a la valoración de los líderes, Santiago Abascal es el líder por el que menores simpatías se muestran a nivel general, pero especialmente entre las mujeres que llegan incluso a niveles de rechazo (Ortiz y Olaz, 2022). Esto sería así dado que tanto el partido al que representa como él mismo basan sus estrategias políticas en la suscitación de polaridad en varios temas, pero entre ellos de manera muy evidente en las temáticas del feminismo y la violencia de género (Arranz Sánchez, 2022; Ortiz y Olaz, 2022).

En el contexto descrito de polarización afectiva en España los medios de comunicación, tanto tradicionales como digitales, tienen una gran relevancia por su papel para el manteniendo y la facilitación de los estereotipos ideológicos, profundizando en la brecha de polarización descrita (Cazorla y López-López, 2022). A lo que sumaríamos un posible tratamiento diferencial y sesgado de las mujeres políticas que, aunque en algunos casos se pueda aparentar como un tratamiento políticamente correcto, no dejan de ser estrategias para encubrir un tratamiento estereotipado, sesgado y tendente a la agresión hacia ellas (Carrillo Expósito, 2020).

Si se tiene en cuenta el alto nivel de polarización afectiva política en España en la actualidad, cómo esta se define por bloques ideológicos extremos, y que el feminismo o la temática sobre la igualdad de las mujeres es uno de los temas más polarizantes (especialmente debido a la posición al respecto de la extrema derecha y de la derecha aunque en menor medida), se podría llegar a insinuar que el posicionamiento ideológico de las personas hacia la izquierda o hacia la derecha pueda estar influenciando la percepción de las mujeres candidatas no por su género, sino por su pertenencia a un partido político situado en determinado espectro ideológico. Por ello nos planteamos los siguientes interrogantes en esta reflexión teórica: ¿La polarización política afectiva en España supera una potencial polarización por género en la valoración de los políticos? ¿Influye

dicha polarización en la presencia de mujeres en puestos de decisión políticos tanto en el número como en la calidad de su presencia?

2. LA MUJER EN LA POLÍTICA ESPAÑOLA

Se han percibido dos situaciones de desigualdad de género en el acceso y en el trato a las mujeres en el ámbito político. Por una parte, la limitada presencia de mujeres en las áreas de decisión del ámbito político y de los partidos, aunque aparentemente la apreciación pueda ser diferente. Por otra parte, la percepción de que las mujeres y los hombres en la política son valorados de acuerdo a estereotipos de género. De forma que a las mujeres en la política se las asociaría con determinadas características que podrían generar mayores expectativas y estándares sobre ellas, como pueda ser una menor propensión a la corrupción, y que en el caso de no cumplirlos serían penalizadas en mayor medida de los hombres. En dicha línea, el acceso de la mujer a las esferas de toma de decisiones en la política, en pro de una sociedad más igualitaria y justa, se encontraría condicionado por la percepción de estereotipos de género que dificultarían que quieran incorporarse y ascender, motivado por la presión que aparentemente pueden recibir en el caso de incumplimiento de los estándares superiores que deben asumir (Lorenzo Álvarez, 2023; Lorenzo et al., 2021).

2.1. Análisis de la presencia femenina en las instituciones políticas

Si analizamos la presencia femenina en las instituciones políticas es posible detectar los desequilibrios que aún persisten en las áreas de toma de decisiones, a pesar de que la imagen de los poderes ejecutivo y legislativo del gobierno central de las últimas legislaturas muestre una situación de aparente igualdad. Así, se puede observar el incremento progresivo del número de mujeres parlamentarias y senadoras, hasta alcanzar el 42,7 y el 39,4% respectivamente en la última legislatura, gracias en parte a Ley Orgánica 3/2007 para la Igualdad Efectiva entre Hombres y Mujeres aprobada en 2007, así como a los diferentes aunque desiguales esfuerzos de los partidos políticos desde fechas anteriores y posteriores por incrementar la presencia femenina en sus filas y entre sus representantes. Por otra parte, también es posible destacar que el porcentaje de ministras en estos momentos supera el 50%, aunque llegó a ser del 60% en periodos previos (Instituto de las Mujeres, 2023).

No obstante los datos indicados para el gobierno central, es necesario mencionar que tras las últimas elecciones de mayo de 2023 solo un 26% de las presidencias autonómicas están a cargo de mujeres (5 de 19 comunidades y ciudades autónomas, una más que en el anterior periodo legislativo), aunque sí alcanzan el 48% de las consejerías; que solo 10 de las 52 diputaciones provinciales, forales y cabildos insulares están presididas por mujeres (número que se mantiene desde la anterior legislatura); y que solo un 24% de las alcaldías (1.986 de 8.121 municipios; solamente dos puntos más que en la anterior legislatura) están dirigidas por mujeres (Instituto de las Mujeres, 2023), como se puede observar en la Tabla 1.

Tabla 1. Evolución del porcentaje de mujeres en alcaldías y gobiernos autonómicos (%)

	2003	2007	2011	2013	2015	2019	2021	2022
Presidentas CCAA	0,0	5,3	21,1	15,8	21,1	21,1	21,1	21,1
Consejeras CCAA	20,2	39,7	34,1	34,2	44,1	47,2	47,7	48,7
Alcaldesas	12,6	14,6	16,8	17,2	19,1	21,7	22,0	22,3
Concejalas	25,5	30,5	34,9	35,2	35,6	40,8	40,9	40,9

Fuente: Elaboración propia a partir de Instituto de las Mujeres, 2023.

De acuerdo con las premisas establecidas en la Ley Orgánica 5/1985, de 19 de junio, del Régimen Electoral General las listas deben formarse por un mínimo del 40% y un máximo del 60% de cada sexo, así como mantener dicha proporción en tramos de 5 puestos, pero no indica el orden a seguir para ello, que queda en la voluntad de los partidos. En la práctica esto se traduce en muchas ocasiones en el hecho de que las posiciones iniciales de los tramos sean ocupadas por hombres y las finales por mujeres, y por lo tanto, que las cabezas de lista sean copadas mayoritariamente por hombres.

La realidad, por lo tanto, muestra una situación desigual para hombres y mujeres en el acceso a los puestos de poder en el ámbito político a nivel general, aunque la visibilidad que se ofrece desde las instituciones centrales trate de mostrar una situación de aparente igualdad.

2.2. Relevancia de los puestos ocupados por mujeres en las instituciones políticas

Otro aspecto de interés para analizar, conjuntamente con los datos de la presencia femenina en la política ya expuestos, es el tipo de cartera ministerial, conserjería o concejalía que ocupan las mujeres de forma generalizada, dado que ello condiciona su prestigio e influencia, así como la atención mediática y social de los y las representantes políticos. Así, atendiendo a la clasificación realizada por Fernández García (2018) del prestigio de las carteras ministeriales, se puede establecer tres categorías: de alto prestigio, de prestigio medio y de prestigio bajo (Tabla 2).

Histórica y tradicionalmente es posible observar que la mayoría de las mujeres que han ocupado cargos ministeriales, consejerías y concejalías lo han hecho en las categorías de bajo y medio prestigio (Fernández-García, 2018). Solamente en las últimas legislaturas se ha podido ver una mayor presencia de mujeres en las carteras consideradas desde dicha perspectiva como de mayor prestigio.

Tabla 2. Clasificación del prestigio de las carteras ministeriales

Mayor prestigio	Vicepresidencia, defensa, economía y finanzas, hacienda, asuntos exteriores e interior.
Prestigio medio	Agricultura, obras públicas/fomento/urbanismo, sanidad/sanidad y consumo, industria/energía, justicia, trabajo/empleo, y administración pública/administración territorial.
Prestigio bajo	Cultura, educación, bienestar social/asuntos sociales, ciencia y tecnología/ciencia e innovación, deportes, turismo, igualdad, vivienda, medio ambiente, portavoz, relaciones con las cortes y presidencia.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández García (2018).

No obstante, a este respecto, cabe precisar una tendencia observada sobre el nombramiento de mujeres en puestos relacionados con las finanzas (economía y hacienda) como estrategia para la generación de una imagen de menor corrupción en los gobiernos, basada en los estereotipos de mayores estándares éticos de las mujeres (Armstrong et al., 2022). De forma que también se podría hablar de una instrumentalización de las posiciones ocupadas por mujeres en dichos cargos considerados de alto prestigio, que por otra parte se podría haber interpretado como una evolución de las posiciones de poder de las mujeres a dichas carteras de prestigio.

2.3. El trato diferencial a las mujeres en la política por los estereotipos de género

La segunda situación de desigualdad de género en el acceso y en el trato de las mujeres en el ámbito político a la que se ha hecho mención, hace referencia a la percepción de la existencia de un trato desigual por parte de los partidos políticos, los medios de comunicación y de la sociedad en general, en el ámbito político, hacia los hombres y las mujeres que no presentan un comportamiento poco ético o reprobable e incluso corrupto, tanto a nivel nacional como internacional, y especialmente desde hace algunos años en los que los casos de corrupción han sido visibilizados en mayor medida. Dicha situación estaría producida por los mayores estándares éticos atribuidos y exigidos a las mujeres en la política, y en función de ello a una potencial mayor penalización por el incumplimiento de los mismos (Lorenzo Álvarez, 2023).

De tal manera, se han podido ver casos en los que algunos hombres con comportamientos cuestionables e incluso incursos en procesos judiciales, como fue el caso del expresidente de la Comunidad Valenciana Francisco Camps que se presentó a la reelección de su tercera legislatura en 2011, y no solamente no fue penalizado por su partido y por la ciudadanía, sino que fue reelegido por mayoría absoluta de nuevo, aunque finalmente dimitiera del cargo por las presiones recibidas. Mientras, su compañera de partido y alcaldesa de Valencia se vio expuesta también por situaciones similares de comportamientos reprobables, y posteriormente de corrupción, y lejos de recibir un apoyo similar fue castigada duramente por los medios de comunicación y las redes sociales así como por su propio partido. Similar situación fue también la del alcalde de Alicante Luis Díaz Alperi y su sucesora la alcaldesa Sonia Castedo, que tuvo que soportar una importante presión mediática durante varios años por los presuntos casos de corrupción de los que finalmente terminó absuelta. También es posible mencionar el caso de la expresidenta de la Comunidad de Madrid Cristina Cifuentes por el caso Máster. Ella se vio obligada a renunciar, así como a sufrir fuertes ataques personales a través de los medios de comunicación y las redes sociales, también por el caso del robo de las cremas. Pablo Casado también acusado de irregularidades en la obtención de un título similar no solo no se vio perjudicado, sino que en ese momento se consolidó como líder de su partido en aquel momento (Lorenzo Álvarez, 2023).

A nivel internacional, por ejemplo, Reyes Housholder (2020) describe dos casos en Latinoamérica. El primero de ellos es el caso de la expresidenta de Chile Michelle Bachelet. Tras reencuadrar su campaña con perspectiva de género incluyendo estereotipos femeninos fue duramente castigada por los actos de su hijo en el Caso Caval, mientras que su predecesor Ricardo Lagos prácticamente no se vio afectado por los escándalos de corrupción de su yerno. En segundo lugar, se señala a la

expresidenta de Brasil Dilma Rousseff, también con una imagen de campaña estereotipada en roles femeninos. En su caso ella fue más duramente castigada por el caso Petrobras y por la violación de normas fiscales, que el propio expresidente Lula por el caso *Mensalão* que implicaba millones de dólares en comisiones.

Sirvan también de ejemplos el caso de la campaña de Hilary Clinton contra Donald Trump en cuanto a los diferentes estándares de comportamientos morales por los que ambos fueron evaluados; o la valoración dispar entre la portada del expresidente Barack Obama en bañador en mayo de 2009 en la revista *The Washingtonian* y el reportaje de la presidenta finlandesa Sanna Marin con un blazer en la revista *Trendi* en octubre de 2020. En el primer caso se le calificó de “nuestro nuevo vecino caliente” al expresidente, como un refuerzo de masculinidad, mientras que ella recibió fuertes críticas como “mujer inmoral, mujer incompetente, mujer calculadora y mujer inferior” en lo que llegó a denominarse el “escándalo de la chaqueta” (Sakki y Martikainen, 2022, p. 444).

No obstante la investigación de tesis de Lorenzo Álvarez (2023) no encontró evidencias significativas de que la población española tenga una diferente valoración entre los comportamientos entre hombres y mujeres en el ámbito de la política, en relación a comportamientos que se desviarían de los estereotipos esperados en cuanto a aspectos éticos. Por el contrario, los resultados de dicha investigación sí mostraron que la población se ve altamente influenciada por el posicionamiento político, tanto en la percepción de estereotipos de género como en la valoración de los comportamientos potencialmente poco éticos o reprobables de los distintos políticos y políticas que se incluyen en dicha investigación para su análisis.

De forma que el planteamiento que se viene realizando en los puntos precedentes, apoyado por numerosos estudios e investigaciones, es posible que en el caso de España pudiera quedar encubierto por la polarización afectiva ideológica

Por otra parte, se señala a este respecto los estudios que desde hace algunos años se están realizando en Latinoamérica sobre “la violencia y acoso político contra las mujeres” (Krook y Restrepo Sanín, 2016, p. 460), y que también se han iniciado en otras áreas incluida Europa (Soriano Moreno, 2019). Dichos estudios muestran que la violencia y el acoso que se ejerce sobre las mujeres en la política supera la práctica habitual del ámbito y sobre todo el recibido por los hombres, y que ello se une a los frenos y barreras que ya enfrentan las mujeres para el acceso a cargos políticos y sobre todo para la permanencia en ellos.

El ejercicio de acoso y violencia en general hacia las mujeres en la política, y de forma específica con mayor vehemencia en el caso de incumplimientos de estándares de género, sin duda supone obstáculos y limitaciones que podrían provocar que mujeres valiosas tomen la decisión de no participar en la carrera política, no porque piensen en tener un comportamiento dudoso moralmente o corrupto en el futuro, que en ningún caso se justifica o acepta, sino porque se saben prejuzgadas de antemano en todas sus acciones. Quizá un precio a pagar muy alto que muchas mujeres valoren como innecesario para sus carreras profesionales.

Las implicaciones sociales son claras. Por una parte, que las mujeres perciban que no se les permite el acceso y la permanencia al ámbito político en igualdad de condiciones supone una discriminación, y a efectos prácticos una menor presencia femenina en los ámbitos de poder. Esto es, por otra parte, que la situación de desigualdad descrita favorece la perpetuación del sistema de

reparto de poder patriarcal, de forma que los frenos y los obstáculos para las mujeres se mantienen y se reproducen.

3. CONCLUSIONES

Se podría pensar sobre estos resultados que la población está superando prejuicios y estereotipos por género, pero se debe señalar que sería una situación irreal dados por ejemplo los resultados de la investigación de Lorenzo Álvarez (2023), así como otros estudios mencionados en esta reflexión.

Se percibe en consecuencia una situación potencialmente peligrosa de encubrimiento de una polarización real de la población por género, en la medida en que los partidos están instrumentando las políticas de igualdad de género y el feminismo como herramienta para profundizar en la brecha de la polarización política con una finalidad electoral, tanto en los partidos de extrema derecha como en los de extrema izquierda. De esta forma la ciudadanía está asociando una determinada posición sobre el feminismo a un posicionamiento político, como la única manera de posible de entenderlo, cuando el feminismo es una doctrina y una perspectiva transversal e independiente del posicionamiento político, y debería ser objetivo común para la consecución de una sociedad más justa e igualitaria.

La aprobación por unanimidad de la Ley Orgánica 1/2004 de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género, daba paso a un consenso amplio y generalizado en el reconocimiento del carácter estructural de la violencia contra las mujeres, incorporando la perspectiva de género para la comprensión del fenómeno. Casi veinte años después, la sociedad española presenta una alta polarización afectiva que ha dividido a la ciudadanía en bloques ideológicos, cuyo posicionamiento frente al feminismo y la igualdad de género ha fracturado el consenso existente, llevando por un extremo a la caracterización del feminismo como ideología de forma peyorativa y a la negación de violencia de género como un fenómeno estructural del sistema patriarcal; y por el otro extremo, a la atomización del feminismo y a su identificación como algo exclusivo de las mujeres en contra de los hombres, en lugar de un movimiento que atañe al conjunto de la sociedad.

La campaña electoral de las elecciones municipales y comunitarias celebradas en España, el pasado mayo de 2023, puso de manifiesto con claridad las posiciones de los partidos políticos españoles sobre el feminismo a las que se viene haciendo alusión. La convocatoria anticipada de nuevas elecciones generales en el mes de julio de 2023, en un contexto de negociaciones a nivel nacional entre diversos partidos políticos para la formación de gobiernos autonómicos y locales, mostró si cabe todavía una situación más exacerbada en el debate sobre el feminismo y la violencia de género. Como exponente de ello es posible citar el pacto alcanzado entre el Partido Popular y Vox en la Comunidad Valenciana en el que se aceptaron concesiones sobre la violencia de género, mientras que en la Comunidad de Extremadura la candidata del Partido Popular se negó inicialmente a aceptar determinadas solicitudes de Vox que irían en la misma línea, quizás como estrategia política de cara a las elecciones generales dada la reacción producida con el caso de la Comunidad Valenciana, pero en cualquier caso avivando aún más el debate y la polémica al respecto, sobre todo porque finalmente se consintieron.

Esta reflexión ha permitido por una parte reforzar los argumentos que el Centro de Estudios Murcianos de Opinión Pública (CEMOP, 2022) ya está poniendo de manifiesto desde hace unos años en sus estudios sobre polarización afectiva en España; y por otra, exponer la relevancia de la instrumentalización de la perspectiva de género en la comunicación política en el panorama político actual, así como manifestar la existencia de estereotipos de género en la política que están siendo encubiertos por el posicionamiento político.

La importancia de esta reflexión radica en la visibilización de una situación compleja en la actual política española, en la que las mujeres continúan siendo percibidas con estereotipos de género, que además generan determinadas expectativas sobre ellas, y por ello también diversos obstáculos y limitaciones para su acceso al ámbito de la política. Pero sobre todo debido a las barreras presentes en los propios partidos políticos, para los que el feminismo y la perspectiva de género solamente constituyen una estrategia política y no una realidad que abordar desde las propias bases y supuestos de los partidos. Ello supone que las mujeres continúen teniendo los mismos impedimentos estructurales patriarcales a su acceso a las áreas de toma de decisiones internamente en sus propios partidos, de forma que no se están superando los techos de cristal (Lorenzo Álvarez, 2023).

Ante la situación descrita es necesario resaltar que la sociedad española tiene una doble deuda. La deuda con el pasado, hacia tantísimas mujeres que lucharon por la igualdad de género y hacia los hombres que las acompañaron para conseguir una sociedad más justa. Y una deuda con el futuro, hacia nuestras hijas, a las que les debemos una sociedad igualitaria y justa conjuntamente con nuestros hijos.

REFERENCIAS

- Armstrong, B., Barnes, T. D., O'Brien, D. Z. & Taylor-Robinson, M. M. (2022). Corruption, Accountability, and Women's Access to Power. *The Journal of Politics*, 84(2), 1207-1213. <https://doi.org/10.1086/715989>
- Arranz Sánchez, L. (2022). El marco de la «ideología de género» en el discurso de Vox. *Más Poder Local*, 49, 10-25. <https://doi.org/10.56151/maspoderlocal.107>
- Bogardus, E. S. (1947). Measurement of personal-group relations. *Sociometry*, 10, 306-311. <https://doi.org/10.2307/2785570>
- Carrillo Expósito, M. (2020). La descortesía encubierta en *lo políticamente correcto* hacia la mujer política en la prensa digital española. *Sociocultural Pragmatics*, 8(2), 232-257. <https://doi.org/10.1515/soprag-2020-0014>
- Cazorla, A., Montabes J. & López-López, P. C. (2022). Medios de comunicación, información política y emociones hacia partidos políticos en España. *Revista Española de Ciencia Política*, 58, 83-109. <https://doi.org/10.21308/recp.58.03>
- Centro de Estudios Murcianos de Opinión Pública (CEMOP) (ed.) (2022). *II Encuesta Nacional de Polarización Política*. CEMOP. Universidad de Murcia. <https://t.ly/gLA0>
- Comellas, J. M. & Torcal, M. (2023). Ideological identity, issue-based ideology and bipolar affective polarization in multiparty systems: The cases of Argentina, Chile, Italy, Portugal and Spain. *Electoral Studies*, 83. <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2023.102615>.

- Crespo Martínez, I., Mora Rodríguez, A. & Rojo Martínez, J.M. (2022). Brecha perceptiva y temas polarizantes. En CEMOP (ed.), *II Encuesta Nacional de Polarización Política* (pp. 41-45). CEMOP, Universidad de Murcia. <https://t.ly/gLA0>
- Egea Medrano, M. A & Garrido Rubia, A. (2022). La grieta: polarización ideológica y afectiva en el debate político español. En E. Arroyas Langa, P. L. Pérez-Díaz & M. Pérez-Escolar (eds.), *El debate público en la red: polarización, consenso y discursos del odio* (pp. 13-32). Salamanca: Comunicación Social Ediciones y Publicaciones. <https://doi.org/10.52495/c1.emcs.10.p96>
- Fernández-García, N. (2018). Género, medios y política: representación de las mujeres políticas en los medios de comunicación. *Más poder local*, 36, 42-51. <https://t.ly/DDac>
- Freidin, E., Moro, R. & Silenzi, M. I. (2022). El estudio de la polarización afectiva: una mirada metodológica. *Revista SAAP*, 16(1), 40-68. <https://dx.doi.org/10.46468/rsaap.16.1.a2>
- Gidron, N., Adams, J. & Horne, W. (2019). Toward a Comparative Research Agenda on Affective Polarization in Mass Public. *APSA Comparative Politics Newsletter*, 29, 30-36. <https://t.ly/kpKZJ>
- Krook, M. L. & Restrepo Sanín, J. (2016). Género y violencia política en América Latina. Conceptos, debates y soluciones. *Política y gobierno*, 23(1), 127-162. <https://t.ly/uUwr>
- Instituto de las Mujeres (2023). *Mujeres en Cifras. Poder y Toma de Decisiones*. Instituto de las Mujeres. Ministerio de Igualdad. <https://t.ly/6br9>
- Iyengar, S. & Westwood, S. J. (2015). Fear and loathing across party lines: new evidence on group polarization. *American Journal of Political Science*, 59(3), 690-707. <https://doi.org/10.1111/ajps.12152>
- Larionova, M. V. & Demkina, A. V. (2020). Lógica y pragmática del marco 'feminismo' en discurso de Unidos Podemos. *Andamios*, 17(42), 407-421. <https://doi.org/10.29092/uacm.v17i42.749>
- Lorenzo Álvarez, C. (2023). *Estudio de la percepción social sobre comportamientos considerados corruptos y/o éticamente reprobables en la política desde una perspectiva de género* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Alicante.
- Lorenzo Álvarez, C., Torres Valdés, R. M. & Ordóñez-García, M. C. (2021). Diseño y validación de un instrumento de medida para el análisis de la percepción de la población sobre la Corrupción política con perspectiva de género. En R. Grana, *Discursos, mujeres y artes. ¿Construyendo o derribando fronteras?* (pp. 2508-2534). Madrid: Dykinson. <https://t.ly/3E8u>
- Miller, L. (2020). Polarización en España: más divididos por ideología e identidad que por políticas públicas. *EsadeEcPol Insight*, 18, 1-14. <https://t.ly/Jl-x>
- Orriols, L. (2021). La polarización afectiva en España: bloques ideológicos enfrentados. *EsadeEcPol Insight*, 28, 1-14. <https://t.ly/Gj8T>
- Ortiz García, P. & Olaz Capitán, A. J. (2022) Polarización en función de sexo, edad y formación. En CEMOP (ed.) *II Encuesta Nacional de Polarización Política* (pp. 11-16). CEMOP. Universidad de Murcia. <https://t.ly/gLA0>
- Reyes Housholder, C. (2020). Una teoría del papel del género en los índices de aprobación presidencial en tiempos corruptos. *Political Research Quarterly*, 73(3), 540-555. <https://doi.org/10.1177/1065912919838626>

- Soriano Moreno, S. (2019). Violencia y acoso en el ámbito político como forma específica de violencia contra las mujeres. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar De Estudios De Género*, 4(3), 134-157. <https://doi.org/10.20318/femeris.2019.4933>
- Sakki I. & Martikainen J. (2022). Sanna, Aren't You Ashamed?' affective-discursive practices in online misogynist discourse of Finnish Prime Minister Sanna Marin. *European Journal of Social Psychology*, 52, 435– 447. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2827>
- Zuloaga Lojo, L. (2015). La Violencia de Género en la Agenda Mediática: el Caso de la Ley Integral de Violencia de Género (LO 1/2004). *Oñati Socio-legal Series*, 5(2), 804-821. <http://ssrn.com/abstract=2612466>

Subjectivació i context cultural en el canvi semàntic: el verb *pensar* en els primers textos del català¹

Antoni V. Martínez Pérez

Universitat d'Alacant

Resum: En aquest estudi es descriu el procés de canvi lingüístic pel qual el verb *pensar* esdevindrà el verb prototípic de la cognició en català. Per a fer-ho, s'analitza l'evolució semàntica per la qual, en el pas del llatí al català, el verb arriba a desenvolupar valors vinculats amb la cognició fruit d'unes motivacions culturals. A més, l'estudi aporta una perspectiva onomasiològica, ja que se situa el verb *pensar* en català antic en l'entorn dels verbs de cognició. En aquest sentit, s'hi analitzen els factors (semàntics, de registre...) que en condicionen l'ús de *pensar* i els seus competidors en català antic, com *cogitar* i *cuidar*, i s'analitzen. L'estudi es fonamenta en l'anàlisi de dades de corpus del llatí i del català i en la interpretació s'aplica el marc teòric de la Lingüística Cognitiva, amb els conceptes de metàfora i metonímia, i la subjectivació com a mecanisme de canvi lingüístic en contextos pragmàtics.

Mots clau: català antic, Lingüística Cognitiva, semàntica diacrònica, verbs de cognició.

Abstract: This study describes the process of linguistic change by which the verb *pensar* becomes the prototypical verb of cognition in Catalan. For this purpose, it analyzes the semantic evolution by which, in the passage from Latin to Catalan, the verb comes to develop values linked to cognition as a result of cultural motivations. In addition, the study provides an onomasiological perspective, since the verb *pensar* in Old Catalan is placed in the environment of verbs of cognition. In this sense, the factors (semantic, register...) that condition the use of *pensar* and its competitors in Old Catalan, such as *cogitar* and *cuidar*, are analyzed. The study is based on the analysis of corpus data from Latin and Catalan, and the theoretical framework of Cognitive Linguistics is applied in the interpretation, with the concepts of metaphor and metonymy, and subjectification as a mechanism of linguistic change in pragmatic contexts.

Keywords: Old Catalan, Cognitive Linguistics, Diachronic Semantics, Cognition Verbs.

Una mirada als textos en llengua catalana del segle XIII palesen la preponderància del semicultisme *pensar* respecte d'altres verbs de cognició que també eren freqüents, com el verb *cuidar* i, en menor mesura, el seu duplicat savi *cogitar*, *esmar* o *perpensar*. Encara que PĒNSŌ era un verb poc freqüent en llatí clàssic amb el significat de [PENSAR], en català antic i en la majoria de les llengües romàniques va atènyer un ús generalitzat i va arribar a desplaçar *cuidar* de l'espai semàntic dels verbs mentals, que constituïa el verb prototípic d'aquesta categoria.² A més a més, un fet que

¹ Vull agrair sincerament a la Prof. Dra. Mercè Puig Rodríguez-Escalona l'obtenció de dades del corpus intern de treball del CODOLCAT i a la Prof. Dra. Sandra Montserrat l'acarament dels textos catalans amb les fonts llatines i, en general, totes les observacions i correccions que em permeten avançar en la recerca del verb *pensar*.

² En aquest treball usem les convencions següents: (1) definicions i trets semàntics: cometes simples ('x'); (2) formulació de metonímies: versaletes entre els signes ++ (+METONÍMIA+); (3) papers temàtics, classe semàntica dels verbs i dominis: versaleta (DOMINI); (4) conceptes: claudàtors i versaleta ([CONCEPTE]); (5) la cursiva serveix per a remarcar els mots que ens ocupen; (5) el subratllat destaca elements que convé atendre dins dels exemples; (6) s'usa (P) per a les construccions en què *pensar* actua com un verb auxiliar i (NP) quan és verb amb semàntica plena que no forma perífrasis verbals; (7) adoptem el sistema de definició i les convencions del DDLC. Algunes definicions s'han pres directament del diccionari i altres s'han creat.

demonstraria la vitalitat de *pensar* és que des dels primers textos desplega construccions de significats diferents i, fins i tot, s'identifiquen diverses estructures semiperifràstiques fruit d'un procés incipient de gramaticalització.

Els objectius que volem assolir en aquest estudi són: *a)* traçar l'evolució semàntica de *pensar* del llatí al català, atenent la diversitat onomasiològica de totes dues llengües i els factors cognitius que motiven aquests canvis; *b)* descriure l'abast i la distribució d'usos de *pensar*, *cogitar* i *cuidar* des dels orígens del català; i *c)* descriure i analitzar la varietat de construccions en què apareix *pensar*, per tal d'identificar els principals nodes de significat que desenvolupa en aquests estadis inicials.

Les dades d'estudi, les concordances i els contextos d'anàlisi s'han despullat d'obres lexicogràfiques històriques, així com de corpus textuais en llatí i català. Hem consultat el *Corpus Documentale Latinum Cataloniae* (CODOLCAT), més concretament la base de dades de treball intern de l'equip del *Glossarium Mediae Latinitatis Cataloniae*, que consta d'uns 25.000 documents llatins d'època medieval (s. IX-XII) del domini lingüístic català. A més, s'han extret les dades del Corpus Informatitzat del Català Antic (CICA) i del Corpus Informatitzat de la Gramàtica del Català Antic (CIGCA) per a descriure els usos i les estructures formades amb *pensar* fins al final del s. XIII. Aquesta recerca parteix dels fonaments de la Lingüística Cognitiva: concep el llenguatge com a eina de cognició, que és indestriable de la cultura de cada societat i que és capaç de conceptualitzar-la i expressar-la lingüísticament. A més, aprofitem el concepte de *subjectivació* proposat en la Teoria de la Inferència Invitada del Canvi Semàntic (TIICS) (Traugott 2010; Traugott & Dasher 2002), així com el paper que fan les motivacions culturals i els mecanismes de canvi semàntic, com la metàfora i la metonímia en la generació de nous sentits.

En primer lloc, intentarem situar el verb *pensar* dins de l'espai semàntic llatí i repassarem els factors que intervenen en el procés de canvi semàntic fins a arribar al català (§1). En segon lloc, provarem de descriure'n els usos, especialment pel que fa a la situació de contacte que manté amb altres verbs de pensament com *cuidar* o *cogitar* (§2). Finalment, engrunarem les construccions en què apareix aquest verb (§3).

1. DE PĒNSŌ A PENSAR: ENTRE LA SUBJECTIVACIÓ I LA CULTURA ECONÒMICA

La variació en el transcurs de la història humana sol desencadenar transformacions en l'estructura conceptual de les llengües. Tant és així que els factors extralingüístics són els que motiven les innovacions semasiològiques, que naixen per a donar resposta a situacions comunicatives emergents. El procés que s'esdevé en la metamorfosi del llatí vulgar a les llengües romàniques no és una excepció i constitueix un terreny fèrtil per a l'estudi del canvi lingüístic, concretament en el camp semàntic que conformaven els verbs mentals en llatí. Les profundes crisis i transformacions científiques, econòmiques i culturals que experimenta Europa durant aquest període han deixat petja en les noves parles de la Romània fins als nostres dies.

Martines ha abordat l'estudi de la (co)rrelació que s'estableix entre cultura, llengua catalana i pensament des d'una perspectiva diacrònica i cognitiva. En els seus darrers treballs (2020a, 2020b, p. 321) ha documentat generosament la incidència que han tingut els avanços culturals en la transformació del lèxic històric català. Un cas que ho il·lustra és l'evolució semàntica del cultisme *estimar* (< ÆSTĪMŌ), que passà de representar valors relacionats amb la crematística a expressar [AMAR], motivat probablement com a eufemisme de la concepció malaltissa que es tenia de l'amor en la medicina medieval, coneguda com l'*amor hereós* (Martines, 2000, 2013); o l'evolució del duplicat patrimonial *esmar*, que aviat desenvolupà sentits evidencials com [PENSAR], [TAXAR] o [ENDEVINAR] gràcies a

mecanismes lingüístics com les inferències invitades o la subjectivació (Martines 2015). En aquesta mateixa línia d'investigació partim de la hipòtesi que l'evolució de *pensar* (< PĒNSŌ; 'pesar' > 'pagar' > 'sospesar') ve determinada pels condicionants socioculturals com a motius pragmàtics vinculats al context comunicatiu, de la mateixa manera que ocorregué amb *estimar* o *esmar*.

Els que degueren ser els primers verbs per a l'expressió de l'enteniment els trobem en els textos de Plaute i Terenci (Couffin 1994), en l'època del llatí arcaic literari (s. III aC – 87 aC). Els dramaturgs llatins utilitzaven verbs com AESTĪMO, originàriament 'determinar el valor monetari d'una cosa' –i el compost EXISTIMO, conseqüència lògica d'aquest primer verb 'to judge a thing in any way after estimating its value' (DLewis, s. v. *aestimo*)–, CĒNSEO 'taxar, estimar' i CŌGĪTO 'pensar, reflexionar, planejar' entre molts més (cf. Glare 2012). Cap d'aquests verbs tenia un sentit primitiu vinculat amb l'activitat mental. Els tres primers verbs tenen relació amb l'àmbit econòmic, potser resultat del progressiu desenvolupament administratiu que experimentà la societat romana en l'evolució d'una economia rural cap a una més comercial ja a les acaballes de la República, motivada per les incursions territorials i comercials per *Mare Nostrum*. El cas de CŌGĪTO és més interessant: és un compost format del prefix CO(N) + ĀGĪTO, freqüentatiu de ĀGO, 'agitar sense cessar', que adopta un nou valor de pensament fruit de la projecció mental de la nostra experiència manipulativa –metafòricament 'agitar els pensaments' (Ernout i Meillet 2001, p. 16). Com apunta Martines (2020a), la categorització ve determinada per la nostra morfologia corpòria i la interacció amb el món. En aquest sentit, el significat està corporeïtzat (*embodiment*) en la mesura en què depèn de l'experiència, ja que projectem sobre la ment les nostres facultats físiques. En la formació de CŌGĪTO, doncs, projectem la nostra activitat física –com és l'acció d'agitar o saccar– en un sentit figurat i hem conceptualitzat *a)* els PENSAMENTS com una COSA que podem agafar i manipular i *b)* l'ACTIVITAT MENTAL com el resultat d'un procés que s'engega a voluntat d'un AGENT o EXPERIMENTADOR. Altres verbs que s'incorporaren posteriorment al camp semàntic, com ASPĪCĪO 'mirar a una persona o cosa, fixar-se'; ARBĪTROR 'observar, percebre' i, més endavant, 'prendre una decisió, dictar una sentència'; PŪTO 'deixar net, podar' i 'taxar, estimar'; RĒOR 'comptar, calcular'; o SENTĪO 'percebre per mitjà dels sentits', entre molts altres, tampoc prenién en els orígens aquest valor relacionat amb el pensament. En efecte, ens basta fer un repàs dels verbs de cognició en llatí per a comprovar que el camp semàntic que expressava [PENSAR] admetia certa variació i constantment incorporava mots procedents de la percepció visual, l'enunciació lingüística, la manipulació d'objectes, el vocabulari agrícola i el vocabulari crematístic per mitjà de projeccions metafòriques i metonímiques (Unceta Gómez 2012).

Tots els verbs que acabem d'esmentar remetien a una realitat externa o física i han experimentat, en paraules d'Ernout i Meillet, un afebliment del significat: «par affaiblissement de sens [...] tous verbes qui avaient aussi à l'origine un sens technique, concret et fort» (2001, p. 13 s. v. *aestimo*). Aquest debilitament semàntic a què fan referència els filòlegs francesos es coneix com a *subjectivació* i, segons Traugott i Dasher (2002, p. 279), és el principal mecanisme de canvi semàntic:

the semasiological process whereby SP/Ws come over time to develop meanings for Ls that encode or externalize their perspectives and attitudes as constrained by the communicative world of the speech event, rather than by the so-called “real-world” characteristics of the event or situation referred to. (Traugott & Dasher, 2002, p. 30).

Entenem la subjectivació com un procés gradual i pragmàtic en què una unitat lingüística passa d'expressar valors objectius, externs i físics cap a d'altres més subjectius, interns i mentals. La subjectivació es produeix en la negociació de significat que s'estableix en la interacció comunicativa entre els parlants, els quals proven d'expressar lingüísticament les seues creences, actituds i pers-

pectives per mitjà d'inferències invitades. Dit amb altres paraules: els parlants exterioritzen la seua presència en el discurs i s'asseguren de fer-la palesa als oients. Aquestes inferències apareixen en context quan s'incompleixen les màximes conversacionals (Grice 1975), especialment la de Quantitat –aporta la quantitat necessària d'informació– i la de Rellevància –sigues rellevant–: «R inferences to the SP/W–AD/R dyad in the speech event are prime motivators of change» (Traugott 2004, p. 560) i es trenca el Principi de Cooperació. Vegem, doncs, en quina manera intervenen les metonímies, les inferències, la subjectivació, la conceptualització i el context econòmic en l'evolució de *pensar* dels orígens fins al català.

D'entrada, l'establiment de les grans ciutats de les civilitzacions antigues havien permès l'assenament del comerç i el desenvolupament de l'economia. Un dels invents que havia afavorit aquest progrés és la balança de dos plats suspesos, que es documenta en el 3500 aC a Egipte. El desenvolupament de l'activitat econòmica i l'experiència mil·lenària amb aquesta eina és la imatge que motiva el canvi semàntic de PĒNSŌ, que inicialment significava 'pesar', cap al valor subjectivat de 'sospesar'. L'acte de calcular el pes amb una balança és un element integrat culturalment i prototípicament en el model cognitiu de PESAR: de la mateixa manera que en un plat es posa el producte i en l'altre es col·loquen unes peces que fan de contrapès per tal d'estimar o determinar-ne el pes, es conceptualitzen els PENSAMENTS com OBJECTES MESURABLES per tal de saber-ne el valor. Sembla que la projecció metafòrica de *pensar* és molt antiga: la primera representació que es documenta de l'acte de pesar «es una pintura egípcia que representa el judici del alma ante Osiris donde los dioses Horus y Anubis pesan el alma en una balanza usando como peso el signo jeroglífico de la verdad» (Celdrán Gómez 2009).

El verb PĒNSŌ prové de l'arrel indoeuropea **(s)pend*, que dins del camp semàntic de fets físics i materials, devia prendre un significat semblant al d' 'estirar' en referència a l'acció de teixir uns fils o cordes (Pokorny 2014). Segons el *DLewis* l'etimologia més probable del verb llatí PENDO 'deixar penjar els plats de la balança', predecessor de PĒNSŌ, prové del grec σφενδόνη 'fona', 'cabe-trell', valor que ja es documenta en la *Iliada* (Il.13.600): «καὶ τὸ μὲν ἐκ χειρὸς ἔρυσεν μέγῃσθιμος Ἀγῆνωρ, αὐτὴν δὲ ξυνέδησεν ἐϋστρεφεῖ οἰδὸς ἄωτῳ σφενδόνη, ἦν ἄρα οἱ θεράπων ἔχε ποιμένι λαῶν» ('Agenor li tragué [a Helen, soldat troià] la llança trencada de l'extremitat superior i el revestí amb un embenatge de llana que li proporcionà el seu company'). Fins aquell moment la semàntica del verb estava vinculada a valors externs i físics, com és el fet de sostenir o suspendre els plats d'una balança. Tanmateix, des dels inicis PENDO desplega el valor de 'pesar' i 'pagar' per una concatenació metonímica: el fet de penjar els plats de la balança implica preparar-la per a pesar alguna mercaderia, [PESAR]; pesar el PENSUM 'pes de llana que un esclau havia de filar cada dia' implica fer un càlcul, que és conèixer el pes de la cosa pesada, [CALCULAR]; i, en funció del pes, determinar-ne el preu per a assignar-hi un valor [TAXAR]. El fet que aquest verb acabés adquirint el valor de [PAGAR] té sentit si considerem que els pagaments es feien pesant uns metalls: «La idea de pesar (en una balanza) nos lleva fácilmente a la actividad comercial: después de haber pesado, se paga» (Calvet 1996, p. 89). No és fins a l'època postclàssica en què comença a aparèixer en textos literaris, com en l'obra de Ciceró (106 aC - 43 aC), amb sentit figurat –'pesar mentalment', 'ponderar', 'considerar'–. Aquest nou sentit s'explica mitjançant un procés de subjectivació de naturalesa metonímica en què es passa d'un significat basat en situacions externes, com era pesar físicament l'or o el blat, cap a significats basats en situacions internes –avaluatives, perceptives i cognitives– com 'sospesar', és a dir, posar els pensaments en una balança per a calcular-ne el valor.

L'etimologia de *pensar* en català, però, prové de PĒNSŌ, que era el freqüentatiu³ de PENDO, del qual hereta els valors adés esmentats i s'hi afegí finalment el concepte de [PENSAR]: 'sospesar', 'avaluar', 'comparar', 'ponderar', 'examinar' i 'considerar'. Tot i que PĒNSŌ tenia una freqüència d'ús molt baixa ja des de l'època clàssica, perquè l'expressió dels significats més físics –'pesar' o 'pagar'– es reservava a PENDO o PERPENDO i l'expressió de [PENSAR] es feia prototípicament amb PŪTO i CŌGĪTO, aquests nous significats mentals començaren a ser freqüents en autors que van a cavall entre l'època del llatí clàssic (87 aC - 14 dC) i el llatí postclàssic (14 dC - 117 dC), com Titus Livi, *Història de Roma* 34, 49: «ex factis, non ex dictis, amicos pensare» ('als amics se'ls avalua o considera per mitjà dels fets, no per les paraules'); o en la *Historiae Alexandri Magni* de Quint Curci Ruf (7, 8, 1): «stat pensata diu belli sententia» ('havent avaluat bastant la declaració de guerra') (vg. *DLewis*, s. v. *penso*). Segons avancem en el temps, aquest significat apareixerà en autors posteriors com Luci Anneu Flor, Sidoni Apol·linar o Boeci (s. V-VI), entre altres.

En el naixement de les llengües romàniques, PĒNSŌ irromp amb aquests sentits del llatí postclàssic i a poc a poc n'incorpora de nous. Encara que el *Du Cange* (s. v. *pensare*) i el *Mediae Latinitatis Lexicon Minus* (Niermeyer 1976, s. v. *pensare*) no entren en profunditat sobre els valors que desplegava el verb llatí en l'edat mitjana, ja que el llatí medieval rep influències de la llengua parlada i aquesta variava segons el territori, el *Novum Glossarium Mediae Latinitatis* (Dolbeau et al. 1995, s. v. *pensare*) corrobora que s'havien desenvolupat nous significats, com 'tenir en la ment', 'ocupar-se de', 'alimentar els cavalls' o 'tenir un pes determinat', entre altres. El fet que el llatí medieval estigué influït per les llengües romàniques explica que entre els segles IX i XII només trobem dos casos de PĒNSŌ entre més de 25.000 textos llatins catalans que conserva el CODOLCAT:⁴

- (1) *Tua igitur experientia turbas seditiones et desolationem illius consideret, principum terre pertinaces animos penset et quandoquidem iste B. in abbatem electus et consecratus est, ordinationi eius etiam ipsa consentiat.* (Carta d'Urbà II a l'abat de Thomières que ha recusat reconèixer Berenguer, electe abat de Sant Cugat, pregant que s'informe la santa seu sobre la situació del dit monestir, amb data 10/12/1093) (Rius Serra, 1945-1947).
- (2) *Et ego preco ad domna comitissa ut penset de mea anima et pachet illos merchateros de mea debita.* (Testament de Ramon V, comte de Pallars, amb data 4/9/1177) (Valls i Taberner, 1918, p. 62-63).

Sembla que el valor de *penset* dels dos exemples correspon a «to weigh in the mind to think about, consider, contemplate, ponder. [...] (intr. w. de)» (*DMLBS* s. v. *pensare*), de manera que l'exemple (2) es pot traduir per 'penseu en la meua ànima'. En les escriptures medievals llatines, doncs, quan s'ha-

³ Generalment, els verbs freqüentatius llatins expressen una acció repetida o sostinguda en el temps i es formen a partir de la derivació d'un participi, de manera que es canvia un morfema participial per un morfema personal (*pendo* > *pensum* > *pensito*). En el cas de *pensar* el verb resultant «se considera [...] un intensificador del verbo base y un frecuentativo del último; o puede considerarse un frecuentativo de aquel siempre y cuando la idea intermedia, denotada por el verbo enlace, se haya perdido o haya menguado su fuerza semántica» (Zamudio 2008, p. 185-186).

⁴ Cal exceptuar d'aquesta cerca (CODOLCAT: *pens+*) el substantiu *pensa* i les col·locacions de participi amb què apareix bastant fixades en contextos econòmics «*pensatos bene a penso de ipsa moneta*» (LFeu I 231). Aquestes concordances abasten gairebé tots els resultats del corpus pel fet que la gran majoria d'obres que el forneixen són diplomataris, cartularis i llibres de tipologia similar. El terme *pensa* sembla que fa referència a la variació del valor monetari entre les distintes monedes dels comtats catalans, justament amb l'aparició de les noves monedes andalusines al tombant del segle X. L'equivalència de la *pensa*, doncs, varia segons si és *de auro* o *de argento*. Feliu i Montfort (1996, p. 113) considera que es tracta del *ratl* musulmà i la situa entorn dels 390-410 g de plata, tot i que no hi ha dades suficients per a confirmar-ho. Vg. també Botet y Sisó (1908) i Balaguer (1999, p. 51).

via d'escriure la noció de [PENSAR], els copistes i traductors utilitzaven els verbs que havien estat els prototípics per a l'expressió d'aquests valors i no PĒNSŌ, que es consolida amb l'accepció de 'pensar' més tardanament. Per aquest motiu l'aparició de PĒNSŌ en els textos del tombant del mil·lenni es podia interpretar com una interferència del català en el llatí. Aquesta manca de resultats del nostre verb llatí, doncs, no ha de resultar estranya; altrament, els traductors d'aquesta època coneixien l'ofici, eren persones cultes i formades en gramàtica. Sabien que l'equivalència de *pensar* en català equivalia a PŪTO, CŌGĪTO o un verb amb la mateixa semàntica; però no a PĒNSŌ, que encara se solia reservar per a 'pesar'. Amb aquesta informació podem entendre, doncs, com en els *Diàlegs* de Sant Gregori s'hi detecten pocs resultats del verb llatí en comparació amb les 71 ocurrències que hi ha en català:

Llatí	Català
Ex qua re <i>pensandum</i> est cuius apud se humilitatis fuit (Gregori el Gran, 1989, p. 47).	En la qual cosa devem <i>pensar</i> de quina humilitat fo ab sí (Alegre i Urgell, 2006, p. 51).
tamen si quis haec de igne futurae purgationis accipiat, <i>pensandum</i> sollicite est quia illum dixit per ignem posse saluari (Gregori el Gran, 1991, p. 143).	si algun pren ayçò del foc de porgatori esdevenidor en l'altra segle, fort se deu hom <i>pensar</i> que dix que aquel pot ésser salvat per foc (Alegre i Urgell, 2006, p. 164).

En aquests dos exemples veiem que la traducció de *pensandum* correspon al català *pensar*, cosa que ens fa suposar que en l'època de redacció o de còpia del text llatí PĒNSŌ ja havia adquirit plenament el significat mental.⁵ Així també, corroborarem que en el segle XIII el nostre verb *pensar* era el predeterminant per a traduir altres verbs llatins, com ÆSTĪMŌ, ARBĪTROR, ACCENDŌ, CŌGĪTO, CRĒDO, CŌNSĪDĒRŌ, PERPENDŌ, SERVO i PŪTO; tal com reflecteixen les fonts llatines dels *Diàlegs*⁶ i les *Vides de Sants Rosselloneses*.⁷ Segons Meyer-Lübke, el verb *pensar* en llatí amb un primer sentit mental, propi de la llengua escrita, va passar a la llengua popular:

Ce sens [«réfléchir sur, penser»] appartient avant tout à la langue savante; la langue populaire possédait déjà le verbe *cogitare* (a. -franç *cuidier*) et elle n'avait pas aussi souvent besoin d'exprimer cette idée. [...] A mesure que la langue populaire, en avançant dans son développement, éloigna, pour la forme et le sens des mots, son vocabulaire de celui de la langue écrite, il dut arriver que des éléments du second passèrent dans le premier. (Meyer-Lübke 1890, p. 22).

Segurament, això explicaria el semicultisme, és a dir el fet que PĒNSŌ 'pensar' ha conservat el grup consonàntic /ns/ en totes les llengües romàniques i aquest tret l'ha diferenciat del seu duplicat hereditari 'pesar'. Altrament, una volta usual en les llengües romàniques torna al model formal, molt més

⁵ San Gregori escriu els *Diàlegs* a finals del segle VI dC. Els còdexs dels *Diàlegs* llatins més antics són del segle VIII (cf. Sant Gregori 1989, 16).

⁶ L'edició catalana dels *Diàlegs* de Sant Gregori correspon a la còpia de l'any 1340 (Alegre i Urgell 2006, 2007). Tanmateix, Jaume Bofarull (Sant Gregori 1931) fa veure que el text és molt fidel a la font llatina i considera que es tracta d'una obra doscentista pels trets arcaics del seu llenguatge. En el segon volum de l'edició dels Nostres Clàssics, Amadeu i Soberanes (Sant Gregori 1968) remarca la fidelitat del text català al model llatí i dona suport a la datació proposada per Bofarull: «Quant a l'època de la nostra versió, ens sembla indubtable, basant-nos en els seus trets fonètics i morfològics, que pot ésser fixada cap a la segona meitat del segle XIII, per bé que el copista no acomplís la seva tasca fins a molt entrat el XIV» (p. 8).

⁷ L'edició de les *Vides de Sants Rosselloneses* (Kniazzezh i Neugaard 1977) és una traducció llatina de la *Legenda Aurea*, que, segons Coromines «reproduceix fidelment el sentit del model» (p. xiv) i que «en la versió col·laboraren diversos traductors [...] que explica els contrasentits i malentesos en què aquests cauen, i llur estil maldestre, que arriba alguns cops fins a la incoherència, mentre que altres passatges estan redactats en excel·lent estil i llenguatge i amb bona comprensió de l'original» (p. xxii).

desplegat semànticament, com veurem. Fet i fet, com ja hem dit, es prefereix a la resta de solucions llatines en les traduccions al català. Així, en els textos dels *Diàlegs* o les *Vides*, formals, però amb finalitat divulgadora –no debades, traslladaven les vides dels sants a la coneixença del poble– és el verb triat.

Tot i que no en trobem casos en el català primitiu ni en el segle XII, durant el segle XIII l'identifiquem en textos de tota mena: en obres religioses i morals (*Homilies d'Organyà*, *Diàlegs* de Sant Gregori, *Llibre de contemplació* i en les *Vides de Sants Rosselloneses*), en llibres de cort (*Llibre de Cort de Justícia de Cocentaina (1269-1290)* i en *Pergamins, processos i cartes reials 2*), en textos científicotècnics (*Paraules i dits de savis*, *Taula general*) i de manera puntual en obres jurídiques (*Costums de Tortosa*) i en epistolaris i dietaris (*Carta de Berenguer Batle a Pere de Muntsó, batle d'Artà*). Segons Coromines (*DECat*, p. 468): «es nota des dels orígens la considerable freqüència de la construcció reflexiva (datiu d'interès)» o, més aviat, pronominal, i l'ús es fa cada vegada més freqüent a partir de l'últim terç del s. XIII i inici del XIV.

2. PENSAR EN CONTACTE AMB COGITAR I CUIDAR

L'onomasiologia de [PENSAR] en català antic estava constituïda per diversos verbs que provenen en origen d'àmbits distints, especialment vinculats amb l'activitat del pensament, la percepció visual i el càlcul crematístic, el càlcul de pesos i mesures: *esmar* –amb la grafia *aes(t)mar*–, *albirar* i més endavant *arbitrar*, *consirar* i *considerar*, *contemplar*, *esguardar*, *cosce(h)ir* (VFarauco) o *costoir* (DCVB) (> CUSTŌDĪO) 'tenir cura de', i altres formes més generals que han romàs fins a l'actualitat, com *creure*, *imaginar* i *meditar*. Tanmateix, *pensar* i *cuidar* eren els verbs que governaven el camp semàntic de l'acció intel·lectual en català i en les principals llengües romàniques.⁸ D'un costat, *cuidar* –'pensar', 'creure', 'estar a punt de'...– alterna amb el seu duplicat savi *cogitar* i amb els derivats efímers *excogitar* i *recogitar*. D'altre, *pensar(-se)* tendeix a formar-se amb pronom i s'alterna amb altres formes secundàries, construïdes amb prefixos freqüentatius com *perpensar* o *propensar*⁹ –'meditar', 'pensar detingudament'– que li atorguen el valor intensiu característic del llatí (PENDO > PERPENDŌ; *pensar* > *perpensar*).

Així doncs, considerem que és important descriure els usos de *cogitar* i de *cuidar* en els primers textos del català per a observar les tendències evolutives de cadascun en contacte amb *pensar*. Només d'aquesta manera ens podem fer a la idea de quina era la posició de *pensar* dins del camp semàntic dels verbs de cognició.

2.1. Cogitar

El verb *cogitar* només apareix en dues obres religioses i morals: en el *Llibre de contemplació* i en els *Diàlegs* de Sant Gregori. Sembla que l'ús d'aquest cultisme es reserva per a l'expressió de 'meditar' i 'reflexionar' en disciplines que requereixen aquest grau de consideració, com devien ser les obres religioses, filosòfiques o científiques medievals. No és d'estranyar, doncs, que aparega en els textos de Ramon Llull i en els *Diàlegs*, que constitueix un text de traducció llatina i força llatinitzant en la versió catalana. Encara en el segle XV apareix en tota mena de textos sense ser la forma preferent, des dels grans clàssics literaris com el *Tirant lo Blanch*, el *Curial e Güelfa* o en l'obra de Corella, fins als sermons de Sant Vicent Ferrer:

⁸ A excepció del romanès, considerada una de les llengües més conservadores de la Romània, en què 'pensar' s'expressa amb la forma *cugeta* (> CŌGĪTO) i PĒNSŌ no va deixar derivats cultes (Cano González, 1988, p. 731).

⁹ La forma residual *apensar*, essencialment lul·liana, apareix en participi.

- (3) En tant que hun prevere de aquells que corregie ere son cambrer, e perquè ell lo corregie, *cogità* com lo poria deshonrar e confondre, perquè ell no ·l gosàs corregir (*Sermons* IV, 83, l. 33).

Tanmateix, cada vegada més es testimonia l'ús del verb en formes no personals o del substantiu *cogitació* com a sinònim de *pensament* o *reflexió*. El fet que *cogitar* aparega en les *Regles d'esquivar vocables* «[107] “cuydar” per “cogitar” o “creure”» (Badia i Margarit 1999) és un indicador de l'àmbit restringit d'aquest verb respecte del seu duplicat hereditari *cuidar* i que solia tenir un valor estilístic vinculat a obres de formalitat alta, com podien ser els tractats científics:

- (4) Direm, donchs, que, essent fet lo cap de l'home per servir a les operacions nobilíssimes del cors, que són entendre, imaginar, *cogitar* e rememorar, és stat necessari que sia stada feta tal figura que aquelles operacions se puxen produir. (Tomic, P. *Quesits o perquens*, p. 195, l. 9).

En aquesta obra, *cogitar* ja apareix en enumeracions amb altres verbs de cognició i en el s. XVI serà freqüent la col·locació d'estructures bimembres. Com explica Wittlin (1991), l'ús de les bimebracions solia desambiguar els mots polisèmics, de manera que davant l'aparició de dos verbs equivalent, el verb més modern explicava el significat de l'altre: «Mots esdevinguts arcaics poden continuar essent usats en textos escrits molt més temps que en la llengua oral, però hom els acompanya de mots més comuns. En cert sentit, l'arcaisme torna a oferir-se al lector com a neologisme.» (p. 71-72). Aquesta nova distribució de *cogitar* seguit d'un altre verb com *pensar* –o en l'ordre invers– ja la trobem en *Spill de la vida religiosa*:

- (5) E axí vull yo fer, car no vull *pensar ni cogitar* en mon cor ni judicar ninguna persona sinó de totes presumir lo bé e no lo mal, car axí ho tinch promès al meu senyor, qui és Amor de Déu. (*Spill de la vida*, fol. 16v, l. 5)

i, més enllà, en l'edició del *Blanquerna* feta a Barcelona el 1521, Bonllavi canvia directament *cogitar* per *pensar i contemplar* o *imaginar i pensar* (Wittlin 1991, p. 88; Colon 1993, p. 89). Evidentment, l'ús de *cogitar* ja devia ser artificiós a final d'aquest segle; almenys no se n'observen rastres significatius durant l'edat moderna.

2.2. Cuidar

Cuidar 'pensar(-se)' i 'creure's' apareix en el s. XII ja amb construccions gramaticalitzades com 'estar a punt de':¹⁰

- (6) e per zo, car él no volie anar, pres-lo pez collons e *cuida* ·l ociure, e teng-lo pres e fet-llo rembre. (*Greuges dels homes de Sant Pere de Graudescales*, 69, 29) (citad de Pujol, 1913).

El fet que les *Regles* esmenten *cuidar* (com a reprovable en la llengua culta) i que el verb aparega en textos de tota mena –tret d'obres científicotècniques– ens confirma que a) *cuidar* devia ser un dels verbs més col·loquials per a l'expressió de [PENSAR], com a mot patrimonial contraposat a *cogitar* i, b) el funcionament com a verb auxiliar denota un ús consolidat en el temps.

Pel que fa a les construccions bimembres de *cuidar* amb *cogitar* o *albirar*, Wittlin (1991, p. 73)

¹⁰ Coromines (*DECat* s. v. *cuidar*) afirma que aquest valor «s'ha mantingut ben idiomàticament fins avui, i en els parlars més conservadors, com els de les Illes, de l'Empordà i Osona, i dels Pirineus Centrals».

considera que «no cal buscar subtilitats semàntiques entre ells i els mots que els acompanyen. Tots tres fan parella sobretot amb *pensar*, però *cuidar* també amb *creure*». En el segle XIII alterna amb *pensar* en les *Homilies*, però en les obres religioses de traduccions llatines, com els *Diàlegs* de Sant Gregori i les *Vides de Sants Rosselloneses*, els resultats es disparen a favor de *pensar*. En els *Diàlegs* la proporció és de 8 aparicions de *cuidar* respecte 71 de *pensar* –recordem que té trets llatinitzants i que *cuidar* alterna amb *cogitar* en forma no personal– i en les *Vides de Sants Rosselloneses*,¹¹ 35 resultats de *cuidar* –de les quals 15 va seguit d’infinitiu– respecte els 198 amb *pensar*. Exactament, en les *Vides* no apareix *cogitar*, sinó que el traductor tria l’ús de *perpensar* per a expressar ‘meditar, pensar intensament’. La distribució tan desequilibrada d’usos de *cuidar* i *pensar* en aquestes dues obres ens permet considerar la hipòtesi següent: el semicultisme *pensar* començà a esdevindre el verb prototípic per a l’expressió de l’activitat mental en català, espai que havia ocupat fins ara el mot patrimonial *cuidar*, i això el situa a mitjan camí entre els registres formals i els informals.

Una primera observació que sustenta el fet que *pensar* pertanyia a aquest registre intermedi és que no s’esmenta en les *Regles d’esquivar vocables*. La correcció que proposen Bernat Fenollar i Jeroni Pau és la substitució de *cuidar* per *cogitar*, que era la forma culta i llatinitzant, o per *creure*, que segons Badia i Margarit (1999, p. 271-272) «tenia connotacions significatives més elevades», perquè estava vinculat amb la col·locació tan usada per Sant Vicent Ferrer *creure en Déu*.

El segon fet que dona suport a la nostra suposició és que *pensar* entra en lluita amb *cuidar* per a l’expressió de [PENSAR], fet que promou un desplaçament progressiu de *cuidar* de l’espai semàntic cap a àmbits restringits i situa *pensar* en la centralitat. Cano González (1988) documenta en les llengües romàniques de la península Ibèrica la convivència d’aquests dos verbs i el progressiu desplaçament que *pensar* exerceix sobre *cuidar* ‘pensar’ en l’edat mitjana, fins que aquest darrer verb restringeix el significat a ‘tenir cura’ a partir dels segles XVI en castellà i XVII en català.¹² Aquest canvi de ‘pensar’ > ‘ocupar-se’ o ‘tenir cura’ ja s’havia produït amb *pensar* des dels inicis en català, però no s’arribà a generalitzar: «B. de Peratallada *pensava dels cavalls*.» (*Crònica* de R. Muntaner, fets de 1283, §89). En conseqüència, la força amb què espenta *pensar* provoca una concatenació de canvis que reestructura l’espai semàntic dels verbs de cognició. El trasllat de *cuidar*, que passava de ‘pensar’ > ‘tenir cura d’algú’, ‘atendre algú’ o ‘encarregar-se d’algú’ [CUIDAR] s’inicia en l’època medieval i es consolida en l’edat moderna per la influència del castellà, tot i que el fenomen té orígens en el llatí, en què CŌGĪTO (‘pensar’ > ‘cuidar’) es confon sovint amb CŪRO ‘cuidar’, ‘atendre’, ‘preocupar-se’. Aquest contacte provoca que el verb *curar* limite els seus valors cap al de ‘sanar’ (Dworkin 2005) i que, a més, li prenga el terreny al verb *guarir*, ben genuí des dels inicis del català, com critica Fabra en les *Converses filològiques* (2010, p. 158, conversa XXIII). Una exemplificació primerenca que deixa veure la substitució d’aquests dos verbs la trobem en la versificació que fa Terramagnino de Pisa de les *Razós de trobar* de Ramon Vidal de Besalú. Mentre que en manuscrits anteriors a aquesta nova versió, coneguda com la *Doctrina d’Acort*,¹³ s’alternen les formes *cuidar* i *creure*, Terramagnino de Pisa canvia *cug* per *pens*, bé a falta de memòria en la restitució aproximada del text original com d’una clara voluntat modernitzadora: «Terramagnino’s purpose was no doubt to replace Vidal’s work

¹¹ Cal advertir que els resultats corresponen a un dels dos volums de l’obra que recull el CICA.

¹² Cano González (1988, p. 736) apunta que, malgrat el desplaçament de *pensar* sobre *cuidar*, els valors etimològics d’aquest últim verb es mantenen en gallegoportuguès. En asturià, fins i tot, arriba fins a l’actualitat i es documenta a bastament (p. 378).

¹³ Sobre la datació de la *Doctrina d’Acort*, J. H. Marshal (1972, p. xxviii) escriu: «it was a version akin to the CL text of the Razos –probably the immediate common ancestor of C and L– which was used by Terramagnino.» És a dir, que la versificació de l’autor italià deu ser de finals del s. XIII o principis del XIV.

by a version which was more modern in that it satisfied the thirteenth-century liking for grammatical works in verse» (Ramon Vidal 1972, p. lxxii).

El tercer és que els traductors dels *Diàlegs* i les *Vides* donen prioritat a *pensar* quan han de traduir un verb d'activitat mental en llatí. Aquesta tria és conscient i implica que *pensar* era un verb corrent en el segle XIII i que, a més, es considerava apte per a la transmissió dels ensenyaments de les vides i els fets dels sants entre el poble, que era l'objectiu final d'aquestes obres. Això situa *pensar* en un punt intermedi: era prou comú per a transmetre la idea de [PENSAR] i alhora mantenia la distància amb verbs massa formals que se solien usar en els textos religiosos, com devia ser *cogitar*, i amb verbs massa col·loquials, com *cuidar*. En el quadre 2 acarem el text llatí amb la traducció italiana de l'edició de Maggioni (Varazze 2007) i amb la versió catalana (*Vides de Sants Rosselloneses* 296, 9). Hi observem que davant d'un passatge amb diferents verbs de cognició, el traductor tradueix sistemàticament el verb *CONSIDĒRO* per *pensar*, manté *CREDERE* per *creure* i decideix traduir *ARBĪTROR* per *perpensar* –així evita repetir *pensar* una tercera vegada–:

Quadre 2. Comparació d'un fragment del capítol 46 dedicat a Sant Gregori en les *Vides de Sants Rosselloneses* en llatí i català.

Llatí	Català
<i>Considero</i> namque qui sum et nihil in me ex huiusmodi boni signo deprehendo; <i>considero</i> autem qui estis et uos mentiri posse non <i>arbitror</i> . Cum ergo <i>credere</i> uolo quod dicitis, contradicit mihi infirmitas mea; (Varazze, 2007, p. 338).	Per so cor eu me <i>pens</i> què só, e per aquest seyal eu no pusc <i>pensar</i> nulya causa d'aquelò que vosaltres dietz ésser en mi. E <i>perpens-me</i> eu vosaltres qui etz, e [no] m' albir que mentir podetz. E quant eu vul <i>creyre</i> aquelò que vosaltres dietz de mi, a mi contrediu la mia enfermetat; (Kniazze & Neugaard, 1977, II, 296).

En canvi, *cuidar* se solia reservar en les construccions perifràstiques d'infinitiu amb el valor d'imminència 'estar a punt de' –valor que encara no havia arribat a desplegar *pensar*– o com a recurs estilístic; és a dir, usa *cuidar* 'creure's' com a sinònim en contextos en què ja ha escrit abans *pensar* (7):

- (7) E de mantenent En Julià vénc matí; e en la cambra, axí co si volgés despertar sa mulyer, entrà. E axí co él trobà son pare e sa mare dormén, él *se pensà* que sa mulyer fos qui jagés ab un ome e, talan ab lo coutel, él los aucís amdós. E quant él ixí de la casa él vesé sa mulyer qui venia de la esgleya, per què, tot maravelyat, él li dix e li demanà qui eren aquels qui dormien en lo seu lit. E ela li respòs, dién: –Aquels són vostre pare e vostra mara qui ·us àn mot longament cercat. E eu fiu-los colgar en la vostra cambra per onor–. E quant Sent Julià ó ausí dir, él *cuydà tornar aurat*, e comensà a plorar mot amargosament, e dix: –O caytiu, tu què ·t faràs, que tu ayes mort ton para e ta mare! Vet ara que és complida la paraula que ·t dix lo servi; mas co eu me ·n *cuydàs éser gardat*, par-me que en guisa de mesquí ó é complit! (*Vides de Sants Rossellonesos*, 218, 31).

En aquest passatge el traductor reserva *pensar-se* amb el valor de 'creure', és a dir, 'En Julià *es pensà/cregué* que la seua muller s'havia gitat amb un altre home'; posteriorment utilitza *cuidar* seguit d'infinitiu amb el valor d'imminència per a expressar que Sant Julià 'estigué a punt de tornar-se boig' i, en darrer terme, utilitza *cuidar* seguit de «éser gardat» que, com que no és un verb d'acció, pren el valor de 'creure'.

3. QUINES CONSTRUCCIONS DESPLEGA PENSAR EN EL S. XIII?

Com havíem avançat al començament de l'estudi, al segle XIII *pensar* és un verb consolidat i part d'aquest afermament ho demostra el fet que apareix almenys amb tres nodes de significats desplegats: I) significats mentals; II) significats no mentals 'ocupar-se de'; i III) significats gramaticalitzats que expressen valors modals i aspectuals.

I. Significats lligats amb accions mentals. Coromines (*DECat*, p. 467) escriu que *pensar* s'hi introdueix amb el significat de 'sospesar mentalment' i 'meditar' i que des dels orígens apareix amb la construcció reflexiva (datiu d'interès). En efecte, sembla que *pensar-se* construït pronominalment era la forma bàsica per a expressar els significats que giren al voltant de les accions cognitives, tret quan *pensar* va precedit de *deure* o *poder*, col·locacions en què se'n sol prescindir.¹⁴ És possible que la funció del pronom siga atorgar el punt de subjectivació que demanen les accions mentals –'creure', 'imaginar', 'suposar'– en què s'expressa el paper de l'EXPERIMENTADOR. Un dels significats més bàsics que desplega aquest verb és (I.1) [FORMAR EN LA MENT]: '[Algú]₁ forma en la ment [una idea, un judici]₂, (N₁[humà]; N₂ [idea, judici]). En els textos en què apareix [N₁ V_{pron} INT V_{ind2}]:

- (8) *Penses-te, Pere, quant val humilitat en obra de virtutz hó de miracles? (Diàlegs, 14, 18).*
(9) *No ·t meraveyls en res de Sàntulo, mes, si potz, pense ·t qui fo aquel esperit qui tenc aquela sua pensa tan simpla e elavada en tan gran altesa de virtut (Diàlegs, 128, 7).*

L'exemple (8) és molt freqüent en els *Diàlegs* per l'estructura dialògica del text. Els personatges sovint es conviden a reflexionar o a imaginar diferents situacions que es desprenen de les vides i els exemples dels sants, que, generalment, són fets extraordinaris. En conseqüència, moltes d'aquestes preguntes solen denotar l'atenció sobre uns fets notables o excepcionals, com en els exemples (10-11):

- (10) *papers hó metxes, e, aportat foc, encès-les, e cremà l'ayga en les lànteses, axí con si fos oli. Penses-te, Pere, de quin mèrit fo aquest baron, qui, forçat per necessitat, mudà la natura del elament? (Diàlegs, 23, 2).*
(11) *Penses-te, Pere, de quina sanctitat sia estat seure ·I· hom malaut e vençre les flames oran? (Diàlegs, 24, 22).*

Una acció derivada de formar idees és (I.2) [IMAGINAR], amb l'estructura [N₁ V/V_{pron} (N2) / INT V_{ind2}]; (N₁[humà]; N₂[cosa, ésser, lloc, fet, situació]) i el significat: 'Imaginar [una cosa, un ésser, un lloc, un fet, una situació, passat, futur o desconegut]₂.

- (12) *Plau-me pensar quina e con gran bataya avia en la sua pensa (Diàlegs, 13, 30).*
(13) *E m'ó pens e me ·n maraveyl [ho = en quin grau era la santedat d'un home malalt, que va vèncer les flames orant] (Diàlegs, 24, 25).*

En l'acció d'[IMAGINAR], l'experimentador pot considerar [un fet, una situació, una cosa, que imagina]₂ com a probable o com a acceptable, sense tenir-ne la certesa completa. En aquest cas, trobem el valor de (I.3) [SUPOSAR], que es construeix [N₁ V_{pron} que V_{ind2}] (N₁[humà]; N₂[fet, situació]):

¹⁴ Cf. l'exemple (12).

- (14) Pere, si yo ·t· reconte solament aqueles coses que yo, ·I· sol omenet, he sabudes per mi matex ho per testimoni de bons e de fasels homes, dels perfetz e dels aproatz barons, ans nos falria dia, segons que ·m pens, que paraules (*Diàlegs*, 10, 20).

La conseqüència immediata del valor anterior és l'accepció de (I.4) [PREVEURE], en què [Algú]₁ suposa [un fet, una situació]₂ [a partir de determinats indicis]₃. Així doncs, en els contextos [10] i [11] s'explicita els indicis introduïts per un SPrep., subratllats en l'estructura [N₁ V/V_{pron} que V_{ind2} (per N₃)]:

- (15) Mas cor avia ·I· ayn passat, per so cor a Roma era anat e tornat, él *se pensà* que Jhesú Crist fos en etat d'un ayn e de pus [...] On, per assò, él *se pensà* que Nostre Seyor fos en etat de ·II· ayns, per què, tots los enfants que trobà de ·II· anys entrò a ·V· él fe aucir, e no ges sels qui eren menors de dos ayns. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 98, 34).
- (16) E, cor Jherusalem era ciutat reyal -aquí era lo sobirà prevere- éls en *pensaren* que aquí fos aquel infant nat, per la noblesa de la ciutat. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 135, 18).

Tret dels casos anteriors en què l'acció recau sobre pensaments indicis o premisses, hi ha contextos en què [PENSAR] demana reflexió profunda per a comprendre una qüestió i per a prendre una decisió posterior. Arribem, doncs, a (I.5) [REFLEXIONAR]: 'Pensar conscientment idees i judicis sobre [una qüestió, una actuació, una opció]₂ per comprendre-la bé, formar-se'n una opinió o prendre una decisió', [N₁ V (N₂/INT V_{ind2}/si V_{ind2})], en què N₁ és [humà] i N₂ [qüestió, actuació, opció]:

- (17) Lavors aquel, *pensan* del fons del seu cor la sua duresa e aspresa, e la humilitat e mansesa de Libertí, surtí del lit (*Diàlegs*, 15, 4).
- (18) Yo ·t· deman, Pere, si ·ls esperitz renegatz qui casegren del cel, *te penses* si són corporals hó no corporals. Pere. Nuyl hom savi no diria que ·ls esperitz sien corporals. (*Diàlegs*, 158, 9).
- (19) En aquel temps, dementre que Antoni primerament *se pensava* entre los monges lo loc en què pogués fer hermitatge, él vesé en sompnis altre local mout melor (*Vides de Sants Rosselloneses*, 145, 13).
- (20) E adoncs l'enperador fêu metre En Pilat en la càrcer, per so que ·s pensàs ab homes savis què faria d'él. Enaprés fo donada sentència a Pilat que morís a mala mort. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 368, 20).

Una manera més intensa de [REFLEXIONAR] és (I.6) [MEDITAR], acció concreta en què '[Algú]₁ preparar mentalment [una acció, una obra, una empresa]₂ (reflexionant curosament sobre tots els detalls)' amb l'estructura [N₁ V/V_{pron} N₂] amb N₁ [humà] i N₂ [una acció, una obra, una empresa]). En alguns casos (21) pren la forma passiva perifràstica:

- (21) per qè qar del cor ixen totes les obres que són feites: *primerament són pensades*, e pux són messes en obra. (*Homilies d'Organyà*, 121, 18).
- (22) On per assò és establít que ·l primer respòs del primer dicmenge d'Avent computat la Gloria Patri, ·III· verses conté en sí: per so que ·ls davant dits ·III· avenimens demostre e signific, cascús dels quals a qual temps més se covenga savi lector s'ó esgart e s'ó pens. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 12, 6).
- (23) Car ·III· causes són *pensades* en tot sacrifici: a cuy sia ufert, e qui l'òfria, e per quals sia ufert, e qual causa sia uferta. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 359, 1).

El resultat de [REFLEXIONAR] i [MEDITAR] sol tenir una implicació posterior, com és el fet de prendre una determinació o una decisió. Així, (I.7) [DETERMINAR] ‘[Algú]₁ pren [una decisió, una solució]₂ com a resultat d’una deliberació, d’un raonament’, amb estructura [N₁ V_{pron} que V_{ind2}] (N₁ [humà]; V_{ind2} [decisió, solució]:

- (24) Peregrín per nom, qui ·m contava que ·I· bon hom era malmenat, per deutes que devia, e *pensà* ·s que no avia altre remey sinó que sa·n anàs al sant e que li dixés la sua necessitat. (*Diàlegs*, 68, 5).

Amb el mateix valor, molt acostat a [DECIDIR], la construcció pot anar acompanyada d’un infinitiu, coordinat o no per la preposició *a* i sense el pronom reflexiu. En aquests casos, l’estructura [N1 V (*a*) V_{inf2}] té el sentit de ‘[Algú]₁ decidir fer [una acció]₂ com a resultat d’una deliberació, d’un raonament’. En l’exemple (26) sabem que el valor de *pensar* correspon a decidir perquè posteriorment es remarca la fermesa que pressuposa una reflexió o meditació prèvia sobre la conveniència o no de dur a terme una acció (fragment subratllat) i en (27), veient l’exemple dels bisbes de Roma, Santa Paula decidí abandonar la seua pàtria:

- (25) Lo ric, desesperat de la sua salut, *pensà procurar* salut als seus e dix: «Prec-te, pare, que ·l trametes a la casa de mon pare (*Diàlegs*, 161, 22).

- (26) Era un baró mot noble qui avia nom Eradius, qui avia una fila que *pensava a fer monya*, e que servís a Déu. Mas lo diable, qui és enemic de l’humanal linatge, qui assò vi, fé que un servent de N’Eradi fo molt enamorat e mot amat de la dita enfanta. [...] Per què de mantinent lo diable costrés los esperitz qui eren sobre fornicació, e manà-los que anassen a la davant dita pucela, e que la enflamassen a la amor del jovencel. E mantinent éls anaren a ela, e escalfaren-li tant fort lo cor en amor del macip que la pucela se gità en terra, e, ploran, ela cridà al seu pare, disén: –Mercè ayes de mi, pare; mercè ayes de mi! Cor sàpies que eu són mot turmentada per la amor d’aytal jovencel nostre. Ayes mercè de les tues entralyes, e enseya ·m la paternal amor, e dóna ·m per marit aquel jovencel que tant àm, per lo qual eu són tant cruciada; en altra manera tu veyràs que eu morè, e així auràs a retrà raó de la mia mort en lo dia del jusii–. E ·l pare, ausides aquestes paraules, dix: –Oy me! mesquí, ¿e què és asò qui és esdeventgut a la mia fila mesquina? ¿Qui m’à enblat lo meu tresor tant car, ne qui m’à enseगत los meus uls? Sàpies que eu te volia ab l’Espòs Celestial ajustar, e per tu lo ·m cuydava eu salvar, e veg que tu ara ést tornada aurada. Auges-me fila, eu t’ajustaré a l’Espòs Celestial, segons que eu é perpausat, per so que no aduges la mia velesa ab dolor en Infern. E ela cridà dién: –Pare meu tost me complex lo meu desirer, o sàpies que tost morè!–. On co ela se ploràs mot amargossament, enquax si fos aurada, lo pare d’ela fo caüt en gran tristor, e, deceubut per conseyl de sos amics, la sua voluntat li complí. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 187, 5).

- (27) Ampla e nobla casa tenia, e saenrere era mot rica, mas totes les riqueses avia donades a paubres. Totes aquestes causes a ·N Paulí, bisbe d’Antioxa e a N’Epifani qui, a Roma, anaven davant ela per vertutz, *pensà a yaquir*; [e], en un moment, tota la sua terra. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 208, 18).

Un valor que cal afegir és el de (I.8) [TENIR EN LA MENT]: ‘[Algú]₁ té a la ment [un ésser viu, un objecte, un lloc, un fet, una situació que no són presents o que no existeixen]₂, relacionant-hi idees i

judicis. Es construeix amb la forma $[N_1 V_{\text{pron}} N_2]$ (N_1 [humà]; N_2 [ésser viu, objecte, lloc, fet]) i, en el cas (29), pot arribar a significar [RECORDAR]:

(28) Prec-te que *t pens* aquest Sever del qual parlam, con fo amat en l'escardament de Déu (*Diàlegs*, 41, 6).

(29) E axí *pens-me* ço que sofrir e *pens-me* ço que hé perdut e con gart ço que hé perdut, és me pus greu ço que port (*Diàlegs*, 9, 25).

El valor de (I.9) [CREURE] és el més present en la majoria d'obres, especialment en les *Vides de Sants Rosselloneses*. Formalment, té l'estructura $[N_1 V_{\text{pron}} \text{que/si } V_{\text{ind}2}]$ (N_1 [humà]; N_2 [opinió, certesa]) i significa '[Algú]₁ tenir [una opinió, una certesa determinades]₂':

(30) Lo quint seyal serà la confusió de la mar, on alguns *se pensen* que la mar ab gran frangor, ses trencament, perirà de la primera calitat (*Vides de Sants Rosselloneses*, 18, 7).

(31) l'apòstol e ·ls altres, per espasci de miga ora, cahutz en terra los fe estar| per la qual cosa *se pensaren* totz que lamp los agúes sobtament feritz. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 60, 2).

(32) De la qual cosa Na Migdonia fo molt alegre, per què dix a Na Centis: *-Penses-te* si jo ·l poria veser?-. E Na Centis li dix: *-Bé, si ·t vols, e acabaràs ab él tot so que ·t vule* (*Vides de Sants Rosselloneses*, 61, 15).

(33) lo rey li dix per qual causa avia tant stat. La qual li respòs dient: *-Eu me pensava* que Na Micdonia fos ffolà, mes eu é conegut ara que ela és molt sàvia. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 63, 6).

Finalment, veiem que hi ha unes construccions de caràcter intersubjectiu formades en clàusules negatives seguides per subjuntiu i unides per la conjunció *que*, $[N_1 V_{\text{pron}} \text{que } V_{\text{subj}2}]$ (N_1 [humà]) que serveix per a negar emfàticament l'afirmació expressada per la clàusula:

(34) E quant hom li demanava per què ·s plorava per los sans barons qui eren moritz, él disia: *-No ·s pensetz* que ·m plor per so car se ·n va, mas cor se ·n va ans de mi. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 402, 10).

II. [CUIDAR] o [OCUPAR-SE]. Aquest valor queda testimoniats en el *Novum glossarium mediae latinitatis* (Dolbeau et al. 1995, p. 247) i devia ser ben freqüent en el llatí medieval: «*s'occuper de, faire des dons pour (avec de et l'abl.) [...] LIB. feud. maior I 143 p. 139 (a. 1177): preco ad domna comitissa ut -et de mea anima*». Sembla que aquest valor sorgeix de l'aplicació directa de l'acte de *pensar* sobre un element extern: 'si Y pensa en una cosa, animal o persona, llavors Y se n'ocupa, en té cura'. En català del XIII l'estructura apareix amb la preposició *de*, com en llatí, i seguit d'un SN i en menor mesura d'un SV. Al contrari dels valors anteriors, aquests significats no se solen construir amb pronom. Se'n documenten molts casos en Lull, però a mesura que avancem en el temps, les construccions que engloben aquest valor van desapareixent, tret d'algun cas particular.¹⁵ Així, l'estructura *pensa de* seguit de SN $[N_1 V \text{ de } N_2]$ té el valor general de (II.1) [CUIDAR] o [OCUPAR-SE]: [Algú]₁ cuida o s'ocupa d'[una cosa; una situació]₂; amb N_1 [humà] i N_2 [cosa, situació]:

¹⁵ El valor (II.3) [ALIMENTAR] aplicat a un animal encara es manté en zones restringides del domini lingüístic català. Sembla que s'ha conservat a les Pitiüses (Ribas 1986) i, en el pallarès, el significat es restringeix a 'engreixar un porc' (Coll 2014, Ramoneda i Carrera 2015). Així mateix, a la Ribagorça, un *porc de pens* o *de pensa* (DCVB s. v. *porc.*) fa referència al porc que s'engreixa per a servir d'aliment una vegada sacrificat.

- (35) rics òmens d'aquest segle, qar *pensen de lurs riqezes* e no segexen la paraula de Déu e amen les terrenals coses e meinspreden les celestials. (*Homilies d'Organyà*, 119, 10).
- (36) Al qual dix En Basili: -De tu és que ayes cura que *·t penses dels menyars del rey*, e no deus aver cura de coure los enseyamens divinals-. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 186, 8).

Tanmateix, el més freqüent és que el SN s'aplique a persones, animals domèstics o conreus. En el primer cas, l'atenció es perfila sobre aquelles persones que necessiten una atenció o cura bàsica, com podien ser els ferits o els malalts. Així doncs, un valor més concret és el de (II.2) [ASSISTIR]: [Algú]₁ assisteix [un ferit, un malalt]₂; amb estructura [N₁ V de N₂ (en/de N₃)] (N₁ [humà]; N₂ [humà]; N₃ [ferida, malaltia]), com trobem en els exemples [33-35]:

- (37) totz aquels dies que Domingo Gómez estench ab la conpayna en la cavalgada ab Gil Martínez| e *pensava* ·l e guaria ·l de la nafra en casa de na Raholfa. (*Llibre de Cort de Justícia de Cocentina* (1269-1290), 141, 46).
- (38) Los hòmens rics donen als pobres de lurs diners [...]. e en lurs malauties *pensen d'ells*. (DCVB = *Llibre de Contemplació*, 84, 3).
- (39) Si sòts malalt, *¿qui pensarà de vós?* (NGGL = *Llibre d'Evast e Blanquerna*, 32).

És probable que l'acció de donar menjar a algú constituïska l'assistència més elemental tractant-se d'un malalt o d'una persona que necessita atenció. En aquest nou sentit, doncs, augmenta el grau de subjectivació: alimentar és un tipus d'atenció; per tant, la metonímia del canvi correspon a l'esquema bàsic PART-TOT > EVENT-SUBEVENT, TIPUS-GENERALITAT. No és sorprenent, doncs, que amb l'estructura anterior [N₁ V de N₂] (N₁ [humà]; N₂ [humà]) es desenvolupà també el valor (II.3) d'[ALIMENTAR]: [Algú]₁ dona aliment a [una persona]₂:

- (40) «Patronil·la, leva sus, tost, e aparela-nos de menyar!»-. E mantenent, garida, ela ·s levà, e *pensà d'èls*. E quant lus ac servit, Sen Pere li dix: -Patronil·la, torna en ta Tmalautia-. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 514, 22).
- (41) manà als frares que ·l masessen dins lo monestir, e que *pensessin d'él*, e puys amonestà ·l que d'equí anant no fasés aytals crueltatz. (*Diàlegs*, 71, 6).

En el cas dels animals, Coromines afirma que generalment s'aplica a cavalcadures. En un sentit general, [N₁ V de N₂] (N₁ [humà]; N₂ [animal]) té el significat de (II.1) [CUIDAR], encara que en l'exemple (42) no podem esbrinar si també podria fer referència a (II.3) [ALIMENTAR], significat documentat a partir del segle XIV. A més, també hem trobat un cas (43) en què *pensar* vol dir [AMANSIR] una bèstia, calmar-la:¹⁶

- (42) E can fo sepelit, elegiren en bisbe Andreu, diaque del dit bisbe, qui *avia pensat de les bèsties* ça enrera (*Diàlegs*, 86, 23).

¹⁶ Hi ha dubtes sobre aquesta accepció: Wittlin (2003, p. 138) apunta que «l'aspecte visual del text llatí ha seduït sovint el traductor a escriure mots que no usaria en una conversa normal» i recull la variació amb què s'ha traduït l'oració llatina «*ursae cum leonibus mansuescunt*» en els diversos manuscrits catalans «pans-a, pansar (?), pansament, pansea P / pansa e domda, suaument V (*mansuetus, domesticus, mansuetudo*; 2.119/1004; 2.396/216; 3.321, 489/528, 1012» (p. 140). Malgrat que l'edició moderna del text italià (Varazze, 2007, p. 584) tria el verb per 'ammansire', Wittlin (2003, p. 138, nota 33) recull el parer de Coromines, que afirma que «exigeix imperiosament *se pansaren*».

(43) E adoncs lo pretor fé metre dos laons ab él en la càrcer, e mantenent éls se gitaren als seus peus. Enaprés lo pretor li féu metre órses cruels, e mantenent éls *se pansaren*; ab los laons. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 517, 25).

Aplicat a un SN que fa referència a plantes, arbres o qualsevol extensió cultivada, l'estructura [N₁ V de N₂] (N₁ [humà]; N₂ [terra, plantes]) pren el valor de (II.4) [CONREAR]: '[Algú]₁ sotmetre [la terra, les plantes]₂ a certs treballs per fer-la fèrtil o perquè done fruit'. En Llull (46) aquesta estructura és exclusivament passiva:

(44) e demanà-li quina art avia e ·l sant respòs-li que no neguna, sinó que sabia ben *pensar d'ort* la qual cosa plac molt al senyor. (*Diàlegs*, 79, 6).

(45) R[amon] Vives, q[ui] està a Sixneu ten gran tort al senyor en B[er]n[at] d[e] S[en]ta Eugènia en nun [sic] honor q[ue] à tenguda p[er] él en Coaneg[ra] e à ·III· a[n]ys q[ue] no dóna cens d' aq[ue]la honor ni la laura ni ·n *pensa d'ela*. (*Carta de Berenguer Batle a Pere de Muntsó, batle d'Artà*, 125, 12).

(46) pus fortment fructifiquen e aduen fruit a aquells qui ·ls conreen, car natura han que on mills *són pensats* e conreats, més de fruits e més de bé facen. 5. On, com los vegetables, qui no han remembrament ne enteniment ni voler en aquells llauradors qui *d'ells pensen*, donen e reten als llauradors més de fruit per ço car *són pensats* que no farien si *pensats* no eren. (*Llibre de Contemplació*, 5118).

En darrer terme, quan el sentit [OCUPAR-SE] va seguit d'un SV expressa valors aspectuals que l'aproximen a les perífrasis verbals incoatives lligades a la narració d'esdeveniments. Sol aparèixer en textos narratius vinculats amb l'oralitat, especialment les cròniques medievals, i no sobreviu més enllà del s. XV. Com s'explica en Martínez Pérez (2020, p. 144), aquesta construcció té dos significats: d'una banda, «toma el sentido de 'disposición firme para hacer la acción' [...] Por otro lado, *pensar de + infinitivo* actúa como una perífrasis aspectual ingresiva o inceptiva cuando el contexto presenta la acción del verbo auxiliado como empezada, o bien puede presentar la acción globalmente como ya hecha o acabada». La Teoria de la Inferència Invitada del Canvi Semàntic (Traugott i Dasher, 2002) proposa que el canvi semàntic és de naturalesa pragmàtica, ja que es codifiquen les implicatures conversacionals sorgides en l'acte comunicatiu: «las inferencias que surgen en contextos específicos se reanalizan como parte del significado convencional asociado a una construcción. Así mismo, el cambio semántico solo se produce cuando estas inferencias –llamadas asociadas o invitadas porque pueden ser sugeridas o inducidas por el contexto– se generalizan» (Martínez Pérez 2020, p. 149). Al capdavall, el canvi semàntic del primer valor 'ocupar-se o disposar-se a fer una acció' al segon 'acció ja iniciada o feta' es desencadena gràcies a la inferència invitada 'si Y té la intenció ferma de fer una acció, és probable que la faça tot seguit'. No obstant això, en els textos del segle XIII només apareix el valor gramaticalitzat (II.5) [ACCIÓ REALITZADA] i apareix en forma perifràstica [N₁ V/V_{pron} de V_{inf}] (N₁ [humà]), és a dir, seguida d'un verb d'acció en infinitiu (47-48) o amb l'oració completiva [N₁ V/V_{pron} que V_{ind}] (N₁ [humà]) com en els exemples (49-50). En aquests dos darrers casos el verb en indicatiu es conjuga en futur i el context immediatament posterior confirma que l'acció s'ha dut a terme.

(47) E quan los dits saliners veeren venir lo dit comanador ab los altres hòmens *pensaren de fugir* per les muntayes, e éls encaçaren-los tro sus a Miravet. (*Pergamins, processos i cartes reials* 2, 72, 55).

- (48) E com éls agren menjat *pensaren-se d'anar* ves Cocentània (*Llibre de Cort de Justícia de Cocentaina (1269-1290)*, 140, 39).
- (49) Lo matín, cant fo levat, él se *pensà que*, per la malvestat que avia feta, *se ·n anàs* als bayns (*Diàlegs*, 160, 16).
- (50) E *pensá que se ·n anàs* en .ia. gran fforest inhabitable, la qual era ahondosa de moltes ffontes e de molts bells arbres qui portaven ffruyts (NGGL = *Llibre del gentil e dels tres savis*, 7, 43).

III. Vinculat amb les construccions gramaticalitzades que hem vist en (II.5), el verb *pensar* seguit d'infinitiu comença a desenvolupar significats modals-intencional (III.1) [VOLER] o [TENIR LA INTENCIÓ] i aspectuals-prospectius (III.2) [ESTAR A PUNT DE]. Més tost, sembla que aquests valors comencen a desplegar-se enjorn en aquesta època –no apareixen en el VFaraudo, per exemple– i no s'arriben a consolidar fins a final de l'edat mitjana. Pel que fa al valor intencional, només en trobem un cas amb l'estructura $[N_1 V V_{inf2}]$: '[Algú]₁ té la intenció de/vol [fer una acció]₂' (N_1 [humà]; V_{inf2} [acció]):

- (51) Convé al senyor que comens a dressar si enlex e ses feynes abans que dres sa companya e sa gent; e sinó seria axí con cell qui *pensa dressar* ombra de cosa torta abans que dres lo fust de què és ombra. (*Paraules i dits de savis i filòsofs*, 118, 12).

Encara que el significat de *pensar* en aquesta construcció transmet un valor genèric d'intencionalitat, caldria sospesar la hipòtesi que en aquest estadi primerenc té un sentit més acostat a [VOLER] o [PROPOSAR], en què la decisió a fer l'acció d'infinitiu és més ferma que no pas a [TENIR LA INTENCIÓ] tal com el concebem en l'actualitat, que sembla tenir un valor més lax.¹⁷ Quant al sentit aspectual prospectiu (III.2), la construcció $[N_1 V/V_{pron} V_{inf2}]$, '[Algú]₁ estar a punt de [patir un dany]₂' (N_1 [humà]), presenta una fase temporal situada a prop del límit inicial descrit per l'acció principal. Indica el moment anterior, més o menys immediat, abans de la possible ocurrència de la situació verbal. L'estructura es pot construir pronominalment i des de ben aviat s'especialitza en verb com *morir*, com en els exemples (52-53):

- (52) E quant éls veeren la tempestat, éls se *pensaren morir*, per què ·s gitaren en terra davant él, e demanaren-li perdó, e pregaren-lo que ·ls jaqués anar e partir d' él tots, vius. Per què él orà e pregà Déus, e de mantenent fo feyt temps serè e clar. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 270, 9).
- (53) E aquel metex home noble fo enaprés agreuyat per gran torsó del cors, en tant que *pensava morir*: per què la capa, que adoncs avia servada, féu ab reverència a sí adur; la qual, pausada sobre ·l seu pitz, sobtament él gità un verm qui avia dos caps[e] e mot pelós; e ayxí él fo bé garit. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 431, 5).

Tant en un exemple com l'altre, la lectura perifràstica pot arribar a ser dubtosa perquè encara admet la interpretació de *pensar* amb el sentit de 'creure'. Aquests contexts pont ens fan veure que la construcció està en camí de gramaticalització, com també ho demostra el fet que només selecciona uns verbs determinats –verbs de perill– i que només apareix en el segle XIII en les *Vides de Sants Rossellonesos*. La font llatina i la traducció italiana així ho corroboren: la lectura lèxica és la que domina

¹⁷ De fet, aquest darrer significat no està recollit en el VFaraudo ni en el NGGL. Cf. (51) amb construccions més recents, com «Nosaltres pensem sortir a les sis» (DGLC, s. v. *pensar*).

en [52] –«iam se mori putantes» i «pensando di dover morire così» (Varazze, 2007), mentre que en [53] la paràfrasi prospectiva és la determinant: «metuens exinde sibi mortis imminere discrimen cappam ipsam» (p. 478) i «temeva di essere in punto di morte» (p. 479). Sembla que el canvi de ‘creure’ > ‘estar a punt de’ s’engega en contexts com (54), en què es produeixen situacions que admeten tant la interpretació de [CREURE] ‘ella creia que anava a morir aviat’ com [ESTAR A PUNT] a causa de la inferència invitada: ‘si Y creu fermament que morirà *tost*, llavors Y considera que està a punt de morir’:

(54) Enaprés él manà que hom no li donàs a menjar, per so cor la volia enaxí punir e que pogués les sues mot nobles possecions aver. Per la qual cosa, [co] ela.s *pensàs tost a murir*, doloroses letres a ·N Grisògon tramès, lo qual li tramès altres letres de mot gran consolació. Entretant lo marit d’ela ·s murí, per què ela fo mantenent de la càrrec deliurada. (*Vides de Sants Rosselloneses*, 77, 9).

3. CONCLUSIONS

En aquest treball ens proposàvem estudiar l’evolució, els usos i les estructures amb què apareix el verb *pensar* en els primers textos del català, dins del camp semàntic que conformaven els verbs mentals. En primer lloc, el canvi semàntic que experimentà *pensar* en el pas del llatí al català s’explica gràcies a les motivacions culturals econòmiques i a la categorització del pensament sota la metàfora de la balança: les idees i l’activitat mental es poden pesar i mesurar. Aquesta conceptualització del pensament ha determinat els nous significats que desplegà el verb en el llatí, com [PAGAR] i [PENSAR], ja en català. A més a més, a banda dels condicionants culturals, aquestes innovacions s’expliquen gràcies al paper que fa la metonímia i la subjectivació com a mecanismes de canvi lingüístic en contextos pragmàtics.

En segon lloc, hem comprovat que *pensar* tenia un ús destacat sobre la resta de verbs de cognició, especialment amb *cogitar* i *cuidar*, i podem afirmar que ja en el segle XIII era el verb prototípic per a l’expressió de [PENSAR]. D’una banda, tot i que *cogitar* es manté en textos literaris del segle XV i en alguns textos orals, ja es considera una forma arcaïtzant i llatinitzant, la qual apareix amb bímembres diatòpiques fins que queda reclosa en l’ús estilístic. D’altra, *cuidar* és un verb consolidat en l’àmbit col·loquial, que entra en lluita amb *pensar* fins a restringir-ne el valor d’activitat mental. En aquest sentit, hem argumentat que *pensar* devia situar-se en un registre intermedi entre els usos formals i informals, fet que el converteix com al verb per excel·lència per a la transmissió de les accions intel·lectuals.

Finalment, observem que *pensar* ja apareix desplegat en català, fruit de l’evolució que havia notat en segles anteriors. Així, distingim entre els valors mentals, especialment significats no identificats en obres anteriors com [DECIDIR] o [AMANSIR]; els valors no lligats amb activitats mentals, com [ALIMENTAR] o [OCUPAR-SE]; i finalment, significats modals-intencionals i aspectuals-prospectius construïts amb infinitiu que els acosten a les perífrasis verbals.

REFERÈNCIES

- Alegre i Urgell, M. (2006). *Diàlegs de Sant Gregori: Transcripció de la versió catalana de 1340*. Publicacions de l’Abadia de Montserrat.
- Alegre i Urgell, M. (2007). *Diàlegs de Sant Gregori: Estudi lingüístic de la versió catalana de 1340*. Publicacions de l’Abadia de Montserrat.

- Badia i Margarit, A. M. (1999). *Les «Regles d'esquivar vocables» i «la Qüestió de la llengua»*. Institut d'Estudis Catalans.
- Balaguer, A. M. (1999). *Història de la moneda dels comtats catalans*. Societat Catalana d'Estudis Numismàtics, Institut d'Estudis Catalans.
- Botet y Sisó, J. (1908). *Les monedes catalanes: Estudi y descripció de les monedes carolingies, comtals, senyorial, reials y locals propies de Catalunya*. Institut d'Estudis Catalans, Palau de la Diputació.
- Calvet, J.-L. (1996). *Historias de palabras: Etimologías europeas*. Gredos.
- Cano González, A. M. (1988). Resultados romances de cogitare y pensare en la Península Ibérica. En M. Ariza, A. Salvador Plans & A. Viudas (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (Vol. I, pp. 731-748). Arco Libros.
- Celdrán Gómez, P. (2009). *El gran libro de la historia de las cosas*. La Esfera de los Libros.
- CICA = Torruella, J. (Dir.), M. Pérez Saldanya & J. Martines (2009). *Corpus Informatitzat del Català Antic (CICA)*. <http://cica.cat/>.
- CIGCA = Martines, J. & V. Martines (Dir.). *Corpus Informatitzat de la Gramàtica del Català Antic*. En *Corpus Informatitzat Multilingüe de Textos Antics i Contemporanis [CIMTAC]*. ISIC-IVITRA.
- CODOLCAT = *Corpus Documentale Latinum Cataloniae (CODOLCAT)* <http://gmlc.imf.csic.es/codolcat>
- Coll, P. (2014). *El parlar del Pallars*. Garsineu.
- DECat = Coromines, J. (1980). *Diccionari etimològic i complementari de la llengua catalana* (Vol. 6). Curial/La Caixa.
- Colon, G. (1993). *El lèxic català dins la Romània*. Universitat de València.
- Couffin, J. (1994). Les verbes signifiant penser chez Plaute et Terence. En C. Moussy (Ed.), *Les problèmes de la synonymie en Latin: Colloque du Centre Alfred Ernout, Université de Paris IV, 3 et 4 juin 1992* (pp. 137-157). Presses de l'Université de Paris-Sorbonne.
- DMLBS = Latham, R. E. (1975-2018). *Dictionary of Medieval Latin from British sources*. Oxford University Press. <https://logeion.uchicago.edu/lexidium>
- Du Cange, C. (1883). *Glossarium mediæ et infimæ latinitatis*. L. Favre. <http://ducange.enc.sorbonne.fr/doc/dia/>
- Dworkin, S. N. (2005). From 'thinking' to 'caring': The semantic evolution of Lat. *cogitare* and *curare* in Hispano-Romance. En R. Wright & P. Ricketts (Ed.), *Studies in Ibero-Romance Linguistics: Dedicated to Ralph Penny* (pp. 363-374). Juan de la Cuesta.
- Ernout, A. & A. Meillet (2001). *Dictionnaire étymologique de la langue latine. Histoire des mots* (4a ed.). Klincksieck.
- Fabra, P. (1932). *Diccionari general de la llengua catalana*. Llibreria Catalònia.
- Fabra, P. (2010). *Obres completes* (Vol. 7). Institut d'Estudis Catalans, Universitat Pompeu Fabra.
- VFarauado = Farauado de Saint-Germain, L. (2009). *Vocabulari de la Llengua Catalana Medieval*. Institut d'Estudis Catalans. <http://www.iec.cat/farauado/>
- Feliu i Montfort, G. (1996). La moneda a Barcelona entre el 960 i el 1030. *Quaderns d'Història*, 2 (3), 103-115.
- Glare, P. G. W. (Ed.) (2012). *Oxford Latin dictionary* (2a ed.). Oxford University Press.
- Gregori el Gran (1989). *Diàlegs* (Vol. 1). Fundació Bernat Metge.
- Gregori el Gran (1991). *Diàlegs* (Vol. 2). Fundació Bernat Metge.
- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Ed.), *Speech Acts* (pp. 41-58). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004368811_003

- Kniazzeh, C. S. M. & E. J. Neugaard (Ed.) (1977). *Vides de sants rosselloneses*. Rafael Dalmau.
- Lewis, C. T. & C. Short (1879). *A Latin Dictionary*. <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0059>
- Martines, J. (2000). L'expressió de les emocions i la creativitat lèxica: «estimar» «amar», entre l'eufemisme i la metàfora cultural. En *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval* (Vol. 2, pp. 1221-1243). Asociación Hispánica de Cultura Medieval.
- Martines, J. (2013). El verb *estimar* i l'amor hereós i Joan Roís de Corella. Un acostament segons la pragmàtica diacrònica. *Afers*, 76, 1-24.
- Martines, J. (2015). Diacronia i neologia: Canvi semàntic, subjectivació i representació del pensament. El català *esmar*, des de «taxar» fins a «inferir» i «imaginar» i més enllà. *Caplletra. Revista internacional de filologia*, 59, 221-248.
- Martines, J. (2020a). Cap a una semàntica cognitiva del català (I): La cognició, el cos, l'espai i el temps. *Estudis Romànics*, 42, 323-343.
- Martines, J. (2020b). General Lexicon. En J. A. Argenter & J. Lüdtke (Ed.), *Manual of Catalan lingüistics* (pp. 311-350). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110450408-012>
- Martínez Pérez, A. V. (2020). *Pensar de + infinitivo*: Una perífrasis narrativo-aspectual en catalán antiguo en *El conocimiento compartido* (pp. 141-168). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110711172-006>
- Meyer-Lübke, W. (1890). *Grammaire des langues romanes* (Vol. 1). H. Welter.
- Niermeyer, J. F. (1993). *Mediae Latinitatis Lexicon Minus* (3a ed.). E. J. Brill.
- NGGL = *Nou glossari general lul·lià* (2006). Universitat de Barcelona, Centre de Documentació Ramon Llull. <http://nggl.ub.edu/>
- Pokorny, J. (2014). *Indo-European Lexicon: Pokorny Master PIE Etyma*. University of Texas at Austin Linguistics Research Center. <https://lrc.la.utexas.edu/lex/master>
- Pujol, P. (1913). *Documents en vulgar dels segles XI, XII & XIII procedents del Bisbat de la Seu d'Urgell / compilació de mossèn Pere Pujol, amb un pròleg i un facsímil*. Palau de la Diputació.
- Ramonedà i Carrera, R. (Coord.) (2015). *Aïna: Vocabulari temàtic del dialecte pallarès*. Consell Cultural de les Valls d'Àneu.
- Ribas i Marí, E. (1986). *Sabíeu que...? Paraules d'Eivissa i Formentera*. Consell Insular d'Eivissa i Formentera, Conselleria de Cultura.
- Rius Serra, J. (1945-1947). *Cartulario de Sant Cugat del Vallés* (Vol. I-III). CSIC.
- Sant Gregori. Bofarull, J. (Ed.) (1931). *Diàlegs* (Vol. 1). Barcino.
- Sant Gregori. Soberanas, A. J. (Ed.) (1968). *Diàlegs* (Vol. 2). Barcino.
- Traugott, E. C. (2004). Historical Pragmatics en L. R. Horn & G. L. Ward (Ed.), *The handbook of pragmatics* (pp. 538-561). Blackwell.
- Traugott, E. C. (2010). Revisiting Subjectification and Intersubjectification. En *Subjectification, Intersubjectification and Grammaticalization* (pp. 29-70). De Gruyter.
- Traugott, E. C. & R. Dasher (2002). *Regularity in Semantic Change*. Cambridge University Press.
- Unceta Gómez, L. (2012). Los verbos latinos de «pensamiento» y «opinión» desde un enfoque diacrónico estructural. En J. G. Martínez del Castillo (Ed.), *Eugenio Coseriu (1921-2002) en los comienzos del siglo XXI* (Vol. 1, pp. 169-186). Universidad de Málaga.
- Valls i Taberner, F. (1918). *Els orígens dels comtats de Pallars i Ribagorça. I part: La primera família comtal Pallaresa*. Casa de Caritat.
- Varazze, J. de & G. P. Maggioni (Ed.) (2007). *Legenda aurea* (2a ed.). Sismel.

- Varis (1995). *Novum glossarium mediae latinitatis: Ab anno DCCC usque ad annum MCC / edendum curavit Consilium Academiarum Consociatarum* (Vol. 14). Ejnar Munksgaard.
- Vidal, R. & J. H. Marshall (Ed.) (1972). *The Razos de trobar of Raimon Vidal and associated texts*. Oxford University Press.
- Wittlin, C. J. (1991). *Repertori d'expressions multinominals i de grups de sinònims en traduccions catalanes antigues*. Institut d'Estudis Catalans.
- Wittlin, C. J. (2003). Manuscrits i edicions de la Legenda Aurea rossellonesa-catalana: una mina de materials per a la lexicologia i dialectologia històrica. En *Miscel·lània Joan Veny*. 2 (pp. 123-145). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Zamudio, R. G. (2008). El frecuentativo en latín. *Escritura y Pensamiento*, 23, 163-187.

Initial training of support teachers: a survey at the University of Tuscia

Mirca Montanari

University of Tuscia (Italy)

Abstract: The problematic yet fundamental job of the teacher requires, today more than ever, permanent and structural training to strategically address the current hypercomplexity as a founding characteristic of the liquid, globalized, digitized society. Being a teacher demands constant training and self-training to accompany and guide pupils in constructing knowledge, skills, and competencies as inescapable elements in realizing their future, for which they are called to be responsible individuals and conscious citizens. Specifically, the support teacher professional development requires practical initial training to enhance and redefine their educational-didactic actions in a concretely inclusive perspective, i.e., centered on rethinking and renewing the methodologies and disciplinary, methodological, experiential, and relational tools aimed at everyone and everyone. This contribution illustrates the results of an online questionnaire proposed to future support teachers at the University of Tuscia in the a.y. 2022/23, regarding acquiring entry competencies and methodological-educational practices promoted by initial training. Given enhancing the profile of the inclusive teacher who is an active and responsible promoter of the participation of each pupil within a rethought and transformed school, the specialized teacher assumes the critical professional task of actively involving the entire wide range of students, with and without special needs, favoring the dissemination of practices, experiences, interactions of a collaborative and generative nature.

Keywords: support teacher, initial university training, school of differences, inclusive teaching, exploratory research.

1. INTRODUCTION

The complex epochal transformations of social, cultural, digital, economic, environmental, and political nature that are crossing our historical phase, characterized by evident fragilities, insecurities, and discomforts, give rise to a profound rethinking of the idea of school and the teaching practices promoted by the educational institution. In today's multidimensional social, cultural, and educational hypercomplexity (Morin, 2012), the acquisition of open and pluralistic training that, from an inclusive point of view, accompanies teachers in welcoming, interpreting, giving practical and performing responses to the heterogeneous needs of pupils belonging to increasingly challenging contexts and at risk of exclusion (Bocci et al., 2022; Persi & Montanari, 2022), is essential. The diversity of their needs requires individualized and personalized interventions, both in and out of school, to recognize and understand diversity according to an inclusive logic of democratic participation, belonging, and total accessibility to community living. Today, more than ever, teaching is a complex profession that, in the syndemic (Giarelli et al., 2023), globalized, liquid (Bauman, 2020), risk (Beck, 2013), contaminated by artificial intelligence (Floridi & Cabitza, 2021) digital society, requires a continuous and specific progression of the professional, cultural, relational and managerial profile (Magnoler et al., 2017). Teachers needed, in addition to didactic and didactic-disciplinary mastery to provide appropriate training capable of strengthening and integrating the peculiar competencies of the teaching profession, in particular pedagogical, relational, methodological, evaluative, and digital competencies to promote the quality of teaching-learning processes and generate democratic and responsible participation within the educating community (Wenger, 2006). Teacher training (Ulivieri et al., 2010) is, therefore, a widely diffused theme that refers to debates, proposals, and ministerial initiatives (in Italy, proof of this can be seen in the recent "60 CFUs" under Law 79 of

2022)¹, research paths aimed at recognizing a dedicated moment in teacher training, not only regarding the dissemination and sharing of knowledge but also regarding the development of their professionalism. This professional posture is based on solid and constant theoretical-practical training, strengthened by a permanent updating consisting of the experimentation of research-action paths of a reflexive nature, the sharing of experiences and innovative languages, the construction of shared solutions in the face of problematic situations, the awareness of the plurality of methodological perspectives in an inclusive key (d'Alonzo et al., 2023). In such a training panorama, the figure of the support teacher emerges who, in assuming a leading role in the promotion of Inclusive Education (UNESCO, 1994), becomes the spokesperson for educational interventions aimed at enhancing the school of differences and diversities (Sannipoli, 2015) that attempts to respond flexibly to the needs of all and each one to guarantee the affirmation of the values of equity and accessibility (Canevaro, 2015; 2020).

2. THE FIGURE OF THE INCLUSIVE TEACHER

The inescapable need to rethink and revisit traditional teaching-learning practices to identify the diversity of factors that can facilitate-hinder inclusion (normative, institutional, and organizational) (Caldin & Cinnotti, 2020) profoundly affects the quality of didactics aimed at the plurality of educational needs of all pupils to eliminate exclusion and social, cultural and educational marginalization, pick up the baton of going beyond, in the name of Andrea Canevaro (2023). In response to the profound and complex challenges emerging in the contemporary world, generated by continuous and unpredictable social transformations, the “difficult job” of the teacher demands the exercise of numerous advanced skills, which can be integrated with the traditional ones of a predominantly frontal nature (Baldacci, 2023). Teaching today requires the acquisition of a flexible professional habitus made up of multiple skills, both transversal and specific, to support the processes of employability and lifelong and life-wide learning (Nimmi et al., 2021). Among the main competencies that forge the profile of teachers as facilitators of learning processes of pupils immersed in “on life” (Pasta & Rivoltella, 2022), we include the following:

- cultural and methodological competencies about disciplinary knowledge;
- pedagogic-didactic competencies concerning the planning, organization, conduct, and evaluation of teaching and learning activities;
- communicative-relational skills aimed at enhancing motivation and involvement in teamwork;
- organizational-managerial skills about developing the ability to learn;
- skills of exchange, construction, and reflection within the community of educational practices aimed at fostering empirically grounded and practically oriented creative learning contexts;
- skills in working in groups to enhance quality educational experiences.

These relevant aspects of the teacher’s professional identity require the adoption of an inclusive logic that urges all teachers, both curricular and support teachers, to acquire a high degree of organizational flexibility, a predominantly reflective and self-reflective attitude towards educational practices, the adoption of personalized educational-didactic tools within a design aimed at enhancing the peculiar times and ways of pupils in a cooperative and co-constructive climate, about the development and reinforcement of knowledge and skills. Inclusive teachers assume, therefore, the fundamental task of paying particular attention to the centrality of the pupils, respecting differences and diversity, guaranteeing their educational success, activating processes to promote the person, taking care of the cognitive-relation-

¹ Law 79/2022 established the new Initial Training and Qualifying Course for teachers of common positions in first and second-grade secondary schools, corresponding to no less than 60 CFU, aimed at developing and ascertaining in future teachers the cultural, disciplinary, pedagogical, psycho-pedagogical, didactic and methodological skills proper to the profession and the ability to design flexible teaching paths.

al-experiential aspects and the wide range of emotional-affective-cognitive expressions that can cause moments of *défaillance*, fragility and problems in learning processes, in the processing of information and the balanced structuring of emotional life (Goleman, 1999; Bruzzone, 2022). The inclusive teacher, as indicated by the European Agency for Development in Special Needs Education (2012), whose contribution was subsequently enriched by the five key messages for inclusive education (2014), which is invested in vital educational training responsibilities that reinforce the acquisition of solid and refined relational skills (Poggi et al., 2021), planning, caring and helping, didactic-organizational and digital skills substantially aimed at reducing the predictive frameworks for students in terms of low self-esteem, low perception of self-efficacy, self-attribution of failure in favor of the growth of an adequate self-perception. The relevance of training courses and of the teacher's role in fostering inclusion (Canevaro & Malaguti, 2014; de Anna et al., 2015; Mura & Zurru, 2019), but also the acquisition of specific knowledge and the increase of solid motivation represent significant indicators capable of influencing the educational actions of inclusive teachers (Ciraci & Isidori, 2017; OECD, 2019). In his pivotal inclusive role (Cottini, 2017), the support teacher, from the point of view of professional ethics, is irreconcilable with the delegating and assistive function. This mindset drives them to read, with sensitivity and empathy, the different training needs of the entire class by adopting appropriate tools, strategies, and teaching methodologies, including those of a cooperative and workshop nature, capable of supporting effective planning and competent accompaniment of all students, both those with special needs and all others, towards the realization of a concrete Life Project (Marchisio & Curto, 2022). In promoting the educational and scholastic inclusion of students with disabilities, difficulties, and hardships, the specialized teacher, together with their curricular colleagues, is interested in adopting an approach that takes into account, impartially, the specific needs and resources of each student, implementing policies and support programs that allow for concrete participation in school life and the realization of the full potential of each one. Below are some of the inclusive functions of a disciplinary, didactic, digital, planning, organizational, relational, and reflective nature that distinguishes an excellent support teacher:

- develops special, non-specialist skills, supporting the multifaceted nature of the identity profile and inclusive educational action facilitated by open-mindedness, the ability to collaborate, and confidence (Maccarini, 2023)
- is a director and activator of good practices aimed at fostering the development of human resources through the definition of the Life Project according to the functioning profile expression of the bio-psycho-social model (WHO, 2002)
- is committed to acquiring plural, integrated, multidimensional, and polyvalent skills aimed at enhancing the different aspects of the personality of each pupil, no one excluded, and designing practical educational actions aimed at taking care of the priority task of accompanying the “different” in the formative and recomposition path of existence.
- problematizes the use of transmissive and standardized didactics, the acquisition of a plurality of cultural approaches, and methodological-educational strategies aimed at reducing the conditions of disadvantage, fragility, and vulnerability of the pupils (Ianes, 2022).

3. TFA COURSES FOR SUPPORT: THE VOICE OF UNIVERSITY OF TUSCIA STUDENTS

In the complex teaching profession, the “Training Pathways for the Attainment of Specialization in Educational Support Activities for Pupils with Disabilities in Preschool, primary and Lower and Upper Secondary Schools” (henceforth TFA) outline an inescapable aspect of the initial training of specialized teachers in Italy. In this training context, the exploratory survey addressed the students of

the 7th cycle of the TFA at the University of Tuscia in the a.y. 2022/23 developed, aimed at analyzing and assessing the inclusive didactic awareness gained during attendance of the specialization course. To this end, the results of an online questionnaire proposed to 227 future support teachers in May 2023 are illustrated after the course had started. Given the enhancement of the profile of the specialized teacher called upon to take action to promote, in a sustained and widespread manner, inclusive processes within a renewed and transformed school, the TFA trainees were invited to express their opinion on the acquisition of the entry skills and methodological-educational practices promoted by university training.

The cognitive question that inspired the survey work was the following:

- the initial university training of the support teacher influences, and in what way, the intentionality and the inclusive educational-didactic action in classrooms?

The argumentative categories on which the questionnaire was constructed are listed below:

1. motivation in the choice of the specialization course
2. the acquisition of inclusive skills and the operational impact in the classroom
3. the enhancement of the support teacher's training.

The survey instrument was divided into ten items. The first part was quantitative, dedicated to age, perceived gender, school assignment, years of service, motivations in enrolling in the TFA, type of special needs present in the classroom, and teaching models used in daily operations.

The items in the second part, on the other hand, focused on the following qualitative questions:

- Has attending the TFA contributed to the acquisition of inclusive skills? If yes, which ones?
- Did the knowledge learned during the TFA contribute to changing how you operate daily at school? If yes, in what way?
- Personal proposals, ideas, and suggestions for enhancing support teachers' training from an inclusive perspective.

3.1. Data collection

The following illustrates the data generated and collected through the online questionnaire administered to a non-probabilistic convenience sample of 227 enrolled students of all school levels. The responses were 220, i.e., 97% of the students attending the TFA at the University of Tuscia.

Quantitative data collection

As shown in Figure 1, 41.1% of the respondents were between 32 and 41 years, while the range from 41 to 51 years corresponds to (34.7%).

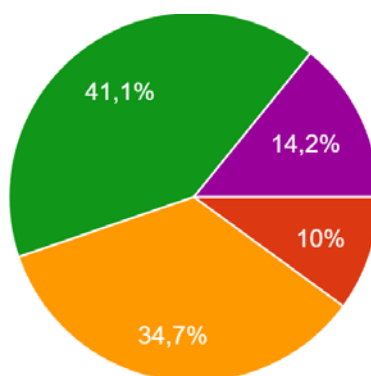


Figure 1. Age

Figure 2 shows the percentages referring to the gender of the attendees: 89.1% identified themselves as female, while 10.9% identified themselves as male.

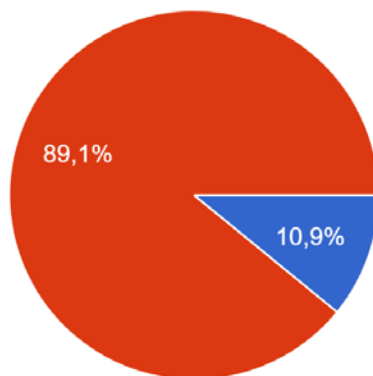


Figure 2. Gender perceived by participants

Regarding educational qualifications, the data represented in Figure 3 shows that 67% of the trainees are university graduates.

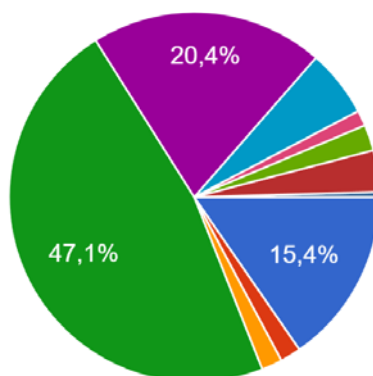


Figure 3. Qualification

62.4% of those enrolled in the TFA state that they have a current fixed-term employment contract, while 24.4% have no teaching contract (Figure 4).

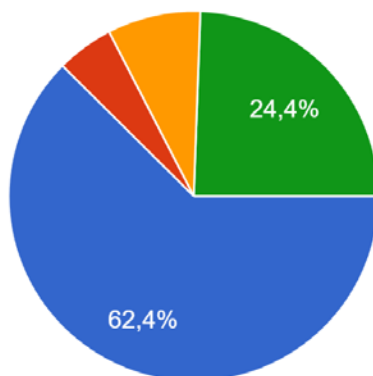


Figure 4. Type of school contract

From the survey regarding the “Special Educational Needs” (henceforth SEN) (Pavone, 2015; Easnie, 2017; Fletcher et al., 2018; Montanari, 2020) present in the classes in which the trainees work, the following percentage frequencies emerge (Figure 5):

learning disability	48,3%
intellectual disability	43,4%
ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) or other developmental disorders	38%
autism spectrum disorder	34,6%
socio-cultural/linguistic disadvantage	29,8%
sensory disability	5,4%
giftedness	2%

Figure 5. SEN

The most frequently used educational-didactic strategies are highlighted in Figure 6:

reinforcement	48,9%
cooperative learning	38,5%
peer tutoring	37,6%
use of learning mediators	27,6%
constant feedback	26,7%
progress monitoring	20,4%
scaffolding	20,4%
brainstorming	19,9%
problem-solving	19%
offering multiple ways of working	18,1%
circle time	16,7%
valorization of prior knowledge	12,7%
flipped classroom	8,6%
use of anticipators	7,7%
self-assessment tools	5,9%

Figure 6. Teaching strategies adopted

Among the primary motivations for enrolling in TFA reported by the sample, the following findings emerge (Figure 7):

Desire to acquire additional knowledge/skills (already working in support)	54,8%
Want to pursue a career in education (no current profession or need to change occupation)	16,3%
Desire to acquire additional knowledge/skills (working as a curricular teacher)	14,5%
Want to pursue a career in education (having recently graduated)	6,8%

Figure 7. Motivations

Qualitative data collection

About the acquisition and enhancement of inclusive skills derived from attending the TFA, the trainees expressed reflections, considerations, suggestions, and observations about the following survey focuses:

- ✓ enhancement of empathy, active listening, and an inclusive outlook in the educational relationship
- ✓ collaborative, planning, digital, relational, caring, and helping skills from an inclusive perspective
- ✓ in-depth knowledge of differences and diversity in the classroom to enhance the resources of each student and class group
- ✓ taking charge of each student's Life Project
- ✓ in-depth understanding of innovative teaching methodologies (cooperative, metacognitive, digital teaching) oriented toward the implementation of plural, open, and creative teaching
- ✓ more critical observation of school contexts aimed at the implementation of concretely inclusive planning
- ✓ recognition and enhancement of differences in the classroom from a systemic perspective
- ✓ value of networking with curricular teachers for greater awareness of classroom management
- ✓ greater awareness and clarity of the role of the inclusive teacher in intervention methods and mediation activities in and for the classroom.

Some of the most significant comments are given below.

- ✓ "I understood the importance of correctly planning educational interventions to create a context that values differences";
- ✓ "there is still a lot of work to be done to be able to talk about inclusion"; "exponential professional growth. You helped me to further believe in my vision of an inclusive school";
- ✓ "I improved my skills with children and colleagues";
- ✓ "I realized that we support teachers can do a lot for our pupils";
- ✓ "always having in mind the complexity of the class, addressing all pupils, working with other teachers";
- ✓ "I learned the use of a plurality of languages and methodologies to be implemented about the peculiarities of the pupil and the context";
- ✓ "the awareness of the importance of the helping relationship and the life project";
- ✓ "it made me understand my role and my position within the class and in life in general about disability, it is increasing my cultural background to support the abilities of each pupil, especially those who have special needs";
- ✓ "vision of the figure of the specialized teacher as an inclusive agent, knowledge of new methods and technologies that can change traditional frontal teaching";

- ✓ “this course beneficial for the management of the class group from the perspective of inclusiveness”;
- ✓ “today, I have a clearer idea of cooperative learning and how to structure heterogeneous working groups”;
- ✓ “planning by enhancing the skills of each one”;
- ✓ “ethics and virtue of educational care, courage in being promoters of planning, metabolic and synergic sense of the chirality of actions, inclusive, both political and social, planning and psycho-pedagogical competence fundamental to nurture authentic inclusion”.

About how the knowledge learned during the TFA attendance changed everyday school life, the following indicators can be noted:

- ✓ valorization of the knowledge acquired during the course and positive spill-over into daily practice
- ✓ greater clarity and awareness of interventions aimed at the whole class and not just the individual through a systemic view that goes beyond
- ✓ use of ICT to personalize lessons
- ✓ enhancement of active and empathic listening and caring to foster wellbeing at school
- ✓ increasing relational, mediation, digital, and collaborative skills, both towards colleagues and pupils as well as towards families, and professional mastery through initial training
- ✓ more attention and flexibility in the implementation of inclusive planning given the realization of each pupil’s Life Project
- ✓ critical observation of barriers to learning, participation, and reduction of obstacles through the adoption of facilitators
- ✓ reduction of school micro-exclusions through the maturation of the reflective capacity and the perception of the function of the specialized teacher as an inclusive agent
- ✓ more widespread use of cooperative and laboratory-based didactics than frontal teaching.

Below are some observations and perceptions noted by future support teachers regarding being in the classroom after the training experience of attending the TFA.

- ✓ “I am more aware of my role, so I am focusing on making the children more autonomous in their growth path. I use positive feedback more often, emphasizing the successes of each student. In addition, I always try to share with the class the criteria and objectives behind the activities, arguing that everyone has their times and ways of doing things that must be respected”;
- ✓ “I make the students use digital tools that I didn’t know before”;
- ✓ “I try to adopt a particularly attentive look at differences, diversity, and a vision of assessment practice that is much more formative than purely summative. I also pay special attention to the emotional sphere and the classroom climate”;
- ✓ “I strive daily to enhance the autonomy and self-esteem of the pupil entrusted to me, to create the conditions for him to feel good at school, to make him feel an active part in the classroom”;
- ✓ “I give more importance to the child than to didactics. It is often better not to fill the mind but to fill the heart”;
- ✓ “greater attention to what and how to observe, preparation of the setting and profound openness in the confrontation with colleagues, parents, and specialists”;
- ✓ “the knowledge I have learned so far is already allowing me to have a more conscious approach regarding my role as a support teacher and how we are the true mediators within the class council”;

- ✓ “I have increased the use of peer tutoring with excellent results”;
- ✓ “the knowledge I have learned during the TFA is helping me to act most fruitfully way for benefit of the pupil with special needs in my charge at school”;
- ✓ “it has allowed me to observe children’s behavior with different eyes, it is teaching me to see disability from another point of view, and it is certainly giving me new tools to use in my profession”;
- ✓ “I learned that differentiation means, on the one hand, providing options to choose from various contents so that different interests can be equally considered. On the other hand, it also means ensuring that each pupil masters the content and skills needed to cope with new learning and requires proposing different activities according to the level of readiness of different pupils”;
- ✓ “I stay in the classroom with the boy. Before the TFA, it was the practice to take them to study outside the classroom”;
- ✓ “the awareness of contributing to the formation of the Life Project, taking into account the desires and aptitudes of each one”;
- ✓ “I still don’t teach, but gradually I am seeing my attitude change, how I relate during the placement”.

At the end of the training course and with a view to improvement, the trainees expressed proposals and suggestions, summarised at the end of the questionnaire. Some of the most incisive reflections are highlighted below.

- ✓ “All curricular teachers should enroll in the TFA who before having a class should be support teachers”;
- ✓ “there and should be a useful transversal network so all support teachers can discuss functional strategies. It is equally important that we believe in the vision of a truly different school. Awareness-raising work by school leaders is essential so that support can evolve”;
- ✓ “inclusion will be fully realized when all teachers are specialized. Special schools can only be made by special educators. And before that, by people with special talents and aptitudes. In short, I wish for the extinction of the old/traditional support teacher in favor of the spread of inclusive teachers”;
- ✓ “a course of study with a longer duration so that the contents can be more in-depth and made their own”;
- ✓ “I would like there to be an official virtual meeting space for specialized teachers where they could discuss or exchange material. In addition, refresher courses on everything related to support would be necessary for those who specialize, but also courses for curricular staff when it comes to disability and inclusion since one often finds oneself working with people who have no idea about these aspects”;
- ✓ “the support teacher should be a reducer of complexity and, therefore, must be strengthened as a builder of plots, of networks between the pupils in the class, between teachers, between parents and external bodies”;
- ✓ “greater knowledge of the methodologies and strategies to be used to meet the needs of all pupils”;
- ✓ “constant training within the school, with the provision of courses also during school hours, the assignment of the support teacher to the class regardless of the presence of pupils with disabilities and real didactic co-planning with other teachers in an inclusive perspective”.

3.2. Analysis and evaluation

Drawing attention to the stimulating initial research theme relative to how the initial training of the support teacher influences the intentionality and inclusive educational-didactic action in the classroom, it is possible to specify synthetic considerations, certainly not exhaustive nor generalizable, derived from the reading and discussion of the data. These inferential elements offer the opportunity to formulate observations and hypotheses concerning some of the performing aspects of the training processes of teaching professionalism from an inclusive perspective. The answers resulting from the qualitative-quantitative questionnaire can be summarised in the following thematic discourses:

- ✓ the complexity of the role of the support teacher who is motivated and committed to critically reflect on the flexibility and desirable adaptation of daily teaching practices
- ✓ the reinforcement of the multidimensionality of the skills applicable to provide each pupil with personalized and individualized answers to their specific educational needs
- ✓ the didactic needs to identify and formulate differentiated, special, non-homologizing didactics aimed at the different functioning styles of each pupil in their class group
- ✓ how inclusive thinking and acting promoted by the support teacher tends to avoid the use in some ways reductive, of hyper-specialist and hyper-technological approaches as assumptions that can jeopardize the identity of the person with vulnerability
- ✓ how research, creation, and design of educational practices aimed at positive changes in perspectives require the strategic promotion and adoption of inclusive settings, languages, and didactic tools capable of virtuously modifying contexts
- ✓ the constant and necessary remodeling of spaces, times, organizational methods, and design instances by inclusive teachers, both support and curricular, are functional to the special educational needs of everyone and each pupil, flanked by knowledge, behavior, and communication styles, by relational choices that produce wellbeing, participation, sharing and regeneration in the classroom, with a view to educational sustainability
- ✓ the initial training promoted by the TFA favors the development of a cognitive *formae mentis* capable of enhancing the authentic encounter with the differences and diversities present in today's classrooms, with a high degree of complexity
- ✓ initial and in-service teacher training, representing a central theme of pedagogical reflection, is configured as a fundamental tool for the co-construction and co-evolution of the inclusive culture that generates quality educational experiences for everyone.

4. CONCLUSIONS

An increasingly inclusive and equitable school must recognize the adoption of an educational horizon capable of developing pathways and interventions centered on each pupil, taking care to respond flexibly to all needs, without exception. This orientation contributes to forming the reflexive mental habit of inclusive teachers, both curricular and support teachers, called upon to uphold pedagogical determination the values the welcome, accessibility, participation, and cooperation (Bocci et al., 2021). The inclusive action of the support teacher aimed at rethinking and redesigning the different use of spaces, times, and educational methods is a fertile tool to revitalize the curriculum, teaching organization, methodological approaches, and design with a view to a fundamental change of course compared to traditional models, mostly obsolescent and partially effective. Working to empower the school of differences means critically embracing the multidimensionality and hyper complexity of micro and macro educational contexts. This inevitably refers to the effort to redefine and implement

inclusive didactics approaching the singular and original human functioning styles (Demo, 2015). In this sense, the initial training promoted by the TFA contributes to the development of knowledge, skills, and positive attitudes towards the countless and increasingly challenging school structures called upon to question and engage in critically countering the explosion of educational emergencies, inequalities, hardships, and risks of marginalization and precariousness that require adequate, detailed and decisive responses. Recognizing the significance of the training of the support teacher implies rediscovering the original charisma of the school institution whose pedagogical imperative lies in the promotion of change, in the adoption of an inclusive project culture imbued with authentic care between students and teachers, positive relationality, educational alliances with families, and the development of structured skills to support collaborative, cooperative, personalized, individualized teaching (Guerini, 2023). This educational vision interprets, therefore, the inclusion construct as a collective enterprise that is not reduced only to the reception of the inclusion of specific categories of students (Medeghini, 2018) within educational contexts but is understood as a complexity of actions aimed at implementing transformative processes, starting from the multidimensional leadership of all teachers, in particular support teachers. The initial training realized by the TFA (Musello & Sarracino, 2022), in assuming a central value in the reflection on today's teacher's complex professional profile is considered an essential tool to co-construct a solid, inclusive culture. This position is an indispensable reference to respect for differences and diversities within an educating and thinking school community founded on sustainability, equal and fair opportunities, and, sense of school work with pupils and for pupils (Perrenoud, 2015) as elements of concrete and generative promotion of full inclusion.

REFERENCES

- Baldacci, M. (2023). Appunti sulla formazione dei docenti. *Lifelong Lifewide Learning*, 19 (42), 7-13.
- Bauman, Z. (2020). *Modernità liquida. Società, politica e comunicazione*. Bari: Laterza.
- Beck, U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Bocci, F., Guerini, I. & Travaglini, A. (2021). Le competenze dell'insegnante inclusivo. Riflessioni sulla formazione iniziale tra aspettative e conferme. *Form@re*, 21(1), 8-23.
- Bocci, F. et al. (2022). *Inclusione: prospettive e sfide contemporanee. L'impatto della pandemia sulla vita delle persone con disabilità, tra buone pratiche e criticità*. Trento: Erickson.
- Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Brescia: Morcelliana.
- Caldin, R. & Cinotti, A. (2020). Inclusione. In *Enciclopedia italiana di Scienze, lettere ed arti Treccani* (pp. 748-754). Roma: Treccani.
- Canevaro, A. (2015). Sul rapporto tra educazione e mondo più giusto. *Stadium Educationis*, XVI (3), 35-48.
- Canevaro, A. (2020). Il paradigma inclusivo. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19 (4), 158-166.
- Canevaro, A. (2023). *Andiamo oltre. Accogliere le sfide educative con una pedagogia istituzionale* (Ed. Cocever E.). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. & Malaguti, E. (2014). Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2 (2), 97-108.
- Ciraci, A.M. & Isidori, M.V. (2017). Insegnanti inclusivi: un'indagine empirica sulla formazione specialistica degli insegnanti di sostegno. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 16, 207-234.
- Cottini, L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.

- d'Alonzo, L., Giaconi, C. & Zurru, A.L. (2023). *Didattica speciale per l'inclusione: prospettive innovative*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., Gaspari, P. & Mura, A. (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Demo, H. (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Easnier-European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *European Agency Statistics on Inclusive Education 2014. Dataset Cross-Country Report*, <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2014-dataset-cross-country>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2012). *Profile of Inclusive Teachers*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2014). *Cinque messaggi-chiave per l'educazione inclusiva. Dalla teoria alla prassi*. Odense, Danimarca.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Fuchs, L.S., & Barnes, M.A. (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Publications.
- Floridi, L. & Cabitza, F. (2021). *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Giarelli, G., Genova, A. & Moretti, V. (Eds.) (2023). *Personalizzazione della cura e partecipazione dei cittadini nella società digitale sindemica*. Milano: FrancoAngeli.
- Goleman, D. (1999). *Intelligenza emotiva*. Milano: Bur.
- Guerini, I. (Ed.) (2023). *Per una didattica inclusiva. Esperienze di ricerca e formazione nei corsi di specializzazione sul sostegno*. Roma: RomaTre-Press.
- Ianes, D. (2022). *La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i bisogni educativi speciali*. Trento: Erickson.
- Legge 79/2022. *Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 30 aprile 2022, n. 36, recante ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR)*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2022/06/29/22G00091/sg>.
- Maccarini, A.M. (2023). *Character skills e didattica digitale. Verso nuove relazioni educative?* Bologna: il Mulino.
- Magnoler, P., Notti, A.M & Perla L. (Eds.) (2017). *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche*. Lecce: PensaMultimedia.
- Marchisio, C.M. & Curto, N. (2022). Progetto di vita e paradigma dei diritti. In H. Demo, S. Cappello & V. Macchia (Eds.). *Didattica e inclusione scolastica. Emergenze educative* (pp. 203-215). Bolzano: Bolzano University Press.
- Medeghini, R. & Fornasa, W. (Eds.) (2011). *L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R. (2018). Uscire dall'inclusione? L'inclusione scolastica tra problematizzazione, ambiguità e normalizzazione. In AA.VV. *Disability studies e inclusione. Per una lettura critica delle politiche e pratiche educative* (pp. 205-230). Trento: Erickson.
- Miur, D.M. 30.09.2011. *Criteri e modalità per lo svolgimento dei corsi di formazione per il conseguimento della specializzazione per le attività di sostegno, ai sensi degli articoli 5 e 13 del Decreto 10.09.2010, n. 249*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2012/04/02/12A03796/sg>.
- Montanari, M. (2020). *I bisogni educativi nella scuola e i contesti inclusivi. Alcune indagini esplorative sul territorio*. Milano: FrancoAngeli.

- Morin, E. (2012). *Pensare la complessità. Per un umanesimo planetario. Saggi critici e dialoghi di Edgar Morin, Gianni Vattimo e Gustavo Zagrebelsky*. Milano: Mimesis.
- Mura, A. & Zurru, A.L. (2019). Professionalità docente e processi di inclusione: dall'indagine sulle pratiche didattiche alla rilevazione dei bisogni formativi. *L'integrazione scolastica e sociale*, 18 (1), 43-57.
- Musello, M. & Sarracino, V. (Eds.) (2022). *Il docente di sostegno. Tra formazione generale e formazione specialistica*. Barletta: Cafagna.
- Nimmi, P.M., Zakkariya, K.A. & Rahul, P.R. (2021). Channelling employability perceptions through lifelong learning: an empirical investigation. *Education+Training*, 63 (5), 763-776.
- OECD (2019). *Teaching and Learning International Survey-TALIS 2018*. Vol. I-II. <https://www.oecd.org/education/talis/talis-2018-country-notes.htm>.
- OMS (2002). *ICF. Classificazione Internazionale del funzionamento, della disabilità e della salute*. Trento: Erickson.
- Pasta, S. & Rivoltella, P.C. (2022). *Crescere Onlife*. Brescia: Scholè.
- Pavone, M. (2015). *Scuola e bisogni educativi speciali*. Milano: Mondadori Università.
- Perrenoud, P. (2015). *Mestiere di alunno e senso del lavoro scolastico*. Barletta: Carfagna.
- Persi, R. & Montanari, M. (Eds.) (2022). *Dialoghi pedagogici nell'ipercomplessità. Riflessioni, suggestioni e prospettive educative*. Pisa: ETS.
- Poggi, A.M., Chiosso, G. & Vittadini, G. (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: il Mulino.
- Sannipoli, M. (2015). *Diversità e differenze nella prospettiva coevolutiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri, S., Cambi, F. & Orefice, P. (Eds.) (2010). *Cultura e professionalità docente nella società complessa*. Firenze: Firenze University Press.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and frame work for action on special needs education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: access and quality. Paris.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

El largo siglo XIX desde la Nueva Historia Política a través de manifestaciones audiovisuales

Sara Moreno Tejada
Rocío Rodríguez Mas
Pedro Antonio Amores Bonilla
Eladio Balboa Zaragoza
Jorge Pertusa Valero

Universidad Miguel Hernández de Elche (España)

Abstract: This paper is a brief contribution to the revitalization of the New Political History, in this case of the *long nineteenth century*, through the methodology of the *Annales School*, which involves the use of cinematographic sources from what they suggest and from the context in which they are produced. Specifically, it is a matter of enriching the understanding of analytical operative concepts connected with this *New Political History* with respect to a period from which part of the foundations of the *short twentieth century* and the *present moment are built*. In this work, the analysis of mentalities is of interest. Given the psychological identification of students with audiovisual sources, it is pertinent to incorporate them into the process of apprehending operative concepts, re-semanticized and applied to other geographical and temporal frameworks. The end result is the enrichment of the study of the past from the use of traditional textual sources in combination with audiovisual sources. In this regard, concepts are more important than details to reinforce *historical thinking*.

Keywords: New Political History, mentalities, operational concepts, historical thinking, long nineteenth century

1. INTRODUCCIÓN

Partiendo de la consideración de las Humanidades en general, y la Historia en particular, como un elemento fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico (Hervás y Martínez, 2004) y, por consiguiente, de los fundamentos de la construcción de una ciudadanía que ejerce la crítica como base para el desarrollo de sus libertades, concebimos que deben ser fuentes que se integren en el universo mental ciudadano una de las bases del acercamiento al pasado.

Por otra parte, este acercamiento al estudio del pasado ha sido, desde hace por lo menos un siglo, variado. Entre estas variantes destacamos, simplificando, el acercamiento que considera cada hecho o acontecimiento como un hecho en sí mismo esencial, individual e irrepetible y que está completo en sí mismo. Sería la extrapolación historiográfica del liberalismo imperante en la estructura política.

Este planteamiento supone la utilización de fuentes cuya veracidad sea irrefutable y cuyo contenido sea universal. Por ello, se trata de utilizar fuentes explícitas cuya extracción de información no dependa de quien la extrae, sino de la información misma que la fuente provee. Ello supone recurrir a fuentes escritas que explícitamente indiquen un mensaje sobre el pasado.

Dado que, en este caso, el pasado es, esencialmente escrito y reflejado por un grupo minoritario de la población toda vez que el analfabetismo es la característica sustancial de la población, serán solo utilizables para entender el pasado los productos textuales generados por la elite ilustrada y avezada en el arte de la escritura.

El resultado de ello es el apartamiento del estudio del pasado de amplios segmentos de la población. Aquellos y aquellas que no eran capaces de generar textos escritos no dejaban vestigios merecedores de atención por parte de la historiografía.

Por otra parte, el hecho de que los acontecimientos históricos se consideren hechos irrepetibles comporta que el discurso historiográfico se exprese en forma de ordenación cronológica de dichos acontecimientos. El resultado es la narración histórica, no la explicación.

En las aulas universitarias, para que el aprendizaje de la Historia sea un aprendizaje significativo, para que el conocimiento suponga algo más que la narración del pasado y la memorización ordenada cronológicamente de los hechos es pertinente un cambio historiográfico. Este cambio supone el acercamiento a algunas aportaciones de la *Escuela de los Annales*, movimiento de renovación historiográfica que, en Francia, desde el final de la I Guerra Mundial, trataba de superar el historicismo positivista que consideraba anquilosado ante las nuevas demandas de conocimiento del pasado.

De esta forma, es pertinente una ruptura con la narración histórica para lograr que el conocimiento del pasado esté dotado de significación lógica al utilizar conceptos articuladores de los datos que se van adquiriendo, así como significación psicológica porque, en alguna de las fases del proceso de aprehensión de datos sobre acontecimientos y elementos del pasado, el proceso conecta y se refiere a referentes del presente, preferentemente individuales aunque lo importante es que, estos referentes, conecten con percepciones, mentalidades y sentimientos personales e identitarios.

2. BASES EPISTEMOLÓGICAS

Las bases epistemológicas son diversas. El objetivo fundamental de este trabajo consiste en dotar de “inteligibilidad” a los hechos y procesos del pasado y caminar más allá de la simple transmisión de los acontecimientos (Aróstegui, 2001).

Los fundamentos de estas bases son la ruptura de la narración lineal de los acontecimientos y su consideración como eventos formal y sustancialmente irrepetibles. La Historia, como rama esencial de las Humanidades, supone el acercamiento a los hechos humanos en el tiempo para lograr una extracción de conclusiones que se puedan aplicar al presente para su comprensión.

En este planteamiento se concibe el hecho humano como un acontecimiento que comporta una serie de consecuencias materiales, sociales y relacionales y que se ubica en el tiempo y en el espacio (Aróstegui, 2000: 237). No obstante, esta ubicación no es determinista ni finita, sino que, analizada en su contexto, puede comportar ciertas similitudes de las que extraer conclusiones y lecturas aplicables a otros contextos. Es por ello por lo que no importan tanto las diferentes facetas del hecho, o el hecho en sí, como lo que puede significar en un contexto determinado en unas coordenadas espacio-temporales específicas.

Por ello, se asume que ni la objetividad ni la asepsia en el acercamiento al pasado, son posibles (Desvois, 1999: 70). De esta forma, el acercamiento al pasado no debe suponer la mera recuperación de hechos pretéritos y su relato narrativo posterior, sino una explicación inteligible de lo que pasó, de lo que ello supuso y, de esta forma, el intento de comprender, no todas las dimensiones de lo ocurrido, sino la esencia de lo que tuvo lugar y, por consiguiente, el intento de establecer unas posibles *regularidades* que podrían repetirse.

Este planteamiento es nuclear en la *Escuela de los Annales* (Burguière, 2009), movimiento que, además, propone, desde la primera generación, un estudio de las mentalidades de las sociedades abordadas en tanto en cuanto estas mentalidades son, a la vez, causa y efecto de las instituciones políticas, de las estructuras sociales y económicas y de los hechos subsiguientes. Unas mentalidades que, además, se

mueven dentro de la *coyuntura*, pero también dentro de la *estructura*, con los ritmos temporales subsiguientes. Así, suponiendo que las diferentes dimensiones humanas transitan por diferentes temporalidades, y partiendo de que las mentalidades discurren por tiempos más largos que las instituciones, por ejemplo, cabe la comparación entre los ritmos de cambio de unas dimensiones y otras.

Este planteamiento, en suma, comporta la incorporación de algunas aportaciones de la postmodernidad como pueden ser conceptos como *biopolítica* (Bazzicalupo, 2016), un concepto de singular potencia para el análisis de fenómenos contemporáneos (López, 2014) pero también del movimiento de los *Annales* y de la Nueva Historia Social (Casanova, 2015). La Nueva Historia Política, muy relacionada con la *Historia del tiempo presente* (Sirinelli, 1993) también tiene parte en este enfoque aunque su legitimidad epistemológica se centre en otro período, toda vez que considera que la dimensión privada de la vida de las personas, incluso de la vida cotidiana, tiene una extravasación pública (García, 1993).

Asimismo, interesa la relativización de las instituciones públicas y su comportamiento al conectarlas con el contexto en el que operan (Sevillano, 2005). Por ello, importan los contextos que, aun con su especificidad, pueden aplicarse a otros para así extraer una lectura operativa. Contextos significativos y no formales, contextos y estructuras en los que importan más las relaciones entre las partes y cómo ellas pueden modificar el sistema, que las partes en sí. Así, se trata de emplear, de forma operativa, conceptos vinculados con las relaciones humanas, con la *microfísica del poder* y con las medidas y dispositivos *biopolíticos* y *tanatopolíticos* y su efecto en las personas más que la descripción de los dispositivos en sí y cuándo se aplicaron.

Respecto de la *Nueva Historia Política*, somos conscientes de las críticas que se realizan sobre ella. Estas se basan en varios factores (Monsálvez, 2012). En primer lugar, la ciudadanía actual está manifestando, de forma creciente, un descontento y un desinterés por cuestiones que se refieren al ordenamiento y funcionamiento de la *cosa pública*, esto es, de la política. En segundo lugar, la Historia política, historiográficamente, ha sufrido una mala fama por la asociación que se establece entre ella y el predominio del dato sobre la explicación, la cronología como objeto, el acontecimiento como hecho irrepitable y, en consecuencia, por el acento prioritario en el Estado y su organización, en los grandes personajes o, simplemente, por haber estado al servicio del poder instituido y, por ello, carecer de enfoque analítico-crítico. Sería el positivismo historiográfico que se ha criticado desde diferentes ángulos, como es el caso del *Movimiento de los Annales*. En tercer lugar, porque en ciertos espacios académicos se ha vinculado, tradicionalmente, con temas como la lucha electoral, los partidos políticos y otras instituciones de poder.

Por último, cabría indicar que el predominio de la Historia Social, tanto en su variante más clásica como en su vertiente renovadora, ha ido ganando terreno y prestigio a la Historia política. Empero, aun asumiendo la importancia de estas prevenciones, en estos momentos se está recuperando la Historia de las instituciones de poder, la Historia Política, aunque desde otra perspectiva. Se percibe en ella un aporte de la Historia social, de la Historia conceptual, de la Filosofía política y de la Historia del tiempo presente.

Por tanto, con este enfoque historiográfico pretendemos dos objetivos: En primer lugar, visibilizar las numerosas voces que conforman la sociedad global en el tiempo y en el espacio mediante la memoria al ofrecer marcos conceptuales y analíticos que coadyuvan a una comprensión más cabal de los acontecimientos que afectan a la sociedad y a los individuos que la conforman. En segundo lugar, no tratamos de recuperar el pasado como conjunto de datos individualizados e irrepitibles, enfoque propio del positivismo historiográfico decimonónico, sino que intentamos explicarlo y conectarlo con el presente (Tomassoni y Cuadrado, 2023).

Por todo ello, aplicando conceptos vinculados a las relaciones entre el poder y la ciudadanía, desde las relaciones micropersonales a las relaciones macroestructurales, y desde la consideración de conceptos analíticos y el establecimiento de ciertos esquemas y modelos que puedan comprender las diferentes facetas de las sociedades ubicadas en el tiempo concreto y en espacios específicos, es factible elaborar una serie de regularidades, en hipótesis, desde las que trabajar analíticamente. Es así desde donde se produce el acercamiento al estudio de las relaciones políticas desde nuevas perspectivas, nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas que suponen una renovación holística de la disciplina.

3. METODOLOGÍA

Respecto de la metodología, partiendo de las consideraciones epistemológicas de base, es pertinente el recurso a fuentes que, por su forma, supongan un acercamiento del alumnado a los conceptos operativos que se trabajan. Se opta por una amplia combinación de fuentes para la extracción de información, fuentes que, por su parte, ofrecen información que debe confirmarse y cotejarse para la valoración de la misma y para la decisión final sobre la idoneidad de su utilización.

Desde la idea de que este acercamiento al pasado no es sustantivo, sino instrumental, cabe partir de las aportaciones de la postmodernidad en cuanto que cuestionan la pretendida objetividad de las humanidades, aunque sin caer, por ello, en el caos metodológico o epistemológico. Un caos epistemológico y metodológico que pensamos presiden las nuevas corrientes intelectuales relacionadas con el *Nuevo Realismo* de Maurizio Ferraris (Buganza, 2017) a pesar de que defiendan que, contrariamente a lo que indican las corrientes postmodernas, la realidad existe, pero es múltiple, como múltiples son sus interpretaciones.

La metodología empleada, por tanto, considera que la realidad existe objetivamente, aunque sea sumamente compleja su comprensión y su aprehensión. Ello incide en la suposición de que debe haber libertad de elegir la metodología de análisis que se considere pertinente (Gómez, 2010). En todo caso, y sin negar que los hechos pasados ocurrieron, se presupone que no es sencillo, desde la óptica humana, su comprensión. Por ello, y desde la enseñanza de las Humanidades, puede ser más operativo no incidir en el conocimiento riguroso del pasado y su transmisión, lo cual puede ser una vana pretensión, sino que lo interesante es la comprensión de conceptos articuladores y operativos aplicables a los hechos pasados, para tratar de comprender el presente. De esta forma, se trata de combinar la incidencia en los significados de los hechos trabajados, significados que suponen un estímulo de los sentimientos, por una parte, y de la cognición racional, por otra.

Dicho de otra manera, se trata de combinar la significación psicológica con la significación lógica para poder comprender, de forma más global y operativa, los procesos humanos. Ello facilita la comprensión significativa del pasado y, por ende, del presente.

En cuanto a la forma de acercamiento al pasado, hemos optado por la combinación entre fuentes que muestren explícitamente la morfología del hecho a abordar de forma conjunta con fuentes que muestran una visión de dicho hecho. Estas segundas fuentes, relacionadas con la significatividad psicológica, puesto que el formato es sumamente importante, son fuentes filmicas. Se trata de unas fuentes que comportan una importante influencia en la sociedad contemporánea (De Pablo, 2001).

De forma más concreta, la metodología empleada se basa en la consideración del concepto multi-competencial denominado *tarea*. En este caso, se trata de un trabajo que moviliza varias operaciones cognitivas, las cuales inciden en aspectos muy diferentes. Así, para la construcción del conocimiento histórico es pertinente combinar varios aspectos que se colocan a la disposición de quien se acerca a dicho conocimiento en un proceso que comporta un cierto tiempo.

El primero de estos elementos es la conceptualización. En este sentido, en relación con la Historia del siglo XIX utilizamos conceptos que comportan una cierta abstracción. Entre ellos destaca el concepto de *regularidad histórica*, concepto que confiere coherencia a esta metodología.

Partiendo de que ciertos hechos históricos *significan* una evolución o un mantenimiento de las estructuras en un contexto histórico dado, en otros contextos pueden dar lugar a resultados similares. De aquí se parte para conceptualizar el siglo XIX como un período de construcción de relaciones estructurales en el que la burguesía es el grupo social preponderante.

En relación con estos conceptos se utilizan ciertas fuentes de las que extraer información significativa. Esta es la primera fase de la tarea de análisis y de aplicación de conceptos estructurantes.

En este caso, se trata de fuentes filmicas que abordan la compleja problemática de un período conceptualizado como el *largo siglo XIX* toda vez que, en esa centuria, se construyen sistemas políticos caracterizados por la erección de constructos estatales, por sistemas basados en el *Estado con derecho* (no necesariamente *de derecho*) un derecho que es objetivo y positivo y, además, que trata de romper con la esencia de la costumbre, la irracionalidad, lo consuetudinario, de las instituciones previas. Es el siglo de los *Estados liberales*, de la propiedad privada y del crecimiento económico, de las diferentes formas de sufragio y de las declaraciones de derechos, de culturas políticas basadas en el modelo liberal (radical, clásico, moderado-doctrinario, etc.) junto con las nuevas culturas políticas contestatarias (anarquismos, socialismos diversos, nacionalismos excluyentes y centrífugos, etc.) entre otros elementos.

Estos elementos aparecen en las manifestaciones filmicas, aunque el acercamiento que aquí se propone no es el acercamiento literal como puede ser el propuesto por García (1998) o Valero (2018). Aquí se propone la línea sugerida por Ferro (1995) o del Amo (2004). Ello comporta la utilización de aspectos que aparecen en los filmes y que responden a una visión específica de la dirección artística sobre las relaciones de poder entre las personas y las instituciones o entre las personas mismas y entre ellas y su ser interno. Ello se ubica en marcos espacio-temporales que, en ocasiones, no son explícitamente identificables, sino que solo son utilizables en tanto en cuanto los conceptos empleados pueden asimilarse al *largo siglo XIX*.

El acercamiento a estas manifestaciones filmicas puede discurrir desde un análisis textual, plano a plano (Gómez, 2010), que no es el que en este caso exponemos, a un análisis más interpretativo. En este caso, importa más la recepción y la interpretación global de la obra filmica, o de alguna secuencia concreta predeterminada, que el análisis formal.

La idea que preside este planteamiento es la construcción de un pensamiento crítico dentro de las Humanidades a través de fuentes audiovisuales, puesto que estas fuentes son las que proporcionan, en mayor medida, información y formación a la sociedad actual (Monsalve y Ruiz, 2021).

4. EL LARGO SIGLO XIX. UNA CONCEPTUALIZACIÓN OPERATIVA

El conocimiento del ser humano en el tiempo es un conocimiento que se utiliza, desde nuestra perspectiva, con el objetivo de valorar los hechos acaecidos en el tiempo coetáneo a quien estudia el pasado. Por ello, la Historia trata de alejarse, en nuestra concepción, de la consideración de los hechos históricos como hechos irrepetibles y que, por tanto, solo se pueden conocer en su contexto y a partir de fuentes explícitas que arrinconan las interpretaciones de quien estudia las Humanidades. Nuestro planteamiento indica que la Historia es relativa, si bien no es caótica. Así, permite conocer el presente, por lo que es desde la aceptación de que el presente influye en la forma en la que se conoce el pasado, desde donde es posible conocer dicho pasado.

Por tanto, partiendo de la premisa de que la esencia de la comprensión del pasado, del ser humano en sus coordenadas históricas, comporta la asunción de que la cronología es un instrumento, y no un objeto, y que los períodos históricos son relativos a las características estructurales que se consideren, es pertinente reconsiderar las grandes etapas de la Historia.

La consecuencia de esta cuestión es la asunción de la conceptualización operativa que considera que el siglo XIX no se inicia en 1801 y termina en 1900, sino que, dadas las características intrínsecas a dicho siglo, y como que estas condiciones se detectan en los lustros anteriores y posteriores, se utiliza la consideración temporal de la *larga duración* de dicho siglo que permite entender cómo son los anteriores y los períodos posteriores. Así, el siglo XIX se considera, aquí, desde una larga duración que extralimita los límites temporales de la cronología estricta. De esta manera, el *largo siglo XIX* comenzaría en 1789, momento de ruptura de un sistema de relaciones de poder premodernas que se caracterizaban por la concentración del mismo en la figura del Creador. Este Creador, el Señor (*senior*, ser de más edad), iría delegando la administración de los bienes por él creados en sectores que, a cambio, irían postrándose y ofreciendo su fidelidad. Sería una suerte de *feudalismo*.

Este *largo siglo XIX* supone que estas relaciones, premodernas, se rompen paulatinamente en el siglo de la *Modernidad*. Es un siglo que aglutina las revoluciones, la construcción del capitalismo burgués y la expansión del mismo mediante el colonialismo

La época de las revoluciones supone asumir que hay un período en el que predominan fenómenos revolucionarios que, con mayor o menor intensidad y con mayor o menor grado de profundidad, las relaciones políticas, sociales, económicas y mentales entre las personas, de carácter premoderno, consuetudinario e irracional y predeterminado, dejan paso a nuevas relaciones racionales, basadas en evidencias tangibles, positivas, objetivas y basadas en la libertad. Este período es desigual, heterogéneo, pero, en esencia, contiene los mismos condicionantes y características regulares.

El período del capital comporta la consolidación de las relaciones anteriormente construidas, aunque no siempre sin dejar atrás totalmente la *premodernidad*. Hasta qué punto tuvo lugar, y dónde, es objeto de análisis y es uno de los componentes esenciales del estudio operativo del pasado como parte esencial de las Humanidades.

Por último, el *largo siglo XIX* concluye con el período del imperialismo colonial, período en el que el sistema consolidado en el cuarto/tercio de siglo anterior se colapsa y muestra ciertas características de crisis que no termina de finiquitarlo en el conflicto del 14.

Estos planteamientos conceptuales son los que se tratan de exponer a través de muestras filmicas analizadas de la manera en la que eran consideradas en las obras de Krakauer, a principios del siglo XX (Krakauer, 1985) y Ferro, ya en la tercera generación del movimiento de los Annales (Burke, 2022).

La hipótesis seguida por este planteamiento implica la asunción de que existen diferentes ritmos temporales de cambio y permanencia que permean los límites cronológicos establecidos. Asumir esta situación supone relativizar dichos límites cronológicos y establecer una forma de pensar, desde las Humanidades, partiendo de los significados de los hechos, acontecimientos y procesos mucho más allá de lo que superficialmente sugieren. Esta forma de pensar las Humanidades es la que abre la posibilidad de construcción de un pensamiento crítico operativo.

5. RESULTADOS

En cuanto a los resultados, indicaremos que, desde la selección de las obras que a continuación presentamos, es factible identificar, de forma inductiva, conceptos como la libertad y sus limitaciones, el derecho a la rebelión contra el poder tiránico, que vemos en Locke, el organicismo social propio

de la civilización premoderna (Sièyes, 2019) y el problema de la desigualdad como pervivencia de la premodernidad en la modernidad, (Wells, 2009). Otros aspectos como las diferencias sociales de género son, de la misma forma, identificables en estas obras. Se trata, en este caso, de identificar los mensajes de género implícitos en las obras que denuncian la desigualdad inherente a la construcción del Estado decimonónico y del desarrollo económico paralelo.

Nacionalismos y liberalismos decimonónicos, sus límites, los riesgos del progreso industrial, son aspectos que se consideran nucleares en un *largo siglo XIX* que se puede amoldar a contextos geopolíticos diferentes, más allá de la tradicional consideración eurocéntrica de estos acercamientos. Es desde esta perspectiva, desde la cual se diseña un conocimiento del pasado, a partir de la racionalidad y del pensamiento histórico-crítico, de forma sustantiva y operativa.

5.1. La estructura social y la relación biopolítica y tanatopolítica entre el poder instituido y la masa gestionada. *Snowpiercer*

Snowpiercer es una obra cinematográfica que corresponde con el género de la ciencia-ficción distópica. Respecto a su trama argumental, la obra describe una civilización en la que el mundo ha quedado congelado por el intento de los científicos de evitar el sobrecalentamiento terrestre. De resultados de ello, toda la humanidad ha quedado reducida aparentemente a los viajeros de un convoy, un tren con 1001 vagones. Los que allí sobreviven se organizan en una sociedad que ha quedado dividida en privilegiados y no privilegiados en función de los vagones a los que están adscritos.

En cuanto a los conceptos que utilizaremos, en esta obra se perciben las relaciones de poder basadas en el organicismo social, paradigmático de sistemas premodernos como el *Antiguo Régimen* y que podemos identificar en la secuencia del discurso de la ministra Mason (hacia el minuto 15) donde queda claro cuáles son las consecuencias de vivir en la cola del vagón y a qué pueden aspirar quienes allí viven. La justificación de este hecho, “así debe ser”, es tan lacónica como puede ser la justificación divina argumentada en el Antiguo Régimen para justificar la Monarquía Absoluta y la propia sociedad estamental. La única posibilidad de cambio será a través de un acto revolucionario que marcará el devenir de todos los personajes durante la película.

Asimismo, en el último tercio del film conocemos al señor Wilford y su posición en la cúspide de la sociedad estamental representada aquí por la locomotora diseñada por él mismo. Esta posición privilegiada se sostiene gracias a la situación del resto de la humanidad del tren. Este orden natural no debe subvertirse toda vez que lo contrario sería caos y la muerte de todos representada, también, por el trabajo manual de los niños que trabajan en la propia locomotora.

En cuanto a los personajes que muestran estas relaciones, podemos destacar a la ministra Mason. Como representante de la casta privilegiada, no cesa de insistir en la necesidad de que cada uno ocupe su puesto porque no es la máquina, el calor o la comida quien mantiene a esta sociedad viva, sino que es el Orden.

Asimismo, destaca el personaje de Wilford quien como “divino guardián de la máquina sagrada”, ha diseñado el tren y ha permitido a la Humanidad que sobreviva en él. Wilford personifica el régimen de *pastorado* propio de civilizaciones premodernas.

Por último, el *Mesías* de la obra puede ser identificado, también, con el propio señor Wilford. Cuida de la locomotora y es el guía de la Humanidad. Por ello, puede ser propuesto como una suerte de deidad, deidad que ha sido construida por el propio hombre. Como *pastor*, dirige el destino de la Humanidad que no tiene futuro sino una reformulación de la existencia, ejemplificada en la locomotora. ¿Son las deidades de las diferentes religiones creadas por el hombre? No es este el propósito de nuestra propuesta, pero es, sin duda, un elemento de estudio, además, de la película que proponemos.

¿O es Curtis el Mesías redentor? La película ofrece diferentes posibilidades de interpretación en relación con los conceptos operativos propuestos. De ahí su interés.

5.2. La libertad en el siglo XIX. Los hombres libres de Jones

Los hombres libres de Jones es una obra cinematográfica de género histórico.

Respecto de su trama argumental, ambientada durante la Guerra de Secesión estadounidense y la postguerra, aborda la revuelta contra el bando Confederado de unos 250 hombres (granjeros desertores del Ejército Confederado y esclavos negros fugitivos) acaudillada por el granjero Newton Knight y que acabó desembocando en la proclamación, en 1863, del «Estado Libre de Jones» en el sudeste del Estado de Mississippi.

En cuanto a los conceptos que utilizaremos, en esta obra se perciben conceptos como las relaciones de poder basadas en la desigualdad social en función de la operatividad de los diferentes grupos por su capacidad de generación de riqueza. La población negra, además, es esclavizada sin criterios objetivos, ello podría considerarse paradigmático de sistemas premodernos como el Antiguo Régimen, conectándose claramente la institución de la esclavitud, una «persistencia del Antiguo Régimen» en pleno «Siglo XIX largo», con el racismo, la explotación socioeconómica o la explotación sexual de la mujer. Todas estas cuestiones, que en realidad recorren toda la película, podemos identificarlas en las siguientes escenas:

- Sobre la explotación socioeconómica, podemos señalar la escena (hacia el minuto 4) en la que se hace referencia a la «Ley de los 20 negros». Esta secuencia plasma el carácter clasista en la legislación sobre el reclutamiento de los soldados del Ejército Confederado, dando lugar a que, como dice uno de los granjeros, “los pobres libramos la guerra de los ricos”.

El racismo, la esclavitud y la explotación sexual de la mujer se concretan, por ejemplo, hacia el minuto 70. Allí Knight descubre las heridas en la espalda de Rachel. Esta le refiere todos los abusos y vejaciones a que ha venido siendo sometida por su amo, el terrateniente Eikin.

Por otra parte, otros conceptos, modernos, tendentes a la búsqueda de la igualdad individual, fundamento del sistema liberal, aparecen claramente en el filme. Son elementos identificables en personajes como Moses, el esclavo negro fugitivo amigo de Knight, que en una escena (hacia el minuto 79) dice de sí mismo, en una idea pretendidamente extensible a todo el género humano: «Soy un hombre libre porque nadie es dueño de un hijo de Dios».

Otro personaje significativo en este sentido es Newton Knight en la escena (hacia el minuto 95) en la que proclama los principios igualitarios en los que se sustenta el «Estado Libre de Jones» («Ningún hombre puede decirle a otro qué causa debe defender o por cuál debe morir»).

5.3. La desilusión de la modernidad. La máquina del tiempo

El ciclo del *largo siglo XIX* es cerrado cinematográficamente con la desilusión por la idea de desarrollo humano, asumida por la civilización occidental decimonónica, la sociedad burguesa. En este caso, *La máquina del tiempo*, que pertenece al género de ciencia-ficción distópica, se puede considerar una obra que anticipa la desilusión que impregna todas las manifestaciones culturales de entreguerras que consideran que la sociedad burguesa ha mostrado sus limitaciones en el desarrollo del conflicto bélico del 14.

Respecto de su trama argumental, nos cuenta el viaje al futuro del científico Alexander Hartlegen desde el siglo XIX hasta el año 800.000, donde descubre a una Humanidad distópica jerarquizada en dos «razas antagónicas», los *eloids* y los *morlocs*, y en la que los valores intrínsecamente humanos han sido aniquilados por un desarrollo tecnológico descontrolado.

En cuanto a los conceptos que utilizaremos, en esta obra se perciben conceptos como las relaciones de poder basadas en la desigualdad social en función de la operatividad de los diferentes grupos con base en la predeterminación. El desarrollo y el progreso serían, por tanto, una farsa toda vez que las evidencias que va recabando el protagonista del filme muestran el deterioro de la esencia humana o, más bien, la explicitación de lo que realmente reside en el alma del ser humano frente a las consideraciones de Fichte. Sería, por ello, una advertencia de que la búsqueda y materialización del superhombre de Nietzsche es la base de la destrucción de la naturaleza humana.

Todo ello lo podemos identificar hacia el minuto 67 en una escena en la que el científico, inmerso en el inframundo de los morlocs, descubre horrorizado su canibalismo, es decir, una Humanidad deshumanizada.

Otra secuencia que muestra el desarrollo distópico de la Humanidad aparece hacia el minuto 32. En ella, la destrucción de la Luna, colonizada y sobreexplotada por la actividad humana, amenaza la propia vida humana en la Tierra, claro trasunto de los riesgos de un progreso científico-tecnológico fuera de todo control humano.

6. CONCLUSIONES

En cuanto a las conclusiones, tras un período de un quinquenio trabajando de forma lateral los conceptos articuladores del pensamiento histórico, deducimos que la elección de fuentes alternativas de información, no sólo de forma externa, sino de forma interna, aportan un interesante reenfoque de las Humanidades en la formación de la ciudadanía crítica. Esta ciudadanía crítica se construye, desde la Historia, cuando esta sugiere preguntas esenciales desde las cuales se seleccionen los datos extraídos de las diferentes fuentes (Marín, 2020). Estos datos deben ordenarse, de forma lógica, en torno a conceptos estructurantes de las relaciones humanas características de cada período.

El primer paso para lograr el fomento de este pensamiento crítico comporta la elección de las preguntas o hipótesis desde las que partir. El segundo, las fuentes elegidas deben crear una significación psicológica al alumnado. Y, desde aquí, es factible el desarrollo de la lógica que suponga la movilización de operaciones formales cognitivas de rango superior.

Para llegar a estas conclusiones se ha empleado un sistema de rúbrica de autoevaluación y de coevaluación, así como diferentes listas de cotejo. El resultado ha confirmado la hipótesis de partida ya que alrededor de un 87% del alumnado universitario de grado y de postgrado ha manifestado la idoneidad del enfoque.

En cuanto al abordaje de conceptos relacionados con el *largo siglo XIX*, el empleo de diferentes fuentes que trascienden el tradicional eurocentrismo ha supuesto una renovación pedagógica de primer orden. Es por ello por lo que es necesario diseñar un sistema de tratamiento multidisciplinar de múltiples fuentes. En este caso, se trata de fuentes cinematográficas a partir de las cuales sea posible la construcción de un pensamiento crítico alrededor de problemas esenciales de cada período.

La elección de este formato se ha debido a la significatividad psicológica que aporta a los significados de la información extraída. La significatividad lógica es completamente irrenunciable en un contexto académico pero la complementariedad con las fuentes audiovisuales, sobre todo cinematográficas, aporta una riqueza de enfoques que confirma la necesidad de abordaje de estos conceptos.

En cuanto a los conceptos utilizados, se ha trabajado, de forma más significativa, profunda y operativa la diferencia social, la diferencia racial, la tecnología y su asociación al *desarrollo* de la civilización y sus límites. Se trata de conceptos que consideramos esenciales en lo que respecta a las estructuras del período de construcción y consolidación de la *Modernidad*, esto es, el período del *largo siglo XIX*.

La cronología ha demostrado aprenderse de forma más profunda cuando se utiliza de forma instrumental y no cuando se convierte en el objeto de la disciplina. Por ello, en ocasiones es necesario transgredir este marco cronológico y entrar en la dinámica de las relaciones sociales y entre la sociedad y el poder instituido.

Para ello se han empleado diferentes fuentes. El hecho de empezar con *Snowpiercer* supone la necesidad de romper el estricto molde temporal. Por todo ello, se trabajan determinados contextos, de forma más pura, cuando estos conceptos se trabajan de forma autónoma del marco temporal. Como mucho, la duración sobre un mayor lapso de tiempo es un concepto interesante.

REFERENCIAS

- Del Amo, A; Barbáchano, C; Cuesta, J; González, P; González, F; Lara, F; Pérez, J.; Tranche, R.; Sánchez, J. (2004). *Apuntes sobre las relaciones entre el cine y la Historia*. Junta de Castilla y León
- Aróstegui, J. (2001). *La investigación histórica: Teoría y método* Crítica
- Bazzicalupo, L. (2016). *Biopolítica. Un mapa conceptual*. Melusina
- Buganza, J (2017). Nuevo realismo y realismo analógico. *EN-Claves del pensamiento*. Año XI, pp. 77-106
- Burke, P. (2022). *La revolución historiográfica francesa. La Escuela de los Annales (1929-1989)*. Gedisa
- Casanova, J. (2015). *La Historia social y los historiadores*. Crítica
- Desvois, J-M. (1999). Manuel Tuñón de Lara y la historia de la prensa. En De la Granja, J.L; Reig, A. y Miralles, R. *Tuñón de Lara y la historiografía española*. Siglo XXI
- Espanha, A. (1996). Una nueva historia política e institucional. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*. Vol 41. Nº 166
- Ferro, M. (1995). *Historia contemporánea y cine*. Ariel
- García, E. (1998). *Cine e Historia. Las imágenes de la historia reciente*. Arco/libros
- García, M. (1993). El ámbito de la nueva Historia Política: una propuesta de globalización. *Historia Contemporánea*. Nº 9
- Gómez, F. (2010). *El análisis de textos audiovisuales. Significación y sentido*. Shangrila Textos aparte
- Hervás, R. y Martínez, P. (2004). Nuevas formas de enseñar a pensar: el desarrollo del pensamiento crítico a través de la enseñanza de la Geografía y la Historia. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Núm. 42
- Krakauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler: Una historia psicológica del cine alemán*. Paidós
- López, C. (2014). La biopolítica según la óptica de Michel Foucault. Alcances, potencialidades y limitaciones de una perspectiva de análisis. *El Banquete de los Dioses. Revista de Filosofía y Teoría Política Contemporánea*. Vol 1. Núm. 1
- Marín M. (2020). ¿Qué preguntas? ¿Qué problemas? La enseñanza “crítica” de la Historia Moderna. En García, F; Gómez, G.; Cózar, R.; Martínez, P.; *La Historia Moderna en la enseñanza secundaria. Contenidos, métodos y representaciones*. Ediciones de la Universidad de Castilla- La Mancha
- Monsalve, L; y Ruiz, M. (2021). Desarrollo del pensamiento crítico a través del cine como recurso didáctico. *adResearchESIC*, Núm. 26 Vol. 26
- Monsálvez, D. (2012). La dictadura militar de Augusto Pinochet y algunos temas para su indagación. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. Núm. 23
- De Pablo, S. (2001). Introducción. Cine e Historia: ¿La gran ilusión o la amenaza fantasma? *Historia contemporánea*, Nº 22

- Sevillano, F. (2015). La formación del espacio público como factor de cambio político: precisiones al concepto de “publicidad burguesa”. *Memoria y civilización (M&C)*. Núm. 8
- Sièyes, E. (2019). ¿Qué es el tercer estado? Ensayo sobre los privilegios. Alianza
- Sirinelli, J-F (1993). El retorno de lo político. *Historia Contemporánea*. Núm. 9
- Tomassoni, M. y Cuadrado, J. (2023). Tendencias historiográficas actuales. Retos, propuestas y debates de los jóvenes historiadores. *Hispania Nova*, 1 Extraordinario.
- Valero, T. (2018). *El Mundo Actual a través del cine. 25 historias de película*. Alianza
- Wells, H. (2009). *La máquina del tiempo*. Anaya

Navigating Change: A Multifaceted Approach to Inclusive Education in Greek Secondary Schools

Maria Mouchritsa

PhD, University of the Basque Country, UPV/EHU, Leioa (Bizkaia), Spain

Abstract: This chapter explores the changing concept of inclusive education in Greek secondary schools as education systems worldwide move towards greater inclusivity, acknowledges the pressing necessity for change and focuses on the crucial role of teacher training programmes in promoting inclusive practices. Furthermore, the chapter presents an overview of the current state of inclusive education in Greece, highlighting the challenges and opportunities that exist in this field, thoroughly examines existing teacher training programmes, analyses best practices from international models, and highlights the significance of modifying curriculum through differentiated instruction, all while exploring various key themes. Technological integration, collaboration among stakeholders, and continuous professional development are identified as crucial elements. Finally, the chapter ends with a discussion focused on policies, suggesting structural modifications to effectively impact national education policies in a positive manner.

Keywords: Inclusive Education, Greece, Training Programmes, Technological Integration, Collaboration, Education Policies.

1. INTRODUCTION

Over the past few years, there has been a significant global shift in the field of education, characterised by a growing dedication to promoting inclusive education. The shift in paradigm signifies a more comprehensive acknowledgment of the importance and requirement to offer fair educational opportunities to every student, irrespective of their varied abilities and backgrounds (UNESCO, 2019). Inclusive education is a philosophy and practice that seeks to encompass diversity, ensure equal opportunities for learning, and cultivate environments that enable every student to excel academically and socially (Ainscow, 2007).

The demand for inclusivity reverberates not just in international educational forums, but also has a profound impact within Greek secondary schools. Greece is currently facing a crucial period in its education system, characterised by its abundant cultural heritage and varied population. The need for inclusivity arises from the necessity to guarantee that every student, regardless of their individual characteristics or learning styles, receives an education that fosters their complete potential (Kalyva, 2019). The increasing demand for inclusivity highlights a shift away from conventional, discriminatory methods towards an educational system that regards diversity as an asset rather than an obstacle.

The role of teacher training programmes in Greece is crucial in facilitating this transformative journey. These programmes are essential in influencing the attitudes, skills, and methods of educators who are leading the way in implementing inclusive practices in classrooms (Avramidis & Norwich, 2002). It is crucial to have a pedagogical shift, which means educators must go beyond traditional teaching methods and embrace strategies that meet the different needs of a diverse group of students. Therefore, the successful implementation of inclusive education relies heavily on the effectiveness of teacher training programmes in teaching the required skills and cultivating an inclusive mindset among educators (Forlin et al., 2008).

Essentially, Greece is embracing the global trend of inclusive education, which demonstrates a developing educational philosophy that emphasises diversity, fairness, and empowering students. The following paragraphs will examine the difficulties and possibilities that define the present condition of inclusive education in Greek secondary schools, establishing the basis for a detailed examination of the impact of teacher training programmes in addressing these dynamics.

2. THE EDUCATIONAL LANDSCAPE IN GREECE: HISTORICAL CONTEXT AND DIVERSITY SHAPING THE NEED FOR CHANGE

Greece, a country with a rich historical background, is currently facing a crucial moment where it must strike a balance between preserving tradition and embracing the need for educational progress. In the past, Greek education has been shaped by cultural traditions, often reflecting a more uniform model (Liakos, 2017). Nevertheless, the current educational environment necessitates a deviation from traditional standards, acknowledging the variety that defines the present-day Greek society.

Liakos (2017) provides a detailed analysis of the historical development of Greek education, highlighting the importance of moving beyond conventional frameworks. The profound cultural heritage deeply ingrained in the historical origins of Greek education presents a distinctive context, simultaneously compelling transformation and presenting difficulties. The historical context serves as a catalyst for change, necessitating a careful equilibrium between safeguarding cultural identity and adopting a more comprehensive educational framework.

The wide range of characteristics present in contemporary Greek society, including socioeconomic disparities, linguistic variations, and diverse abilities, requires a transition towards inclusive educational approaches. The demand for inclusivity is not just a current fad, but a reaction to the changing demographics and dynamics within Greek communities (Kalyva, 2019). The current presence of diverse students in classrooms necessitates an education system capable of adjusting and accommodating the distinct requirements of every learner.

Papadopoulos and Retalis (2021) elucidate the current demand for inclusivity in Greek education, underscoring the necessity for an adaptable educational system. With the increasing diversity of classrooms, it is essential to prioritise inclusivity as a key component of educational reform. This involves accommodating students from different backgrounds and abilities. Their perspectives emphasise inclusivity as a way to address the changing social environment, acknowledging the significance of adjusting educational methods to cater to a growing and varied student body.

To summarise, the educational system in Greece is intricately intertwined with historical elements and the current need for inclusiveness. Liakos (2017) offers significant insights into the historical backdrop, while Papadopoulos and Retalis (2021) provide contemporary viewpoints on the difficulties and possibilities arising from diversity. Greece can develop a more flexible and responsive educational system that caters to its diverse student population by considering the historical background and promoting inclusivity.

3. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE CURRENT STATE OF INCLUSIVE EDUCATION

The present condition of inclusive education in Greece exemplifies the inherent difficulties and possibilities associated with this transformative endeavour. A significant obstacle arises from the long-standing resistance to change in traditional educational methods, as institutions struggle to adapt their approaches (Katsarou, 2017). The entrenched resistance to change within established systems

presents a significant barrier that needs to be overcome in order to facilitate the implementation of inclusive education.

On the other hand, these challenges present opportunities for innovation and expansion. Inclusive education's dynamic nature allows for the customization of educational strategies to accommodate the various learning styles and abilities of students. Katsarou (2017) proposes that implementing inclusive practices can cultivate a comprehensive and student-centered approach, thereby enabling personalised learning opportunities.

The discussion surrounding inclusive education in Greece is characterised by an intricate interaction between historical influences and the need to be flexible in response to diversity. Comprehending and dealing with the historical background are crucial factors in navigating this complex situation (Katsarou, 2017; Liakos, 2017). Katsarou's (2017) study emphasises the importance of having a detailed comprehension of past influences, which serves as a basis for making well-informed choices in the field of inclusive education.

4. EVALUATING TEACHER TRAINING PROGRAMS IN GREECE

Teacher training programmes are crucial for implementing educational reform, particularly when shifting towards inclusive practices. Analysing the current programmes in Greece is an essential first step in comprehending the difficulties and possibilities involved in promoting inclusivity. The Greek educational landscape has experienced significant changes over time, and it is necessary for its teacher training programmes to adapt to these transformations (Bakogianni, 2015).

The assessment of existing teacher training programmes demonstrates a situation marked by past influences and a requirement for present-day significance. In her work, Bakogianni (2015) provides a comprehensive overview of the historical development of teacher education in Greece, with a particular focus on the changes in both policy and practice. Comprehending the historical circumstances is crucial for evaluating the effectiveness of current programmes in meeting the requirements of inclusiveness. By thoroughly examining the complexities of these programmes, it becomes feasible to pinpoint areas of proficiency and deficiency.

It is crucial to identify gaps that impede the effective training of educators for inclusive classrooms during this evaluative process. Deficiencies can arise in various aspects, including the recognition of various learning requirements, methods for tailoring instruction, and the application of assistive technologies (Kalyva, 2019). At the same time, there are ways to make things better, such as including real-life experiences, promoting cooperation between regular and special education, and incorporating the most effective methods from around the world.

International benchmarks are essential for motivating enhancements. Effective teacher training for inclusive education can be gleaned from successful international models. The Scandinavian model, exemplified by collaborative and student-centered approaches, is highlighted (Petersen et al., 2017). Greece can incorporate successful strategies into its teacher training programmes by taking inspiration from these models.

To conclude, the evaluation of teacher training programmes in Greece is a complex process that requires a comprehensive approach. Kyriakides and Charalambous (2006) and Kallery (2007) establish the basis by offering valuable insights into the historical and cultural aspects, while Darling-Hammond (2017) adds a worldwide viewpoint. The process of triangulating references establishes a strong and reliable framework for improving teacher training programmes in Greece. This framework guides the programmes towards an inclusive paradigm that is in line with current educational requirements.

5. ADAPTING CURRICULUM THROUGH DIFFERENTIATED INSTRUCTION: FOSTERING INCLUSIVITY IN GREEK SECONDARY SCHOOLS

The essence of inclusive education lies in the capacity to modify curriculum content to accommodate a wide range of learners. This theme examines the fundamental elements of inclusive education, focusing on practical methods for adapting curriculum content and acknowledging differentiated instruction as a crucial strategy for addressing the specific requirements of students. This section aims to provide a detailed analysis of the complex process of adapting curriculum in Greek secondary schools.

Inclusive education is based on establishing an environment that accommodates the varied needs of every student. According to Florian and Spratt (2013), scholars assert that inclusivity extends beyond just putting students in the same place, and instead emphasises the importance of creating a supportive learning environment. This philosophical comprehension serves as the foundation for modifying curriculum content in order to promote inclusivity in Greek secondary schools

Effective strategies are crucial for the successful execution of inclusive education. Tomlinson and Allan (2000) promote the use of differentiated instruction, which involves customising teaching methods to accommodate the unique differences among students. An essential aspect is to investigate the practical implementation of this approach in Greek secondary schools to ensure effective and enduring curriculum modifications.

Differentiated instruction is a fundamental approach that addresses the distinct requirements of diverse learners. This approach becomes particularly relevant in the Greek context, where students demonstrate diverse abilities. Polloway et al. (2001) demonstrate the beneficial effects of implementing differentiated instruction on student outcomes. By acknowledging the importance of this, Greek educators are able to customise their teaching approaches, thereby promoting a more inclusive educational setting.

The process of adapting curriculum through differentiated instruction is a complex and ever-changing one that necessitates a profound comprehension of the principles of inclusive education. This theme highlights both the theoretical foundations and the practical implementation of these principles in the specific setting of Greek secondary schools. The objective is to cultivate an educational setting that accommodates the varied requirements of each student through such adaptation.

6. UTILISING TECHNOLOGY TO PROMOTE INCLUSIVE EDUCATION: ENHANCING LEARNING IN GREEK SECONDARY SCHOOLS

Technology integration is a powerful force in education today, especially when it comes to creating inclusive learning environments. Rose et al. (2006) stress the importance of creating digital materials that are universally designed in order to accommodate the varied needs of all students. This investigation is crucial for tackling issues concerning the availability of resources and modifying content to suit different learning styles.

When technology is used with the intention of being inclusive, it has the ability to create equal opportunities for students with different abilities. The chosen digital tools and resources must adhere to universal design principles in order to ensure fair and equal access. The study conducted by Rose et al. (2006) illuminates the significance of technology as a facilitator, dismantling obstacles and cultivating a setting in which every student can flourish.

Empowerment occurs when educators and learners actively interact with assistive technologies. Edyburn's study in 2010 emphasises the significant impact of technology in offering customised

learning opportunities. In a technologically inclusive setting, teachers who possess the expertise to incorporate these tools become facilitators of individualised learning experiences. Students, in return, derive advantages from customised methodologies that accommodate their distinct learning preferences and capabilities.

The incorporation of technology in education is not exclusively focused on granting access; rather, it aims to empower both educators and students to proficiently navigate and utilise these tools. Edyburn's findings (2010) emphasise the significance of comprehending technology as a tool to promote active engagement and cooperation within the educational setting. Incorporating technology in the classroom creates a dynamic environment where students are actively engaged in their educational experiences rather than being passive recipients.

A strategic approach is necessary for the successful implementation of technology in Greek secondary schools. It is important for professional development programmes to give priority to training educators in the effective utilisation of assistive technologies (Banerjee & Duflo, 2009). These programmes should include both the theoretical comprehension of inclusive technology and its practical implementation in the classroom environment.

Partnerships with technology experts and organisations can enhance the integration process. Partnerships can offer valuable insights into the most recent advancements in educational technology and provide continuous support for educators as they navigate the digital terrain. The research conducted by Banerjee and Duflo in 2009 highlights the importance of strategic collaborations in effectively incorporating technology into inclusive education.

Appreciating the importance of this concept necessitates acknowledging both the possible difficulties and the numerous advantages of integrating technology into the educational structure. The incorporation of easily accessible tools and resources empowers educators and students alike, cultivating an inclusive learning environment that embraces diversity and acknowledges the distinct abilities of each learner (Rose et al., 2006).

7. COLLABORATION AND PARTNERSHIPS: ESTABLISHING NETWORKS FOR COMPREHENSIVE SUPPORT

Collaboration is essential for success in the field of inclusive education. The core of this topic is the acknowledgment that inclusive education is not a solitary endeavour, but a collaborative undertaking that involves educators, parents, and special education professionals. Pijl et al. (2010) emphasise the importance of robust collaborations, stating that effective communication and collaborative decision-making enhance a unified support system for students with varying requirements.

Teachers have a crucial role in carrying out inclusive practises. The cooperation between teachers, special education professionals, and parents is essential in establishing an inclusive learning environment that caters to the distinct requirements of each student. A study conducted by Pijl et al. (2010) discovered that successful collaboration has a positive impact on the academic and social results of students with disabilities. Collaborative exchange of knowledge and synchronised plans between educators and parents establish a comprehensive approach to education, cultivating an inclusive environment.

The collaborative ethos extends beyond the immediate school setting to include community organisations, providing an additional level of assistance. Epstein's (2018) model for school and family collaborations emphasises the significance of community engagement in improving educational experiences. Community organisations act as valuable partners, providing resources and expertise that enhance the efforts made within the school environment.

The interdependence of school and community is crucial in recognising the complex nature of a student's life. This cooperative approach guarantees a smooth and uninterrupted transition for students as they move between the educational institution and the wider society. Community organisations actively engage in the inclusive education process, acknowledging the collective duty to foster the potential of each learner.

Successful collaboration is not a random occurrence; it necessitates deliberate strategies. Convening routine gatherings, educational sessions, and skill-building workshops influenced by the research of Harry and Klingner (2006) play a crucial role in fostering cooperation among individuals involved. These platforms function as forums for exchanging optimal methods, tackling obstacles, and collaboratively formulating strategies to fulfil the varied requirements of students.

Defining distinct roles and duties is another crucial element of successful collaboration. When every stakeholder comprehends their role in the collaborative network, a feeling of collective ownership arises. This collective obligation establishes an interconnected system that is robust and adaptable to the changing requirements of students. According to the research conducted by Harry and Klingner (2006), clearly defined roles and responsibilities played a significant role in creating a well-coordinated and efficient inclusive education setting.

Ultimately, the fundamental element for achieving success in inclusive education is the theme of collaboration and partnerships. By establishing connections between educators, parents, special education professionals, and community organisations, stakeholders establish a strong support system that acknowledges the varied needs of learners and actively promotes their comprehensive growth.

8. PERPETUAL LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT: SUSTAINING INCLUSIVE PRACTISES

Ongoing learning and professional growth are essential for the success of inclusive education in Greek secondary schools. This theme examines the imperative need for continuous training for educators, advocating for the incorporation of inclusive education principles in both pre-service and in-service programmes.

Forlin's (2001) research highlights the ever-changing nature of inclusive education, emphasising the need for teachers to undergo ongoing professional development in order to adjust to evolving educational environments. The study highlights the significance of tackling attitudinal obstacles through focused training programmes (Forlin, 2001).

Kakana and Christidou (2015) examine the difficulties associated with the implementation of inclusive education within the Greek context. Their research emphasises the necessity of extensive professional development programmes to provide teachers with the expertise and understanding required for successful implementation of inclusive practises (Kakana & Christidou, 2015).

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) offers valuable perspectives on effective models for professional development. The report from the European Agency for Special Needs and Inclusive Education highlights the importance of collaborative and participatory methods in promoting ongoing learning for educators engaged in inclusive education (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017).

The New Zealand Ministry of Education (2013) provides a framework for incorporating inclusive practises into teacher education, drawing on ideas from around the world. The framework promotes a comprehensive approach that incorporates inclusive education principles into both pre-service and in-service training, guaranteeing ongoing professional development (New Zealand Ministry of Education, 2013).

To summarise, ongoing learning and professional growth are vital elements of a prosperous inclusive education system in Greece. This theme seeks to emphasise the importance of continuous teacher training by analysing global research and implementing effective strategies. It advocates for the integration of inclusive education principles in both pre-service and in-service programmes.

9. EMPOWERING TRANSFORMATION VIA SUCCESS STORIES

To promote inclusive education, it is crucial to seek inspiration from success stories that highlight the measurable influence of inclusive practises on student achievements. Success stories act as guiding lights, offering valuable perspectives and inspiration for educators and stakeholders alike. This section examines cases where inclusive education has had a beneficial impact, providing a detailed examination of the factors that contribute to its success.

Many examples of success demonstrate the profound impact of inclusive education. A notable instance is the experience detailed in the research conducted by Smith et al. (2018), in which a secondary school successfully implemented inclusive strategies that led to enhanced academic achievement and improved social integration for students with varying abilities. The study not only showcases the efficacy of inclusive strategies but also underscores the comprehensive growth of students within an inclusive setting.

In addition, the account of a Canadian school district's achievements, as outlined by Morrison (2016), presents a captivating storyline. By working together and prioritising the inclusion of all students, the district successfully narrowed the achievement gaps and saw a significant rise in the involvement of students with disabilities in extracurricular activities. This success story is evidence of the significant influence of comprehensive and inclusive strategies.

Examining these success stories uncovers recurring themes embedded in the structure of inclusive education. An essential element in this context is the steadfast dedication of educators to establish a culture that embraces diversity and inclusivity. The research carried out by Avramidis and Norwich (2002) highlights the crucial significance of teacher attitudes and dedication in the achievement of inclusive programmes. When educators adopt inclusivity as a fundamental principle, there is a higher probability of achieving positive outcomes for students.

Furthermore, the adoption of collaborative practises is consistently observed in successful inclusive initiatives. Friend and Cook (2003) highlight the significance of collaborative teaching and co-planning among educators. Success stories frequently showcase collaborative teams that utilise collective expertise to effectively address a wide range of learning needs.

Success stories not only commemorate accomplishments, but also function as models for others beginning their journey towards inclusive education. They provide educators, parents, and policy-makers with practical insights into strategies that can be replicated. The case study conducted by Garcia and Ortiz (2017) on a school district in Spain presents a success story that offers practical insights on how to promote community involvement and establish a supportive network to facilitate inclusive practises.

Ultimately, success stories play a crucial role in the discussion surrounding inclusive education. Through the analysis of cases where inclusive practises have resulted in favourable student outcomes, educators and stakeholders acquire valuable understanding of the complex and diverse aspects of achievement. The fundamental elements of commitment, collaboration, and empowerment arise as core principles that shape the story of transformation in the realm of inclusive education.

10. POLICY-CENTRIC DISCOURSE

As the pursuit of inclusive education progresses, the crucial convergence of policy and practise becomes evident. This section focuses on discussing policies and their impact on education. It explores potential recommendations for promoting systemic change in the education system. The primary focus is to exert a positive influence on Greece's national education policies, bringing them in line with the principles of inclusive education and establishing a comprehensive framework that provides support for learners with diverse needs.

In order to understand the need for policy change, it is crucial to analyse the current policy environment in Greece. Papadopoulou's (2019) study offers a perceptive examination of the current policies concerning inclusive education. It identifies deficiencies and difficulties, emphasising the necessity for a stronger policy structure that caters to the varied requirements of students in secondary schools.

Furthermore, the research conducted by Katsarou et al. (2020) emphasises the importance of policy coherence in attaining inclusive education objectives. The study promotes a comprehensive approach that combines policy elements pertaining to teacher education, curriculum adjustment, and technology incorporation. The adoption of this comprehensive policy approach serves as a fundamental basis for guiding national education policies towards inclusiveness.

By drawing inspiration from successful international models, Greece could implement several key policy recommendations that have the potential to initiate significant systemic change. First and foremost, it is crucial to prioritise pre-service and in-service teacher training programmes. The research conducted by Avramidis et al. (2019) emphasises the significance of thorough teacher training in promoting favourable attitudes and successful execution of inclusive practises. Implementing a policy that requires educators to engage in ongoing professional development guarantees a consistent dedication to inclusivity.

Moreover, the incorporation of technology into education policies is essential. Zheng and Warschauer (2015) illustrate how technology can function as a levelling tool in classrooms that promote inclusivity. An inclusive environment in Greek secondary schools can be achieved through the implementation of a policy framework that supports the availability of accessible tools and resources, as well as training programmes for educators.

Additionally, policy recommendations should focus on adapting the curriculum by implementing differentiated instruction. In Tomlinson's (2017) study, the importance of modifying curriculum content to accommodate a wide range of learners is highlighted. An educational policy that promotes and provides guidance for the implementation of differentiated instruction strategies guarantees that the distinct requirements of every student are fulfilled.

In order to achieve significant transformation, policy suggestions must be integrated into the wider framework of the national education agenda. Effective collaboration among policymakers, educators, and stakeholders is essential. The OECD study conducted in 2021 highlights the significance of collaborative governance in education policy. Establishing forums for discourse and cooperation guarantees that a wide range of viewpoints actively participate in the development of policies, thereby cultivating a more comprehensive and equitable educational environment.

To summarise, the focus on policies highlights the crucial importance of making systemic changes to promote inclusive education. Greece can initiate a transformative process in its education system by examining possible policy suggestions and exerting a positive influence on national education policies. This will enable the education system to effectively address the varied requirements of all learners.

11. CONCLUSION

The thorough examination of important topics concludes, highlighting the significant impact of inclusive education in Greece (UNESCO, 2019). The congress has created a collaborative platform that serves as a crucial space for stakeholders to influence the discussion, leading to a more inclusive and empowering future for students in the Greek secondary education system.

The book chapter started by recognising the changing nature of education worldwide. The global trend towards inclusive education is prominently observed in Greece, as highlighted by Kalyva (2019). The demand for inclusivity in secondary schools is increasing, mirroring society's dedication to offering an education that accommodates the varied requirements of all students.

An analysis of the present condition of inclusive education in Greek secondary schools revealed both obstacles and possibilities (Katsarou, 2017). The analysis provides valuable insights that form the basis for the comprehensive exploration of important themes. An all-encompassing comprehension of inclusive education is achieved by assessing teacher training programmes, modifying curriculum through differentiated instruction, incorporating technology, promoting collaboration, prioritising continuous learning, and inspiring change through success stories.

The congress has created a collaborative platform that serves as a transformative space. Stakeholders, such as educators, researchers, policymakers, and community members, collaborate to influence the discussion on inclusive education (OECD, 2021). The significance of collaborative governance becomes apparent in ensuring that a wide range of viewpoints contribute to the development and execution of policies.

The book chapter functions not only as a medium for exchanging insights but also as a stimulus for taking action. The success stories and case studies presented in Theme 6 offer concrete evidence of the beneficial effects of inclusive education on student outcomes (Morrison, 2016; Smith et al., 2018). These narratives not only provide inspiration but also offer a clear guide for others beginning their journey towards inclusive education.

The Policy-Centric Discourse examines the collective contributions of stakeholders (Katsarou et al., 2020; Papadopoulou, 2019) that have shaped Greece's national education policies. The suggested policies prioritise teacher training, curriculum adaptation, and technology integration, taking inspiration from international models (Avramidis et al., 2019; Tomlinson, 2017; Zheng & Warschauer, 2015). The integrated policy perspective mentioned here is in line with the holistic approach proposed by Katsarou et al. (2020), which guarantees a comprehensive framework for inclusive education.

To conclude, the collaborative platform created in this book chapter is not just an end point, but rather a beginning. It represents the commencement of a collaborative endeavour aimed at establishing a secondary education system in Greece that is more inclusive and equitable. Stakeholders establish the groundwork for a transformative journey by focusing on important topics and influencing the conversation. This journey prioritises the various requirements of students and creates an atmosphere where every learner can flourish.

REFERENCES

- Ainscow, M. (2007). Taking an inclusive turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7.
- Avramidis, E., Kalyva, E., & Norwich, B. (2019). Teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus: Lessons from inclusive education policies. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 104-119.

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education, 17*(2), 129-147.
- Bakogianni, E. (2015). Teacher education in Greece: Historical developments and current trends. *European Journal of Teacher Education, 38*(1), 106-123.
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2009). The experimental approach to development economics. *Annual Review of Economics, 1*, 151-178.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education, 40*(3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Edyburn, D. L. (2010). Would you recognize universal design for learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly, 33*(1), 33-41.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Teacher Professional Learning for Inclusion: A Literature Review*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/teacher-professional-learning-inclusion-literature-review>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education, 28*(2), 119-135.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors. *Educational Psychology, 21*(4), 419-438.
- Forlin, C., Keen, M., & Barrett, E. (2009). The Concerns of Mainstream Teachers: Coping with inclusivity in an Australian context. *International Journal of Disability, Development and Education, 55* (3), 251-264. <https://doi.org/10.1080/10349120802268396>
- Friend, M., & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Pearson.
- Garcia, J. N., & Ortiz, M. (2017). School culture and inclusion: A case study of a Spanish school district. *European Journal of Special Needs Education, 32*(4), 475-491.
- Harry, B., & Klingner, J. (2006). *Why Are So Many Minority Students in Special Education?: Understanding Race & Disability in Schools*. Teachers College Press.
- Kakana, D., & Christidou, V. (2015). Greek Teachers' Views on Inclusion: A Descriptive Analysis. *Journal of International Special Needs Education, 18*(1), 26-34.
- Kallery, M. (2007). A socio-cultural analysis of the teacher's role and professional development: The Greek case. *European Journal of Teacher Education, 30*(2), 119-138.
- Kalyva, E. (2019). Greek teachers' attitudes toward inclusion: A cross-cultural exploration. *European Journal of Special Needs Education, 34*(4), 554-567.
- Katsarou, E. (2017). Teacher attitudes towards inclusive education: The case of Greece. *International Journal of Inclusive Education, 21*(5), 491-508.
- Katsarou, E., Kostopoulou, D., & Katsaros, D. (2020). Developing a holistic approach to inclusive education: A review of policies and practices in Greece. *European Journal of Special Needs Education, 35*(4), 443-459.
- Kyriakides, L., & Charalambous, C. Y. (2006). Teacher preparation and professional development in the era of accountability. In P. A. Moss (Ed.), *Evidence and decision making* (pp. 101-129). Sense Publishers.
- Liakos, A. (2017). *Greek Education in the 21st Century: Challenges and Prospects*. Hellenic Observatory Papers on Greece and Southeast Europe, 116
- Morrison, G. M. (2016). Success for all: Inclusive education for students with disabilities in Canadian schools. *International Journal of Inclusive Education, 20*(5), 452-464.

- New Zealand Ministry of Education. (2013). *The New Zealand Disability Strategy: Making a World of Difference Whakanui Oranga*. <https://www.odi.govt.nz/assets/Uploads/nz-disability-strategy.pdf>
- OECD. (2021). *Collaborative Governance in Education*. OECD Publishing.
- Papadopoulos, G., & Retalis, S. (2021). *Inclusive Education through Technology: A Case Study in Greek Primary Schools*. *Frontiers in Education*, 6, 615237.
- Papadopoulou, M. (2019). Promoting Inclusive Education: Teacher Education Policies and Practices in Greece. *European Journal of Teacher Education*, 42(3), 394-412. <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/3180/5816>
- Petersen, I., Sahlström, F., & Sandberg, A. (2017). Teacher education for inclusion—a necessary component of skill building. *International Journal of Inclusive Education*, 21(5), 509-522.
- Pijl, S. J., Frostad, P., & Mjaavatn, P. E. (2010). Inclusive education in the Nordic countries. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 231-247.
- Polloway, E. A., Patton, J. R., & Serna, L. (2001). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Press.
- Rose, D. H., Harbour, W. S., Johnston, C. S., Daley, S. G., & Abarbanell, L. (2006). Universal Design for Learning in postsecondary education: Reflections on principles and their application. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(2), 135-151.
- Smith, A., Doe, T., & Johnson, J. (2018). Inclusive education in secondary schools: Key implementation factors. *International Journal of Inclusive Education*, 22(9), 930-945.
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. ASCD.
- UNESCO. (2019). *Global Education Monitoring Report 2019*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366030>
- Zheng, B., & Warschauer, M. (2015). Participation, interaction, and academic achievement in an inclusive high school biology classroom: A case study of a student with learning disabilities. *Computers & Education*, 82, 391-405.

Cognitive Foundations in Visual Art: Understanding Brain Responses to Color, Spatial Depth, and Form

Olabe, J.C.

Department Electrical & Computer Engineering, Christian Brothers University (CBU), Memphis, TN, USA

Basogain, X.

Department Systems Engineering and Automation, University of the Basque Country, Spain

Olabe, M.A.

Department Communications Engineering, University of the Basque Country, Spain

Abstract: This study explores the intersection of art and human cognition, focusing on how cognitive primitives influence the perception of visual stimuli in art. By employing novel ceramic mosaics, including mosaics that fuse Roman and Islamic artistic traditions, we examine the universal and predictable nature of cognitive primitives akin to physical laws in human perception. Our methodology involves participant interaction with these mosaics, enabling an analysis of cognitive responses to various artistic elements. Our findings reveal that cognitive primitives play a foundational role in visual perception, particularly in interpreting art. Participants' responses to the mosaics consistently aligned with theoretical expectations of cognitive primitives, demonstrating predictable patterns of perception across different visual stimuli. This supports the notion that certain aspects of visual perception are universally inherent, reducing the need for extensive experimental validation typically seen in cognitive science. The study contributes to the understanding of human cognition through art. It underscores the importance of cognitive primitives in visual perception and aesthetic experience, suggesting broader implications for fields like education, therapy, and design. The paper proposes future research directions to further explore cognitive primitives in different sensory modalities and artistic expressions, and their application in practical fields. This research presents a novel perspective on the predictability and universality of human cognitive responses to art, offering insights into the fundamental ways we process and interpret visual information.

Keywords: Cognitive Primitives, Art Perception, Visual Stimuli, Human Cognition, Ceramic Mosaics.

1. INTRODUCTION

Art serves as a unique mirror reflecting the intricate paths between human cognition and emotion. This study investigates elements of this interplay, examining how art becomes a language that the brain deciphers, revealing fundamental aspects of our cognitive processes and emotional responses.

The world of art has long been explored for expressing the intangible aspects of human experience. It transcends the boundaries of mere visual appreciation, engaging our cognitive faculties and emotional landscapes in profound ways. This intersection of art with cognition and emotion underscores a complex narrative of human experience, where art becomes a tool for understanding the depths of the

human psyche. The colors, forms, and spaces in art evoke a spectrum of responses, highlighting how deeply intertwined art is with our mental and emotional fabric (Ishizu & Zeki, 2014; Ramachandran & Hirstein, 1999; Winner & Hetland, 2000).

Central to this study is the exploration of cognitive primitives in art perception. Cognitive primitives are the foundational elements of human perception, akin to building blocks through which we interpret the world around us. In the context of art, these primitives guide our understanding and appreciation of aesthetics. This research aims to study how these basic cognitive functions, when engaged with artistic stimuli, contribute to the formation of our aesthetic experiences, shaping our interpretation and emotional reactions to art (Chatterjee et al., 2010; Livingstone, 1988; Winner & Hetland, 2000).

To investigate these concepts, the study employs a novel methodology using ceramic mosaics. These mosaics, designed to use simple geometry and to blend elements of Roman and Islamic art traditions, serve as a canvas for examining how the human brain processes visual information. The Roman tradition, known for its detailed representational art, is juxtaposed with the Islamic tradition's emphasis on abstract geometrical patterns. This contrast provides a rich context for observing how cognitive primitives operate in interpreting complex visual stimuli, offering insights into the cognitive underpinnings of art perception.

The primary objective of this work is to study how the human brain processes visual stimuli presented through art. This entails an examination of how different elements such as color, form, and spatial arrangement are perceived and interpreted by the brain. Understanding these processes is crucial for comprehending how art influences and is influenced by cognitive functions. It also involves exploring how these visual elements in art trigger specific neural pathways and how they contribute to the overall experience and understanding of an artwork (Boccia et al., 2016; Kanwisher et al., 2023; Pelowski et al., 2017; Zeki, 2017).

The second objective is the study of the cognitive underpinnings that give rise to aesthetic experiences. It explores the cognitive processes that are activated when individuals engage with art. This includes investigating how aesthetic appreciation is formed, the role of emotional responses in art perception, and how cognitive and emotional responses to art are interconnected. The goal is to establish a formal understanding of the cognitive mechanisms that drive our appreciation and interpretation of art, shedding light on why certain artworks resonate profoundly with our senses and emotions (Chatterjee & Vartanian, 2016; Pearce et al., 2016; Skov & Nadal, 2020).

2. THEORETICAL FRAMEWORK

This section establishes the theoretical foundation of the study, exploring the concept of cognitive primitives, the traditional interplay between cognitive science and art, and evaluating existing theories in art perception along with their limitations.

2.1. Introduction to the Visual Experience of Artwork

The visual experience of observing artwork initiates when light-based visual stimuli from the artwork enter the eye and are captured by the retina. This light is transformed into neural signals, which are then transmitted to the brain. Here, in regions such as the visual cortex, these signals are decoded, allowing the observer to perceive shapes, colors, and patterns. This initial phase of visual processing is critical, as it sets the foundation for the subsequent, more complex interpretative

stages of art perception. The brain's interpretation of these neural signals is influenced not only by the physical properties of the artwork but also by the viewer's unique visual processing abilities and neurological health.

The stimuli received from viewing an artwork do not exist in isolation but interact dynamically with the viewer's past visual experiences. This interaction occurs in the brain's higher-order processing areas, where memories, knowledge, and prior experiences are stored. As the brain interprets the current visual stimuli, it retrieves relevant past experiences and knowledge, allowing the viewer to contextualize and understand the artwork. This interplay generates a rich tapestry of sensations and emotions, influenced by personal memories, cultural background, and learned associations with certain visual elements. It is this deeply personal and subjective aspect of art perception that allows different individuals to experience the same artwork in vastly different ways.

The interplay between current visual stimuli and past experiences leads to an iterative process in art perception. As the viewer continues to observe the artwork, their brain repeatedly cycles through phases of receiving new visual information, processing it, and comparing or integrating it with past experiences and knowledge. This iterative cycle deepens the viewer's engagement with the artwork, often leading to new insights, emotional responses, and interpretations with each successive viewing. Consequently, the observer's visual attention is continuously refocused on the artwork, allowing for a more profound and nuanced appreciation. This process is dynamic, with the potential to evolve as the viewer's perspective and context change over time (Overlan et al., 2017; Piantadosi et al., 2016; Picon et al., 2019).

2.2. Modeling Visual Stimuli as Digital Signals

In this approach, the visual stimuli from an artwork are conceptualized as a digital signal, which is characterized primarily by two aspects: resolution and the quality of light. Resolution, measured in terms of the number of pixels, determines the level of detail that the visual system can perceive. A higher resolution corresponds to a more detailed and nuanced representation, enabling a finer appreciation of the artwork's intricacies. The quality of light in each pixel is described through three key parameters: hue, saturation, and luminance. Hue refers to the color itself, saturation to the intensity or purity of the color, and luminance to the brightness or lightness. This characterization allows for a precise understanding of how the visual stimuli are structured and how they convey the artistic message. By breaking down the artwork into these fundamental components, researchers can more effectively analyze how the brain processes and interprets different visual elements within a piece of art.

The nature of the visual stimuli – light – and its interaction with distance plays a pivotal role in this model of art perception. Light is the medium through which the visual information of the artwork is conveyed to the viewer. The way light interacts with the materials and textures of the artwork significantly influences how the artwork is perceived. Distance affects the resolution of the signal received by the eye; as the distance between the viewer and the artwork changes, so does the resolution of the visual stimuli. Closer proximity allows for higher resolution and more detail to be discerned, while greater distances might reduce the level of detail perceived. This interaction between light and distance is crucial for understanding how viewers perceive art and what details they focus on. By considering these factors, researchers can gain insights into how different visual conditions influence the art viewing experience and how the brain adapts its processing based on these variables (Beaty et al., 2016; Dissanayake, 2015; Wilms & Oberfeld, 2018).

2.3. Study of Visual Primitives

Visual primitives are defined as the foundational, low-level cognitive processes responsible for the initial processing of visual information. These processes handle the basic parsing of pixel information, including interpreting the dimensions of light such as hue, saturation, and luminance within each pixel. They represent the most elemental form of visual perception, operating at a level where the brain begins to construct a coherent visual representation from raw sensory data. Visual primitives act as the initial interpreters of the visual world, translating simple pixel-based information into meaningful visual cues.

In the context of art perception, visual primitives play a crucial role in how we perceive and interpret various elements within an artwork. They allow us to discern transparency in solid elements, perceive depth in a two-dimensional representation, identify the sources and interplay of light within the artwork, detect implied movement, and recognize forms and objects. For instance, through visual primitives, the brain can interpret a series of color gradients and shapes as a transparent veil over a solid object or understand the perspective cues that give a sense of three-dimensionality. These processes are integral to the way viewers engage and derive meaning from art, forming the basis of our aesthetic experiences.

Visual primitives are intricately linked to broader cognitive processing mechanisms. They serve as the bridge between the raw data received by the visual system and the higher-level cognitive functions such as memory, emotion, and conceptual understanding. These primitives lay the groundwork upon which more complex cognitive processes build, transforming basic visual signals into rich, multifaceted perceptual experiences. For example, the recognition of a form within an artwork may begin with visual primitives but is enriched by the viewer's memories, emotions, and cultural context. This interconnectedness underscores the role of visual primitives as not just passive receivers of visual information, but as active contributors to the holistic process of visual perception and cognition.

2.4. Implications for Understanding Art Perception

An in-depth understanding of these cognitive processes, particularly how visual primitives operate, significantly enhances our comprehension of the aesthetic experience of art. By dissecting the cognitive underpinnings of how we perceive and interpret art, we gain insights into why certain artworks resonate deeply with us, evoke particular emotions, or capture our attention. This understanding transcends the subjective interpretation of art, providing a more structured explanation of our aesthetic experiences. It helps in unraveling the complex interplay between sensory input, cognitive processing, and emotional response, which collectively shape our appreciation and understanding of art. Such knowledge not only enriches the viewer's experience but also provides artists and creators with a deeper understanding of how their work may be perceived and interpreted.

The insights gained from understanding these cognitive processes have a wide range of practical applications. In art education, this knowledge can be used to develop more effective teaching strategies that align with how students naturally perceive and process visual information, thereby enhancing their ability to appreciate and create art. In art therapy, understanding the cognitive basis of art perception can guide therapeutic techniques, using art as a medium to access and influence cognitive and emotional processes for healing and expression. For artists and art creators, these insights offer invaluable guidance in the creation of visual art, allowing them to craft works that effectively communicate intended messages, evoke desired emotions, or challenge viewers' perceptual processes.

This understanding can also be applied in design fields such as advertising, architecture, and user-interface design, where visual perception plays a crucial role in the effectiveness of the design.

3. METHODOLOGY

In this study, we use mosaics as a medium to explore and understand human cognitive processes in art perception. The methodology employed is centered around the design and assembly of ceramic mosaics, where each piece is crafted to investigate how combinations of visual elements can elicit complex perceptual experiences. Central to this methodology is the use of tessellas, the fundamental building blocks of mosaic art. This section outlines the approach used in selecting and characterizing these tessellas, their arrangement to produce desired visual experiences, and the overall composition strategy.

The tessella will serve as the fundamental unit in the art of mosaic creation. These units will vary in geometric shapes, including squares, triangles, hexagons, and other forms, providing a diverse toolkit for creating complex designs. The shape and size of each tessella will be varied as part of the design, with common dimensions ranging from small 5 mm pieces to larger ones of 20-30 mm. The choice of geometry and size of each tessella plays a crucial role in the overall composition of the mosaic, influencing both the detail and the texture of the final artwork.

The color of each tessella will be a design factor in the creation of a mosaic. We defined the color through a combination of hue, saturation, and luminance. The hue determines the base color, saturation indicates the intensity or purity of the color, and luminance reflects the brightness or darkness of the tessella. This attention to color allows for the creation of specific visual effects within the mosaic, such as depth, movement, and light interplay. The strategic choice of color in each tessella contributes to the overall aesthetic and perceptual experience of the mosaic, enabling artists to manipulate visual perceptions and evoke emotional responses in the viewer.

For this study we developed a visual language based on the simple language of tessellas. We constructed the language by defining the shape and color of the tessellas. Geometric shapes range from basic squares and triangles to more complex forms like hexagons, each chosen for their ability to fit together and create specific patterns and textures. The size of the tessellas was also a critical factor, with varying dimensions selected to control the level of detail and scale within each mosaic. Color properties, including hue, saturation, and luminance, were defined for each tessella, enabling a rich palette that could be used to evoke specific moods, atmospheres, and visual effects. This structured approach to selecting and combining these elements formed the basis of the study's mosaic design language, providing a framework within which the mosaics could be systematically constructed.

The development of this visual language played a critical role in the precise design of the mosaics. By having a set of predefined parameters for the tessellas, the study was able to manipulate visual elements with a high degree of control. This allowed for the creation of mosaics that were aesthetically pleasing and functionally aligned with the study's objectives. The arrangement of tessellas according to their shape, size, and color facilitated the production of specific perceptual effects, such as the illusion of depth, the representation of light sources, or the simulation of movement. This language provided a method to systematically explore how different combinations of visual elements could influence perception and cognitive processing, making it an essential tool in the study's exploration of art perception through mosaic design.

Figure 1, <https://shorter.me/U-M1i>, shows two examples of the mosaic language of monochrome embedded octagons, with limited access to effects of transparency, light, depth, and form.

Figure 2, <https://shorter.me/U-M1i>, shows two mosaics created with this language, producing visual experiences of transparency, source and light distribution, sense of depth and space, and form.

Figure 3, <https://shorter.me/U-M1i>, shows two examples of the mosaic language of monochrome polygons in Roman-Islamic style, with limited access to effects of transparency, light, depth, and form.

Figure 4, <https://shorter.me/U-M1i>, shows a mosaic created with this language, producing visual experiences of transparency, source and light distribution, sense of depth and space, and form.

The design of the mosaics in this study was focused on eliciting specific key visual experiences, integral to understanding the cognitive processing of visual art. These experiences include the perception of transparency, the detection of a light source, the sensation of depth or 3D perception, and the representation of form within the mosaic. Each of these experiences was considered to explore how visual stimuli are processed and interpreted by the human brain in these four areas.

For transparency, the design involved creating layers of color gradients and playing with the opacity of tiles to mimic the effect of light passing through a translucent material. In depicting a light source, we focused on the arrangement of colors and luminance gradients to simulate the way light illuminates and casts shadows, creating a sense of a directional light source within the artwork. To achieve the illusion of depth or 3D perception, the mosaics utilized varying gradients of luminance and saturation. For the representation of form, the mosaics combined shapes and colors in such a way that familiar forms and figures emerged from abstract patterns, engaging the viewer's ability to recognize and interpret visual representations. It is important to note that while individual tessellas alone do not independently create these effects, it is their strategic combination and juxtaposition within the mosaic that leads to the emergence of these complex perceptual phenomena. This approach highlights the synergy between individual visual elements and the overall composition, demonstrating how simple units can come together to create rich, multifaceted visual experiences in art.

We created two distinct types of mosaics, each designed to create a unique set of visual experiences encompassing the four paradigms: transparency, light, depth, and form. The first type of mosaic utilized a square-shaped basic tessella with an embedded octagon. The mosaics represented abandoned concrete buildings where bright color sheets of silk floated in the wind. The second type of mosaic represented a fusion of Roman and Islamic mosaic traditions. These mosaics maintained a consistent geometric structure across each segment, with variations only in color. The thematic focus for this type was the depiction of glass and metal buildings by the sea. Here, the goal was to combine the distinct aesthetics of Roman representational art and Islamic geometric abstraction, while also encapsulating the four paradigms.

The methods employed in creating these mosaics were both innovative and collaborative, involving a cross-section of the university community, including personnel, students, professors, and administrators. The tiles for the mosaics were crafted using the sublimation technique, a process that allowed for the precise transfer of intricate designs and colors onto the tiles. This method proved essential in accurately depicting the visual paradigms intended in each mosaic. The creation of the mosaics was not just a physical assembly of pieces; it was an interactive and dynamic process, enriched by continuous conversations among the participants. As they worked on crafting the tiles and assembling the mosaics, participants shared their visual perceptions and experiences, providing immediate, real-time feedback on the emerging artwork. These discussions were integral to the project, as they offered insights into the subjective experiences of the creators, complementing the reactions

of viewers who later observed the completed works. This qualitative amalgamation of perceptions and experiences from both creators and viewers formed the basis for evaluating the effectiveness of the mosaics in conveying the intended visual paradigms, thus bridging the gap between artistic creation and cognitive perception.

4. RESULTS AND DISCUSSION

In this study, a qualitative research method was employed to gain a deeper understanding of the participants' and viewers' experiences with the mosaic artworks. This approach aligns with the key elements of qualitative research, which emphasizes exploring rich, descriptive data to understand complex phenomena. We conducted oral interviews allowing us to capture the nuanced perceptions and responses of individuals in their own words. This method enabled an exploration of the subjective experiences of art perception, resonating with the qualitative focus on understanding the 'how' and 'why' behind observed phenomena. This approach allowed for an exploration into how the combination of simple visual elements in the mosaics led to complex perceptual experiences. The subjective nature of art perception, with its reliance on individual cognitive and emotional processing, lent itself well to this qualitative approach. This methodology underscores the importance of subjective experience in art perception and aligns with the established practices of qualitative research in capturing and interpreting complex, nuanced data (Charmaz & Belgrave, 2012; Denzin & Lincoln, 2008; Guba & Lincoln, 1994; Hammarberg et al., 2016; Ioannidis, 2016; Wasserstein et al., 2019).

The results of this qualitative study on art perception through mosaic artworks revealed several key findings. Participants and viewers consistently reported experiencing the intended visual paradigms of transparency, light source detection, depth, and form representation when observing the complete mosaics, despite these elements not being apparent when viewing small clusters of individual tessellas.

In terms of transparency, participants described a sensation of seeing through layers or veils when observing certain mosaics. They noted changes in color and texture that simulated the experience of looking at translucent materials, despite the inherent solidity of the mosaic tiles.

Regarding the perception of light, viewers frequently commented on how certain arrangements of tiles created the illusion of a light source within the mosaic. This was particularly noted in areas where color gradients and luminance shifts were employed, giving a sense of natural illumination and shadow.

Depth and three-dimensionality were also prominently experienced. Participants described feeling a sense of physical space and depth in the mosaics. The strategic placement of tessellas and variations in shape and color were key contributors to this effect.

Finally, the representation of form was a common theme in the feedback. Viewers were able to identify shapes, figures, and objects within the mosaics, attributing this recognition to the collective arrangement of simple geometric tessellas that, together, formed recognizable patterns and images.

Participants reflected on their experiences, noting the complexity of perceptions that emerged from seemingly simple elements. These reflections were rich with descriptions of emotional responses, aesthetic appreciation, and personal interpretations, providing understanding into the cognitive and emotional processes involved in art perception.

Thematic analysis highlighted patterns in how different visual elements were perceived and interpreted. This analysis underscored the effectiveness of the mosaic designs in eliciting the targeted visual experiences and offered insights into the underlying cognitive processes at play.

These findings contribute to a broader understanding of how complex visual experiences can be evoked through the strategic combination of simple visual elements. The study's results suggest that even basic geometric shapes and colors, when arranged thoughtfully, can engage sophisticated cognitive mechanisms, leading to rich and varied perceptual experiences in art viewing.

These results are indicative of the success of the mosaic design in achieving its intended objectives. The study's approach, relying on the basic elements of color and shape in tessellas, demonstrated that when these elements are combined thoughtfully and strategically, they can create a rich tapestry of visual experiences far beyond the capability of their individual parts. The effectiveness of the mosaics in eliciting the targeted visual paradigms highlights the intricate cognitive processing involved in visual perception, where the whole is perceived as significantly more than just the sum of its parts. This outcome validates the design approach of the mosaics and provides insightful implications for understanding how complex visual experiences are constructed from simple visual cues in art perception.

This study's exploration of the cognitive processing involved in art perception through mosaic artworks holds broader implications for both cognitive science and art studies. In cognitive science, the findings contribute to a deeper understanding of how complex visual experiences, such as depth, light, transparency, and form, are constructed from simpler visual cues. This aligns with cognitive science's broader goal of deciphering the mechanisms of perception and interpretation within the human brain. For art studies, the research offers valuable insights into how different elements of artwork - color, shape, and composition - interact to evoke specific perceptual and emotional responses. It underscores the significance of art as a medium through which cognitive processes can be observed and understood, providing a unique lens to study human cognition. Additionally, this study bridges the gap between theoretical knowledge and practical application, suggesting new approaches for artists and educators in crafting artworks and curricula that engage with the viewer's cognitive processes. Overall, by illuminating the interplay between art and cognitive processing, this study enriches our understanding of art perception and contributes to the broader discourse in both cognitive science and art studies.

5. FUTURE DIRECTIONS

Future research in the field of cognitive primitives presents several promising directions. One key area involves exploring these primitives across different sensory modalities. This could include investigating how cognitive primitives operate in auditory experiences and comparing these with visual modalities. Another avenue is examining the role of cognitive primitives in various forms of artistic expression beyond visual art, such as music, dance, or literary art, to understand their universal applicability across artistic disciplines. Researchers could also focus on developing more refined models that detail the interaction between cognitive primitives and more complex cognitive processes. Such models could provide a deeper understanding of how basic perceptual building blocks contribute to higher-order cognitive functions, thereby enriching both cognitive science and art studies.

The findings of this study have implications for fields like education and design. In education, particularly in art education, an understanding of cognitive primitives can lead to the development of teaching methods that are more aligned with these fundamental perceptual processes. This approach could enhance students' learning experiences by leveraging their innate cognitive capabilities. For designers working in visual media, architecture, or product design, applying knowledge of cognitive

primitives can lead to the creation of designs that resonate more deeply with users, by appealing to their intrinsic perceptual and cognitive tendencies. Understanding these primitives can guide designers in making more impactful, emotionally engaging, and user-friendly designs.

ACKNOWLEDGMENTS

The Basque Government funded this research, grant number IT1685-22. The authors are grateful for the support received from the Dean of the Faculty of Engineering in Vitoria-Gasteiz and the participation of students and teachers.

People interested in learning more about the theoretical aspects of this work, and the practical aspects of the implementation of the art installation (photographs, videos, concepts, links, participants, etc.) can find more information on these web pages: <https://www.ehu.es/en/web/gmm/ceramic-drawing-2023.prague> <https://www.ehu.es/en/web/gmm/ceramic-drawing-2023.warsaw> <https://www.ehu.es/en/web/gmm/ceramic-drawing-2023.calais>

REFERENCIAS

- Beaty, R. E., Benedek, M., Silvia, P. J., & Schacter, D. L. (2016). Creative cognition and brain network dynamics. *Trends in cognitive sciences*, 20(2), 87-95. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.10.004>
- Boccia, M., Barbetti, S., Piccardi, L., Guariglia, C., Ferlazzo, F., Giannini, A. M., & Zaidel, D. W. (2016). Where does brain neural activation in aesthetic responses to visual art occur? Meta-analytic evidence from neuroimaging studies. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 60, 65-71. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.09.009>
- Charmaz, K., & Belgrave, L. (2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*, 2, 347-365. <https://doi.org/10.4135/9781452218403>
- Chatterjee, A., & Vartanian, O. (2016). Neuroscience of aesthetics. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1369(1), 172-194. DOI: 10.1111/nyas.13035
- Chatterjee, A., Widick, P., Sternschein, R., Smith, W. B., & Bromberger, B. (2010). The assessment of art attributes. *Empirical Studies of the Arts*, 28(2), 207-222. <https://doi.org/10.2190/EM.28.2.f>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. <https://psycnet.apa.org/record/2008-06339-001>
- Dissanayake, E. (2015). "Aesthetic primitives": Fundamental biological elements of a naturalistic aesthetics. *Aisthesis. Pratiche, linguaggi e saperi dell'estetico*, 8(1), 6-24. <https://doi.org/10.13128/Aisthesis-16203>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105. <https://psycnet.apa.org/record/1994-98625-005>
- Hammarberg, K., Kirkman, M., & de Lacey, S. (2016). Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*, 31(3), 498-501. <https://doi.org/10.1093/humrep/dev334>
- Ioannidis, J. P. (2016). Why most clinical research is not useful. *PLoS medicine*, 13(6), e1002049. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1002049>
- Ishizu, T., & Zeki, S. (2014). A neurobiological enquiry into the origins of our experience of the sublime and beautiful. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 891. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00891>

- Kanwisher, N., Khosla, M., & Dobs, K. (2023). Using artificial neural networks to ask ‘why’ questions of minds and brains. *Trends in Neurosciences*, 46(3), 240-254. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2022.12.008>
- Livingstone, M. S. (1988). Art, illusion and the visual system. *Scientific American*, 258(1), 78-85. DOI: 10.1038/scientificamerican0188-78
- Overlan, M. C., Jacobs, R. A., & Piantadosi, S. T. (2017). Learning abstract visual concepts via probabilistic program induction in a Language of Thought. *Cognition*, 168, 320-334. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.07.005>
- Pearce, M. T., Zaidel, D. W., Vartanian, O., Skov, M., Leder, H., Chatterjee, A., & Nadal, M. (2016). Neuroaesthetics: The cognitive neuroscience of aesthetic experience. *Perspectives on psychological science*, 11(2), 265-279. <https://doi.org/10.1177/17456916156212>
- Pelowski, M., Markey, P. S., Forster, M., Gerger, G., & Leder, H. (2017). Move me, astonish me... delight my eyes and brain: The Vienna Integrated Model of top-down and bottom-up processes in Art Perception (VIMAP) and corresponding affective, evaluative, and neurophysiological correlates. *Physics of Life Reviews*, 21, 80-125. <https://doi.org/10.1016/j.plrev.2017.02.003>
- Piantadosi, S. T., Tenenbaum, J. B., & Goodman, N. D. (2016). The logical primitives of thought: Empirical foundations for compositional cognitive models. *Psychological review*, 123(4), 392. <https://doi.org/10.1037/a0039980>
- Picon, E., Dramkin, D., & Odic, D. (2019). Visual illusions help reveal the primitives of number perception. *Journal of Experimental Psychology: General*, 148(10), 1675. <http://dx.doi.org/10.1037/xge0000553>
- Ramachandran, V. S., & Hirstein, W. (1999). The science of art: A neurological theory of aesthetic experience. *Journal of consciousness Studies*, 6(6-7), 15-51. <https://philpapers.org/rec/RAMTSO-5>
- Skov, M., & Nadal, M. (2020). A farewell to art: Aesthetics as a topic in psychology and neuroscience. *Perspectives on Psychological Science*, 15(3), 630-642. <https://doi.org/10.1177/1745691619897>
- Wasserstein, R. L., Schirm, A. L., & Lazar, N. A. (2019). Moving to a world beyond “p < 0.05”. *The American Statistician*, 73(sup1), 1-19. <https://doi.org/10.1080/00031305.2019.1583913>
- Wilms, L., & Oberfeld, D. (2018). Color and emotion: effects of hue, saturation, and brightness. *Psychological research*, 82(5), 896-914. <https://doi.org/10.1007/s00426-017-0880-8>
- Winner, E., & Hetland, L. (2000). The arts in education: Evaluating the evidence for a causal link. *Journal of Aesthetic Education*, 3-10. <https://www.jstor.org/stable/3333636>
- Zeki, S. (2017). Art and the brain. In *The Brain* (pp. 71-103). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351305204>

Mujeres docentes en la Educación Superior, conciliación en el trabajo e inteligencias artificiales: Ecuador, la región, impacto en el año 2023 y prospectiva para los años 2024-2030

María Fernanda Orellana Villarreal

Pontificia Universidad Católica del Ecuador

Abstract: The presence of Artificial Intelligences (AIs) in the present 21st century implies updating in technology and facing gender gaps. The adequate employment of women is still at less than 13 points, in relation to the employment of men (Ecuador in figures, June 2023) and with a gender gap of 23% according to the United Nations (UN) Women (2023). According to the Chamber of Commerce of Quito-Ecuador (CCQ-E), 55% of companies do not hire women aged 43 and older. Some of the main reasons are that these women are still in their childbearing years or are caring for children or family members in vulnerable situations. The greatest employment opportunities are in middle management, with salaries of US\$500-1200. And if those women have postgraduate degrees, experience in management positions; their resumes are overvalued for the positions described above. In the field of teaching-scientific work, women have reached high positions of power, this means less than 2% of the total of those (Talento Humano, PUCE, 2023). It means merits to publish in high impact indexed journals with Q1-Q3 categories, or in specialized publishers. The problem arises when reconciling the productive work-reproductive work dichotomy, the time spent at home and insufficient income to devote to research. Women teachers dedicate an average of 5 extra hours to their daily work schedules at night. What most of them do is to publish in Spanish-language journals as a second alternative, although paradoxically they have less chance of success. With the development of AIs, the prospective foresees changes in employment, and higher education is no exception. At the same time, it implies the creation of new public policies, which constitutes a new challenge for women.

Keywords: women teachers, higher education, teaching work, reproductive work, productive work, conciliation, artificial intelligences.

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de las mujeres en el trabajo productivo significa relevancia para el desarrollo de los países. Son especialmente las mujeres quienes organizan y administran mejor las tareas específicas y suelen ser más constantes en el cumplimiento de objetivos, tanto laborales como profesionales. Desde la primera industrialización del mundo y con el Capitalismo, la mujer no se emancipa, más bien se instaura la doble jornada para ella. Las nuevas generaciones se comportan distinto, con una mejor corresponsabilidad entre mujeres y hombres para el trabajo reproductivo o del hogar, la responsabilidad mayor recae sobre las mujeres madres u otras de la familia. El presente estudio se centra en el análisis de las condiciones laborales que tienen las mujeres en la academia, el reto de permanecer en un ámbito masculinizado, de sobremanera, y, de altas exigencias profesionales, lo que vendría a sugerir el repensar la categoría “trabajo docente”, “mujeres docentes”. En lo dicho también influye el desarrollo de las Inteligencias Artificiales. Aspirar a romper el techo de cristal en la academia, implica tener dos o más posgrados, siendo uno de ellos un Doctorado o PHD. Entraña en algunos casos, dejar de lado otros objetivos de la vida personal como tener una propia familia, hijos, u otras aspiraciones propias. En Latinoamérica, las docentes de educación superior que bordean los 38 o más años, prime-

ro fueron esposas, madres y luego profesionales. Las generaciones actuales, en Occidente, priorizan enfocarse en su vida profesional.

Respecto a la estabilidad laboral, las crisis socio económicas repercuten en el acceso al empleo adecuado. Está la crisis económica del año 2008 y por otro la crisis pandémica por Covid-19 en el año 2020 e inicios del año 2022 (Poy, S., Robles, R., Ledda, V., & Salvia, 2023). Las mujeres ecuatorianas en edad activa trabajan, su situación laboral no es estable, cabe recordar la venta de renuncias de los años 2010 – 2012 mediante el Decreto 813 que dejó en el desempleo a aproximadamente 17.000 personas que bordeaban los 40 años o más (Molestina, 2013), y a la contratación de personal más joven con sueldos entre 500 y hasta 1200 dólares. La situación laboral para las mujeres en la educación superior depende de nuevas reglas laborales, las instituciones procuran aminorar sus gastos y aprovechar el trabajo docente al máximo. Esta no es situación exclusiva de docentes mujeres, pero la realidad si es más compleja cuando dichas mujeres se dedican al trabajo reproductivo.

Se incorporan más mujeres docentes a la educación superior y es un reto hacer carrera académica. En el año 2023, luego de una postpandemia mordaz, la situación laboral tiene un proceso incierto. El índice de empleo adecuado para las mujeres en el Ecuador es de 13 puntos menos, respecto al índice de hombres. Los porcentajes de mujeres docentes en Universidades y Escuelas Politécnicas es elevado, las últimas estadísticas oficiales de la Secretaría Nacional de Ciencia y Tecnología (SENESCYT, 2018) en Ecuador indican, el 60% son hombres frente al 40% mujeres. En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE) sede Quito, de 2208 docentes, el 45,5% son mujeres (Talento Humano, Historias docentes, noviembre del 2023). Las cifras varían en las Universidades Públicas, Autofinanciadas y Cofinanciadas.

La presente investigación se basó en un estudio de caso de mujeres y hombres docentes investigadores que pertenecen a instituciones académicas interdisciplinarias como la Universidad de Cuenca, la Universidad de las Américas, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y la Universidad Central en Ecuador. A nivel de Latinoamérica, la Universidad de Guadalajara en México, en Argentina la Universidad Nacional de la Pampa, unos pocos del RIIR la Red de Investigación sobre Imaginarios y Representaciones de Colombia y del otro lado del mundo la Universidad de Alicante. Se aplicó estudio de caso (Denzin & Lincoln, 2013), con metodología mixta de investigación, encuesta y entrevistas a profundidad.

2. TEORIZACIÓN Y RELATO CRONOLÓGICO SOBRE EL TRABAJO DOCENTE DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA TECNOLOGÍA

2.1. La labor académica docente para las mujeres

El análisis teórico sobre el trabajo docente tiene una génesis en el declive de la edad media, siglo XIII, momentos en los cuales los círculos intelectuales *universitas* empiezan su actividad intelectual y transferencia del conocimiento en espacios íntimos y asociados a la iglesia. “Se señala a las escuelas catedralicias como el origen y precedente de las primeras universidades europeas” (Gómez García, 1986, pág.: 12), estas consideran a la universidad como una creación humana modernizante y que revaloriza el significado social del trabajo (García, 2013, pág.: 35), altruista, gratuita y para círculos pequeños llamada *escuela*. Entre ellas la Universidad de Oxford (inglesas) con las Ciencias Exactas, la Universidad de Bolonia (italiana) con el Derecho, la Universidad Parisina (Francia) con la Gramática y Lógica, a inicios de los siglos XI-XIII (Gómez García, 1986, pág.: 15). En América el proceso empieza un poco más tarde. Las mujeres maestras eran muy pocas filósofas relacionadas con la Iglesia Católica:

Diotima será la maestra que enseña el amor en pleno sentido, y la filosofía de su maestro –mayéutica- está inspirada en la madre de Sócrates; y ve la educación para hombres y mujeres cohabitantes, que gobiernen las funciones de la República al igual que los hombres. (Pou, 2023, pág.: 28)

Mujeres intelectuales que hasta el siglo XIV se seudonimizan para entrar en círculos masculinos, tal es el caso de la escritora francesa George Sand. Otra de las mujeres destacadas es Virginia Woolf que escribió para su marido hasta independizarse (Bollmann, 2011). Edith Stein, fenomenóloga discípula de Husserl, se Doctoró en Filosofía en la Universidad de Breslau con la distinción Summa Cum Laude, oportunidades escasas para las mujeres de ese tiempo. También está Luisa de Medrano en la Universidad de Salamanca, española, posiblemente la primera maestra europea a inicios del siglo XVI (Montaño Montero, 2013).

La novelista española, Emilia Pardo Bazán, una de las más destacadas de fines del siglo XIX e inicios del XX, se desarrolla en el mundo literario gracias a su condición socio-económica y a su origen burgués, lo que la convierte en “catedrática de Literaturas Románicas de la Universidad de Madrid y candidata a la Real Academia de la Lengua” (Bollmann, 2011, pág.: 12). El presente estudio pretende priorizar a las mujeres en los círculos intelectuales, pues los momentos más importantes en la historia sobre la universidad, están sobreabundados de opiniones masculinas que las invisibiliza.

En los treinta últimos años del siglo XX, muchas más mujeres estudian en la universidad profesiones nuevas junto a los avances tecnológicos. Romper el techo de cristal en el campo académico, requiere alta dedicación por parte de las mujeres (Rey et al., 2020). En contextos como Ecuador y Latinoamérica, en la primera mitad del siglo XX, la profesionalización de las mujeres se desarrolla en el campo docente, la salud y la asistencia administrativa, sobre todo (Goetschel, 2006).

Los estudios sobre la presencia de las mujeres docentes en la educación superior, ha estado supeditada al acceso a la universidad (Araya Umaña, 2015) y una carrera en ascenso. Se insiste en que, más mujeres ecuatorianas con posgrados participan en la docencia universitaria, la investigación científica y muchas horas de dedicación a conciliar la vida laboral y familiar (CEPAL, 2007; Poza, 2013). Pero es más reconocido el trabajo de los docentes hombres en Latinoamérica. Los juegos de poder entre mujeres y hombres, invisibiliza el trabajo de las primeras y las imposibilita a alcanzar sus logros científicos (Morejón Ramos, 2022; Paulitz, T. y Wagner, 2020).

Las docentes médicas uruguayas se topan constantemente con el techo de cristal, concursos poco honestos para docencias de posgrado (DM17, Historias docentes, 2023) y leyes laborales poco igualitarias:

En el campo médico a fines del siglo XX las mujeres ya representaban más del 60% de los ingresos y de los egresos en la Facultad de Medicina de la Universidad de la República, y constituían el 47% del total de profesionales. Son casi el 60% del plantel docente, en tanto que 6 de cada 10 médicos son mujeres. [...] los varones ocupan cargos de dirección, y, son mayoría en las especialidades mejor remuneradas. (Rey et al., 2020)

Las docentes latinoamericanas coinciden en que existe desigualdad material y de género pese a que su participación en el mundo académico ha crecido. Lo que interesa no es la paridad de género, sino los beneficios, leyes justas, desarrollo profesional y reconocimiento a sus esfuerzos (Bibiano & Mendoza, 2019). El ethos universitario tiene hoy, más que nunca, rostro de mujer.

2.2. La armonización de la vida laboral y familiar

En el ambiente de la nueva industrialización de un siglo XX de grandes cambios, dos guerras mundiales, estados del bienestar, derechos humanos, igualdad entre mujeres y hombres, es mucho más

complejo conciliar la vida laboral y familiar (Poza, 2013). Las transformaciones sociales incorporan una serie de recursos para el bienestar, primero desde un punto de vista familista (León, 2007) y el cuidado de la vida en los hogares, en Europa, algo similar en Latinoamérica. Pero luego, los grupos feministas logran que se aprueben leyes como el aborto, el divorcio, el uso del propio cuerpo, que las políticas públicas sean favorables a las mujeres y a cada miembro familiar por individual (Esping-Andersen, 2002), tanto en Europa como en América Latina (Andreo & Guardia, 2002).

Para inicios del siglo XX, ya existen centros de cuidado de niños y adolescentes de madres con trabajo remunerado, en jornadas diarias de 8 o más horas. La creación de políticas de cuidado ha ido *crescente* pero no existe observancia de su ejecución. El trabajo reproductivo es feminizado, si bien, la presencia de la madre es vital desde el primer año de la prole, ambos cónyuges pueden ser corresponsables.

Las mujeres profesionales y académicas, requieren que alguien comparta con ellas la labor del trabajo reproductivo (Carrasquer et al., 1998) para conciliar con el trabajo productivo. Todos tienen hijos o padres a quien cuidar (Bibiano & Mendoza, 2019, pág.: 31). La idea es revisar esas otras formas de conciliación de la vida laboral y familiar. En Ecuador, el servicio de cuidado en universidades particulares es de \$80-\$500 (DM26, Historias docentes, 2023). El costo en universidades públicas o cofinanciadas es de \$50 promedio (Quintana, 2011).

Lo relacionado al cuidado no está considerado como una política en el ámbito de la educación superior. Si bien, pueden haber lactarios, centros infantiles, estos tienen capacidad de acoger a menos de un 1% del personal (Orellana, 2019 in the public sector, and how they balance their productive and reproductive work. It was carried out an ethnographic and qualitative research, with interviews and life stories from work based on the feminist's theories from the XX century and the present time, and in the diversity of concepts about balance that started after the war in Europe. This piece of work begins with the work of women throughout time (in Ecuador and the world; Hernández et al., 2013), considerando que el porcentaje de familias de docentes con hijos, de 18 años, será de un 60% (AM2, Historias docentes, 2023).

2.3. Conciliación del trabajo productivo - trabajo reproductivo e inteligencias artificiales

El trabajo docente de educación superior se ve influenciado actualmente por el uso de las inteligencias artificiales. La academia se encuentra aún en procesos de innovación. La tecnología maneja diferentes lenguajes en general y todo tipo de contenidos. Actualmente para los CEOs¹ de las grandes corporaciones tecnológicas, la categoría conciliación de la vida laboral y familiar no interesa, cuando el único propósito es engordar el capital a costa del factor humano. Esto provoca que las parejas pierdan interés en tener hijos. Jeff Besos aboga por una integración de la vida laboral y familiar (Álvarez González, 2022), mientras que el término “conciliar” para Elon Musk es detestable definitivamente (de Haro & Blanco, 2017), otras CEOs mujeres, sí se cuestionan como influye este momento de alta producción tecnológica para las de su género.

Los planes de programación académica en las universidades deben probar algunas estrategias que modifiquen los modelos de enseñanza-aprendizaje. Es fundamental el análisis de tres puntos, lo relacionado con la emotividad humana, la motivación para aprender, el cambio, la atención y el enfoque, algo fundamental en los modelos de enseñanza aprendizaje (Roig-Vila et al., 2023). Debe considerarse que la tecnología está al servicio de la educación, no al contrario.

¹ CEO: Chief executive officer, Jefe Ejecutivo de una Empresa. Tomado de: <https://www.thepowermba.com/es/blog/quien-es-y-que-hace-el-ceo-de-una-empresa>

3. MÉTODO E INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos

Existen tres objetivos, en primer lugar, evaluar el porcentaje de mujeres docentes en sus diferentes categorías docentes y su estabilidad en el trabajo, en segundo lugar, la relación trabajo productivo-reproductivo y cómo influye esta armonización en el primero. Y, en tercer lugar, lo que implica el trabajo docente de las mujeres, producir para la ciencia a través de la escritura de artículos científicos y actualizarse en el manejo de las IAs.

3.2. Población y estudio de caso

Se estudió a 170 docentes mujeres y hombres, la mayoría titulares, pertenecientes a asociaciones científicas docentes interdisciplinarias de Ecuador y regionales (América Latina), e Pensamiento Filosófico en Ecuador, de RIIR, de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador y de la Universidad Central del Ecuador. Externas como la Universidad de Guadalajara en México, en Argentina la Universidad Nacional de la Pampa y de Europa, la Universidad de Alicante. Se aplicó muestreo por conveniencia de los docentes que tengan dos posgrados, participación en congresos internacionales, mínimo dos publicaciones científicas y tres años seguidos en la misma universidad; finalmente se realizó un estudio de caso (Denzin & Lincoln, 2013) de 31 docentes participantes, que significa el 18,2% de la población total. De los cuales son, el 63,3% mujeres y el 36,7% hombres.

3.3. Tipo de metodología e instrumentos

Se usó el método mixto de investigación. Para la recogida de datos se aplicó una “encuesta estructurada”, con preguntas, un 98% cerradas y un 2% abiertas, de un cuestionario organizado en tres secciones de información: una, la dedicación docente y experiencia en publicaciones científicas; dos, la relación con el trabajo reproductivo o del cuidado; y, tres, la relación y percepción sobre el uso de las Inteligencias Artificiales.

Por otro, entrevistas a profundidad al 40% de los docentes participantes de la muestra, a tres mujeres y a dos hombres administrativos de las universidades PUCE y Universidad de la Pampa, los cuales laboran en ámbitos como Gestión social, Vinculación con la sociedad y Dirección de investigación.

4. RESULTADOS

Lo más significativo es el análisis de los resultados de la información recogida en las fases uno y dos de la investigación, encuestas y entrevistas a profundidad; con énfasis en responder a las tres interrogantes planteadas derivadas del objeto de investigación. De todos los encuestados, el 65% están entre los 42 y 59 años; el 35% entre los 27 y 40 años, y, 60 y 65 años. El 40% son de estado civil casados y unión de hecho, en contraste a un 60% que son divorciados y solteros. Del total de mujeres (63,3%), el 58% están divorciadas y solteras, en comparación con un 42% casadas y en unión de hecho. Estos datos determinan el tiempo que las mujeres dedican a la labor de investigación. Es necesario observar ¿cuántas de las docentes mujeres tienen hijos y de qué edades?, lo que tiene que ver con la conciliación del trabajo reproductivo-trabajo productivo.

4.1. Sobre la dedicación docente y experiencia en publicaciones científicas

El 66,7% son docentes titulares y el 33,3% son docentes ocasionales. Además, el 70% poseen dedicación a tiempo completo vs 30% a tiempo parcial.

9. ¿Le han sido encomendadas más horas de dedicación docente, de las habituales, para dictarlas en programas de maestría, tecnologías, otros program...rofesional, dirigir y leer tesis, en la Universidad?
30 respuestas

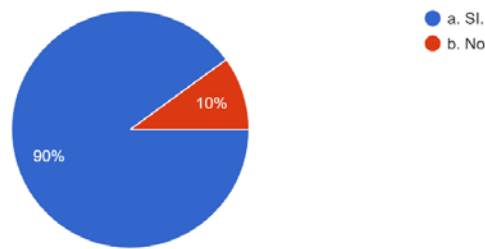


Fig. 1. Horas extras de dedicación docente.
Elaboración propia. PUCE. Noviembre de 2023

Un 90% de los docentes mujeres y hombres contestaron que trabajan horas extras, lo que significa que independientemente del género es algo normal en una carrera de éxito. De ese porcentaje, un 43,3% afirmaron que SI reciben algún tipo de remuneración económica. En el Ecuador, el Art. 6 de la Ley de Educación Superior (LOES) ampara a los docentes para que se involucren en proyectos y direcciones de tesis relacionadas con la ciencia. La situación se complejiza pues, los docentes, no solo planifican, dictan clase, evalúan, sino que realizan tareas administrativas, configuran las aulas virtuales, se capacitan, situación que aminora el tiempo para la investigación y el trabajo reproductivo.

De las docentes encuestadas, 68% han publicado de 2 a 5 artículos, y de los hombres, 81% de ellos, 10 o más.

4.2. Sobre la situación de las mujeres docentes respecto al trabajo reproductivo

4. ¿Quién realiza sobre todo las labores del hogar, preparación de alimentos y del cuidado de hijos u otras personas y todo lo que convenga al trabajo de hogar?
30 respuestas

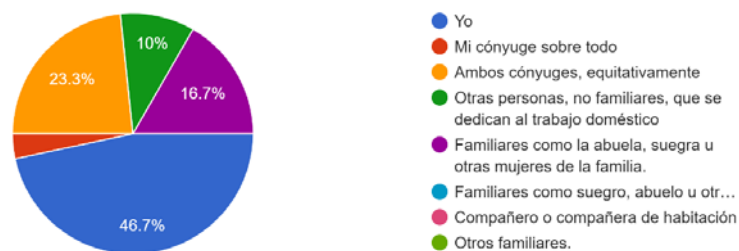


Fig. 2. Trabajo Reproductivo.
Elaboración propia. PUCE. Noviembre de 2023

El porcentaje de docentes mujeres es mayor al de hombres, con una diferencia de 20 puntos. En cuanto al comportamiento de las parejas, el número de mujeres dedicándose al hogar ha disminuido

y aproximadamente un 27% de otras mujeres las reemplazan. El porcentaje respecto a feminización de los cuidados es alto. Respecto al número de hijos, los docentes tienen un 63,6% de 2 a 3, un 4,6% más de 3 y un 31,8% 1.

Respecto a la interrogante sobre la dificultad de conciliar el trabajo productivo-reproductivo, un 63,3% contestó SI a medida que se avance en la carrera e involucramiento en labores de investigación lo que interrumpe la dedicación al cuidado del hogar.

4.3. Y, sobre la experiencia y percepción acerca del uso de las Inteligencias Artificiales

Un 56,7% usan inteligencias artificiales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pocos hacen pruebas y otros más expertos usan Chat Gpt. No se encuentran marcadas diferencias de género.

Si la respuesta fue "SI o En Determinadas actividades" en la pregunta anterior, ¿de qué manera las Inteligencias Artificiales suplirán dichas actividades que tradicionalmente la realizamos los humanos?
30 respuestas

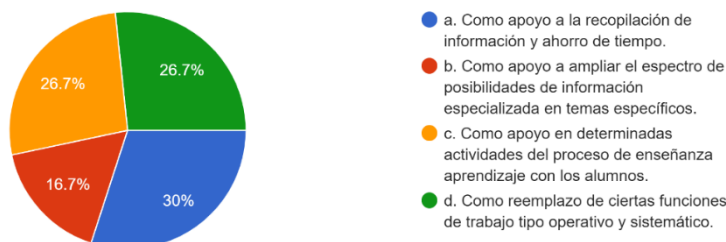


Fig. 3. Percepción sobre la eliminación de algunas actividades humanas.
Elaboración propia. Noviembre de 2023

Un 73% de docentes se predisponen a adaptarse al uso de inteligencias artificiales, aquellos observan a la tecnología con cierto desconocimiento y un espectro amplio de información que se genera rápidamente. Al triangular los resultados de la encuesta con la entrevista, se observó un 27% de resistencia ante el uso de las IAs.

Los resultados respecto a la validez de la información, tuvo consideraciones éticas con opiniones divididas, un 46,7% indica que, SI deben incorporarse en el modelo pedagógico, mientras que un 36,7% considera que es un proceso paulatino de adaptación. Sobre el manejo de información y del lenguaje con las IAs, un 60% de docentes son más optimistas en probar la tecnología en el proceso y en modificar la forma clásica de los modelos de enseñanza-aprendizaje.

4.4. De la profundidad de las entrevistas

Las entrevistas a profundidad permitieron conocer lo entrañable de los verdaderos sentimientos y experiencias de las mujeres y hombres docentes. Especialmente aquellas que tienen hijos entre 0 y 18 años, indican que necesitan más tiempo para conciliar el trabajo remunerado y el del cuidado. No se observan mayores brechas de género en el manejo de las IAs, pero sí etarias, pues las docentes más jóvenes manejan con experticia la tecnología.

5. DISCUSIÓN

Lo importante del análisis del objeto de estudio, se encuentra en la diatriba contra tener que armonizar no dos, sino triple dedicación, una, la labor de las mujeres en la educación superior, dos, el trabajo reproductivo y, tres, la innovación con IAs (Arbeláez-Campillo & Rojas-Bahamón, 2021).

Desde que se incrementa el número de docentes mujeres en la academia, ha sido importante la asociación de aquellas a grupos académico-científicos para mejorar su desarrollo como expertas (Bibiano & Mendoza, 2019). En lo científico, el tiempo de producción de un artículo científico es en promedio, tres a cuatro. Esta es la opinión de aproximadamente el 50% de docentes mujeres y hombres entrevistados (DM11, DH4, Historias docentes, 2023); lo que significa que, una docente necesita un promedio de un año para dos artículos, tiempo que debe combinar con el trabajo reproductivo en horas extras (DM13, DM20, DM21, Historias docentes, 2023). Para la Dra. Soledad Varea, docente de la Universidad Central del Ecuador, el problema consiste en que aún está masculinizado el ambiente de la Educación Superior, en Ecuador y en Latinoamérica toda, pasa que el reconocimiento como excelente de la labor académica la obtienen los hombres, y que algunas veces el trabajo duro (Rey et al., 2020), invisible, está realizado por mujeres. Varea menciona recordando a Weber, uno de los padres de la Sociología, que fue una mujer quien hizo mucho de ese trabajo escondido para que el hombre se destaque, el dilema es el “hacer” para que el “otro” piense (Beauvoir, 2015).

Esto se efectúa más en universidades públicas. En ambientes como la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, la participación de las mujeres docentes es alta, casi equitativa a la de los hombres (Informe de Talento Humano PUCE, 2023), en la sede Quito, laboran 13 mujeres que han roto el techo de cristal, en edades comprendidas entre los 48 y 60 años (Talento Humano, PUCE, 2023). Son decanas, subdecanas, coordinadoras de carrera, de las cuales, el 70% son solteras, se han divorciado o sus hijos son adultos profesionales (AM18, Historias docentes, 2023). El otro 30% lo constituye docentes con cónyuge e hijos que van entre los 10 a 23 años y aún estudian (Bibiano & Mendoza, 2019) (DM6, Historias docentes, 2023).

Respecto a la pregunta relacionada con el avance de la tecnología y la aplicación de las IAs en el aula de clase, se generan algunos cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera obligatoria (Martínez et al., 2021). En primer lugar, habría que considerar los rápidos cambios tecnológicos y nuevas versiones. A futuro, las IAs generativas son el avance de las IAs generales (actuales) (DH10, Historias docentes, 2023). Las primeras, serán aquellas que tienen conocimiento propio. Actualmente Turnitin², ya detecta si un escrito es original o si ha sido generado por una IA. El usuario dialoga por chat con la IA y no logra diferenciar si es una persona real o no. La IA general es básicamente la que sobrepasa y está al límite o en la frontera de la inteligencia humana y de la *inteligencia artificial generativa* (Català et al., 2023), según Fernando Cevallos, profesor de la cátedra de emprendimiento en la PUCE.

Se requieren nuevos proyectos prácticos en el aula que pongan a prueba el conocimiento (Roig-Vila et al., 2023). Los alumnos son co-docentes en el uso y aplicación del aprendizaje. Se democratiza el trato y la posición entre docente y alumno, se retorna a las formas filosóficas antiguas, a la crítica sobre lo cotidiano, como lo hacían los estoicos y eclécticos. También cuenta mucho, lo emocional, los principios y el grado de motivación de los alumnos para aprender, para aplicar (Roig-Vila et al., 2023) y para formar conciencia común. La IA simula mediante una ética programada el conocimiento, no sexismo, no violencia y no discriminación. Este constituye un nuevo momento de la historia en el que existe la posibilidad de que las mujeres rompan la clásica predilección por carreras feminizadas (Bibiano & Mendoza, 2019).

² Programa de comprobación de plagio en documentos, Usado por Universidades y otras entidades.

Respecto al tema de los cuidados, sigue siendo necesaria la creación de estructuras institucionales y corresponsabilidad social para velar por el bienestar en el trabajo reproductivo, así se observa en el análisis de los resultados de las encuestas y entrevistas (A4, Historias docentes, 2023). Algunas docentes mujeres y unas pocas administrativas, supieron expresar que, si se deciden por armonizar su vida familiar, deben encontrar las condiciones favorables para dicho evento en la institución de educación superior (DM1-D30, A1-A3, Historias docentes, 2023). Por otro lado, la corresponsabilidad entre mujeres y hombres también es vital en los entornos familiares, una de ellas expresa:

Hasta el año 2019, generalmente era yo quien acudía a casa para revisar las tareas de mis hijos y hacer la cena. Pero desde el año 2020 con la pandemia, el manejo de Aulas Virtuales, algunos artículos que he publicado, me han saturado el tiempo, dice con desdén. Estuve a punto de divorciarme de mi esposo. Mi hermana mayor colabora conmigo dos tardes, y él otras dos, viéndose forzado porque no quiere parecer machista, todos los domingos prepara algunos ingredientes de la comida para el resto de la semana. Él no estaba dispuesto a dejar su trabajo para cuidar. (DM26, Historias docentes, 2023)

La conciliación de la vida laboral y familiar de las mujeres (Poza, 2013) en el entorno académico es una emergencia, podría decirse que la labor que aquellas desempeñan en estos contextos se equipara a labores de Dirección o cargos de responsabilidad, sin horarios, y con trabajos por objetivos. En algunas ocasiones las parejas espacian los tiempos para la dedicación docente:

Mi cónyuge pospuso su posgrado para que yo pueda terminar un paper, he demorado un trimestre, me encanta el tema que investigo, el problema no es ese, sino algunas labores administrativas, configurar el aula virtual, el curso de innovación educativa, todo ello no me permite dedicarme de lleno a mi hija. Él me ha dicho, un mes más. También tiene derecho a su desarrollo profesional. (Docente M8, Historias docentes, 2023)

La lógica de vida de las mujeres docentes es distinta, una a otra. Las leyes laborales no permiten una mejor estabilidad, tanto para hombres como para mujeres. Esto hace posiblemente que se valore más el aporte y el papel que desempeña la mujer en la economía del hogar, el hecho de haber permanecido como mínimo 7 años para obtener los réditos profesionales, todas las renunciadas a situaciones de vida personales, impiden ciertamente que la mujer deje de trabajar.

6. CONCLUSIONES

La triple presencia a la que se ven obligadas las mujeres docentes de educación superior, resta tiempo de su bienestar propio; la labor docente, la conciliación del trabajo productivo y reproductivo y la innovación constante en el aprendizaje de tecnologías de información. El problema especialmente radica en que no siempre se obtienen los méritos honoríficos y económicos para las mujeres docentes. En algunos entornos científicos latinoamericanos, las relaciones de poder entre mujeres y hombres afloran el momento en que están en juego posiciones de privilegio.

Sin embargo, de todo, el estudio confirma que existen muchas mujeres en el trabajo docente de la educación superior e investigación, su número se ha incrementado en las últimas décadas, el número de ellas supera al de ellos, como es Uruguay. La mayoría laboran como docentes de tiempos completo y titulares, pero actualmente existe un gran número de docentes no titulares u ocasionales, en Ecuador y Latinoamérica en docencias de grado y de tecnologías. La situación de estas últimas es el resultado de las nuevas reglas laborales en la academia privada que ha ingresado en la lógica de trabajo por objetivos, ahorrar gastos académicos y competir. Existen docentes con Doctorados en programas de

tecnología de formación superior, que, por la crisis laboral se ven obligados a esta forma de precarización del trabajo. No obstante, en los concursos tienen prioridad de ser elegidas las docentes con Doctorados o PHDs.

En el campo de las publicaciones científicas, las mujeres publican artículos y son las más idóneas para proyectos según los resultados antes expuestos y entrevistas a directores de investigación. El mérito que alcanza la Universidad es de gran beneficio, pero aún hacen falta medir el tiempo y los recursos que las mujeres docentes invierten vs el retorno que alcanzan. Esto no obsta del número de publicaciones científicas que una mujer docente llegue a tener. También existe deficiencia en medir el impacto de dichos estudios en la solución de problemas de la sociedad. Las condiciones laborales y en armonización con el trabajo reproductivo de las mujeres docentes no son las más aptas para el bienestar de dichas mujeres y para el desarrollo de la ciencia.

De manera casi general las mujeres docentes opinan que requieren más tiempo y las argucias para ocuparse del cuidado del hogar o del trabajo reproductivo, las horas de dedicación a investigación bordeaban las 12 o más horas diarias, entre planificar, preparar clase, dictar, evaluar, asistir a cursos de actualización y el trabajo en proyectos y diseño de artículos. El estudio muestra que las docentes cuyos hijos tienen más de 18 años (promedio de edad), la mayoría de edad en Latinoamérica, pueden con un poco más de amplitud dedicarse a su carrera docente. También depende de la corresponsabilidad entre mujeres y hombres en el cuidado.

Por otro lado, la presencia de las mujeres docentes y científicas en la educación y su papel fundamental en la educación superior, implica que las instituciones, así como las leyes en la educación superior se hagan al concepto de madre, esposa, mujer y profesional, en momentos actuales, desnaturalizando las formas arraigadas del patriarcado. Lo propio al desnaturalizar la masculinidad o la femineidad de carreras universitarias. El mundo laboral sigue naturalizando esta división sexual y la academia reproduce lo mismo, lamentablemente.

El campo de la investigación, ciencia y tecnología debe evitar los sesgos positivistas que cataloga exclusivamente a unas como ciencias, como es el caso de las Ciencias Exactas y Naturales. De ahí también que, al existir gran número de académicas en las Ciencias Humanas y Sociales, este momento de incorporación de las IAs, se quiera interpretar que lo que sea experimental es lo único válido y esto vaya en detrimento de las oportunidades y estabilidad del trabajo docente en la educación superior.

La idea es que para el mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad en general, la academia y la empresa deben poner sobre la mesa, los intereses por igual. En el Ecuador, se aprueban los programas de carreras universitarias y de posgrados, pensando muchas veces en beneficios o intereses políticos y no reales de la población. La política desde arriba está claramente sesgada. En El Ecuador, el CES (Consejo Nacional de Educación Superior), el SENESCYT (Secretaría Nacional de Educación Superior), y otros organismos en este ámbito deben considerar que Ecuador, aún es un país en desarrollo de la Educación, que serían importante mayores y más incentivos económicos, a través de programas de becas como las tiene Europa.

El advenimiento de las IAs para la educación superior hace que se consideren aspectos de índole humanista, sin sesgos de género, como la sensibilidad y sentido común, aspectos que tienen que ver con las emociones, la motivación para aprender y para construir proyectos, la aplicación práctica de todo el conocimiento que es hoy una vorágine al alcance de los estudiantes y maestros. El cambio con la tecnología debe preocuparse de factores como nuevos modelos en la educación con más sentido crítico, la libertad, el constructivismo, el bienestar humano, el progreso. Como han dicho algunos científicos sociales y humanos, nombrados en este paper incluso, la tecnología está aquí. Pero no ha venido para quedarse, ya estaba, se está redescubriendo.

REFERENCIAS

- Álvarez González, B. (2022). *La influencia de la motivación laboral en el compromiso y la felicidad en el trabajo*.
- Andreo, J., & Guardia, S. B. (2002). *Historia de las mujeres en América Latina* (1ra.). Centro de Estudios Murcia. Universidad de Murcia, Centro de Estudios La Mujer en la Historia de América Latina.
- Araya Umaña, S. (2015). Políticas de igualdad de género y educación superior: desafíos conceptuales y prácticos. Seminario internacional Calidad de la Educación Superior y Género en América Latina. Consejo Nacional de Igualdad de Género. *CNIG*, 29-46. <https://doi.org/10.29166/tyc.v1i25.3787>
- Arbeláez-Campillo, D. F., & Rojas-Bahamón, M. J. (2021). Retos y desafíos de las universidades 2020-2030. *Amazonia Investiga*, 10(38), 7–10.
- Beauvoir, S. (2015). *El segundo sexo* (J. García (ed.)). De Bolsillo.
- Bibiano, Y. C., & Mendoza, F. J. S. (2019). Las trayectorias académico-científicas de las investigadoras politécnicas: entre la consolidación profesional y los hitos amorosos. *Revista Feminista de Divulgación Científica*, 23.
- Bollmann, S. (2011). *Las mujeres que escriben también son peligrosas* (Prólogo: Esther Tusquets. Traducción: Ana Kosutic (ed.); 3ra.). Maeva Ediciones.
- Carrasquer, P., Torns, T., Tejero, E., & Romero, A. (1998). El trabajo reproductivo. *Revista de Sociología*, 55, 95–114.
- Català, N., Casas, B., & Hernández Fernández, A. (2023). *¿Aplicaciones que desnudan? Tecnoética y educación en el uso de la inteligencia artificial generativa*.
- CEPAL. (2007). *El aporte de las mujeres a la igualdad en América Latina y el Caribe. X Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe*.
- de Haro, G., & Blanco, L. (2017). *El espectador económico*. Editorial Libros. com.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Esping-Andersen. (2002). *A new gender contract. ¿Why we need a new welfare State?* Oxford University Press.
- García, L. (2013). Profesión Académica y Trabajo Docente en la Universidad Latinoamericana. *Espacios En Blanco: Serie Indagaciones*, Vol. 23(No. 1), 33–43.
- Goetschel, A. M. (2006). *Orígenes del Feminismo en el Ecuador* (A. M. Goetschel & M. Pessina (eds.)). Conamu, Flacso, Municipio del Dmq, Unifem.
- Gómez García, M. N. (1986). Las primeras universidades europeas: anotaciones sobre sus características diferenciadoras. *Cuestiones Pedagógicas*, Vol. 3, 11–22. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28975/Las primeras Universidades Europeas. Anotaciones sobre sus características diferenciadoras.pdf?sequence=1](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/28975/Las%20primeras%20Universidades%20Europeas.%20Anotaciones%20sobre%20sus%20caracteristicas%20diferenciadoras.pdf?sequence=1)
- Hernández, A. F., Rivas, S. S., & Rodríguez, A. E. (2013). Entre "la casa y la ciencia": mujeres científicas en Tlaxcala, México. *Perspectivas Sociales= Social Perspectives*, 15(2), 69–102.
- León, M. (2007). ¿Acelerar o fracear?: factores institucionales en el desarrollo de la oferta de cuidado infantil en España. *European Societies*, 9(3), 315–337.
- Martínez, P., Site, K., Rodríguez Patiño, I., & Luna Mosqueda, S. S. (2021). Nivel de conocimiento de las Tecnologías Disruptivas en Educación Superior en estudiantes de la Universidad Autónoma de Nuevo León. *2021 SISE Virtual Conference September*, 23–24.
- Molestina, D. C. (2013). *La negociación colectiva en el sector público, su fomento y estímulo. El reto del nuevo estado ecuatoriano 2007-2013* (D. C. Molestina (ed.); Primera.). Internacional de Servicios Públicos.

- Montaño Montero, L. (2013). Humanistas en la corte de Isabel La Católica: Luisa de Medrano, ¿primera catedrática en la Universidad europea? *Editorial Universidad de Sevilla. Cuadernos Sobre Vico.*, 27, 129-136. <https://idus.us.es/handle/11441/47931>
- Morejón Ramos, S. (2022). Mujeres docentes: ¿rebeldes en el orden científico tradicional?. *Textos Y Contextos*, 1. <https://doi.org/https://doi.org/10.29166/tyc.v1i25.3787>
- Orellana, M. F. (2019). *Mujer y conciliación de la vida laboral y familiar: el sector público en Ecuador a partir de la constitución del 2008*. Editorial Abya-Yala.
- Paulitz, T. y Wagner, L. (2020). Professorinnen – jenseits der „Gläsernen Decke“? Eine qualitative empirische Studie zu geschlechtshierarchisierenden Praxen der Alltagskultur an Hochschulen. *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, (12)2, 133-148.
- Pou, L. (2023). Filósofas medievales de la Europa cristiana contexto de la época, influencia de san Agustín y repercusión de la actualidad. *Proyección: Teología y Mundo Actual. Dialnet.*, 27–51. <https://dialnet.puce.elogim.com/servlet/articulo?codigo=8890067>
- Poy, S., Robles, R., Ledda, V., & Salvia, A. (2023). Aumento de la desigualdad del ingreso antes y después de la crisis del COVID-19 en Argentina. *Problemas Del Desarrollo. Revista Latinoamericana De Economía*, 54(212). <https://doi.org/https://doi.org/10.22201/iiec.20078951e.2023.212.69919>
- Poza, I. C. (2013). *¿Adiós al familismo? : las políticas de conciliación de la vida laboral y familiar en España, 1997-2010*
- Quintana, V. M. (2011). Conciliación de la vida familiar y laboral: cambios sociales y tendencias de futuro. *Ábaco*, 67, 65–76.
- Rey, G., Gonçalves, G., Blasina, F., Alemán, A., & González Mora, F. (2020). Medio siglo craquelando el techo de cristal, romperlo no ha sido posible . In *Anales de la Facultad de Medicina* (Vol. 7)
- Roig-Vila, R., Cazorla Quevedo, M., & Esteve Faubel, J. M. (2023). Humanities and Knowledge: Tecnología y Metodología “inteligentes” en el aula universitaria: una propuesta interdisciplinar. En Jordi M. Antolí Martínez, Josep V. Garcia Sebastià, Vicent Martines (ed.) *Libro de Actas / Proceedings / Llibre d'actes. 2nd International Congress*: (Eds.). Octaedro.

Experiencias metodológicas para el desarrollo de la competencia Aprender a Aprender

Laura Osete Cortina
Virginia Larrea
Lourdes Canós Darós
Eloina Garcia Félix

Universitat Politècnica de València (España)

Abstract: According to the European Reference Framework established in 2006, Learning to Learn (LtL) is one of the key competences of lifelong learning and for professional development. However, despite the relevance of this competence, it has not been explicitly considered in the curriculum of the degrees, fact that highlights the need for investigation on the design of methodological proposals which favour its development in the university context. Its multidimensionality and transversal nature are the main hindering factors, and therefore, in this work, taking as a point of reference three of the dimensions that make up the competence (cognitive, metacognitive and social-relational), three methodological proposals have been designed in order to evaluate whether they contribute significantly to its development. The interventions were carried out in a first-year subject of the bachelor's degree in Conservation and Restoration of Cultural Heritage, in a second-year subject of the bachelor's degree in Food Science and Technology and in a third-year subject of the bachelor's degree in Public Administration and Management of the Universitat Politècnica de València (UPV), Spain. To assess the competence, a mixed methodology has been followed: Quantitative (pre-experimental design, with pre-test-posttest), using two questionnaires and rubrics developed specifically for each subject (portfolio, problems and academic work); and qualitative, with a category analysis.

Keywords: Learning to learn, competence based education, higher education, learning processes, learning strategies.

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de una sociedad y de su economía parte de una educación de calidad, donde la universidad juega un papel esencial garantizando un entorno adecuado para el aprendizaje. En un contexto VUCA como en el que nos encontramos, caracterizado por la complejidad e incertidumbre asociados a los continuos cambios en las demandas de la sociedad debido a la globalización, la aparición de nuevas tecnologías disruptivas, las crisis sanitarias u otros acontecimientos, se hace cada vez más necesario el aprendizaje permanente (da Silva et al., 2022). Según el marco de referencia europeo establecido en 2006 (CE, 2006), Aprender a Aprender (AaA), una de las competencias clave del aprendizaje permanente y para el futuro profesional, se define como la capacidad de reflexión a nivel personal, gestionando eficazmente el tiempo y la información, así como trabajar con los demás de forma constructiva, permanecer resiliente y gestionar el propio aprendizaje.

La definición de AaA en los textos de la Comisión Europea (2018) contempla elementos tanto del paradigma de la psicología cognitiva como del paradigma socio-cultural y su definición ha ido evolucionando desde entonces hasta contemplar las dimensiones: cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional (Pintrich, 2004; Weinstein, Husman & Dierking, 2002; Zimmerman, 2000), social-relacional (Hadwin, Wozney & Pontin, 2005; Järvelä, Järvenoja & Malmberg, 2019; Zimmerman, 2000) y ética (Gargallo-López et al., 2020).

Dada su relevancia, es fundamental trabajar de manera sistemática el aprendizaje y la enseñanza de esta competencia en la universidad, y es imprescindible para desarrollar un alto nivel de autonomía en la gestión del propio aprendizaje del estudiante (Molins & Vidiella, 2018). Sin embargo, a pesar de la importancia de esta competencia, no se ha considerado de manera explícita en el currículo de las titulaciones, hecho que pone de relieve la necesidad de investigar sobre el diseño de propuestas metodológicas que favorezcan su desarrollo en el ámbito universitario. Su carácter transversal y multidimensionalidad son los principales factores que dificultan esta tarea, y por ello, en este trabajo, tomando como punto de partida tres de las dimensiones que integran la competencia, la dimensión cognitiva, metacognitiva y social-relacional, se han diseñado tres propuestas metodológicas con el fin de evaluar si contribuyen de manera significativa a su desarrollo.

Las experiencias presentadas se fundamentan en el modelo teórico presentado en trabajos previos del grupo GIPU-EA (<https://gipu.blogs.uv.es/>), un modelo comprensivo e integrador de los diversos componentes de AaA, el modelo MApA-CEMAS (Gargallo-López, et al., 2021), que incluye cinco dimensiones (cognitiva, metacognitiva, afectiva-motivacional, social-relacional, y ética) y diversas subdimensiones (Gargallo-López et al., 2020). Las tres primeras derivan de la teoría del aprendizaje estratégico y autorregulado, y la cuarta del enfoque sociocognitivo. La quinta es una aportación del equipo investigador y se basa en la más reciente formulación de la competencia que realizó la CE y en otras investigaciones (Grace et al., 2017; Kass & Faden, 2018). Esta dimensión se refiere a la responsabilidad y honestidad en el aprendizaje; guiarse por valores cívicos y morales, desarrollar el propio potencial respetando a los demás y contribuyendo a la creación de una sociedad más justa y equitativa.

Como es sabido, hay diferentes propuestas de aplicación para la enseñanza del aprendizaje estratégico y autorregulado. En este trabajo nos centramos en un modelo integrado en el currículum de las materias, en el que el profesorado enseña a sus estudiantes a aprender a aprender en las asignaturas utilizando distintas metodologías y trabajando los diversos componentes de la competencia: estrategias para manejar la información, habilidades comunicativas, resolución de problemas, trabajo en equipo, etc.

Las tres experiencias presentadas en este trabajo parten de la práctica docente a la teoría (teniendo de fondo el modelo explicado anteriormente). Cada profesora ha analizado previamente qué trabaja en sus materias en relación con la competencia (dimensiones y subdimensiones) y cómo, prestando atención a los métodos de enseñanza y evaluación utilizados, de tal manera que se clarifica y focaliza aquellas dimensiones que se quieren desarrollar.

En concreto, las propuestas presentadas ponen el énfasis en el desarrollo de distintas dimensiones: subdimensión específica resolución de problemas (D. Metacognitiva), las subdimensiones gestión eficaz de la información y uso de las TIC (D. Cognitiva), y la subdimensión de trabajo en equipo (D. Social-relacional). Las intervenciones se llevaron a cabo en una asignatura de primer curso del grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales (CRBC), en una asignatura de segundo curso del doble grado en Ciencia y Tecnología de Alimentos / Administración y Dirección de Empresas (CTA/ADE) y en una asignatura de tercer curso del grado en Gestión y Administración Pública (GAP) de la Universitat Politècnica de València (UPV).

2. OBJETIVOS

En este trabajo se plantean tres objetivos. El primero, presentar tres propuestas metodológicas para el desarrollo de distintas dimensiones y subdimensiones de la competencia AaA, resolución de proble-

mas (D. Metacognitiva), gestión eficaz de la información y uso de las TIC (D. Cognitiva) y trabajo en equipo (D. Social-relacional). El segundo, identificar y analizar las principales dificultades a las que se han enfrentado los estudiantes en las asignaturas de la experiencia; y el tercero, establecer propuestas de mejora con base en el análisis de los resultados obtenidos en los cuestionarios.

3. MÉTODO

3.1. Diseño de la investigación

Se ha hecho uso de un diseño de métodos mixtos con metodología cuantitativa y cualitativa (Creswell, 2012; Johnson & Onwuegbuzie, 2007). La parte cuantitativa incluye un diseño cuasiexperimental de tres grupos no equivalentes con pretest y postest, haciendo uso del cuestionario CECAPEU (Gargallo-López et al., 2021). La parte cualitativa se lleva a cabo mediante el análisis de dos preguntas abiertas sobre las dificultades encontradas en el proceso.

Para evaluar la competencia se utilizaron dos cuestionarios, por un lado, el cuestionario CECAPEU (Gargallo-López et al., 2021), consta de cinco dimensiones/escalas (cognitiva, metacognitiva, afectivo-motivacional, social-relacional y ética), veintiuna subdimensiones/subescalas y 85 ítems. Es un instrumento que nos permite tener un diagnóstico y evaluación de la competencia y contrastar los resultados en muestras amplias de población.

Por otro lado, se ha aplicado un cuestionario *ad hoc* de habilidades metacognitivas adaptado a la metodología utilizada en cada caso, que consta de 5 preguntas para las variables de identificación y 16 preguntas sobre aspectos descriptivos de las habilidades metacognitivas desarrolladas en la asignatura; además, se incluyen dos preguntas abiertas que se utilizaron para el estudio cualitativo.

Ambos cuestionarios tienen un formato de autoinforme, y el estudiante responde a los ítems con una escala tipo Likert, de acuerdo-desacuerdo.

También, se han utilizado rúbricas elaboradas ex profeso para cada uno de los medios de evaluación empleados en cada asignatura específica (portafolio, problemas y trabajo académico), que se analizarán en futuros trabajos.

3.2. Participantes

La muestra del estudio cuantitativo estuvo formada por estudiantes pertenecientes a tres grupos de tres grados diferentes impartidos en la UPV, tal y como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos generales de las asignaturas en las que se ha llevado a cabo la experiencia

Asignatura y Grado	Carácter	Curso y Cuatrimestre	Teoría ECTS	Práctica ECTS	Tamaño de grupo
Fundamentos de Física y Química para la Conservación del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales, FBBAA	Obligatoria (6 ECTS)	1er curso 2º cuatr.	3	3	2 x 55
Composición Química de Alimentos del doble Grado en Ciencia y Tecnología de Alimentos/ Administración y Dirección de Empresas, ETSIAMN	Obligatoria (6 ECTS)	2º curso 2º cuatr.	4.7	1.3	20
Gestión de Recursos Humanos del Grado en Gestión y Administración Pública, FADE	Obligatoria (6 ECTS)	3er curso 1er cuatr.	3.6	2.4	58

La participación de los estudiantes en pretest y postest en el CECAPEU fue la siguiente: en la asignatura de Fundamentos de Física y Química para la Conservación (FQ) contestaron en el pretest, 59 estudiantes entre 18 y 38 años (46 mujeres y 13 hombres) y en el postest, 47 estudiantes (37 mujeres y 10 hombres). En la asignatura de Composición Química de Alimentos (CQA), participaron en el pretest 10 estudiantes entre 19 y 22 años (7 mujeres y 3 hombres), y en el postest 21 estudiantes (18 mujeres y 3 hombres). Finalmente, en la de Gestión de Recursos Humanos (GRH) contestaron el pretest 22 estudiantes entre 19 y 54 años (14 mujeres y 8 hombres), y en el postest 20 estudiantes (14 mujeres y 6 hombres). Hay que tener en cuenta que algunos estudiantes están trabajando y realizan estudios universitarios para mejorar en su puesto de trabajo, de ahí la disparidad de edades de los estudiantes.

3.3. Breve descripción de la experiencia

3.3.1 Fundamentos de Física y Química para la Conservación, primer curso de Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales

La asignatura de Fundamentos de Física y Química para la Conservación se imparte en el primer curso de grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales en la Facultad de Bellas Artes de la UPV, y se centra en el estudio de los principales materiales integrantes de los Bienes Culturales, fundamentalmente en lo que se refiere a sus propiedades físico-químicas y procesos de alteración. Estos conocimientos son de gran relevancia para el conservador-restaurador, ya que para realizar con éxito el proceso de intervención del Bien Cultural se requiere un estudio científico exhaustivo previo de los materiales que lo constituyen.

Hay que destacar que la asignatura es punto de control de la competencia transversal “Análisis y Resolución de Problemas”, lo que implica que en ella se han de diseñar actividades de aprendizaje y evaluación para poder desarrollar y evidenciar la adquisición de la competencia y recoger evidencias de que se está trabajando y evaluando. Por ello, y considerando que la D. Metacognitiva de la competencia AaA contiene la subdimensión de resolución de problemas, se optó por elaborar un diseño metodológico para su desarrollo.

El trabajo en la subdimensión de resolución de problemas se aborda mediante el uso de mapas conceptuales a través de 5 actividades, partiendo de una sesión previa de entrenamiento en la elaboración de dichos mapas. Estas actividades podían realizarse de manera individual o en grupo de tres personas. Durante las siguientes actividades se utiliza el mapa conceptual para identificar el problema, las variables involucradas, la jerarquía y relación entre los conceptos/propiedades involucradas y finalmente la solución al problema y su evaluación. El diseño propuesto incluye la entrega por parte del alumno de los resultados de cada uno de los productos de estas fases. Se utiliza una rúbrica para evaluar el mapa conceptual.

Los cuestionarios, que eran voluntarios, se pasaron en dos momentos del tiempo: al mes de comenzar las clases (PRE), ya que para la resolución de problemas se requiere una base de conocimientos previa, y al final del semestre (POST), al final de la asignatura.

3.3.2. Composición Química de Alimentos, segundo curso de Grado en Ciencia y Tecnología de Alimentos/Administración y Dirección de Empresas

La asignatura Composición Química de Alimentos del doble Grado en Ciencia y Tecnología de Alimentos/Administración y Dirección de Empresas se imparte en la Escuela Técnica Superior de Ingeniería Agronómica y del Medio Natural de la UPV. Se imparte en segundo curso de dicho grado. La asignatura posibilita la identificación, clasificación y ubicación de los componentes químicos de los

alimentos, y posibilita el conocimiento y categorización de los principales grupos de aditivos alimentarios utilizados en la industria alimentaria, así como la legislación vigente en cuanto a su uso.

Los estudiantes deben conocer la relación entre la composición química de los alimentos y la estructura química de algunos componentes básicos con las reacciones que se pueden producir en diferentes procesos tecnológicos realizados en la industria alimentaria. Es también importante que conozcan la relación de estos componentes con el valor nutritivo del alimento y su posible efecto en la salud de los individuos.

Esta asignatura es punto de control de la competencia transversal “Responsabilidad y toma de decisiones” donde se trabaja el Resultado de Aprendizaje “Aplicar de manera efectiva técnicas relacionadas con la búsqueda bibliográfica y el uso de fuentes de datos fiables u otros sistemas de información”. Por ello, y considerando que la D. Cognitiva de la competencia AaA contiene las subdimensiones gestión eficaz de la información y manejo de TICs, se optó por elaborar un diseño metodológico para su desarrollo.

Durante el curso, los estudiantes realizaron actividades tipo trabajo académico o portafolio. Hubo una primera entrega sin formación específica al respecto, tras lo cual recibieron formación durante el desarrollo de diferentes seminarios sobre:

- Utilización de motores de búsqueda adecuados al nivel académico que cursan: Polibuscador, Google Académico, PubMed, Science Direct, Dialnet, SciELO, etc.
- Bases de datos específicas y búsqueda de legislación aplicable.
- Síntesis de información.
- Buenos y malos ejemplos de redacción del trabajo. Errores en el manejo de TICs.
- Gestores de referencias: Mendeley. Ética en el sistema de citación y parafraseado.

Posteriormente, y tras la realización de tareas parciales, realizaron de nuevo una entrega de tipo portafolio. Los alumnos disponían de rúbricas con los aspectos a tener en cuenta para la consecución de un buen trabajo que contemplaba los aspectos trabajados.

Los cuestionarios se pasaron en dos momentos del tiempo: a las dos semanas de iniciar las clases, tras la realización de una primera actividad sin formación y una reflexión posterior sobre esta actividad (PRE) y al final del semestre (POST), después de haber realizado todas las actividades y la entrega final.

3.3.3. Gestión de Recursos Humanos, tercer curso de Grado en Gestión y Administración Pública

La asignatura Gestión de Recursos Humanos del Grado en Gestión y Administración Pública se imparte en la Facultad de Administración y Dirección de Empresas de la UPV. En estos estudios los estudiantes adquieren las competencias y los conocimientos necesarios para poder ocupar puestos de trabajo de gestión técnica en la Administración Pública, bien directamente o indirectamente desempeñando su labor en empresas privadas que trabajan para y con la Administración.

Puesto que esta asignatura es punto de control de la competencia transversal “Trabajo en equipo y liderazgo”, los estudiantes crearon equipos de trabajo de cuatro personas, según su propio criterio. Cada uno de los cuatro estudiantes eligió un rol para especializarse en el equipo: líder, secretario, responsable de tecnologías de la información y portavoz.

Durante el curso, los estudiantes desarrollaron la primera parte del trabajo en equipo en clase como práctica de aula y en una práctica de laboratorio, en la que realizaron la última parte. En todos los casos, los estudiantes trabajan con su equipo y las profesoras iban atendiéndolos y resolviendo las dudas de cada uno, además de ver la evolución del trabajo. Cabe destacar que las profesoras estaban abiertas a responder cualquier duda sobre el proyecto durante todo el semestre.

Al finalizar el trabajo escrito, los estudiantes hicieron una presentación oral de las principales ideas y resultados obtenidos en el proyecto. Antes de la presentación oral, las profesoras tuvieron un par de sesiones dedicadas al trabajo sobre:

- Búsqueda de información en Polibuscador y Google Scholar.
- Buenos y malos ejemplos de redacción del trabajo.
- Prevención de errores habituales de contenido y de formato.
- Pensamiento crítico.

Los cuestionarios se pasaron en dos momentos del tiempo: al iniciar las clases (PRE) y al final del semestre (POST), después de haber realizado el proyecto.

4. RESULTADOS

En la Tabla 2 se exponen los valores promedio de las valoraciones obtenidas por el alumnado en las preguntas del cuestionario CECAPEU (PRE y POST) y las diferencias entre ambas. En negrita se resaltan aquellas preguntas en las que el incremento de la valoración ha sido más significativo para las tres experiencias.

Tabla 2. Valores promedio y diferencia de las valoraciones obtenidas para cada subdimensión

SUBDIMENSIONES	EXPERIENCIA 1 (FQ)			EXPERIENCIA 2 (CQA)			EXPERIENCIA 3 (GRH)		
	PRE	POST	Diferencia	PRE	POST	Diferencia	PRE	POST	Diferencia
1. Búsqueda y selección de información	3,55	3,86	0,31	3,71	3,77	0,06	3,94	4,18	0,24
2. Atención en clase. Toma de apuntes	3,87	3,57	-0,3	3,36	3,39	0,03	3,57	4,03	0,46
3. Establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido	4,17	4,16	-0,01	3,71	3,88	0,17	3,91	4,2	0,29
4. Elaboración y organización de la información	3,91	3,74	-0,17	3,7	3,71	0,01	4	4,26	0,26
5. Memorización comprensiva	3,5	3,92	0,42	3,49	3,56	0,07	3,73	4,15	0,42
6. Recuperación de la información	3,81	4,03	0,22	3,73	3,96	0,23	3,82	4,08	0,26
7. Organización de la información para su recuperación en exámenes y trabajos	3,63	3,76	0,13	3,37	3,4	0,03	3,76	3,97	0,21
8. Habilidades de expresión/comunicación oral	3	3,64	0,64	3,2	3,44	0,24	3,23	4,03	0,8
9. Comunicación en lenguas extranjeras	3,41	3,65	0,24	3,63	3,79	0,16	2,86	3,35	0,49
10. Manejo de TICS	2,83	3,55	0,72	3,63	3,76	0,13	3,87	3,88	0,01
11. Pensamiento crítico y creativo	3,65	3,77	0,12	3,46	3,58	0,12	3,3	3,7	0,4
12. Conocimiento de objetivos, criterios de evaluación y estrategias necesarias	3,83	4,15	0,32	3,82	3,81	-0,01	4,06	4,35	0,29
13. Planificación, organización y gestión del tiempo	2,91	3,39	0,48	3,14	3,13	-0,01	3,24	3,68	0,44
14. Autoevaluación, control, autorregulación	3,77	4,09	0,32	3,82	3,83	0,01	3,82	4,07	0,25
15. Resolución de problemas	3,57	3,97	0,4	3,9	3,98	0,08	3,79	4,3	0,51
16. Motivación intrínseca	4,04	4,18	0,14	3,93	3,94	0,01	3,75	4,12	0,37
17. Tolerancia frente a la frustración. Resiliencia	3,22	4,02	0,8	3,33	3,34	0,01	3,52	3,92	0,4
18. Atribuciones internas	3,44	3,73	0,29	3,96	3,68	-0,28	4,05	4,26	0,21
19. Autoconcepto, autoestima, autoeficacia	3,8	4,23	0,43	3,76	3,81	0,05	3,87	4,27	0,4
20. Bienestar físico y emocional	3,3	3,7	0,4	3,61	3,67	0,06	3,55	4,13	0,58
21. Control de la Ansiedad	2,41	2,86	0,45	2,77	2,7	-0,07	3,16	2,82	-0,34
22. Valores sociales	3,73	4,12	0,39	4,06	4,01	-0,05	4,06	4,11	0,05
23. Actitudes de cooperación y solidaridad; relaciones interpersonales	4,43	4,62	0,19	4,44	4,37	-0,07	4,6	4,56	-0,04
24. Trabajo y ayuda con compañeros	3,95	4,24	0,29	4,13	4,21	0,08	3,8	4,18	0,38
25. Trabajo en equipo. Implicación personal	4,05	4,23	0,18	3,99	4,17	0,18	4,12	4,21	0,09
26. Control de las condiciones ambientales	3,38	3,74	0,36	4,01	4,06	0,05	4,2	4,35	0,15
27. Responsabilidad social en el aprendizaje	3,07	3,64	0,57	3,57	3,82	0,25	3,52	3,91	0,39
28. Valores. Honestidad y respeto	4,47	4,58	0,11	4,47	4,4	-0,07	4,59	4,37	-0,22
29. Respeto a los códigos éticos y deontológicos	4,36	4,74	0,38	4,29	4,3	0,01	4,41	4,32	-0,09

La Figura 1 muestra una clasificación de las dificultades encontradas por el alumnado a la hora de abordar las diferentes actividades de enseñanza-aprendizaje en las tres asignaturas, obtenidas de las preguntas de respuesta abierta integradas en el cuestionario de habilidades metacognitivas.

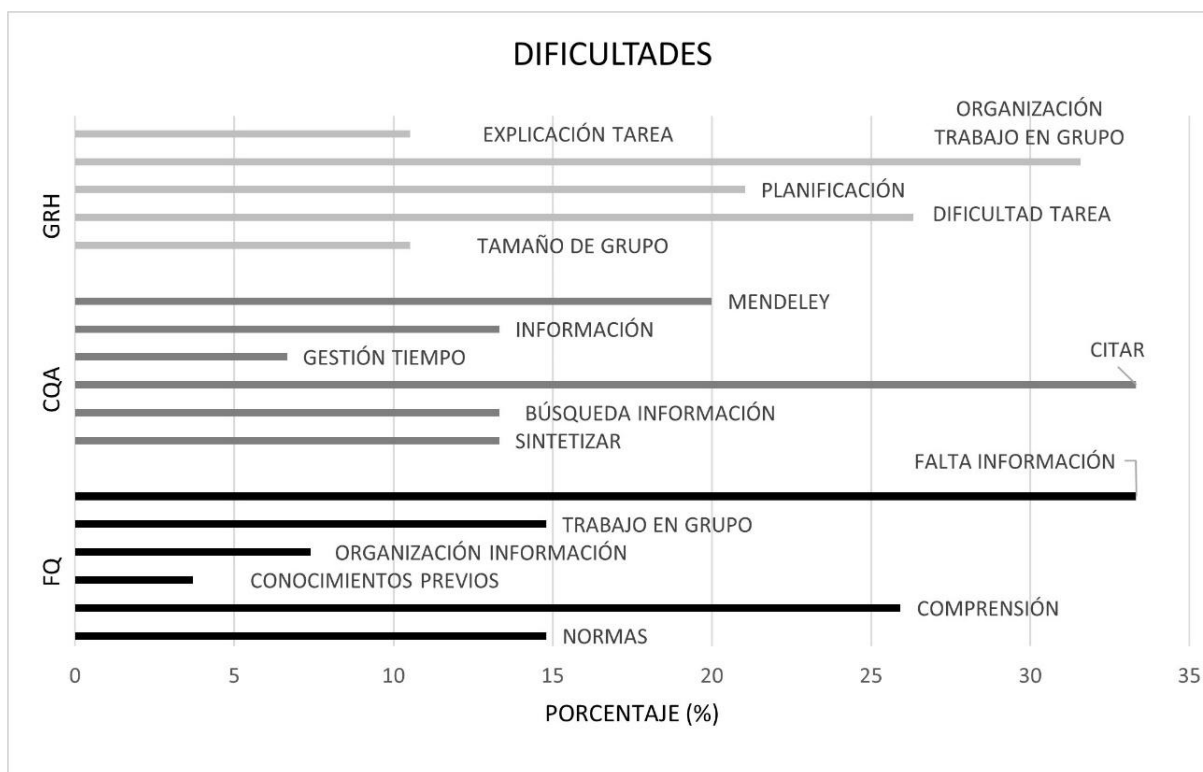


Figura 1. Representación de las dificultades identificadas por el alumnado en cada experiencia en forma de porcentaje para cada tipología

5. DISCUSIÓN

5.1. Fundamentos de Física y Química para la Conservación, primer curso del Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales

El análisis de los resultados obtenidos del cuestionario CECAPEU ha evidenciado un impacto positivo significativo para las cinco dimensiones de la competencia AaA, como se puede observar en la Figura 1a, con valores de Z promedio comprendidos entre -1,824 y -3,665. Asimismo, además del incremento de los valores promedio, también se registró una disminución del valor de la desviación estándar con respecto a los valores iniciales del pretest. Las mayores diferencias positivas se observan en las dimensiones metacognitiva, afectiva-motivacional y ética.

Como se puede observar en la Tabla 2, en lo que respecta a la D. Metacognitiva, los estudiantes han mejorado su valoración en todos los aspectos, pero en mayor grado para la planificación, organización y gestión del tiempo y la resolución de problemas.

El incremento en la percepción positiva del alumnado en esta dimensión es concordante con la intervención efectuada, centrada en la resolución de problemas con plazos de entrega acordados.

En la D. Afectiva-motivacional de la competencia AaA, los estudiantes han destacado principalmente las mejoras en cuanto a la tolerancia frente a la frustración (resiliencia), el autoconcepto, autoestima y autoeficacia, el bienestar físico y emocional y el control de la ansiedad.

Es destacable en este sentido la mejora en los aspectos de esta dimensión, resultados que podrían correlacionarse con una frustración/ansiedad inicial del alumnado asociada a las dificultades encontradas ante la resolución de los problemas al inicio de la intervención, como la dificultad de encontrar información para resolver el problema, de comprensión del mismo, o de trabajo dentro del equipo (Figura 1). Citando al alumnado sobre las dificultades encontradas:

“No entender en un inicio la pregunta” (Estudiante FQ-5)

“Intenté hacer este ejercicio y no supe hacerlo” (Estudiante FQ-8)

“Soy muy aplicada e independiente a la hora de realizar actividades y me ha resultado muy frustrante que mi grupo no siguiese mi ritmo” (Estudiante FQ-16)

“Apenas habíamos encontrado información sobre el problema” (Estudiante FQ-25)

Tras la intervención, una vez superadas las dificultades al resolver los problemas, es predecible que esas sensaciones negativas iniciales disminuyan, dando como resultado un incremento de la valoración en esta dimensión afectiva y motivacional.

Finalmente, para la dimensión ética, el alumnado destaca principalmente la mejora en la responsabilidad social en el aprendizaje, hecho que podría estar relacionado con la propia metodología aplicada en las actividades de resolución de problemas, ya que en estas se planteaban casos reales a los que van a tener que enfrentarse en su profesión, hecho que ha podido suponer una mayor conciencia de su responsabilidad en el aprendizaje, así como la necesidad de cumplir con su parte del trabajo individual dentro del grupo para la consecución del objetivo grupal.

Si consideramos la evolución en las calificaciones desde el producto inicial hasta el final, se pasó de una nota media de 6 ± 3 a 7 ± 3 lo que muestra una mejora cuantitativa en el rendimiento de los estudiantes.

5.2 Composición Química de Alimentos, segundo curso del doble grado en Ciencia y Tecnología de los Alimentos/Administración y dirección de Empresas

Los resultados del cuestionario CECAPEU muestran una leve mejora de la adquisición de la competencia AaA por parte de los estudiantes. Únicamente la D. Afectiva-motivacional ha sufrido un mínimo descenso. Las mayores diferencias positivas se observan en las dimensiones cognitiva, social-relacional y ética (Tabla 2).

Si nos fijamos en los aspectos que han experimentado una mejora en su valoración, destacan, en la D. Cognitiva las subdimensiones búsqueda y selección de información, establecimiento de conexiones entre lo que se aprende y lo aprendido, memorización comprensiva, comunicación en lenguas extranjeras, manejo de TICs y pensamiento crítico y creativo.

Podemos relacionar este resultado con la intervención planteada en el aula y con la metodología seguida (trabajo académico tipo portafolio). Esta metodología iba encaminada al trabajo de la D. Cognitiva fundamentalmente. Podemos destacar una mejora de la percepción de los estudiantes en las subdimensiones búsqueda y selección de información, comunicación en leguas extranjeras, manejo de TICs, lo que podemos relacionar estrechamente con las sesiones destinadas a la búsqueda de contenidos de calidad y de índole científica, la lectura de textos en lengua extranjera con su consecuente comprensión, y la mejora en las TICs con la corrección de los trabajos y la exposición de ejemplos mal ejecutados y ejemplos bien ejecutados.

Además, en cuanto a la mejora de la D. Ética, podemos relacionar este aumento con el aprendizaje por parte de los alumnos del reconocimiento de autoría de los textos consultados y citados en sus trabajos, aspecto que, mayoritariamente, desconocían al comienzo de las sesiones.

El análisis cualitativo realizado a partir de las respuestas abiertas del test de habilidades metacognitivas, referente a qué dificultades has encontrado en la realización de esta actividad y cómo las has superado, muestra que la mayoría de estudiantes se cuestionan si estaban realizando una búsqueda de información efectiva y correcta, tienen dificultad para redactar de forma adecuada un texto formal citando correctamente y, por último, tienen dudas en cómo contrastar la información para asegurarse que es correcta (Figura 1). Según sus propias reflexiones:

“La dificultad que he encontrado es que no sabía muy bien dónde encontrar la información necesaria para realizar dicha actividad” (Estudiante CQA-2)

“La dificultad ha sido cómo ordenar las diferentes ideas que sacaba de las distintas fuentes” (Estudiante CQA-4)

“Me ha costado un poco poder redactar las frases de manera formal y adecuada” (Estudiante CQA-7)

Tras la intervención, la búsqueda de información dejaba de ser la primera de las dificultades y aparecían nuevas preocupaciones como son citar adecuadamente y utilizar los gestores de citas correctamente, gestionar mejor el tiempo para realizar la actividad, y quizá lo más remarcable por su importancia, los alumnos son conscientes de que supone una dificultad seleccionar la información adecuada y saber sintetizarla. Estos dos últimos aspectos muestran una evolución en la manera de enfrentarse a la realización de las actividades, haciéndoles conscientes de que deben desarrollar ciertas habilidades de la D. Cognitiva como es la subdimensión habilidades de comunicación (en concreto, habilidades de comunicación escrita).

Si observamos la evolución en las calificaciones desde el producto inicial hasta el final, se pasó de una nota media de 6.85 ± 1.45 a 7.92 ± 1.49 lo que muestra una mejora cuantitativa en el rendimiento del alumnado.

5.3. Gestión de Recursos Humanos, tercer curso de Grado en Gestión y Administración Pública

El resultado global del impacto de las acciones realizadas para mejorar la adquisición de la competencia AaA ha sido positivo en prácticamente todas las dimensiones consideradas en el cuestionario CECAPEU. Solamente la D. Ética ha sufrido un mínimo descenso. Las mayores diferencias positivas se observan en las D. Cognitiva y metacognitiva, aunque también destacan algunos aspectos de la D. Afectiva-motivacional (Tabla 2).

En particular, en la D. Cognitiva, los estudiantes han mejorado su valoración en las subdimensiones: Atención en clase/Toma de apuntes, Memorización comprensiva, Habilidades de expresión/comunicación oral, Comunicación en lenguas extranjeras y Pensamiento crítico y creativo.

Este resultado es coherente con las intervenciones que se plantearon en el aula y con la metodología escogida (trabajo académico y presentación oral), destacando la mejora en las habilidades de comunicación y en el pensamiento crítico, para el que se dedicó expresamente una sesión de trabajo.

En la D. Metacognitiva, las subdimensiones más señaladas por los estudiantes son la planificación, organización y gestión del tiempo, y la resolución de problemas. Enlazando estas respuestas con el análisis cualitativo sobre las habilidades metacognitivas presentado anteriormente, observamos que la organización del trabajo del grupo y la planificación son dos de las tres principales dificultades encontradas en el proceso. Entonces, aunque los estudiantes han dedicado más esfuerzo a estas subdimensiones, consideran que ha valido la pena y reconocen el aprendizaje adquirido. En sus propias palabras, ellos han superado estas dificultades:

“Nos hemos ayudado en solucionar todos los problemas que aparecían” (GRH-5)

“Tras organizarnos mejor lo superamos” (GRH-8)

“Aprovechar tiempos muertos en clase” (GRH-10)

Finalmente, en la D. Afectiva-motivacional de la competencia AaA los estudiantes han destacado la mejora de la Tolerancia frente a la frustración. Resiliencia; Autoconcepto, autoestima y autoeficacia; y Bienestar físico y emocional. No obstante, una de las tres principales dificultades que han encontrado los estudiantes en el desarrollo de la asignatura ha sido la dificultad de la tarea (Figura 1). En particular, el estudiante GRH-9 contestó que la solución que plantearía es *“dedicar más tiempo a la realización del trabajo”*. Nuevamente, a pesar de percibir la dificultad de este aspecto, los estudiantes han valorado su aprendizaje, reconociendo, por ende, que su esfuerzo ha valido la pena.

En cuanto al rendimiento, no hubo ningún sobresaliente en las calificaciones finales. La mayoría de estudiantes (28) aprobaron, 19 de ellos fueron calificados con un notable y 11 suspendieron la asignatura. Estas cifras no son las habituales en la asignatura, pues en cursos anteriores se han concedido sobresalientes e, incluso, alguna matrícula de honor.

6. CONCLUSIONES

El objetivo general de este trabajo ha sido presentar tres propuestas metodológicas para mejorar los procesos y habilidades para el desarrollo de las subdimensiones de la competencia AaA: resolución de problemas (D. Metacognitiva), gestión eficaz de la información y uso de las TIC (D. Cognitiva), y trabajo en equipo (D. Social-relacional).

El análisis realizado del CECAPEU nos ha indicado que ha habido diferencias significativas en los tres grupos de estudiantes en los que se ha trabajado las metodologías propuestas de pretest a postest en las puntuaciones medias de las dimensiones trabajadas. Es un resultado esperado, dado que se ha insistido y trabajado con los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. En la experiencia realizada en la asignatura FQ, el estudiantado ha mejorado en 5 de las 5 dimensiones. Del mismo modo, la experiencia llevada a cabo en la asignatura CQA se aprecia una mejoría en todas las subdimensiones de la D. Cognitiva. En la asignatura GRH los estudiantes han mejorado su valoración global en cuatro de las cinco dimensiones, siendo la D. Ética la que ha sufrido una ligera disminución en su valoración.

Por otro lado, el análisis cualitativo realizado de las preguntas abiertas del cuestionario de habilidades metacognitivas ha permitido identificar las principales dificultades encontradas por los estudiantes al realizar las actividades propuestas en cada asignatura, que en los tres casos han sido: la búsqueda de información, la dificultad en la comprensión, la falta de información y abordar el trabajo en equipo, que se corresponden con los retos a superar para poder mejorar el nivel de adquisición de la competencia AaA.

Estos resultados permitirán realizar los ajustes necesarios en las actividades de enseñanza-aprendizaje con el propósito de minimizar estas dificultades creando un contexto óptimo para la adquisición de la competencia AaA.

Con estos datos podemos afirmar que los programas formativos insertados en la docencia, en el currículum ordinario, tienen efectos positivos en el desarrollo de la competencia AaA. Además, esto le da mayor funcionalidad, y permite visibilizar y explicitar la enseñanza de la competencia, incluyéndola en los contenidos curriculares para su enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Para terminar, somos conscientes de algunas limitaciones que tiene este trabajo: una primera es la muestra, no representativa, no demasiado numerosa y limitada a tres titulaciones de diferentes grados, y la segunda lo es el tipo de diseño, ya que lo ideal sería contar con grupos de control equivalentes de las

mismas materias y de los mismos grados. No obstante, cabe destacar que en las experiencias de diferentes cursos y diferentes títulos las valoraciones iniciales del alumnado (PRE) de las cinco dimensiones de la competencia AaA presentan una distribución similar, mostrando percepciones equivalentes.

AGRADECIMIENTOS

Este texto es fruto del proyecto “La competencia aprender a aprender en la universidad, su diseño y desarrollo curricular. Un modelo de intervención y su aplicación en los grados universitarios”. PID2021-123523NB-I00, financiado por el MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por FEDER Una manera de hacer Europa.

REFERENCIAS

- CE (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. <https://bit.ly/37R4bb5>
- CE (2018). *Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://links.uv.es/fX3sQ00>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. 650. https://books.google.com/books/about/Educational_Research.html?hl=es&id=4PywcQAACAAJ
- Da Silva, A. B., Castelló-Sirvent, F., & Canós-Darós, L. (2022). Sensible Leaders and Hybrid Working: Challenges for Talent Management. *Sustainability (Switzerland)*, 14(24). <https://doi.org/10.3390/su142416883>
- Gargallo López, B., Pérez-Pérez, C., Garcia-Garcia, F. J., Giménez Beut, J. A., & Portillo Poblador, N. (2020). The skill of learning to learn at university. proposal for a theoretical model. *Educacion XXI*, 23(1), 19–44. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX1.23367>
- Gargallo-López, B., Suárez-Rodríguez, J.M., Pérez-Pérez, C., Almerich-Cerveró, G., & Garcia-Garcia, F. J. (2021). The QELtLCUS questionnaire. An instrument for evaluating the learning to learn competence in university students. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 27(1), 1–28. <https://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.20760>
- Grace, S., Innes, E., Patton, N., & Stockhausen, L. (2017). Ethical experiential learning in medical, nursing and allied health education: A narrative review. *Nurse Education Today*, 51, 23–33. <https://doi.org/10.1016/J.NEDT.2016.12.024>
- Hadwin, A. F., Wozney, L., & Pontin, O. (2005). Scaffolding the appropriation of self-regulatory activity: A socio-cultural analysis of changes in teacher-student discourse about a graduate research portfolio. In *Instructional Science* (Vol. 33, Issues 5–6, pp. 413–450). <https://doi.org/10.1007/s11251-005-1274-7>
- Järvelä, S., Järvenoja, H., & Malmberg, J. (2019). Capturing the dynamic and cyclical nature of regulation: Methodological Progress in understanding socially shared regulation in learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 14(4), 425–441. <https://doi.org/10.1007/s11412-019-09313-2>
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kass, N. E., & Faden, R. R. (2018). Ethics and Learning Health Care: The Essential roles of engagement, transparency, and accountability. *Learning Health Systems*, 2(4). <https://doi.org/10.1002/lrh2.10066>

- Molins, L. L., & Vidiella, M. C. P. (2018). La competencia de aprender a aprender en el marco de la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(2), 59–76. <https://doi.org/10.35362/RIE7823183>
- Pintrich, P. R. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. In *Educational Psychology Review* (Vol. 16, Issue 4, 385-407).
- Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). *Self-Regulation Interventions with a focus on Learning Strategies*. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich and M. Zeinder, *Handbook of Self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>

Exploring Verbal and Non-Verbal Dynamics in Humour Creation. Insights from 'The Golden Girls'

Paula Pérez Díaz

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

Abstract: This study delves into the use of Gricean maxims for humor generation, specifically within *The Golden Girls* sitcom. The hypothesis suggests that the purposeful violation of these maxims plays a crucial role in eliciting laughter. The research structure encompasses a literature review and theoretical framework, emphasizing the nuanced nature of humor in sitcoms by integrating linguistic strategies and nonverbal communication. Through the analysis of selected episodes, the study examines instances where these principles are violated, seeking correlations with the facial expressions of both speakers and listeners. By scrutinizing deviations from established communication norms, the research illuminates the subtle ways in which humor is constructed and conveyed within the sitcom. The incorporation of facial expressions as a complementary dimension to linguistic analysis enhances the exploration, providing a comprehensive understanding of the intricate interplay between language and non-verbal communication in humor. This interplay serves as a foundational aspect in exploring various theories related to verbal humor and the dynamics of linguistic cooperation.

Keywords: Cooperative Principle, nonverbal cues, humour strategies, sitcoms.

1. INTRODUCTION

This paper explores the utilization of Gricean maxims for humor in the 1980s comedy series *The Golden Girls*, investigating how flouting these maxims is accompanied by nonverbal cues and facial expressions. Gricean maxims, proposed by philosopher Paul Grice, govern cooperative conversations, and deviations from these norms are typically justified by the intention to create humor, as seen in comedy series. Scripted audiovisual content reflects human dialogue and nonverbal language, providing insight into language use for specific objectives, such as crafting jokes.

The aim of this paper is to verify the hypothesis that Gricean maxims are very functional when consciously employed to make someone laugh, such as the hearer or the audience of comedy series. Additionally, it seeks to determine if there are indeed specific facial expressions that define these moments and help us identify whether a joke has been made or a maxim has been flouted. Along the same lines, it also tries to find out if there is a direct relationship between the type of maxim being flouted and the facial expression of the speaker or the hearer, and if they are linked to other specific intentions or moments as well.

Following a logical research structure, the paper begins with a theoretical review, establishing a foundation before delving into *The Golden Girls*. The distinct nature of humor in sitcoms is discussed, justifying the series choice. Quantitative analysis of selected episodes is conducted, and conclusions are drawn, contributing to understanding language use for humor in scripted content.

2. HUMOUR AND THE USE OF VERBAL AND NON-VERBAL STRATEGIES IN COMEDY-MAKING

2.1. The notion of humour.

Humor, a multifaceted form of communication, includes various expressions like jokes, puns, and irony, whose meaning hinges on context. Dynel (2017) challenges the notion that humor lacks meaning, asserting its potential to merge with serious concepts. The distinction between joking and kidding, where the former involves fictional narratives for amusement, emphasizes humor's context-dependent nature (Dynel, 2017). Messerli, then, frames humour as the result of a complex set of cognitive processes (2021).

Considering Palmer's variables, humor's appropriateness depends on context (cited in Lockyer & Pickering, 2008). In television comedy, scripted discourse involves multiple layers of action, impacting audience interpretation (Wieczorek, 2018). *The Golden Girls* serves as a case study to explore societal language use in sitcoms, where language manipulation for humor reveals insights into everyday conversations and cultural values, despite potential risks of reinforcing stereotypes (Lockyer & Pickering, 2008). Therefore, studying sitcom language provides valuable insights into the nuances of language use in comedic contexts, offering a complex interplay of cognitive processes and social influences.

2.2. Nonverbal cues in communication

Nonverbal communication (NVC) plays a pivotal role in message effectiveness, particularly in humor, as it provides additional information beyond linguistic elements. Phutela defines NVC as a silent form of communication, enhancing messages and making them more appealing (2015). NVC is essential in intrapersonal relationships due to its multi-channel, continuous, and ambiguous nature, influencing trust between conversational parties (Phutela, 2015). When verbal and nonverbal communications conflict, individuals tend to rely on nonverbal cues to interpret true meanings (Phutela, 2015).

There exists a theoretical distinction between nonverbal communication and nonverbal behavior (NVB), referred to as signals and signs, respectively (Hall et al., 2019). However, these terms are often used interchangeably and classified into categories such as aesthetic communication, kinesics, signs, and symbols, constituting 55% of communication (Phutela, 2015). In this analysis, the focus is on kinesics, the category of physical communication, used as visual support to communicate humor in the series *The Golden Girls*.

Darwin's theory emphasized facial expressions as coordinated responses involving multiple systems, suggesting universality in emotional expressions across cultures (Matsumoto & Ekman, 2008). Studies confirmed agreement across cultures for six emotional expressions: anger, contempt, disgust, fear, happiness, and sadness (Matsumoto & Ekman, 2008). Maulida (2022) notes that humorous effects in verbal utterances are often supported by visual elements, specifically facial expressions, in sitcoms.

The sitcom's attempt to imitate real-life situations involves portraying spontaneous expressions to create humor, aligning with Darwin's proposed bodily signals for various emotions. Identifying specific bodily signs and signals in the series helps understand their use and the emotions they convey, and that is why this study sticks to this classification.

2.3. The pragmatics of communication

This analysis delves into the pragmatic workings of humor, primarily relying on Raskin's script-based theory. In attempting to apply linguistics to humor, Raskin emphasizes the fundamental question, "What

is funny?” and suggests deriving problems, questions, and needs directly from humor itself (Raskin, 1985). The script-based theory posits that scripts, cognitive structures internalized by native speakers, form the basis for humor, drawing from common sense and individual experiences (Raskin, 1985).

Four conditions significantly influence humor in jokes: speech acts, shared presuppositions, implicatures, and evoking possible worlds (Raskin, 1985). However, none alone guarantees humor, and reductionist approaches oversimplify its complexity (Raskin, 1985). Presuppositions and allusions contribute to humor by relying on shared knowledge or assumptions, but their effectiveness varies with context and timing (Raskin, 1985). Implicatures involve using sentences non-literally and require audience inference for humor (Raskin, 1985). Evoking possible worlds deals with fictional scenarios, while speech acts like sarcasm and irony depend on tone and context, affecting the timing, context, and audience comprehension required for humor (Raskin, 1985).

The concept of speech acts, introduced by Austin and Searle (Raskin, 1985), typically applies within the bona-fide communicative mode but proves challenging for jokes and lies outside this mode. Raskin proposes conditions for speech acts aiming to make humor, including proposition content, preparatory condition, sincerity condition, and essential condition, where making the hearer laugh is the ultimate goal (Raskin, 1985).

However, defining the speech act of making a joke within traditional speech act theory is challenging due to humor’s unique characteristics, often characterized by subversiveness or non-literal elements. A reductionist approach simplifies complex humor notions, but understanding the necessary and sufficient conditions for making a joke provides insight into humor’s intricacies beyond the traditional communicative mode (Raskin, 1985).

Attempting to formulate conditions necessary and sufficient for text to be funny faces challenges due to humor’s multifaceted nature, involving multiple factors (Raskin, 1985). The theory operates as a formal system but relies on undefined notions, and its idealized speaker-hearer community may not fully reflect individual competencies in humor (Raskin, 1985). The theory, however, accommodates compound jokes and metascripts within its framework, expanding its applicability to different facets of humor (Raskin, 1985).

The general strategy of joke making involves an impulse to create humor, driven by various motives like relieving tension or establishing social bonds. Raskin outlines five factors crucial for making a joke: a shift from bona-fide to non-bona-fide communication, the joke’s text, two compatible scripts, an oppositeness relation between the scripts, and a trigger realizing the oppositeness relation (Raskin, 1985). The text should contain missing elements while presupposing those already in place, with a trigger initiating many jokes. The quality of a pun, for instance, depends on the trigger and the script (Raskin, 1985).

In conclusion, Raskin’s script-based theory provides a comprehensive foundation for understanding verbal humor, offering insights into humor creation and comprehension. The theory’s formalism aids in articulating essential conditions for text to be considered funny in most cases (Raskin, 1985).

2.3.1. Grice’s maxims

This analysis centers on Gricean Maxims, originating from Grice’s concern with the imperfections of natural languages, particularly outlined in his publication “Logic and Conversation” (1975). Grice proposed the Cooperative Principle, positing that talk exchanges in conversations are cooperative efforts with a common purpose. The Cooperative Principle emphasizes making conversational contributions in line with the accepted purpose or direction of the talk exchange. Grice classified specific maxims and submaxims under four categories: Quantity, Quality, Relation, and Manner.

The Gricean Maxims provide a framework for understanding the cooperative nature of human communication. These maxims guide speakers and listeners in signaling their intentions and expectations, fostering mutual understanding in natural language communication. While the Gricean Maxims have their limitations and critics, they continue to be a useful tool for linguists and communication theorists studying human interaction dynamics.

However, when applied to humor, these maxims face challenges, particularly in instances where traditional assumptions about truthfulness clash with the intent to make a joke. Raskin proposed an alternative set of maxims for joking within a non-bona-fide mode of communication. According to Raskin, in joking, speakers operate under a different cooperative principle, where the hearer expects the speaker to attempt making them laugh rather than conveying truth or relevant information (1985). This new set of maxims includes Quantity (give exactly as much information as necessary), Quality (say only what is compatible with the joke's world), Relation (say only what is relevant to the joke), and Manner (tell the joke efficiently) (Raskin, 1985).

In the context of humor, the apparent paradox of conveying misleading information is resolved when the hearer recognizes the intention to make them laugh. This leads to a reinterpretation of the information provided based on the humor maxims, emphasizing the role of humor in creating a different communication mode (Raskin, 1985).

In analyzing humor in *The Golden Girls*, the focus is on identifying which Gricean Maxims are intentionally violated to elicit laughter. This investigation aims to uncover the specific means employed in television humor, using Raskin's framework to understand the nature of humorous language in the series.

2.3.2. The flouting of maxims

Grice (1975) outlines four ways participants may handle the proposed maxims in conversation. One may quietly violate a maxim, potentially misleading, deliberately opt out of a maxim or the Cooperative Principle or a clash may occur when violating one maxim to avoid violating another. Open, intentional disregard is termed flouting, often to generate a specific conversational implicature (Grice, 1975). The relationship between maxim violation and implicatures is crucial, distinguishing between conventional and conversational implicatures (Grice, 1975).

In comedy, the distinction lies in intention—violation without obvious intent is termed “violating,” whereas open, intentional breaking is “flouting” or “exploiting” a maxim, creating unexpected meanings in a text (Andresen, 2013).

Analyzing linguistic jokes on television, humor arises by breaking Grice's maxims. In comedy series, characters often flout maxims, making it a rich ground for understanding humor dynamics (Khosravizadeh & Sadehvandi, 2011). This investigation explores how linguistic jokes create confusion by strategically violating language rules, particularly in the setup and punchline stages, relying on unspoken elements recognized by the audience (Ahmed, 2007; Taghiyev, 2017).

3. CORPUS AND METHOD OF ANALYSIS.

3.1. 'The Golden Girls': summary and description of main characters

The Golden Girls, a popular TV series from 1985, explores the lives of four mature women living together in Miami. The show reflects the changing reality for many single older women in the 1980s, challenging societal stereotypes about aging. The characters—Dorothy, Blanche, Rose, and Sophia—use humor to navigate mid-to-late life realities in a socially responsible yet entertaining manner (Berzsenyi, 2010). Dorothy, the divorced teacher, stands out as a progressive, open-minded leader.

Blanche, with her frequent recounting of romantic escapades, addresses societal pressures on older women's attractiveness. Rose, a nurturing and genuine character, adds a touch of innocence to the group. Finally, Sophia, the spirited octogenarian, brings humor through caustic wit and embellished stories, providing valuable life lessons (Berzsenyi, 2010).

The series balances humor, social commentary, and fantasy, appealing to a wide audience and winning numerous awards. Each character contributes to the comedic dynamic with unique traits and perspectives. Dorothy's leadership, Blanche's pursuit of youth, Rose's innocence, and Sophia's wisdom create a rich tapestry of humor and insight. Despite occasional contradictions in Sophia's stories, her storytelling serves as a form of connection and, possibly, healing. *The Golden Girls* uses humor to address aging, relationships, and societal expectations, making it a successful and socially relevant sitcom (Berzsenyi, 2010).

3.2. Methodology of analysis

This study employs a quantitative content analysis to investigate the flouting of Gricean maxims and associated facial expressions in the TV series *The Golden Girls*. The research design selects episodes representing diverse characters and interactions to comprehensively analyze communication and humor instances. Through multiple viewings, detailed notes are taken on dialogue deviations from Gricean maxims. A coding scheme categorizes instances of maxim flouting (quantity, quality, relevance, manner), facilitating systematic identification. For this purpose, a two-fold analysis was conducted. Firstly, an examination was undertaken to determine the frequency of maxim violations per episode, along with the categorization of the type of maxim involved in each instance. Secondly, observations were made regarding the facial expressions displayed by both the speaker and the listener subsequent to a maxim violation in each example. Then, rigorous data analysis identifies recurring themes and assesses the impact of maxim violations on humor, character development, and audience engagement. Findings are discussed in relation to communication theories and humor research, exploring implications for character dynamics, storytelling, and audience reception. Cultural and contextual influences on maxim flouting are considered. Acknowledging limitations, the study suggests future research directions. This method provides systematic insights into *The Golden Girls*' communication dynamics and humor, contributing to the understanding of comedic communication in television through

4. ANALYSIS AND RESULTS

This analysis is based on three episodes of the series serving as a representative sample to test the previously proposed hypothesis. Those three episodes have been regarded as sufficient for this study after analysing the results as can be observed in the following sections.

Beginning with the first episode of the first season, in which Blanche has quickly fallen in love with a man with whom she is even going to marry but is dumped on the day of the wedding and turns out to be a swindler, one can already find some example of the flouting of the maxims for humour making:

Example 1. Episode 1. (Minute 3:02).

DOROTHY: *This old woman was in the mirror. I didn't even recognize her.*

ROSE: *Who was it?*

In this case, Dorothy was talking about herself because she looked old but felt young at heart. The maxim of quality is being violated here because Dorothy is not being truthful when talking in 3rd person referring to herself, and that leads Rose to get confused and think that she was talking about

someone else. Here we can check that in order for us to better understand this is supposed to be a joke, Dorothy shows anger-like characteristics such as nostrils raised, mouth compressed, a furrowed brow, eyes wide open, and head erect and rigid. On her side, Rose shows a surprised face with eyebrows raised, mouth open and eyes open as well. This is a way the series is making it clear this is a humouristic intended situation.

Example 2. Episode 1. (Minute 8:01).

DOROTHY: *Ma, the cab driver said you promised him a \$67 tip?*

SOPHIA: *Don't be silly. I said a \$6, \$7 tip.*

Sophia was not clear enough when talking with the taxi driver about the tip and he thought she meant 67\$. Therefore, this is an example of a violation of the manner maxim. She could have said a tip of around \$6 or \$7 so it would be less obscure. Again, Dorothy fulfils the facial expression of an angry person but now Sophia is also delivering those characteristics getting mad at the taxi driver for not understanding her.

Example 3. Episode 1. (Min 11:50).

ROSE: *What happened?*

BLANCHE: *Oh, we had the nicest time. We went to Joe's. You ever been to Joe's?*

ROSE: *Yes, what happened?*

BLANCHE: *I had the stone crabs. I never had stone crabs. You ever have stone crabs?*

DOROTHY: *Yes, yes, Blanche. Just tells us.*

BLANCHE: *Oh, I was just so relieved they didn't have eyes. You know I can't eat anything with eyes, like lobster.*

This is a case of multiple maxims being violated. First of all, the quantity maxim is clearly violated because she is providing more information than expected, and at the same time she is not giving the information her friends are aiming for her to give, which is whether or not she said yes to Harry's marriage proposal. On the other hand, one could also interpret this example as a violation of the relation maxim because she is going round the bush and she is not giving the relevant information for the case which is something that we can know by the context, as if we analyzed the dialogue in an isolated way, her answers would seem right for the question given. In this case, we can see a surprise face on Dorothy with eyebrows raised, mouth open, eyes open and lips protruded, probably because she was not expecting Blanche to answer in that way to their questions. Blanche then, has a happy face while explaining all of those things to try to avoid.

Example 4. Episode 1. (Minute 13:40).

ROSE: *Charlie and I waited two whole years before we got married.*

DOROTHY: *I got married before my father finished the sentence.*

ROSE: *You married your father?*

The maxim of manner is violated here because Dorothy did not give enough context so Rose, as a listener assuming the speaker is being cooperative, thought that she would be answering by giving enough context, and since Dorothy did not add anything else, Rose understood that she was saying how much it took her to get married with her husband in the same way Rose had just done. Later, Dorothy explains to Rose that she was referring to the fact that her father told her husband Stan to marry her because she was pregnant, and they had to do it in a hurry. Here we have a very surprised face from Rose and a Dorothy is showing disgust through her lower lip turned down, expiration, blowing out, protruding lips, and a throat sound, connected to the fact that she would not have a romantic link with her father.

The next episode to analyze, is one in which Dorothy is afraid of having a foot surgery.

Example 5. Episode 18. (Minute 5:33).

DOROTHY: *He said I have to have surgery.*

ROSE: *Surgery for what?*

DOROTHY: *For kicks, Rose.*

In this case, we have a flouting of the quality maxim in terms of trying to be ironic. Obviously, Dorothy is not having surgery for fun but because of her foot condition, and as she found Rose's question dumb, she answered in this way. We can notice the surprised face on Rose because she did not expect Dorothy's pain to be so worrying and Dorothy has an angry face because she is annoyed by her friend's question. Here, once again, there is an example on how they use those facial expressions to make it clear they are trying to create a funny dialogue.

Example 6. Episode 18. (Minute 7:50).

BLANCHE: *I think this is a very good hospital and a perfectly lovely room. Isn't it a lovely room, Rose?*

ROSE: *Very lovely. I just keep wondering how many people have never left this room.*

DOROTHY: *Where are they, Rose, hiding in the shower?*

SOPHIA: *She means a lot of people have probably croaked in here.*

DOROTHY: *I know what she means, Ma. I just don't need to hear it the night before surgery.*

A new example of the maxim of quality flouting since Dorothy is admitting not to have told the truth but to have been ironic because Rose's words are not appropriate for the moment. Here we can also find anger in Dorothy's facial expression, while Rose had fear shown in her face with her eyes open, mouth open, lips retracted and eye brows raised while saying the above written sentence.

Example 7. Episode 18. (Minute 15:36).

SOPHIA: *Okay, fine. You don't want to go back to the hospital?*

DOROTHY: *No.*

SOPHIA: *You don't want the doctor to operate?*

DOROTHY: *No.*

SOPHIA: *Then it's settled. We'll do it here. Blanche, go boil some water and get me a pillow. Rose, sharpen my Ginsu knife. Dorothy, pick out a shoe you'd like to bite on.*

DOROTHY: *You're not serious.*

SOPHIA: *No, I'm just acting as stupid as you are.*

This is a new example of irony by flouting the quality maxim in order to be funny. This is done by Sophia not being serious about what she is saying, it is to say, untruthful, because of the situation. In this case everyone shows a surprised face excepting for Sophia who has an angry face on.

Example 8. Episode 18. (Minute 22:12).

ROSE: *Hi, how are you feeling?*

SOPHIA: *I'm exhausted.*

This an example of flouting of the maxim of relation since they were asking how Dorothy felt after the surgery, and Sophia is saying how she feels herself, by not answering to what has been asked with a contempt face. In this case, Rose and Blanche ignore Sophia and keep their happy face with their mouths drawn back at corners, eyes sparkling and the skin under eyes wrinkling while asking again directly to Dorothy.

In episode 20, the protagonists were trying to get tickets for a Frank Sinatra concert while Blanche was trying to pass her exam but was sexual harassed by her professor.

Example 9. Episode 20. (Minute 19:20).

DOROTHY: *Ma, how in the world did you get these?*

SOPHIA: *Easy. I called Frank. I told you I had connections.*

ROSE: *You know Frank Sinatra?*

SOPHIA: *No, Frank Caravicci, from the fish market. He's always been good to me. Never a bad piece of cod. He knows Frank.*

BLANCHE: *Sinatra?*

SOPHIA: *No, Frank Tortoni, the dry cleaner. Tina's third cousin once removed.*

DOROTHY: *Tina Tortoni?*

SOPHIA: *Tina Sinatra.*

This is the only example of flouting of the Gricean maxims that we can find in episode 20, in which both the maxim of manner and quantity are being flouted in order to create a funny scene. Sophia is not being clear enough about who she has connections with (causing ambiguity and obscurity) and she is also not giving surnames (she is not giving the required information). We can also notice surprised faces on Blanche, Rose and Dorothy while Sophia has an angry expression.

4.1. QUANTITATIVE RESULTS

After first classifying, as stated above, the quantitative results of the number of floutings per episode and type of maxim flouted in each example, there is clear evidence that the flouting of the maxims for making humour in *The Golden Girls* is a resource not used in a regular way per episode but depends most of the time on what opportunities does the topic give the screenwriters each time having so more examples in some episodes than in others. It is also noteworthy that the few times that flouting happens in some episodes (as episode 20) are in line with the fact that there are plenty of other forms of humour making used in this series. Knowing that, there is also a preference for flouting the maxim of quality in this series, having counted four examples of it for the total of episodes analyzed (infringed upon once in episode 1 and three times in episode 18). This means there is a tendency to not being truthful, most of the times with the aim of being ironic. Irony is often used in series because that is a way of generating more funny moments depending on each situation. One can also notice that it is Dorothy the only character (in the analysed episodes) that flouts this maxim, turning it into one of her recognizable characteristics.

As for the rest of maxims, the one that comes next in the list according to the number of times it is flouted is the manner maxim (is violated twice in episode 1 and once in episode 20). This is also a useful maxim to flout when you want a humouristic effect because ambiguity serves as a great tool for creating funny dialogues. This also happens in out-of-the-screen life when a speaker does not express information clearly enough, creating a generally humorous response from the hearer.

Then, there are instances of both flouting the quantity maxim and flouting the relation maxim. On one hand, the quantity maxim (breached once in both episode 1 and episode 20) is flouted whenever there is lack of the information required so the hearer understands something different to what was expected by the speaker and gives the chance for that hearer's mistaken comprehension to be funny. Even though in episode 1's example, it was not funny because of the listeners' reactions but because Blanche was trying to hide something else. On the other hand, the maxim of relation (violated once in both episode 1 and episode 18) is flouted when one character does not answer to what has been asked, being this answer, way funnier in each specific case than what it could have been if they had answered in a relevant way to the question.

In conclusion, the quantitative results reveal interesting patterns in the use of flouting maxims for humor in this series. Flouting the maxim of quality is prominent, particularly by the character Dorothy, which means that certain kind of linguistic tools can be useful to shape a character's personality. The manner maxim is also frequently flouted, utilizing ambiguity to create humorous dialogues and finally, instances of flouting the quantity and relation maxims generate comedic effects through misunderstandings and unexpected responses.

4.2. The use of nonverbal cues in cooperative communication.

After determining the frequency of utilizing maxim violation as a humorous device, the facial expressions of the speaker and listener in each example were analyzed to ascertain whether they assist in identifying intentional humor through flouting. Thus, when the quantity maxim was violated in the analyzed examples, the speaker exhibited expressions of anger and surprise once each, and the listener displayed surprise on both occasions. Concerning the quality maxim, it was noted that in all four instances, the speaker manifested an angry expression, while the listener showed surprise three times and fear once. In the case of the manner maxim violation, the speaker expressed anger twice and disgust once, while the listener displayed anger, disgust, and surprise once each. Lastly, in instances of relation maxim violation, the speaker exhibited expressions of contempt and happiness once each, and the listener displayed happiness and surprise once each as well. This, in turn, reveals highly interesting findings: for example, in the total number of times that the quality flouting is used in our sample, the speaker is linked with an angry face, thus showing that irony is often used as an outlet for a character's frustration in a way that can potentially make the audience laugh. This is also the case for most of the other types of maxims that are flouted with anger on the speaker's face, as anger, according to the results, is the main facial expression of any speaker who decides to flout a maxim, despite the fact that other emotions appear as well in some of the analysed examples. Another very significant result is that there is an overwhelming majority of surprised facial expressions by the hearer after maxims have been flouted, regardless of what type of maxim they were. This can be interpreted, confirming Grice's theories and this paper's hypothesis, as meaning that when humans have conversations there is a predisposition to think that the other person is being cooperative and inherently complying with all the proposed maxims. Therefore, it is to be expected that when someone violates these maxims the other party will be surprised, not only because of the flouting itself but also because it generally creates confusion in the conversation in the attempt to continue to assume cooperation on the part of the other participant. Similarly, the study reveals that facial expressions are often correlated to the type of situation that is taking place at the moment of flouting the maxims and that they do not always generate surprise but other types of reactions, just as the speaker is often not associated with anger but with other emotions depending on his or her motives or objectives for having decided to flout a maxim.

However, what is clear is that the results indicate that a recurring resource employed for creating humor by flouting the maxims is the use of different nonverbal cues which make this violation much funnier by promoting the exaggeration of reactions. It also highlights this moment as one of arbitrary nature with the scriptwriting team's intention to make a joke for the audience through the confusion, surprise, anger, etc. generated in the characters of the series. This is also, part of being cooperative in communication, even if a flouting is occurring, because our facial expressions can give the hearer a clue on one being non-cooperative and also the hearer's facial expressions afterwards can be showing that something has not been understood in the right way or was unexpected. This is a sign that nonverbal cues are most of the times very useful to make our dialogues work and function and they help us to understand what is on the other's mind.

Then, the results reveal that anger is the main facial expression used when flouting a maxim, and that surprised facial expressions are a common reaction from the hearer. This suggests that humans tend to assume cooperation in conversations and are therefore surprised when a maxim is violated. Additionally, the study shows that facial expressions are correlated with the type of situation and emotions involved in the flouting of a maxim, so anger and surprise will not always be the case for every maxim's violation. Overall, the findings highlight the importance of nonverbal cues, in conjunction with the violation of maxims, serving as a way of generating comedic moments in the series and also by playing a vital role in maintaining cooperative communication by providing clues about intentions and understanding between participants.

5. CONCLUSIONS

After analysing the series, it has been observed that the flouting of the Gricean Maxims is used repeatedly to generate humour and that it is often emphasised by specific facial expressions. Therefore, our initial hypothesis that flouting is a recurring device in *The Golden Girls* is confirmed. The results, as we have already seen, do show a specific tendency towards certain expressions on the part of the listener or speaker, such as anger as a trigger for flouting a maxim and surprise as a result. Despite this, there are enough cases to determine that these expressions do not always occur and that they, therefore, depend very much on the occasion. For this reason, there is not a uniform amount of flouting throughout the episodes, but rather, depending on the plot of each episode, they appear to a greater or lesser extent.

What is more actual is that there is a fairly direct relationship between the flouting of the quality maxim that does comply with a majority of facial expressions of surprise on the part of the hearer and an angry face in its entirety on the part of the speaker. Although it is possible that if the sample were larger there might be other expressions, especially on the part of the speaker, the trend is quite clear and quite revealing. This means that the flouting of maxims can be marked by specific facial expressions, which implies that the speakers, despite not fulfilling the cooperative principle of language as proposed by Grice, still communicate through non-verbal language some cooperation, marking the moment of flouting so that the other person knows that it is happening for a reason, for example anger, or to communicate that there is something that has not been understood, for example surprise on the part of a hearer to the speaker.

Consequently, in the case of *The Golden Girls*, as well as marking that cooperation between characters, it would also mark cooperation beyond the screen in an attempt to denote that there is a specific intent to joke by flouting the maxim, and therefore, it has not been uncooperative for no reason. This is very much in line with Grice's theory but would also, in part, follow Raskin's theory that maxims have distinct parameters for making jokes. Thus, the study could be extended to other comedy series to compare how and how often flouting a maxim is used as a device and what expressions would accompany it, as this paper only analyses the specific case of *The Golden Girls*.

Conclusively, the study defines the initial hypothesis as mostly true, giving us the answer that communication is always in one's speech, whether explicitly or implicitly, because behind our everyday life as social beings, there is always language, and we are always communicating, even when the maxims are flouted.

REFERENCES

Ahmed, M. F. (2007). On the Relationship Between Grice's Maxims And Humorous Discourse. *Adab AL Rafidayn*, 37(45), 49-66. <https://doi.org/10.33899/RADAB.2007.34106>

- Andresen, N. (2013). *Flouting the maxims in comedy: An analysis of flouting in the comedy series Community*. [Degree's thesis, Karlstad University]. Digitala Vetenskapliga Arkivet.
- Attardo, S. (1990). The Violation of Grice's Maxims in Jokes. *Berkeley Linguistics Society*, 16, 355-362. <https://doi.org/10.3765/bls.v16i0.1726>.
- Berzsenyi, C.A. (2010). The Golden Girls Share Signature Stories: Narratives of Aging, Identity, and Communal Desire. *Americana: The Journal of American Popular Culture (1900-present)*, 9 (2). Retrieved from https://americanpopularculture.com/journal/articles/fall_2010/berzsenyi.htm.
- Dynel, M. (2017). But seriously: On conversational humour and (un)truthfulness. *Lingua*, 197, 83-102. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.05.004>.
- Grice, P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole; J. Morgan (Eds.), *Speech acts*. (Vol. 3, pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Hall, J. A., Horgan, T. G. & Murphy, N. A. (2019). Nonverbal Communication. *Annual Review of Psychology*, 70, 271-94. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103145>
- Khosravizadeh, P. & Nikan Sadehvandi, N. (2011) Some Instances of Violation and Flouting of the Maxim of Quantity by the Main Characters (Barry & Tim) in Dinner for Schmucks. *2011 International Conference on Languages, Literature and Linguistics* (Vol. 26, pp.122-127). IAC-SIT Press. <https://www.researchgate.net/publication/230866316>
- Lockyer, S., & Pickering, M. (2008). You Must Be Joking: The Sociological Critique of Humour and Comic Media. *Sociology Compass*, 2 (3), 808-820. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9020.2008.00108.x>
- Matsumoto, D. & Ekman, P. (2008). Facial Expression Analysis. *Scholarpedia*, 3(5), 4237. <https://doi.org/10.4249/scholarpedia.4237>
- Maulida, F., Rozi, F. & Pratama, H. (2022). Creation of Humorous Situation By Flouting Conversational Maxims Accompanied By Facial Expression in "Friends". *English Education Journal*, 12 (1), 76-86. <https://doi.org/10.15294/eej.v12i1.51956>
- Messerli, C. (2021). *Repetition in Telecinematic Humour: How US American sitcoms employ formal and semantic repetition in the construction of multimodal humour* [Dissertation, University of Basel]. <https://doi.org/10.6094/UNIFR/218849>
- Phutela, D. (2015). The Importance of Non-Verbal Communication. *IUP Journal of Soft Skills*, 9 (4), 43-49. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/importance-non-verbal-communication/docview/1759007009/se-2>
- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humor*. D. Reidel Publishing Company.
- Taghiyev, I. (2017). Violation of Grice's Maxims and Ambiguity in English Linguistic Jokes. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 3(7), 284-288. <https://doi.org/10.18769/ijasos.309688>
- Thomas, T., Witt, P.J. & Harris, S. (Executive producers). (1985-1991). *The Golden Girls* [TV series]. Touchstone Television; Witt-Thomas-Harris
- Wieczorek, M. (2018). Different shades of viewership: a pragmatic analysis of viewership in sitcom discourse. In K. Katarzyna et al. (Eds.), *Forum for Contemporary Issues in Language and Literature 2018* (pp. 101-117).
- Wydawnictwo Naukowe UPH w Siedlcach. https://www.researchgate.net/publication/324273699_Different_Shades_of_Viewership_A_Pragmatic_Analysis_of_Humour_in_Sitcom_Discourse#fullTextFileContent

El MTSK como alternativa para la formación profesional tecnológica en la enseñanza del cálculo diferencial: un acercamiento desde la literatura

Edgar Ponciano Bustos
Yanira Xiomara de la Cruz Castañeda
Marcos Manuel Ibarra Núñez

Universidad Autónoma de Zacatecas (México)

Abstract: This contribution aims to analyze the characteristics that high school mathematics teachers need, particularly those that focus on the technological didactic knowledge of teaching differential calculus, to strengthen their professional development, using the Mathematics Teacher's Specialized Knowledge model as a theoretical reference. (MTSK); which focuses on the Didactic Content Knowledge domain and the Mathematics Teaching Knowledge subdomain, and specifically in the category of material and virtual resources. It is a research with a qualitative and descriptive approach; the information presented in the work comes from the analysis of research and studies as a state of the art, so the selected method is documentary research. As preliminary results based on the analysis of similar studies and the information from bibliographic research on the theoretical-epistemological bases, it can be concluded that in the background no research was found that focuses on professional development in the teaching of calculus differential or some content of this subject at the Higher Secondary Level. This gives rise to reflection on the importance of investigating the professional development of teachers at this level and the teaching of this subject and the ways in which teachers are appropriating digital technological resources.

Keywords: Professional development, Technological Didactic, MTSK.

1. INTRODUCCIÓN

El docente es el pilar fundamental del Sistema Educativo. Es un elemento importante para el éxito escolar, y esencial para implementar cualquier modificación o intervención didáctica. Hablar del profesor significa abordarlo desde su conocimiento, creencias, actitudes, emociones, entre otros aspectos claves del desarrollo profesional. Por lo tanto, implementar estrategias que promuevan una formación docente adecuada, es un aspecto imprescindible que coadyuva a resolver las problemáticas que emergen día a día en las aulas y alrededor de ellas. La educación profesional continua, reconocida como el proceso persistente de aprendizaje y capacitación posterior a la obtención de algún título o grado académico (Villatoro, 2012), será elemental para mejorar el logro de los indicadores y la promoción de una educación de excelencia sin importar el nivel educativo, esta requiere de docentes actualizados, capaces de implementar estrategias de enseñanza adaptables y accesibles a los procesos educativos y sus contextos.

Específicamente en el Nivel Medio Superior (NMS) de México, el proceso de enseñanza y aprendizaje de las Matemáticas, en lo que respecta al tema Cálculo Diferencial, se ha enfrentado a varias dificultades, tanto para los estudiantes como para los profesores de cara al entendimiento de sus conceptos básicos (Hitt, 2003). Estos problemas se han vinculado a que los docentes que enseñan mencionados conceptos basan sus métodos didácticos en la memorización de los algoritmos y la mecanización de las fórmulas que promueven una enseñanza tradicional.

Debido a lo anterior, diversos autores realizaron propuestas teóricas que consideran pertinente la implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el ámbito educativo, desde un enfoque pedagógico, ya que permite a los estudiantes la posibilidad de ser quienes

protagonicen su proceso de aprendizaje, que, en conjunto con el diseño de estrategias de enseñanza pertinentes, contribuyen a generar propuestas educativas ricas en recursos para su aplicación en los distintos niveles educativos. Hitt (2003) sugiere que para que el docente fomente la visualización matemática, podría utilizar nuevas tecnologías de forma razonable como: calculadoras gráficas y software de graficación “que permitan dar un significado concreto a las nociones matemáticas, para favorecer la construcción de conceptos a través de la coordinación, libre de contradicciones, de las diferentes representaciones relacionadas con dichos conceptos” (p.23). Este autor argumenta que los profesores que estén a favor del uso de tecnología en el aula de matemáticas deben saber qué actividad se propondrá para utilizarla, de tal manera que promueva la construcción de conceptos y una mejor actuación en la resolución de problemas. En este mismo orden de ideas, autores como García, Azcárate y Moreno (2006), expresan que el conocimiento del profesor de matemáticas en la enseñanza del cálculo diferencial no solo se debe centrar en lo algorítmico, debe adaptarse a las nuevas estrategias de enseñanza, emplear nuevas herramientas tecnológicas de acuerdo a las necesidades del contenido y de sus estudiantes.

En el área matemática, específicamente en el tema Cálculo Diferencial, los contenidos del programa de estudios de 2017 en el Nivel Medio Superior se centran en: funciones, límites y derivadas. Estos temas son especialmente importantes, ya que aparecen como reactivos en las pruebas del Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) y el Plan Nacional de Evaluación del Aprendizaje (PLANEA), siendo los que más puntaje tienen y están catalogados en los niveles más relevantes. Cabe recalcar que estos ítems se presentan como situaciones reales, es decir, como problemas de aplicación; por lo que, una comprensión deficiente de la utilidad de los conceptos relacionados al cálculo diferencial en la vida cotidiana del estudiante, está directamente relacionada con las bajas calificaciones y el índice de reprobación.

La situación anterior constituye el punto de partida para reflexionar sobre lo que está realizando el docente de bachillerato en la enseñanza del cálculo diferencial en México, es decir, qué, cómo y por qué enseña los contenidos de dicha asignatura. Elementos nucleares del desarrollo profesional docente.

El desarrollo profesional se ha caracterizado bajo diversas perspectivas, los autores lo definen como un proceso que se origina a lo largo de toda la vida del profesor, integrando su etapa de formación inicial, dicho proceso va creciendo, evolucionando a lo largo de la vida profesional y se adapta a los nuevos retos de la sociedad (Climent, 2002; Muñoz, 2009).

En la última década del siglo XXI, el desarrollo profesional también se ha enfocado en estudiar la identidad del profesor, las creencias, la motivación, emociones, actitudes, conocimiento, reflexión, entre otras. Como expresa Muñoz (2009), esta conceptualización del desarrollo profesional se aproxima a una formación continua del profesorado. Confirma que el desarrollo profesional se indaga desde una faceta cognitiva y se considera desde teorías provenientes de las ciencias sociológicas, fenomenología y antropología.

Las teorías relacionadas al desarrollo profesional docente, tratan de describir y explicar cómo este se produce, cuáles son las condiciones, y también tratan de mostrar las fases comunes que pueden emerger en la mayoría de los docentes y alguna situación (Climent, 2002; Muñoz, 2009). Estos referentes resaltan el rol que tiene el profesorado en la guía de cambios sobre su práctica. Se considera al profesor como un aprendiz, en donde su desarrollo profesional se evidencia en adecuaciones a sus representaciones mentales, las cuales influyen en las acciones que realiza en su entorno.

Específicamente, el desarrollo profesional del profesor de matemáticas, se ha abordado desde diversos factores y contextos, es decir, puede estar centrado en docentes con experiencia o noveles, pro-

fesores en servicio, futuros profesores, los diversos niveles educativos, la enseñanza, el aprendizaje, los recursos tecnológicos, entre otros. Sin embargo, como lo señala Ponte (2012), las investigaciones que se han realizado sobre el desarrollo profesional del docente de matemáticas no han sido suficientes. Estas se han centrado en indagar en las prácticas del profesor en servicio, pedagogos futuros, docentes con años de experiencia, estudiando a educadores de diversos niveles educativos, centrándose en aspectos esenciales que estructuran el desarrollo profesional, los aspectos que los condicionan, así como los contextos y recursos que ayudan a su desarrollo (Muñoz, 2009; Ponte 2012).

En adición a lo expuesto, las investigaciones de la enseñanza de la asignatura de cálculo diferencial en bachillerato, han concluido que este contenido se ha impartido de forma mecanizada, y no se ha promovido la inclusión de la tecnología. Esto ha originado que los estudiantes obtengan bajos resultados en la prueba PLANEA y PISA, ya que estos estándares suelen usar más reactivos de situaciones reales que algorítmicos, esto se debe a lo que está realizando el profesorado en su labor diaria. Por tal motivo, se requiere analizar cuál es el conocimiento didáctico tecnológico del profesor de matemáticas de bachillerato en torno a la enseñanza del cálculo diferencial, es decir, qué enseña, cómo lo enseña y cómo emplea la tecnología digital en la explicación de esta asignatura para fortalecer su desarrollo profesional. Así pues, el objetivo de este trabajo es analizar las características de los profesores de matemáticas del Nivel Medio Superior en México, particularmente, las que se centran en el conocimiento didáctico tecnológico de la enseñanza del Cálculo Diferencial, utilizando como referente teórico el modelo MTSK.

2. MARCO TEÓRICO

Para una mejor comprensión, en este primer momento se describen los referentes teóricos en torno al desarrollo profesional y al conocimiento especializado del profesor de matemáticas, así como los principios del modelo *Mathematics Teacher's Specialised Knowledge* (MTSK), ya que constituyen la parte conceptual de la investigación.

En lo que respecta al desarrollo profesional, a lo largo de los años este ha tenido diversas visiones teóricas de acuerdo al contexto donde se aplique. De Agüero (2019) lo concibe como aquellas prácticas y actividades eficaces, pertinentes y relevantes socialmente estructuradas en actividades y acciones a lo largo del ejercicio profesional docente, de forma tanto individual como colectiva; también considera la competencia, el compromiso, autonomía y la responsabilidad. Además, este autor ha considerado el conocimiento disciplinar y técnico, la pedagogía, identidad y bienestar, epistemología, axiología y lo sociocultural, con el fin de cumplir con el objetivo esencial del docente de formar jóvenes en la atención, análisis y solución de los problemas nacionales.

Por su parte, Cardeñoso, Flores y Azcárate (2001) expresan que los problemas que han sido tratados desde el desarrollo profesional del docente de matemáticas se han clasificado en cuatro grupos de investigaciones: currículum, procesos de enseñanza- aprendizaje, formación didáctico-matemática de los profesores y cuestiones epistemológicas y/o teóricas. Rico (1996), citado por Cardeñoso, Flores y Azcárate (2001), realizó un estudio sobre las problemáticas que se han abordado en la educación matemática. Concluye que sólo el 10% de las investigaciones abordan problemas asociados con el docente y su desarrollo profesional, el 50% de los problemas están conectados con el aprendizaje de las matemáticas, el 25% están relacionados con el currículum o a la enseñanza de las matemáticas, y sólo un 15% vinculados con aspectos teóricos o epistemológicos. Sumado a lo que presenta Rico, Ponte (2012) menciona la necesidad de seguir investigando esta línea, expresa que, a pesar que se están efectuando diversas investigaciones en torno al conocimiento, creencias, la formación y el desarrollo profesional, se está muy lejos de entender todas las problemáticas.

Los trabajos mencionados con anterioridad nos dan muestra de la importancia e interés por el estudio del desarrollo profesional del docente de matemáticas, pero hace falta indagar sobre las diversas características de los docentes en un contexto particular, como lo es el nivel medio superior en la enseñanza del cálculo diferencial con tecnología digital. De acuerdo con Richit (2021), el desarrollo profesional se puede estudiar bajo diversas visiones fundamentales como son: los conocimientos básicos de la práctica, el aprendizaje profesional a lo largo de su servicio, la asimilación y cambios de la formación profesional, las modificaciones en la práctica y las condiciones políticas y contextuales de la labor docente. Estas visiones establecen aspectos que dan sustento y guían la enseñanza, como el conocimiento, la manera en que el profesorado convive, además de cómo toman decisiones curriculares y didácticas y el objetivo de su labor. Finalmente, el autor sistematiza el desarrollo profesional en cinco dimensiones, llamando a la primera dimensión Conocimiento Profesional.

Esta aportación se localiza en la línea de análisis sobre el conocimiento didáctico tecnológico de docentes en relación con la enseñanza de las matemáticas. El marco teórico que la fundamenta es el modelo del Conocimiento Especializado del Profesor de Matemáticas (MTSK, por sus siglas en inglés, Carrillo et al., 2018). El MTSK se comprende como aquellos aspectos cognitivos que tiene un profesor de matemáticas y que ha adquirido y construido durante su formación inicial y experiencia docente. Particularmente en matemáticas, estos aspectos cognitivos son todos los conocimientos que pone en juego un docente al afrontar los desafíos que emergen en el aula y las herramientas con las que cuenta para solucionarlos. Este modelo tiene el dualismo de ser una propuesta teórica que caracteriza el conocimiento profesional del docente de matemáticas, además es una herramienta metodológica que permite investigar diversas prácticas del docente de matemáticas con base en categorías.

El MTSK está compuesto de dos dominios de conocimiento (ver la figura 1 en el siguiente link: <https://sites.google.com/view/modelo-de-mtsk/inicio>). Por un lado, considera el conocimiento que tiene el profesor de las matemáticas como disciplina científica en un entorno escolar, a este dominio se le llama el MK (*Mathematical Knowledge*). El otro dominio es el conocimiento relacionado con el contenido matemático como objeto de enseñanza-aprendizaje, llamado PCK (*Pedagogical Content Knowledge*) (Carrillo et. al, 2018). Cada dominio tiene tres subdominios, y cada uno presenta diversas categorías. En el centro del modelo se encuentran el subdominio de las creencias, las cuales permean el conocimiento matemático y conocimiento didáctico, y por ende a los respectivos subdominios.

Conocimiento Matemático (MK)

- Conocimiento de los temas (KoT). Este subdominio hace referencia a las definiciones, propiedades y fundamentos de temas matemáticos específicos, los procedimientos matemáticos, los registros de representación en que puede aparecer el tema matemático y la fenomenología y aplicaciones de este.
- Conocimiento de la Estructura de las Matemáticas (KSM). Es el conocimiento sobre conexiones matemáticas de temas anteriores y posteriores, además de las conexiones matemáticas entre el mismo tema y conexiones matemáticas comunes entre contenidos.
- Conocimiento de las Prácticas Matemáticas (KPM). Es el conocimiento de cómo se conduce cuando se crea matemáticas, algunos indicadores de este subdominio son: la jerarquización y la planificación de la forma de proceder en la resolución de problemas matemáticos; las formas de validación y demostración; el papel de los símbolos y uso del lenguaje formal; y los procesos asociados a la resolución de problemas como forma de producir matemáticas.

Conocimiento Didáctico del Contenido (PCK)

- Conocimiento de las Características de Aprendizaje de las Matemáticas (KFLM). Es el conocimiento que tiene el docente sobre las teorías matemáticas de aprendizaje, las fortalezas y debilidades en el aprendizaje de las matemáticas, así como las formas en que los alumnos interactúan con un contenido matemático, y aspectos emocionales del aprendizaje de las matemáticas.
- Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de las Matemáticas (KMLS). Es el conocimiento que posee el profesor acerca de las expectativas de aprendizaje del estudiante en un curso, así como el nivel de desarrollo conceptual y procedimental, y secuencias de temas anteriores y posteriores.
- Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas (KMT). Se refiere al conocimiento que tiene el profesor sobre cómo representar el contenido de cara a su enseñanza. Incluye el conocimiento del profesor en cuanto a las teorías matemáticas (personales e institucionales) de la enseñanza. Así como el conocimiento del potencial de las actividades, estrategias y técnicas para enseñar contenido matemático específico y recursos materiales y virtuales.

Es importante diferenciar entre las diversas visiones de la tecnología. Koehler y Mishra (2009), caracterizan la palabra tecnología como de tipo analógico y digital, es decir, tecnologías nuevas y viejas. Las tecnologías digitales se asocian con la computadora, dispositivos portátiles o aplicaciones de software, y las tecnologías analógicas las caracterizan como libros de texto o lápiz. Por tanto, esta investigación asume la postura de tecnología de tipo digital. Esta se comprende por recursos tecnológicos digitales como aquellas herramientas que implementa el profesor para realizar su práctica, que son de carácter específicamente tecnológico digital y con fines educativos (particularmente con la enseñanza de las matemáticas), que pueden ser tanto un *Software* (por ejemplo, GeoGebra, Cabri o Derive) hasta un *Hardware* (por ejemplo, calculadora, tablets o pizarrón electrónico). Escudero (2015) se refiere a los recursos didácticos tecnológicos como aquellas herramientas “diseñadas específicamente para la enseñanza de las matemáticas, por ejemplo, Cabri, como los que han sido adaptados para fines educativos como las hojas de cálculo de Excel” (p.302).

Así pues, el uso de los recursos tecnológicos digitales fortalece el desarrollo profesional del docente de matemáticas enriqueciendo su conocimiento y favoreciendo el proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, las diversas tecnologías digitales potencian la enseñanza de un contenido, y facilitan la comunicación entre pares y mentores en cursos de formación continua.

3. METODOLOGÍA

La propuesta metodológica tendrá un enfoque cualitativo y de corte descriptivo, ya que pretende especificar el conocimiento didáctico tecnológico en profesores de matemáticas al enseñar el cálculo diferencial. El método seleccionado es la investigación documental concebida por Chong (2007) como el:

Estudio de los documentos que se derivan del proceso de la investigación científica y de la información preexistente antes de empezar la investigación, y que se publican tanto en fuentes documentales tradicionales (libros, revistas, periódicos, etcétera) y de otro tipo, como lo son los diferentes recursos audiovisuales, multimedia y digitales (p.183).

Esto permitió un acercamiento para conocer los aportes más relevantes de las investigaciones sobre el desarrollo profesional de los docentes de bachillerato, así como el conocimiento didáctico

tecnológico, componentes importantes del modelo MTSK. Para seleccionar dichos documentos se consideraron las siguientes variables de inclusión y exclusión.

Tabla 1. Criterios de selección y exclusión de investigaciones

Inclusión	Exclusión
Publicaciones sobre: desarrollo profesional del docente de matemáticas, uso de tecnología, conocimiento matemático y didáctico y cálculo diferencial.	Documentos a los que no se puedan acceder a texto completo.
Publicaciones en el idioma inglés y español.	Documentos de clase y actas de congreso.
Investigaciones en revistas indexadas.	Estudios que no se encuentren en bases de datos indexadas.
Estudios teóricos y experimentales.	Investigaciones publicadas antes de 2005.

Fuente: Elaboración propia.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Con la información proveniente de la bibliografía revisada se realizó un análisis de los resultados y conclusiones relevantes de acuerdo a los diversos autores. Lo que permitió reflexionar sobre las características de los profesores de matemáticas de Nivel Medio Superior en México, particularmente las que se centran en el conocimiento didáctico tecnológico de la enseñanza del Cálculo Diferencial, desde la guía teórica del modelo MTSK para la descripción de los hallazgos.

Tabla 2. Resultados de la investigación documental

Investigaciones incluidas	Autores	Informantes	Conclusiones
Desarrollo profesional del profesor de matemáticas	– Ramos-Rodríguez, Flores, Ponte y Moreno (2015) – Zapata-Cardona (2020)	Docentes en servicio y futuros profesores	Mediante cursos en línea, talleres y tutorías se realizan procesos reflexivos, que les han permitido a los informantes modificar su práctica, empoderar, modificar sus creencias y actualizar sus conocimientos.
Desarrollo profesional del profesor de matemáticas desde la perspectiva tecnológica digital	– Romo-Vázquez, Barquero y Bosch (2019) – Revelo, Revuelta y González-Pérez (2018)	Docentes en servicio	Se reconoce la escasa formación de los docentes y la necesidad de efectuar transformaciones en las metodologías de enseñanza de matemáticas; por lo tanto, se necesita una actualización docente para que sea competente en el uso y apropiación de las tecnologías con sentido pedagógico.
Conocimiento del profesor de cálculo diferencial	– García, Azcárate y Moreno (2006)	Docentes en servicio	El conocimiento está asociado con la formación inicial, el docente basa su práctica en lo empírico, los libros de texto y la propia experiencia que ha tenido. Además, los profesores vuelven a utilizar las mismas formas de enseñanza que tuvieron en su formación inicial, dejando a un lado las nuevas alternativas de enseñanza.

Investigaciones incluidas	Autores	Informantes	Conclusiones
Conocimiento del profesor en temas de cálculo diferencial	<ul style="list-style-type: none"> – Chávez (2009) – Pino, Godino, Font y Castro (2012) – Espinoza Zakaryan y Carrillo (2018) – Espinoza (2022) 	Docentes en servicio y futuros profesores	Se tiene que reflexionar sobre el uso de la derivada en el estudio de las funciones. También, destacan de importante que tanto los docentes en servicio como los profesores en formación, deben conocer las diversas manifestaciones de la derivada. También expresan que se debe de reflexionar acerca del tópico de función y sus elementos, y el papel de los contraejemplos y analogías en la edificación del significado.
Conocimiento del profesor en temas de cálculo diferencial (derivada y funciones) con tecnología digital	<ul style="list-style-type: none"> – Ponciano y Sosa (2018) – Padilla-Escorcía (2022) – Padilla-Escorcía, Acevedo-Rincón (2023) 	Docentes en servicio y futuros profesores	GeoGebra es una excelente herramienta para enriquecer el conocimiento del profesor de matemáticas de manera robusta, teórica, y didáctica. La herramienta de GeoGebra es un medio para enriquecer la visualización e interpretación de un contenido matemático; y también propicia la modelación matemática en situaciones contextuales mediante la animación del objeto matemático y sus respectivas propiedades.

Fuente: elaboración propia a partir del análisis de la bibliografía.

Una vez analizada la información, en lo que respecta al desarrollo profesional, la reflexión es un elemento importante para realizar cambios en el conocimiento y práctica del docente, siendo los talleres, tutorías y cursos en línea escenarios importantes para que el profesorado fortalezca sus capacidades profesionales, individuales y/o colectivas, así como su conocimiento. El uso de tecnología digital por parte del profesor enriquece y transforma las formas de enseñar un contenido matemático. Esta tecnología es una excelente herramienta que favorece el proceso evolutivo del desarrollo profesional, ya que le proporciona al docente los medios para afrontar y adaptarse ante los nuevos retos de su uso en aula.

La investigación sobre conocimiento del profesor en la asignatura de cálculo diferencial permite identificar un Conocimiento Didáctico del Contenido que en el modelo del MTSK es el PCK; estos trabajos se centran en el KMT (Conocimiento de la Enseñanza de las Matemáticas) y KMLS (Conocimiento de los Estándares de Aprendizaje de las Matemáticas), ya que se determinó que el conocimiento de la enseñanza se sustenta en lo que aprendió en su formación inicial y usa la misma estrategia para la instrucción del tema cálculo diferencial; lo anterior denota un área de oportunidad importante en relación a la actualización y proceso de aprendizaje a lo largo de su función como docente en activo.

En lo que respecta al conocimiento del profesor en temas del cálculo diferencial (funciones y derivadas) se analiza una relación con el MTSK, ya que los estudios mencionan que el conocimiento del docente acerca de estos contenidos se centra con su génesis, aplicaciones, registros de repre-

sentaciones, y definiciones, estos elementos pertenecen al subdominio del KoT (Conocimiento de los temas); además de la importancia de vincular estos contenidos mutuamente, esto se refiere al subdominio de KSM (Conocimiento de la Estructura de las Matemáticas).

Por último, el análisis de las investigaciones y estudios sobre el conocimiento didáctico tecnológico del profesor, que puede ser entendido como un subdominio del PCK; permitió demostrar que el uso de GeoGebra se resalta, la importancia de que este recurso potencia la enseñanza de contenidos de cálculo integral y diferencial, así como la visualización y modelación, estos aspectos pertenecen a dos subdominios del MTSK que son el KoT y KMT.

5. CONCLUSIONES

Este primer acercamiento fundamentado en el análisis de la bibliografía e investigaciones similares a las bases teórico-epistemológicas del objeto de estudio, nos da lugar a reflexionar que la materia de Cálculo Diferencial se ha investigado muy poco desde la visión del desarrollo profesional y particularmente el conocimiento de matemáticas de bachillerato. Se requiere indagar a mayor profundidad las características de lo que está realizando el docente en su práctica, dentro y fuera del espacio áulico. Las temáticas que más se han investigado son las derivadas y las funciones, se concluye que esto sucede debido a que son tópicos relevantes de la asignatura y se conectan con otras, además de ser considerados en las pruebas PISA y PLANEA. Existe evidencia de que estos contenidos también se han trabajado bajo una perspectiva de tecnología digital, rescatando que GeoGebra es una herramienta pertinente para enseñar la asignatura de Matemáticas.

Además, destaca la conexión del conocimiento del profesor como un elemento del desarrollo profesional, ya que cuando se fortalece el conocimiento, impacta la práctica del docente y va enriqueciendo la vida profesional del educador, proporcionando las herramientas didácticas y matemáticas para afrontar los nuevos retos de las políticas educativas. En lo que respecta al modelo MTSK, mediante sus dominios, subdominios y categorías, permite saber el conocimiento del docente de bachillerato sobre los temas del cálculo diferencial, y cómo lo lleva a cabo en el aula, es decir, cómo lo enseña, y cómo emplea las herramientas tecnológicas para potencializar el aprendizaje de sus estudiantes. Este referente teórico ayuda a conocer las diversas prácticas de los docentes, con el fin de crear programas de formación continua, para el fortalecimiento de su desarrollo profesional.

Finalmente, investigar el conocimiento didáctico tecnológico del profesor al enseñar cálculo diferencial, permitirá saber qué están realizando los docentes de Educación Media Superior en México y qué oportunidades de mejora requieren para enriquecer su labor con la incursión de la tecnología. Todo ello con el fin de potenciar el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Cardeñoso, J., Flores, P., y Azcárate, P. (2001). El desarrollo profesional de los profesores de matemáticas como campo de investigación en educación matemática. *Iniciación a la investigación en didáctica de la matemática. Homenaje al profesor Mauricio Castro*, 233-244.
- Chong, I. (2007). Métodos y técnicas de investigación documental. In H. Figueroa & C. Ramírez (Eds.), *Investigación y Docencia en Bibliotecología* (pp. 183–202). Facultad de Filosofía y

- Letras, UNAM. http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/4706/Inv_Doc_Bibl_2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carrillo, J., Climent, N., Montes, M., Contreras, L.C., Flores-Medrano, E., Dinazar Escudero-Ávila, D., Vasco, D., Rojas, N., Flores, P., Aguilar-González, A., Ribeiro, M. y Muñoz-Catalán, M. (2018): The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model, *Research in Mathematics Education*, 20(3), 1-18. DOI:10.1080/14794802.2018.1479981
- Chávez, M. D. (2009). Conocimientos de los profesores preuniversitarios de Cálculo acerca del significado y las interpretaciones de la derivada. *El cálculo y su enseñanza*, 1, 75-90.
- Climent, N. (2002). *El desarrollo profesional del maestro de primaria respecto de la enseñanza de la matemática: Un estudio de caso* [Tesis de Doctorado, Universidad de Huelva de España]. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2742>
- De Agüero, M. (2019). La formación y el desarrollo profesional de los profesores: conceptos, iniciativas y modelos. *Sánchez, M., & Martínez, A. Formación Docente en la UNAM: Antecedentes y la Voz de su Profesorado*, 33-73.
- Escudero, D. (2015). *Una caracterización del conocimiento didáctico del contenido como parte del conocimiento especializado del profesor de matemáticas de secundaria* [Tesis de Doctorado, Universidad de Huelva de España]. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/11456>
- Espinoza, G., Zakaryan, D., y Carrillo, J. (2018). El conocimiento especializado del profesor de matemáticas en el uso de la analogía en la enseñanza del concepto de función. *Revista latinoamericana de investigación en matemática educativa*, 21(3), 301-324.
- Espinoza, G. (2022). El conocimiento especializado del profesor de matemáticas sobre funciones. *El conocimiento especializado del profesor de matemáticas sobre funciones*, 165-177.
- García, L., Azcárate, C. y Moreno, M. (2006). Creencias, concepciones y conocimiento profesional de profesores que enseñan cálculo diferencial a estudiantes de ciencias económicas. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 9(1), 85-116.
- Hitt, F. (2003). Dificultades en el aprendizaje del cálculo. *Décimo Primer Encuentro de Profesores de Matemáticas del Nivel Medio Superior*, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Morelia, México.
- Koehler, M. J., y Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.
- Muñoz, N. (2009). *El desarrollo profesional en un entorno colaborativo centrado en la enseñanza de las matemáticas: el caso de una maestra novel* [Tesis de Doctorado, Universidad de Huelva de España]. <https://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/2949>
- Pino, L., Godino, J., Font, V., y Castro, W. F. (2012). Key epistemic features of mathematical knowledge for teaching the derivative. En *Proceedings of the 36th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, pp. 297-304.
- Padilla-Escorcía, I. (2022). Caracterización del conocimiento especializado del profesor en la modelación de las funciones trigonométricas en GeoGebra. *Encuentros*, 20, 23-39.
- Padilla-Escorcía I, Acevedo-Rincón, J. (2023). Caracterización del conocimiento especializado del profesor que enseña la hipérbola a través de las TIC. *Revista Encuentros*, 21 (02). Doi: 10.15665/encuen.v22i02-Julio-Dic..3253

- Ponte, J. P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. En N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83-98). Barcelona: Graó.
- Ponciano, E., y Sosa, L. (2018). Reflexión sobre el conocimiento del profesor. El caso de la enseñanza de la derivada. *El Cálculo y su Enseñanza, 11*, 83-97.
- Ramos-Rodríguez, E., Flores, P., Ponte, J., y Moreno, A. M. (2015). Desarrollo profesional del docente de matemáticas a través de sus tareas para el aula propuestas en un curso de formación. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 29*(51), 389-402.
- Revelo, E., Revuelta, F., y González-Pérez, A. G. (2018). Modelo de integración de la competencia digital del docente universitario para su desarrollo profesional en la enseñanza de la matemática—Universidad Tecnológica Equinoccial de Ecuador. *Edmetic, 7*(1), 196-224.
- Richit, A. (2021). Desenvolvimento profissional de professores: um quadro teórico. *Research, Society and Development, 10* (14), e342101422247-e342101422247.
- Romo-Vázquez, A., Barquero, B., y Bosch, M. (2019). El desarrollo profesional online de profesores de matemáticas en activo: una unidad de aprendizaje sobre la enseñanza de la modelización matemática. *Uni-pluriversidad, 19*(2), 161-183.
- Villatoro, M. (2012). *La educación continua virtual, propuesta necesaria e innovadora en el Instituto Tecnológico de Minatitlán, Veracruz, México*. Cuarto Congreso Virtual Iberoamericano de Calidad en Educación a Distancia (pp. 1-17). Minatitlán: EduQ@ 2012. Retomado de <https://tinyurl.com/yIk9t4a4>
- Zapata-Cardona, L. (2020) Collaboration among Statistics Teachers and Researchers: Contributions to Professional Development. *Bolema, 34* (68), pp.1285-1303. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v34n68a21>.

La Formación Profesional Acelerada como mecanismo de legitimización del régimen franquista (1955-1972)

María Luisa Rico-Gómez

Universidad de Alicante (España)

Patricia Delgado-Granados

Universidad de Sevilla (España)

Abstract: This study analyzes the Accelerated Vocational Training model in Spain during the Franco dictatorship (1955-1972), from a theoretical perspective. The chosen period, the dictatorship of Francisco Franco, is important because, during the years of economic development, it marked, on the one hand, the culmination of a time of legislative ambiguity, and, on the other, the beginning of a new stage of maximum intervention. State in terms of vocational training, initiated by the educational project defined by the Law of July 20 1955, on “Industrial Vocational Training”. This reform served as the basis for the future structure of Spanish vocational training, in its version of accelerated vocational training, especially starting with the Decree of 1957, which created the Trade Union Office for Accelerated Vocational Training, until its incorporation into the general educational system in July 1972. It represents a novel contribution to historiography because there are few studies referring to this topic. The methodology used is historical, with an interpretive-descriptive approach. The objective is to analyze the institutionalization of Accelerated Vocational Training within the context of developmentalism and the ideological framework of the Franco regime, based on the study of primary and secondary sources. It is concluded that this type of training was a mechanism to seek legitimization of the Franco dictatorship.

Keywords: accelerated vocational training, Franco dictatorship, economic development, working class.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la formación profesional constituye uno de los niveles educativos sobre el que se proyectan más expectativas tanto dentro como fuera de España. Esta creciente preocupación a nivel no solo europeo, sino mundial (UNESCO, OCDE, OIT, etc.), evidencia la necesidad de una reformulación que logre empoderar las enseñanzas profesionales hacia el reconocimiento social que merecen. Esta nueva orientación hacia un aprendizaje dual en el que se aboga por recuperar la figura del aprendiz (Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional, BOE, núm. 78), confluye con una serie de discontinuidades tanto del Estado como del mundo empresarial, reflejo de la tensión existente entre lo académico y lo profesional (Cabrera, 1993; Delgado, 2012; Martínez, 2002; Rico, 2014; Samanes, 2016).

De este modo, el camino recorrido de la formación profesional en España se ha caracterizado por una serie de disvalores históricos que se han ido manteniendo en el tiempo quedando relegadas al territorio del silencio. Una temática que ha tenido poco protagonismo, en comparación con la relevancia de otros niveles educativos, tanto desde una perspectiva global como en forma de estudios parciales sobre aspectos concretos. La mayor parte son estudios sobre los orígenes de la formación profesional en España desde el siglo XIX, mayoritariamente con las escuelas de artes y oficios, y estudios locales, e, incluso, de épocas más recientes, desde el punto de vista pedagógico, institucional, organizativo, etc., caso de Dávila, Murua y Naya (2013) o Murua, Zabaleta y Garmendia (2015).

Es importante destacar los estudios especializados a nivel local y en temáticas particulares, también con base en políticas y acciones legislativas y organizativas, como los trabajos destacados de Patricia Delgado, sobre la formación profesional durante el franquismo y las Universidades Laborales, entre los cuales, cabe señalar su estudio de 2012, cuyo tema angular son las llamadas Universidades Laborales, a partir de caso de Sevilla. También, su obra publicada en 2015, acerca de las tentativas de intervención y repercusión socioeducativa que tuvieron las políticas de las enseñanzas profesionales en el primer franquismo. El que realiza junto a Gonzalo Ramírez Macías (2017), que versa cómo la política educativa franquista se basó principalmente en la formación de la clase obrera, ejemplificándose en las Universidades Laborales, con el fin de formar cuadros profesionales y adoctrinarlos en los principios ideológicos del régimen. O el que trata sobre las Universidades Laborales y la mujer, a partir del estudio de tres instituciones (Zaragoza, Cáceres y Huesca) (2023).

Por lo que respecta al tema de estudio de este trabajo, la formación profesional de adultos acelerada, se confirma que las lagunas existentes son patentes, ya que únicamente se encuentran estudios como los de Bunes (2000), que trabaja sobre formación profesional de adultos llevada a cabo en España, desde 1957. O ya estudios propios de la época.

Dada la falta de estudios sobre este tema, desconocido para la gran parte de la historiografía contemporánea de Historia de la Educación, se justifica la necesidad de esta investigación, para enmarcarla dentro del contexto de intervención estatal en el período del desarrollismo, como una herramienta política economicista más de la organización de la formación profesional, vista para legitimar el régimen franquista ante la sociedad y el ámbito internacional. De ahí, las escasas referencias de estudios actuales sobre esta temática en este trabajo y que se recurra a investigaciones relacionadas lejanas en el tiempo.

El presente estudio pretende así romper el silencio historiográfico y proporcionar una visión integrada del desarrollo, la incidencia y contribución de la Formación Profesional, en concreto de la Formación Profesional Acelerada (en adelante, FPA) dirigida a la educación de adultos durante 1955 hasta 1972. En un principio, la nueva política de FPA respondió a los objetivos del régimen de buscar la legitimación a través de la intervención estatal en materia de formación profesional, para satisfacer, por un lado, la necesidad de capital humano formado en las necesidades del desarrollismo industrial; y, por otro lado, cumplir con los propósitos ideológicos del régimen, nacionalizando a las masas obreras. Para alcanzar estos fines, se centró en la práctica de una especialidad profesional de la población adulta, con algunos conocimientos teóricos para el aprendizaje práctico.

En este sentido, se parte de la hipótesis de que las enseñanzas profesionales fueron un espacio educativo priorizado por el régimen en su política de nacionalización ideológica y sociocultural de la clase obrera alejándola, así, de posibles movimientos y enfrentamientos sociales encauzados por el discurso marxista de la lucha de clases.

La investigación del presente proyecto se basa en la metodología histórica, de corte cualitativo, y se presenta enfoque interpretativo-descriptivo (Strauss y Corbin, 1990). En cuanto al procedimiento, se parte de la revisión bibliográfica para recomponer una visión panorámica de las tendencias historiográficas en el ámbito histórico-educativo. La realización de la revisión bibliográfica implica el conocimiento de la literatura académica y científica desarrollada en una determinada línea de trabajo (Latorre et al., 2005). Al mismo tiempo, se trabaja la búsqueda, localización y selección de fuentes para conseguir un acervo de información suficiente y representativo de cara a poder conocer las lagunas o necesidades de estudio, así como cuáles son las posibilidades de conocimiento sobre el tema a estudiar. Localizadas y clasificadas las fuentes, se lleva a cabo el análisis de los datos, empleando el método hermenéutico fruto de una interpretación que alcanza el conocimiento de los hechos, interpe-

lando, argumentando, etc., con la finalidad de llevar a cabo la construcción histórica del proceso en cuestión. Asimismo, es necesario contextualizar cada acontecimiento y proceso de institucionalización y puesta en marcha de la FPA durante el franquismo, interpretando las fuentes, relacionándolas y estableciéndolas dentro del contexto histórico-educativo del desarrollismo en el que se han producido.

En concreto, se centra en el análisis institucional y legislativo, prestando atención a la legislación de Formación Profesional Industrial (FPI), desde los cambios y la evolución que se fue llevando a cabo a partir de la ley de 1955, hasta la Ley General de Educación de 1970 y sus sucesivas reformas, y cómo la FPA se convirtió en un elemento más del conjunto organizativo, de la intervención estatal, para regular este ámbito educativo ante las necesidades economicistas del desarrollismo y del mundo industrial, dentro, siempre, de la órbita ideológica de la Organización Sindical Española. Para otro trabajo, por la limitación en cuanto a extensión del presente, se completará con las adaptaciones normativas a la realidad socioeconómica y profesional, con la concreción en los centros de formación profesional acelerada.

En cuanto a las fuentes empleadas para este estudio, nos hemos centrado en diversas fuentes primarias -documentales, audiovisuales, archivísticas y jurídicas- y secundarias, de carácter bibliográfico, referentes al tema y al contexto del trabajo.

2. DESARROLLO

2.1. Contextualización

Este estudio responde a un contexto histórico en el que, para conseguir el desarrollo económico del país, dentro de la órbita ideológica del nacional-sindicalismo, el régimen franquista recurrió a organismos internacionales como la Organización Europea para la Cooperación Económica (OECE), en busca de asesoramiento, en los cuales predominaba la teoría del desarrollo económico de Walt W. Rostow, que prometía industrialización a cualquier país que realizara una determinada acumulación de capital fijo que permitiera el despegue (*take off*). Complementariamente, la teoría del capital humano -desarrollada por Robert Solow, Theodore Schultz, Gary Becker y Jacob Mincer- incluía, en este capital fijo, la inversión en educación y ciencia, dirigida a formar el capital humano cualificado necesario para el desarrollo económico.

El giro en las políticas científica y educativa del régimen franquista de finales de los años cincuenta y años sesenta del siglo pasado respondería, pues, a la voluntad de impulsar el desarrollo económico, atendiendo a las recetas ofrecidas por los organismos internacionales desde las teorías de la modernización.

Este cambio de la política del régimen franquista coincidía con el enfoque economicista de la educación, basada en la teoría del capital humano, que apareció en este contexto de la Guerra Fría, por el desarrollismo impulsado a raíz del crecimiento económico. La educación era vista como el elemento que renovaba el conocimiento científico del que se extraían las nuevas técnicas para impulsar el progreso económico y social. De ahí que, se diera el giro político del franquismo, de subsidiariedad a la intervención estatal en materia educativa para su expansión, con intención de tener un impacto positivo en la economía, como se observa en la década de los sesenta del siglo pasado, en España, inmersa en trabajos e informes nacionales e internacionales que relacionaban la Educación con el desarrollo económico (Romero y De Miguel, 1969). La formación de capital humano se refería al conocimiento que era el que permitía el cambio y la transformación técnica y la industrialización (Schultz, 1981). Para cumplir con esta premisa, entre educación-capital humano y crecimiento económico, era necesario la institucionalización política por parte del Estado, así como la inversión, pública y privada, como

input destinado a la producción de capital humano, en cantidad y calidad. Además, al invertir en la cualificación del personal obrero, para ser más cualificados, eran más productivos y tenían una mejor posición socio-profesional, lo que repercutía, a su vez, en la política de ideologización y socialización de las masas, dentro de los parámetros del régimen, adecuando cada trabajador a las necesidades del mercado laboral, a partir de la época del desarrollismo en España (Núñez, 1999).

En este marco, la clave del Estado franquista, en la época del desarrollismo, estaba en compaginar la modernización económica del capitalismo con la estabilidad en el plano social, perfilando una moral común basada en un sentimiento de unidad y un desarrollo técnico, encarnado en la clase obrera formada y en los técnicos especialistas. El Estado organizaba a este colectivo social más modesto, proclive al desorden social, en base a premisas profesionales, facilitándoles el ingreso en las escuelas de formación profesional industrial. Y, la única estructura política que podía dar coherencia a este proceso social de combinación entre la modernidad y el orden social, en principio antagónica, era un gobierno de tendencia conservadora-corporativa, capaz de introducir los factores precisos que condujeran al progreso técnico del país, siempre dentro de unos límites que no supusieran un cambio en las relaciones de poder establecidas de jerarquización social y política institucionalizada (Herf, 1990). Para el franquismo, esta relación entre tradición y modernidad quedaba ejemplificada en un sistema de formación profesional obrera e industrial, afianzada por un sistema de valores políticos y culturales compartidos, los falangistas, corporativos y nacionalsindicalistas.

Así, es en este sistema de Formación Profesional Industrial, donde se explica la búsqueda de legitimación del régimen franquista en los años de desarrollismo. Mediante su cambio político de intervención estatal en materia educativa y formativa, con la formación de capital humano especializado, de ese obrero y técnico capacitado, en los requerimientos del mercado productivo propios de la industrialización, por un lado, satisfacía las necesidades de modernización de la industria que se imponían en este período, de finales de los años cincuenta y los años sesenta del siglo pasado; y, por otro lado, socializaba al colectivo obrero dentro de los parámetros ideológicos de la dictadura.

2.2. Hacia la profesionalización del obrero

La nueva política económica del franquismo dio lugar a un crecimiento económico acelerado que desencadenó, a su vez, en procesos de cambios socioeconómicos y en la intervención estatal en materia educativa y científica para favorecer el desarrollo industrial, bajo la bandera ideológica del régimen. El sistema educativo, orientado a formar capital humano, creció de forma exponencial, sobre todo en la enseñanza media. A la vez que se intensificó la tarea de modernización de los discursos y las prácticas pedagógicas, con la introducción y puesta en marcha de nuevos métodos (Martínez, 2016).

Gracias a las necesidades de mano de obra cualificada, en un período de inicio de la industrialización y desarrollo económico del país, España inició un proceso de expansión económica por el fomento de la industria, la mecanización de la agricultura y la puesta en marcha de nuevos sistemas de organización laboral hacia nuevas tendencias industrializadoras y productivas. En este contexto expansivo, la formación profesional ocupó uno de los objetivos prioritarios del Estado para la obtención de mano de obra cualificada, que, por primera vez, reorganizó e institucionalizó dos ámbitos de cualificación de mano de obra en función del perfil profesional. Por un lado, la formación profesional reglada e integrada en el sistema educativo, dirigida a la población escolar o adolescente; y, por otro lado, la formación profesional no reglada, de adultos, dirigida a personal activo o fuera de la institución escolar.

El giro copernicano que se produce a partir del séptimo gobierno de Franco (1957), con el ministerio de Ruiz Giménez, supuso el inicio de una serie de cambios educativos impulsados, entre otros

motivos, por el aumento industrial y turístico, los ahorros de los emigrantes españoles y las inversiones extranjeras. Unos años antes, en 1955, se había aprobado la Ley Orgánica de Formación Profesional Industrial de 20 de julio (BOE 21/07/1955), que nacía como respuesta del Estado a la necesidad de un sistema normalizado de formación profesional relacionado con los aspectos técnicos y manuales de perfil bajo. Se pretendía así actualizar a la realidad industrial el todavía vigente Estatuto de 1928 e impulsar las enseñanzas profesionales como parte del sistema educativo general (Rico, 2014). Su inclusión en el marco general de educación implicaba también nuevas obligaciones a las empresas, exigiéndoles a la hora de contratar o renovar a sus operarios (personal técnico y obrero), el título académico o certificado de aptitud profesional correspondiente a su categoría profesional. Los trabajadores además tenían la obligación de asistir periódicamente a Cursos de Extensión Cultural, Perfeccionamiento Técnico, FPA o Readaptación Intensiva para operarios industriales que deseaban cambiar de oficio.

De esta forma, se pretendía complementar el periodo de aprendizaje con otros de tipo técnico y cultural, que potenciaron la movilidad laboral y corrigieron los problemas de antaño: una formación profesional anticuada a los nuevos sistemas de productividad y carente de especialistas industriales. La apuesta por un sistema dual de escolaridad o de formación mixta para los periodos de Aprendizaje y Maestría permitieron, además, alcanzar el último grado de formación profesional dirigido a estudios técnicos y superiores. Desde el Estado, se hacía hincapié en la importancia de “la tarea industrial española, con la armoniosa colaboración de empresarios, obreros y técnicos”, donde “la capacitación de las nuevas promociones españolas y de las escuelas de aprendices”, tal como señalaba la locución del n.º 646 de Revista de Imágenes (01/01/1957), pasa a ser el motor educativo del desarrollismo industrial.

Por otro lado, la Ley de 29 de abril de 1964 (BOE 30/04/1964) ampliaba la obligatoriedad de la enseñanza primaria hasta los catorce años y abría así una nueva vía, anticipadora de la Ley General de Educación de 1970 (Ley 14/1970, BOE 06/08/1970). Como consecuencia, se fueron produciendo una serie de transformaciones sociales y educativas como fue la ampliación de la escolaridad obligatoria para dotar a la industria de una mano de obra cualificada acorde a las demandas formativas, coincidiendo con la aprobación del Primer Plan de Desarrollo para el periodo 1964-1967 (BOE 06/05/1964). A pesar de que en este apenas se trató la formación profesional, resultado de la falta de atención a este sector y la descoordinación de los diferentes organismos encargados de estos estudios, en el Segundo Plan de Desarrollo (1969-1971) los temas educativos sí fueron tratados con mayor profundidad. La novedad radicó en la introducción de normas sobre política laboral respecto a dos objetivos: el primero, la promoción social de los trabajadores “mediante su formación profesional y su acceso a todos los niveles de enseñanza”, y el segundo, la política de pleno empleo. Este plan significó, por tanto, un avance respecto al primero. Se logró alcanzar una serie de acuerdos y prioridades educativas enfocadas a erradicar el analfabetismo y promover la enseñanza primaria y la formación profesional como medio de capacitación social, dentro de lo que sería el Primer Programa Nacional de Formación Profesional: “[...] que coordinando todos los medios, se oriente a elevar el nivel de capacitación de la población laboral, teniendo en cuenta las necesidades productivas y de empleo de la mujer” (Preámbulo de la Ley de 1 de febrero de 1969, artículo 4, BOE 12/01/1969).

Se constata, por tanto, que a medida que transcurrieron los años y el país alcanzó unos índices de desarrollo óptimos, las instancias políticas prestaron una mayor atención a los estudios de formación profesional, dentro de la perspectiva de “promoción social”. Una promoción social dirigida principalmente a la población adulta considerada en “desventaja”, por lo que se constituye como un tipo de enseñanza compensatoria para aquellos “condenados a vegetar toda su vida, pasando de un oficio a otro sin estacionarse en ninguno, sin esperanzas, constituyendo una masa en la cual el paro estacional y la miseria sorprende a cada instante” (Centro Nacional de Formación de Monitores: La Formación

Profesional Acelerada, p. 51, citado en Bunes, 2000, p. 364). A estos iba dirigida la FPA, en aras de aunar formación permanente –entendida como el resultado de “la continua y acelerada evolución, como característica fundamental de nuestra época, que impone una concepción de adultos, pues exige una formación a lo largo de la vida del hombre como una permanente tarea inacabada”– con reconversión profesional de los trabajadores.

Por otro lado, tras el final del bloqueo internacional, España comienza una senda de contactos con el exterior que se materializan con los primeros préstamos de organismos internacionales y de EE. UU, produciéndose un aumento de las importaciones y de nuevos materiales (Pereira, 2005).

2.3. La institucionalización de la Formación Profesional Acelerada (1955-1972)

La Ley sobre Formación Profesional Industrial de 1955 fue el primer hito franquista en este proceso de expansión de la formación profesional de adultos para la recuperación de la economía nacional, la apertura internacional y la introducción de nuevas técnicas en el sector industrial: supuso la posibilidad de alternar escuela y trabajo y bifurcó de la formación profesional entre la opción académica y la profesional, que se recogieron en la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa en 1970 (Murua y Dávila, 2023).

En efecto, la intervención estatal durante el franquismo, orientada hacia la formación y el perfeccionamiento de los trabajadores adultos, se recogió en la Ley de Formación Profesional Industrial de 1955, en su artículo 43, donde ya preveía que las Escuelas de Maestría establecieran cursos de extensión cultural, de perfeccionamiento técnico y de formación acelerada, para productores adultos, así como de readaptación intensiva para los operarios que desearan cambiar de oficio.

En el año 1957, coincidiendo con la formación del gobierno de la estabilización, se aprobó el Decreto de 18 de octubre, por el que se creaba la Oficina Sindical de FPA (BOE 11/11/1957). El objetivo era ofrecer cursos de corta duración, no debían superar los seis meses, y en distintas especialidades, con un total de 27. Para la FPA, lo importante era la especialización y capacitación profesional de la población adulta, en un tiempo mínimo, en un oficio manual y con conocimientos teórico-prácticos indispensables para el aprendizaje. En el artículo 2 de las Normas de Gobierno y Funcionamiento de los Centros Sindicales de Formación Profesional Acelerada, se indicaba, explícitamente, que estas instituciones tenían como misión específica la especialización de obreros no cualificados en los siguientes sectores:

- Especialización de jóvenes obreros de más de 21 años y adultos sin oficio de menos de 40 años, porque la formación reglada de 14 a 18 años no podía satisfacer las necesidades urgentes de mano de obra especializada.
- Readaptación de obreros a nuevas técnicas o nuevos oficios para permitir aprender uno nuevo y conseguir un empleo en aquellos sectores profesionales necesitados de saberes especializados; o en las nuevas técnicas aplicadas a los procesos productivos.
- Orientación de la migración, de los trabajadores del mundo agrario sin cualificación a los grandes núcleos y zonas industriales, formándoles en aquellas especialidades demandantes de mano de obra cualificada.
- Readaptación de obreros con disfuncionalidades físicas, y limitaciones funcionales (Bunes, 2000).

Dentro de esta Oficina Sindical de FPA, se creó el Centro Nacional de Formación del Profesorado y Monitores, que se ocupaba de la elaboración de los programas, planes de estudio y preparación de los textos para el profesorado de este tipo de estudios. Con su metodología, se pretendía:

Cooperar dentro del ámbito nacional en dos funciones principales. En la economía, aportando a su campo la masa de especialistas que necesita la progresión iniciada, y en lo social, redimiendo al peonaje español y elevando en general el nivel de vida de los trabajadores. (Centro Nacional de Formación de Monitores, 1975).

Los centros de FPA fueron financiados por el Fondo Nacional de Protección al Trabajo, bajo la disciplina de la Organización Sindical Española, con enseñanzas de interés utilitario, técnico y práctico de formación profesional, junto con las enseñanzas formativas de carácter cultural, religioso y político-social, para así formar al hombre trabajador y procurar su participación activa en el ámbito social (Bunes, 2000).

Todos los alumnos de FPA tenían la consideración de becarios y las becas podían estar a cargo de particulares, empresas y organismos o por la propia Organización Sindical Española. La cuantía era la del salario mínimo de un obrero sin cualificación, a modo de estímulo junto a la matrícula gratuita, además de las ayudas: comida de mediodía, ropa de trabajo, seguro de accidentes, asistencia médico-farmacéutica, pago de la cuota de empresa de Seguridad Social y ayudas especiales en metálico para el transporte, residencia y seguro de desempleo (Murua y Dávila, 2023).

La supervisión y el control se llevó a cabo, primero, por el Servicio de Inspección Nacional y Control Técnico, hasta que finalmente pasaron a depender de las ayudas del Fondo Nacional de Protección al Trabajo. A partir de 1964, la Inspección de Trabajo y la Gerencia del Programa de Promoción Profesional Obrera (en adelante, PPO) se encargaron de los aspectos generales y los servicios técnicos de la FPA.

La PPO se encargó de adaptar la mano de obra del sector primario al mundo industrial y a los servicios. Es decir, facilitar el trasvase de los trabajadores, ofreciéndoles una semicualificación o bien una reconversión laboral. En otros casos, se trataba de perfeccionar a los trabajadores industriales afectados por crisis de empresas o sectores industriales. Para ello, se diseñaron cursos cuyo contenido formativo tenía como referencia determinados puestos de trabajo, previo al análisis de estos. El programa se basaba en un método inductivo que partía de la propia formación práctica.

Otra de las modalidades, con origen en el PPO y que estuvo funcionando desde 1965 hasta 1971, fue las Escuelas de Capacitación Agraria, dependientes del Ministerio de Agricultura y de la Promoción Profesional en el Ejército.

Se llegaron a crear diez centros sindicales de FPA y se formaron en torno a 4.000 alumnos anuales. El primer centro se creó en Madrid, el 7 de julio de 1958, abriéndose sucesivamente otros en Barcelona, Jaén, La Línea de la Concepción, La Coruña, Córdoba, Zaragoza, Badajoz, Las Palmas y Vigo; y contaban con una capacidad formativa de 5.000 alumnos al año.

Eran cursos monográficos y de extensión cultural sobre materias enfocadas a la formación de especialistas para la industria, en enseñanzas especiales de carácter técnico y aplicados y en materias técnicas y de aplicación de interés desde el punto de vista laboral, con el fin de reorganizar la formación profesional no formal (Martínez, 2002).

Los cursos se dividían en tres fases de dos meses de duración cada una, un total de seis meses y mil horas, convocados dos veces al año. Una primera, llamada fase de calidad, se subdividía, a su vez, en dos períodos. Un primer período ambiental o de preformación, de 15 días, en el cual el alumno iba conociendo, poco a poco, el manejo de herramientas y los gestos elementales de la profesión que constituían el fundamento del oficio. En el segundo período, de calidad, se buscaba la ejecución perfecta de los ejercicios planificados. En las siguientes fases, denominadas de entrenamiento y de productividad, se iba exigiendo poco a poco a los alumnos una ejecución más rápida. Comprendían siempre tres materias: trabajos prácticos, Tecnología, Cálculo y Dibujo. La jornada de trabajo era la

misma que en la industria y todos los trabajos y ejercicios realizados por los alumnos durante el curso eran objeto de calificación continua y sistemática (Bunes, 2000).

La Ley General de Educación de 1970 ponía fin a la FPA. En su artículo 44.1 ofrecía la oportunidad de seguir estudios de formación profesional a quienes, por cualquier razón, no pudieron cursarlos oportunamente. Por Decreto de 21 de julio de 1972 (BOE31/07/1972), los centros docentes dependientes de la Organización Sindical se integraron en el sistema educativo general, como centros no estatales de enseñanza (Alfonso y Torrubia, 2022).

La formación profesional de adultos también se ocupó de incorporar a la mujer en el proceso productivo. Las clases eran diarias, con un horario de mañana y tarde. Para las mujeres que ya trabajaban, se creó un horario especial de siete a diez de la noche. El aprendizaje requería cinco años: dos dedicados a la enseñanza de asignaturas de cultura general y tres de especialización del oficio. Los estudios nocturnos comprendían tres años para la obtención del certificado. Los oficios que se podían aprender eran: el de tejedora, maquinista de punto, bordadora de todas clases, modista, juguetería, marroquinería, etc. En el año 1962, se incorporó la enseñanza para delineantes de la construcción o de la industria, así como un curso profesional de figuristas. En el año 1964, se crearon 30 plazas de secretarías de dirección, siguiendo el sistema de formación profesional acelerada, y 15 para soldadoras conectoras y montadoras de radio y televisión. En los años siguientes, se abrieron cursos de peluquería, laborantes químicas, vendedoras y escaparatistas (Bunes, 2000).

3. CONCLUSIONES

En nuestro recorrido por las enseñanzas profesionales, en concreto por la FPA, hemos constatado, en primer lugar, que las principales experiencias formativas se orientaron principalmente a la necesidad urgente de cualificar profesionalmente a la población activa adulta. Los cambios estructurales que se van produciendo a partir de la mitad de los años cincuenta en materia económica, propiciaron el desarrollo posterior constituyendo un marco político, social y educativo idóneo para el nuevo modelo formativo. De esta forma, si en un primer momento, la formación profesional se canalizó por entidades de carácter no público, será a partir de mediados del siglo XX cuando la formación profesional experimente su auge, en la medida que se generaliza el proceso industrializador y sus métodos se expanden al sector agrario y de servicios. Por lo tanto, podemos afirmar que la coyuntura política, económica y social de la década de los cincuenta fue determinante para que se produjera el giro copernicano en materia de enseñanzas profesionales. A partir de este momento, la formación profesional de adultos pasó a ser uno de los objetivos prioritarios en la política educativa franquista como mecanismo para alcanzar la preparación básica de la población cuya carencia se había ido supliendo anteriormente con modelos no reglados.

En esta intensa labor, la FPA, dependiente de la Organización Sindical Española, vigente desde 1957 hasta 1972, fue una herramienta más de buscar la legitimación del régimen franquista, a través de la intervención estatal en materia de formación profesional, para satisfacer, por un lado, la necesidad de capital humano formado en las necesidades del desarrollismo industrial; y, por otro lado, cumplir con los propósitos ideológicos del régimen, nacionalizando a las masas obreras. Como esta reforma respondía más bien a un objetivo político, dentro del marco del nacional-sindicalismo, se vio truncada con la llegada de la Ley General de Educación de 1970, y los inicios tímidos de apertura de finales del franquismo, cuando las preocupaciones educativas escapaban de la formación profesional para fortalecer otros sectores de la enseñanza, como los que empujaban hacia la alfabetización del país desde valores más propios de la igualdad, la justicia, la eficacia y la libertad, dentro del paraguas

de la tradición educativa liberal contra el ideario autoritario. En efecto, diseñó un sistema unitario que reorganizó todo el entramado educativo, desde la educación preescolar hasta la universitaria. A partir de esta Ley y las sucesivas reformas, como el Decreto de julio de 1972, o, más tarde, la Orden de 4 de agosto de 1972 (BOE 14/08/1972), quedaba instaurado el sistema en que se proponía como cauce accesible a todos los trabajadores españoles, que no poseyeran titulación académica, la formación profesional de primer grado, a la cual se debían acoger todos los cursos de adultos desarrollados en los centros sindicales, dando, así, fin al proyecto de FPA.

Este trabajo, fruto de una investigación en curso, necesita completar una visión más amplia de lo que supuso esta formación, a partir de un análisis de la documentación elaborada por las autoridades responsables, desde la Jefatura de Estado, la Secretaria General del Movimiento, la Organización Sindical Española, la Obra Sindical de Formación Profesional, el Patronato del Fondo de Protección al Trabajo, la Dirección General de Enseñanza Laboral, la Junta Central de Formación Profesional Industrial; o los propios del Ministerio de Educación Nacional/Ministerio de Educación y Ciencia o el de Trabajo, entre otros, con sus correspondientes órganos de planificación y gestión. Y, también, a partir de planteamientos de la historia social de la educación, sobre su acercamiento del conocimiento en la enseñanza a esos colectivos, mediante la búsqueda, localización, selección y un análisis de los documentos existentes en los archivos de las instituciones implicadas (centros de formación profesional acelerada y los organismos directores de su organización), así como en las bases de datos del registro evolutivo de las instituciones formativas.

AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha realizado en el marco del proyecto nacional de I+D+i “El giro copernicano en la política de educación y ciencia en el desarrollismo franquista: de la subsidiariedad a la intervención estatal, PID2020-11424GB-I00”.

REFERENCIAS

- Alfonso, J. M. y Torrubia, E. (2022). Los primeros pasos del Secretariado Nacional de Formación Profesional de la Iglesia (1957-1960). *Cauriensia*, XVII, 1-24. <https://doi.org/10.17398/2340-4256.17.1>
- Bunes, M. (2000). Instituciones y programas de formación profesional de adultos en el desarrollo español: la formación profesional acelerada en la Organización Sindical, (1957-1972), *Revista de Educación*, 1 (2000), 359-374.
- Cabrera, L. C. (1993). La tortuosa marcha de la formación profesional en España. *Revista de Educación*, (302), 193-212.
- Centro Nacional de Formación de Monitores (1975). *XXXVI Curso de Formación Pedagógica para Monitores en las especialidades de fresa, electrónica y pintura. Impartido en Madrid durante los meses de junio y julio de 1975*.
- Dávila, P., Murua, H. y Naya, L. M. (2013). La formación profesional en Euskal Erria durante el franquismo: dos realidades diferentes. En J. Tébar y C. Molinero (coords.), *VIII Encuentro Internacional de Investigadores del Franquismo*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Delgado, P. (2012). *Formación profesional, educación y trabajo: retrospectiva de las universidades laborales*. Biblioteca Nueva.
- Delgado, P. (2015). Las enseñanzas profesionales en el primer franquismo: tentativas de intervención y repercusión socio-educativa. En A. F. Canales y A. Gómez (eds.), *La larga noche de la educación española. El sistema educativo español en la posguerra* (pp. 165-184). Biblioteca Nueva.

- Delgado, P. y Ramírez, G. (2017). ¿Conveniencia o necesidad? La formación de la clase obrera en las Universidades Laborales franquistas (1955-1978). *Historia Crítica*, (63), 117-136. <https://doi.org/10.7440/histcrit63.2017.06>
- Delgado, P. y Ramírez, G. (2023). Women's Labour Universities. Transgression instruments of the model of women during the Franco regime) *Paedagogica Historica*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00309230.2023.2205546>
- Herf, J. (1990). *El modernismo reaccionario. Tecnología, cultura y política en Weimar y el Tercer Reich*. Fondo de Cultura Económica.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Ediciones Experiencia.
- Martínez, M. J. (2002). *Historia de la formación Profesional en España. De la ley de 1955 a los Programas Nacionales de Formación Profesional*. Universidad de Valencia.
- Martínez, C. (2016). Un “etno-típico filósofo americano” en la Pedagogía académica del Franquismo. Dewey y el activismo: entre el rechazo, el idiosincrático uso pragmático y la ortodoxización. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3 (2), 157-181. <https://doi.org/10.14516/ete.2016.003.002.007>
- Murua, H., Garmendia, J. y Altuna, J. (2015). La empresa como agente promotor de la formación profesional en Euskal Herria durante el franquismo. En H. Murua (coord.), *La formación profesional en Euskal Herria: evolución y agentes promotores durante el franquismo* (pp. 335-391). Delta Publicaciones Universitarias.
- Murua, H. y Dávila, P. (2023). El papel institucional en la formación profesional en Euskadi: algo más que un apoyo coyuntural. *Historia y Memoria de la Educación*, (18), 381-412. <http://doi.org/10.5944/hme.18.2023.34518>
- Núñez, C. E. (1999). Educación y desarrollo económico. *Revista de Educación*, (318), 9-33.
- Pereira, J. C. (2005). Franquismo, Política Exterior y Memoria Histórica. *Historia Contemporánea*, (30), 7-25.
- Rico, M. L. (2014). *La formación profesional obrera en España durante la dictadura de Primo de Rivera y la Segunda República*. CSIC.
- Romero, J. L. y De Miguel, A. (1969). *El capital humano: ideas para una planificación social de la enseñanza en España*. CECA.
- Samanes, B. (2016). Transferencia del Sistema de FP Dual a España. *Revista de Investigación Educativa*, 34 (2), 295-314. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.2.249341>
- Schultz, T. W. (1981). *Investing in people: the economics of population quality*. University of California Press.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada*. Editorial Universidad de Antioquia.

Francisca Ruiz Vallecillo: la transición desde posiciones pedagógicas tradicionales a innovadoras en el marco de la Segunda República

Rafael Sebastián Alcaraz

Universidad de Alicante (España)

Resumen: La investigación recoge la trayectoria profesional de Francisca Ruiz Vallecillo (1890-1961) profesora y directora de la Normal del Magisterio de Alicante. Los objetivos propuestos son: describir la evolución profesional de una profesora con una fuerte preocupación social, que pasó de posiciones ideológicas vinculadas con la Institución Teresiana a otras impulsadas por Izquierda Republicana; analizar la pedagogía innovadora de esta profesora relacionada con las colonias escolares y la metodología Freinet; analizar un ejemplo de política depuradora desarrollada durante la Guerra Civil. Como antecedentes de la investigación cabe reseñar que Francisca Ruiz Vallecillo aparece en citas puntuales sobre la Institución Teresiana. Particularmente se ha estudiado su etapa inicial de implicación en esta Institución. El método utilizado es histórico-educativo y la localización cronológica viene delimitada por la fecha de nacimiento y enterramiento, es decir, 1890 y 1961. La aportación de esta investigación se centra en la transición y cambios ideológicos, pedagógicos, de una profesora preocupada por la educación de la mujer en un momento dinámico, complejo y crítico de la historia de España como resulta la Segunda República. Finalmente, el estudio realizado permite conocer mejor un hecho histórico poco estudiado como es el proceso de depuración en la zona republicana de España durante la Guerra Civil, esencialmente por falta de documentación.

Palabras clave: Pedagogía, depuración, escuelas normales, Institución Teresiana.

Abstract: The research explores the professional trajectory of Francisca Ruiz Vallecillo (1890-1961), a teacher and director at the Normal School of Education in Alicante. The proposed objectives are: to describe the professional evolution of a teacher with a strong social concern, who transitioned from ideological positions associated with the Teresian institution to those driven by the Republican Left; to analyze the innovative pedagogy of this teacher related to school colonies and Freinet methodology; to analyze an example of purging policy implemented during the Spanish Civil War. As background to the research, it should be noted that Francisca Ruiz Vallecillo appears in specific references related to the Teresian institution. Particularly, her initial stage of involvement in this institution has been studied. The method used is historical-educational, and the chronological location is delimited by the dates of birth and burial, that is, 1890 and 1961. The contribution of this research focuses on the transition and ideological, pedagogical changes of a teacher concerned about women's education in a dynamic, complex, and critical period in Spain's history, as seen during the Second Republic. Finally, the study allows for a better understanding of a little-studied historical event, such as the process of purging in the Republican zone of Spain during the Civil War, primarily due to lack of documentation.

Keywords: Pedagogy, purging, normal schools, Teresian Institution.

1. INTRODUCCIÓN

La génesis de esta investigación se encuentra en el estudio realizado sobre las escuelas normales del magisterio en Alicante entre el periodo de 1898 y 1975, donde se descubrieron interesantes informaciones relativas a la evolución pedagógica y a destacadas actuaciones profesionales. La documenta-

ción recogida, analizada e interpretada ha permitido publicar libros, capítulos de libros y artículos relacionados con la historia de la enseñanza. En esta ocasión se aborda el desarrollo profesional de Francisca Ruiz Vallecillo, que junto a sus dos hermanas permiten conocer el contexto y evolución de la educación desde la instrucción primaria, a las escuelas normales y a la inspección educativa. En la formación de estas hermanas tuvo una amplia influencia la Institución Teresiana, pero cada una de ellas termina interpretándola y aplicándola desde diferentes perspectivas personales. En esta ocasión nos centramos en Francisca Ruiz Vallecillo (29 de octubre de 1890 - 30 de diciembre de 1961) profesora y directora de la Normal del Magisterio de Alicante. Como se ha indicado, la biografía de esta profesora está asociada a sus dos hermanas: Mariana, que fue inspectora de educación primaria y que participó en el proceso de depuración franquista y Elvira que fue maestra nacional. Ambas hermanas partieron de una formación relacionada con la Institución Teresiana y avanzaron hacia ideologías políticas divergentes. Sin embargo, supieron conservar por encima de las vicisitudes históricas sus vínculos familiares. Sobre las relaciones sociales cabe destacar que Francisca estuvo también vinculada con Giner de los Ríos y con Victoria Kent.

Los objetivos propuestos se pueden concretar del siguiente modo:

- Describir la evolución profesional de una profesora con una fuerte preocupación social que pasó de posiciones ideológicas vinculadas con la Institución Teresiana a otras impulsadas por Izquierda Republicana.
- Analizar la pedagogía innovadora de esta profesora relacionada con las colonias escolares y la metodología Freinet.
- Analizar un ejemplo de política depuradora desarrollada durante la Guerra Civil en la zona republicana.
- Difundir, desde una visión de género, el papel de una mujer decisiva en la formación del magisterio y que ocupó el cargo de directora en la Escuela Normal de Alicante, y que posteriormente fue depurada por el franquismo.

Como antecedentes de la investigación cabe reseñar que la figura de Francisca Ruiz Vallecillo aparece en citas puntuales relacionada con la Institución Teresiana. Particularmente se ha estudiado su etapa inicial de implicación en la Institución Teresiana. Una primera reseña biográfica profesional se puede consultar en la publicación realizada sobre las escuelas normales de Alicante por Sebastián (2007 y 2018), también existe otra referencia desde la perspectiva de la depuración franquista de Domenech (2016). Por otra parte, se ha publicado el proceso de depuración que aconteció en la Escuela Normal de Alicante siendo Francisca Ruiz Vallecillo, su directora (Sebastiá, 2020).

El método utilizado es histórico-educativo y la localización cronológica viene delimitada por la fecha de nacimiento y enterramiento, es decir, 1890 y 1961. La investigación practicada se podría considerar un estudio de caso y se apoya en la tradicional consulta de archivos como el de la Universidad de Alicante, el Archivo Provincial de Alicante y el Archivo General de la Administración del Estado, pero también en una investigación de hemeroteca, entre otras.

El análisis de la investigación se ha estructurado en varios apartados. El primero está dedicado al contexto familiar y a la formación en los años de juventud. El segundo recoge la actividad profesional, el tercero aborda las actividades circunescolares y el método Freinet que promovió, el cuarto se

refiere a su intervención en el proceso de depuración y el último se trata de las publicaciones realizadas por esta profesora.

La aportación de esta investigación se centra en poner de manifiesto la transición y cambios ideológicos, pedagógicos, etc. que realizan muchos de los profesionales docentes. En particular tiene más valor la investigación si se contextualiza en un momento dinámico, complejo y crítico de la historia de España como resulta la Segunda República donde desde el poder se avanza en la propuesta defendida por la Institución Libre de Enseñanza (ILE) intentando superar metodologías y modelos pedagógicos conservadores. Otra aportación de la investigación es dar a conocer el papel de una profesora preocupada por la educación de las mujeres, en una sociedad en transición. Finalmente, el estudio realizado permite conocer mejor un hecho histórico poco estudiado como es el proceso de depuración en la zona republicana de España durante la Guerra Civil, esencialmente por falta de documentación.

2. CONTEXTO FAMILIAR Y FORMACIÓN ACADÉMICA

Francisca Ruiz Vallecillo nació en la ciudad malagueña de Ronda el 29 de octubre de 1890. Los padres fueron Salvador Ruiz Morillas, de oficio comerciante, y Ana María Vallecillo Rojas que era natural de Ronda. Los abuelos paternos se llamaban Sebastián y Francisca, y los maternos Manuel y Mariana (Archivo Universidad de Sevilla, 1907). De ahí se puede interpretar que a la hija mayor le pusieron el nombre de la abuela paterna y a la segunda hija el de la abuela materna. Del matrimonio nacieron en este orden: Francisca, Mariana y Elvira. La hermana mayor, Francisca, fue un referente para las otras hermanas que la siguieron en su formación y en las actividades de juventud, pues las tres estudiaron magisterio y las tres estuvieron vinculadas particularmente con la pedagogía del padre Poveda y la Institución Teresiana. La formación de Francisca como maestra se inició en la Escuela Normal de Málaga en el curso de 1904-1905. El examen de reválida lo aprobó el 31 de julio de 1906. En los dos cursos de maestra elemental obtuvo matrícula de honor y la calificación final fue de sobresaliente, consiguiendo el premio extraordinario (Archivo General de la Universidad de Alicante, 1908-1932). Continuó su formación en la Normal Superior de Sevilla.

3. DESARROLLO PROFESIONAL

En 1913 fue nombrada maestra sustituta interina en su ciudad natal (*El Magisterio español*, 1913). En febrero de 1914 se incorpora a la Normal de Jaén como auxiliar (González, 2018). En este centro permanece poco tiempo pues se traslada a Málaga. Entre el 5 de octubre y 31 de diciembre se sabe que fue profesora interina de Francés en la Escuela Normal de Málaga. En este destino también fue auxiliar gratuita en la Sección de Letras durante el curso de 1914-15. Desde el 13 de febrero de 1915 hasta final de curso trabajó como auxiliar gratuita de Francés. En septiembre de 1915 figura como auxiliar gratuita en la sección de letras de la Escuela Normal de Jaén (*El Magisterio Español*, 1915). En 1916 se prepara oposiciones en la Residencia de Señoritas de Madrid. En virtud de oposición (Archivo General de la Universidad de Alicante, 1908-1932) se incorpora como auxiliar de Labores y Economía doméstica en la Escuela Normal de Jaén desde el 28 de junio de 1916 hasta el 31 de diciembre de 1917. Cabe observar que previamente por R.O. de 24 de abril estaba su hermana Mariana como profesora numeraria de Labores y economía doméstica a la Normal de maestras de Jaén.

El acceso como funcionaria se produjo tras superar la oposición como profesora numeraria de Gramática y Literatura Castellanas. El destino asignado fue la Normal de Lugo por R.O. de 15 de diciembre de 1917. La toma de posesión la realizó el 1 de enero de 1918. Durante su estancia en la ciudad gallega el claustro le permitió dar también las clases de la asignatura de Historia.

Posteriormente por concurso de traslado y R.O. de 6 de septiembre de 1918 se incorporó a la Escuela Normal de Ciudad Real como profesora numeraria de Geografía. Por R.O. de 20 de septiembre de 1921 se convirtió en profesora numeraria de Historia en el mismo centro docente.

El acceso a la Escuela Normal de Alicante se produjo por R.O. de 7 de febrero de 1925 como profesora numeraria de Historia. La toma de posesión tuvo lugar el 1 de julio de este mismo año. El cambio de destino se produjo por permuta con García Arroyo que era profesora de Geografía, por esta razón su hoja de servicio también refiere que impartió esta asignatura.

Tras la fusión de las dos escuelas normales de Alicante en 1931 asumió la asignatura de Historia, a pesar de ser una enamorada de la Geografía, puesto que en esta última asignatura era impartida por el profesor Eliseo Gómez Serrano (Herrero et al., 1993). En la Escuela Normal de Alicante se le confiaron diferentes responsabilidades (Archivo General de la Universidad de Alicante, 1908-1932). De este modo en el claustro de 11 de septiembre de 1931 se le encomendó la representación de la Escuela Normal en la Junta Oficial de Protección a la Infancia para un periodo de cinco años y en el claustro de 10 de diciembre de 1934 se le encargó la representación del Centro en el Patronato de Selección de Becarios provincial (*Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, 1934).

Con el comienzo de la Guerra Civil podemos señalar que se inicia otra etapa en su vida que la iba a marcar un itinerario vivencial difícil y muy diferente al que había tenido lugar hasta la fecha.

El 18 julio de 1936 Francisca figura como profesora de Metodología y de Lengua y Literatura Española. El 3 de agosto de 1936, el Gobernador Civil cesó y encarceló al profesor y director de la Escuela Normal de Alicante Manuel Sala Pérez en aplicación del artículo 1 del decreto de 21 de julio (*Decreto 204/1936*), y la dirección del centro pasó accidentalmente a Aureliano Abenza Rodríguez, el profesor más antiguo y de mayor categoría administrativa; pero fue cesado el 1 de septiembre. El nuevo claustro, nombrado el 1 de septiembre de 1936, eligió como directora a Francisca; pero el 19 de septiembre de 1936 la reemplazó Juan Iniesta Cuquerella como delegado del Ministerio y en funciones de director. Eran tiempos de cambios convulsos en el Gobierno de la zona republicana, que quería controlar la situación (Girona y Santacreu, 2006). El 27 de octubre de 1936 Cuquerella presidió la primera comisión de depuración del profesorado de la Escuela Normal del Magisterio de Alicante. El 30 de noviembre cedió el cargo a Francisca Ruiz Vallecillo, pero ella alegando motivos de salud renunció a la dirección asumiendo la dirección provisional Félix Urabayen. Finalmente, Iniesta realizó la transmisión de la dirección el 16 de diciembre de 1936. Según esta regulación Iniesta continuó como delegado del gobierno en la Escuela Normal, pero como directora el cargo lo desempeñó Francisca Ruiz Vallecillo. En la prensa del día de 14 de enero de 1937 se recogió su nombramiento como directora a la que calificó de “culta e inteligente” (*El Día*, 1937).

Durante la Guerra Civil Francisca fue sometida a un comité de depuración como el resto del profesorado; pero reingresó con plenitud de derechos (*Decreto 27/1938*). La *Gaceta de la República*, 1937, había previamente reconocido su acceso como profesora de Geografía y el 1 de marzo del mismo año, tras la reapertura del curso académico, ocupó la plaza de Geografía. El 20 de diciembre de 1938 la

sustituyó en el cargo por motivos de salud Eliseo Gómez Serrano, quien estuvo hasta finales de marzo de 1939.

Durante el tiempo de la contienda también ocupó la presidencia de la Junta delegada para el nombramiento de maestros interinos (*El Luchador*, 1937). De este modo, figura como presidenta el 8 de abril de 1937 y directora de la Escuela Normal. En este mismo intervalo temporal igualmente ejerció la presidencia de la Junta de guarderías infantiles que se constituyó en Alicante, con sede en el Grupo escolar Concepción Arenal ubicado en la calle Alfonso X el Sabio (*El Luchador*, 1936).

Tras la Guerra Civil la nueva administración franquista procedió a la depuración del funcionariado. En el expediente abierto a Francisca se indica en 1940 su vinculación con Victoria Kent y Manolita Luque, siendo acusada de “mala actuación política antes y durante el Glorioso Movimiento Nacional” (Archivo Central del Ministerio de Educación, 1940). El resultado final del proceso fue que no consiguió superar la depuración y tuvo que solicitar con posterioridad varias revisiones. Finalmente, el Juzgado Superior de Revisiones y el informe emitido por la Dirección General de Enseñanza Primaria permitieron que el Ministerio permitieran su reincorporación. De este modo, por O.M. de 27 de marzo de 1951 fue sancionada con el traslado fuera de las provincias de Alicante y de Valencia por dos años e inhabilitada para el desempeño de cargos (Orden 118/1951). La exclusión de destino en la Provincia de Valencia cabe relacionarlo con su hermana Elvira, que tras la depuración marchó a este territorio y a que su hermana Mariana era inspectora en esta administración. Su reingreso se produjo como profesora numeraria de Lengua y Literatura españolas en la Escuela Normal de Albacete el 10 de julio de 1951. De allí se trasladó a la Escuela de Magisterio de Valencia donde se incorporó como profesora numeraria de Lengua y Literatura e impartió la asignatura de Lengua y literatura española y su metodología. Su jubilación tuvo lugar el 22 de noviembre de 1960 (Resolución de La Dirección General de Enseñanza Primaria 280/1960).

4. FRANCISCA RUIZ VALLECILLO Y EL COMITÉ DE DEPURACIÓN

Francisca Ruiz Vallecillo militó en Izquierda Republicana según diferentes fuentes, y llegó a tener el cargo de secretaria en la provincia de Alicante (Asociación Manuel Azaña, 2023). Esta cuestión, entre otras, explica la estrecha relación con otro profesor de la Escuela del Magisterio en Alicante, Eliseo Gómez Serrano, que llegó a ser diputado en las Cortes.

Del periodo de Guerra cabe destacar su intervención en la segunda comisión depuradora que se constituyó, como se indica en el documento, por circular del Subsecretario de Instrucción Pública de 25 de septiembre de 1936 y que estuvo actuando desde el 6 de enero de 1937 al 23 de octubre de 1937 (Sebastiá, 2020). En esta ocasión la presidencia recayó en Francisca Ruiz Vallecillo, profesora y el de secretario en José Muñoz Congost, representante de la CNT. Otros integrantes de la comisión fueron los alumnos Eusebio Oca (Partido Comunista), Francisco Reig (Partido Socialista), Carlos Gomis (FETE), José María Llobregat (Partido Socialista Unificado), Teodomiro López Mena (Juventudes de Izquierda Republicana - JIR), Francisco Rosario (FUE), y por el conserje Manuel Lillo (UGT). Como se puede observar en esta ocasión todos los miembros eran varones menos la presidenta.

La principal función de los comités era dirigir las propuestas razonadas al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes para la eliminación de todas las personas independientes de su categoría que supusieran un peligro para la República, o que por su “inmoralidad o notoria incapacidad profe-

sional” supusieran un desprestigio de la Institución. Sin embargo, el motivo por el que se impulsó una segunda comisión depuradora fue claramente expuesto por Ruiz Vallecillo en las actas conservadas y no era otro que el procedimiento de la anterior carecía de valor legal por no haber sido publicado en la Gaceta. Una segunda razón fue que los criterios seguidos para realizar la depuración no estaban claros. Por tanto, después de varias sesiones, debates y recordatorios de la normativa se volvieron a establecer sanciones y a manifestar, ahora sí, de forma clara, las razones de las decisiones adoptadas sobre el profesorado.

Francisca tuvo que depurar a dos compañeras, María Puigcerver y Catalina García Trejo, vinculadas con la Institución Teresiana y con las que su hermana Mariana había compartido una ponencia en el Congreso de 1924. La Comisión depuradora propuso la readmisión de María Puigcerver y sobre ella escribe:

Por sus ideas religiosas se decía que pertenecía a las Teresianas, y esto dio origen a que el Frente Popular Provincial la destituyera; pero analizada su situación se vio que siempre procedió democráticamente, dando trato igual a los alumnos de todas las tendencias. No pertenece a partido político alguno, ni ella ni su familia allegada. De trato amable y procedimientos pedagógicos modernos. (Sebastiá, 2020, p. 97)

La misma Comisión decidió jubilar a Catalina García Trejo y sobre esta profesora manifiesta: “Fue concejal del Ayuntamiento de Alicante durante la dictadura; actuación política en clase ninguna por su carácter aceptable dada su mucha edad [...]” (Sebastiá, 2020, p. 98). De estas propuestas de depuración se puede intuir que Francisca tuvo una disposición favorable respecto a las profesoras vinculadas con la Institución Teresiana.

El resultado final del proceso depurador entre el profesorado de la Escuela Normal del Magisterio fue 1 jubilación voluntaria, 4 jubilaciones forzosas de profesoras, y 6 separaciones definitivas del cuerpo en el claustro de la Normal de Alicante, 3 de profesoras y 3 de profesores. Previamente, al comienzo de la guerra había sido destituido y encarcelado el director (Sebastiá, 2020).

5. LAS ACTIVIDADES CIRCUMESCOLARES, LA INFLUENCIA TERESIANA Y LA PEDAGOGÍA DE FREINET

La vinculación de Francisca y sus hermanas con la pedagogía católica está documentada desde su juventud. En particular las dos hermanas mayores formaron parte de la Real Asociación de Maestros de Primera Enseñanza San Casiano desde 1911 establecida en la Iglesia del Sagrado Corazón de Jesús de Sevilla (Escoin, 1911). Desde esta asociación se organizaron certámenes, concedieron premios y publicaron las obras galardonadas. Los libros fueron editados con licencia eclesiástica. Como muestra de la pedagogía desarrollada desde esta asociación puede resultar significativo el libro de Francisco Escoin Belenguer (1911) titulado: *La maestra hace en la escuela las veces de las madres de las niñas que educa. ¿Cómo cumplirá satisfactoriamente tan alta misión?*

Sin embargo, la Institución Teresiana tuvo desde sus orígenes una disposición favorable a la innovación pedagógica y de este modo lo consideran Rosique y Peralta (2012, p. 349) cuando afirman: “Las Academias incorporaban además algunas de las ideas pedagógicas innovadoras del momento

siguiendo a autores como Pestalozzi, Herbart, Fröebel, Montessori y el P. Manjón”. Por tanto, que posteriormente durante la Segunda República, Francisca decidiera poner en práctica la pedagogía de Freinet no le debió suponer ningún problema pues sus experiencias en la Institución eran favorables a la apertura pedagógica.

La incorporación académica a la Institución Teresiana se realizó en febrero de 1914. Fue llamada Francisca por la directora de la Normal de Jaén para dar clases como auxiliar en este establecimiento y al mismo tiempo ayudar en el Internado de la Academia Teresiana (González, 2018) donde el padre Poveda la escogió como directora.

Es en este tiempo cuando Francisca le propuso al padre Poveda que Mariana participara en la creación del Internado en Madrid. Mariana estaba estudiando en ese momento en la Escuela de Estudios Superiores del Magisterio el primer curso y además trabajaba en el Instituto Internacional, fundación protestante de tendencia feminista y vincula a la Institución Libre de Enseñanza (Flecha, 2015). La selección de este centro posiblemente fuera por mediación de Francisco Giner de los Ríos, natural de Ronda y amigo de la familia.

En mayo de 1914, Francisca, con apenas un mes trabajando como profesora auxiliar en la Normal de Jaén renunció a este puesto y se trasladó a Málaga donde la requería Suceso Luengo, quien había sido directora de la Escuela Normal. El objetivo del desplazamiento era crear la Academia Internado. Los comienzos fueron duros pues no contaba con recursos económicos, pero con la ayuda del padre Poveda y el apoyo económico de dos protectores logró llevar adelante este proyecto. La Academia Internado se estableció en la calle Casapalma número 6 de Málaga en octubre de 1914, convirtiéndose Francisca en su directora (Velázquez, 1996). Este centro seguía el modelo de un centro similar ubicado en la ciudad de Jaén con las directrices del padre Pedro Poveda.

El contacto con el padre Poveda fue directo pues la madre, Ana, estaba abriendo otro establecimiento al mismo tiempo en Madrid (Velázquez, 1996). Velázquez (1997) recoge correspondencia directa entre el padre Poveda y Francisca, quien firma con el nombre de Paca. Junto a Francisca colaboraron, entre otras, Victoria Kent, quien fue directora general de prisiones durante la Segunda República. Esta última se marchó en 1914 a Madrid para continuar su formación en la Escuela Superior del Magisterio y el lugar de residencia escogido fue la Residencia de las Teresianas que dirigía su hermana, Mariana Ruiz Vallecillo. No obstante, Victoria Kent al no aprobar el examen de ingreso en la Escuela Superior regresó a Málaga. Posteriormente, continuó sus estudios en la Facultad de Derecho de Madrid alojándose en la Residencia de Señoritas dirigida por María de Maeztu.

Tras estos años de clara implicación Teresiana se inicia otra etapa diferente pero donde continúa la preocupación social y la formación profesional.

En 1928, Francisca se trasladó a la Asamblea Nacional del Profesorado Normalista, donde intervino entre otros Rafael Altamira (*Revista de Escuelas Normales* (Guadalajara), 1928). En 1930 su hermana Mariana, como inspectora de educación en Valencia, recibía una subvención de 4000 pesetas para organizar un viaje de maestras a la ciudad de Barcelona y mejorar su formación (López del Castillo, 2013). Poco después Francisca se compromete con la atención a la infancia cuando en el claustro de 11 de septiembre de 1931 se le encomendó la representación de la Escuela Normal en la Junta Oficial de Protección a la Infancia. Desde esta referencia cabe mencionar la organización de “Pro Infancia Obrera” colaborando con Manolita Luque. El objetivo de esta actividad fue traer a Alicante los niños de Asturias huérfanos o con padres encarcelados tras la revolución de octubre de 1934.

Sin abandonar la perspectiva cabe destacar su preocupación por organizar las colonias escolares durante la Segunda República y en este contexto procede a innovar introduciendo de forma crítica la pedagogía de Freinet. La práctica de este método queda explícitamente recogida en la colonia escolar de Alcoleja (*Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, 1936). El método de Freinet destacaba entre otras cuestiones la importancia de la comunicación entre la escuela-la familia-la sociedad y por ello era partidario de confeccionar periódicos en los centros docentes. En la colonia de Alcoleja para desarrollar esta actividad se requirió la presencia de José María de la Asunción, maestro en la escuela de Siete Aguas (Valencia), y al que el municipio le ha dedicado una de sus calles. Este maestro acudió a la citada colonia con su imprenta. Sin embargo, Francisca fue crítica con la implantación de este método: “La técnica Freinet [...] no obtiene la acogida que merece por parte de los familiares del niño, ni la interpretación exacta por parte de los maestros” (*Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, 1936, p. 628).

También cabe destacar el posicionamiento reflexivo que realizaba sobre la organización de las colonias por sus limitados logros. Pues no consideraba justo que solo un reducido grupo de escolares disfrutaran de sus beneficios. Y en una actitud constructiva proponía la creación de una junta provincial de colonias que integrara a diferentes instituciones entre ellas la Escuela Normal.

En la memoria escolar sobre la colonia de Castalla se detalla que la pedagogía aplicada era también activa, que requería la implicación del alumnado y la práctica de la observación: “Hemos de satisfacer la natural curiosidad de los niños que, incesantes, preguntan y preguntan. Surgen de continuos motivos para lecciones ocasionales que, naturalmente, no desperdiciamos” (Marín, 1933, pp. 55-56)).

La reticencia a la coeducación ha sido recogida en el caso de la realización de una colonia mixta organizada por la profesora de la Escuela Normal Ruiz Vallecillo y sobre la que Santiago Bernal y otros presentaron una protesta dirigida al Ministerio por no separar a los niños según su sexo (*Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, 1935).

En concreto Francisca Ruiz Vallecillo recogió esta mejora en las conclusiones de las colonias realizadas en Alcoleja en 1935 destacando el aumento de peso de los menores en aproximadamente de dos kilos por cada individuo y por término medio.

El Estado en ocasiones no aportaba el dinero solicitado e incluso transfería menos del comprometido por escrito, lo cual ocasionaba graves problemas a los gestores locales. Un caso en esta línea es el recogido por el testimonio de Francisca cuando dice que “desde la Gaceta aquellas prometidas doce mil quinientas pesetas, fueron reducidas a ocho mil” (Ruiz Vallecillo, Francisca, “Colonia escolar normalista de Alcoleja” (*Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, 1936).

6. PROYECCIÓN SOCIOCULTURAL

De Francisca Ruiz Vallecillo cabe destacar que durante sus años de juventud en Andalucía perteneció a varias asociaciones literarias y culturales, además obtuvo varios votos de gracias y premios por colaboración en fiestas literarias y trabajos pedagógicos según consta en su hoja de servicios. En este documento se indica que había sido redactora de varios periódicos en Andalucía de los que no se dan más detalles. Hasta la fecha solo se ha podido recuperar de sus escritos el correspondiente a la “Colonia Escolar Normalista de Alcoleja” (*Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, 1936).

Finalmente cabe reseñar que se han conservado en la Biblioteca de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante los apuntes relativos a la asignatura de enseñanza de Lengua y Literatura que impartía en la Normal.

7. DEBATE Y CONCLUSIONES

La presente aportación se ha centrado en la persona de Francisca Ruiz Vallecillo por razones de análisis. Sin embargo, la investigación requiere un proceso de descentración y extensión hacia la biografía de sus hermanas con las que mantuvo una estrecha relación a pesar de sus diferencias políticas, particularmente con Mariana. Las tres hermanas Francisca, Mariana y Elvira compartieron su vocación de ser maestras y particularmente las dos primeras tuvieron un decisivo protagonismo en los inicios de la Institución Teresiana, donde la innovación pedagógica estuvo presente. Posiblemente por esta razón Francisca se mostró abierta a poner las nuevas propuestas como las de Freinet. Por otra parte, la preocupación política de Francisca la llevó a posiciones sociales avanzadas como las de Izquierda Republicana donde tenía una especial impronta el colectivo de docentes preocupados especialmente por la modernización de la nación. Esto supuso una divergencia con su hermana Mariana que se decantó por posiciones conservadoras. Francisca tuvo contactos con Giner de los Ríos y trabajó en su juventud con Victoria Kent, posiblemente estas relaciones también expliquen su disposición política durante la Segunda República. La práctica profesional demuestra su inquietud por la formación de las niñas desde su juventud hasta su madurez siguiendo una clara línea vital. Su papel en el proceso de depuración del profesorado de la Normal de Alicante durante la Guerra Civil la puso en una situación comprometida pues tuvo graves consecuencias en la posguerra. La depuración franquista que la afectó a pesar de la aparente gravedad se infiere que fue menor de lo esperado por la importancia de los avales que contó y del apoyo de su hermana Mariana. La expulsión profesional de la Normal no fue definitiva, ni acompañada de cárcel como ocurrió con otras personas del magisterio y de este modo pudo terminar su vida profesional en la Escuela Normal de Valencia.

REFERENCIAS

- Archivo Central del Ministerio de Educación (1940). *Expediente de Revisiones*, caja 083716, núm. 4694.
- Archivo General de la Universidad de Alicante (1908-1932). *Libro de Actas de sesiones de claustro de la Escuela Normal*, EM 075 33 001, EM 075/ 33 002, EM 078.
- Archivo de la Universidad de Sevilla (1907). *Expediente de Mariana Ruiz Vallecillo*, E.N. 322, leg. 12.
- Asociación Manuel Azaña. (8 de noviembre de 2023). *Militantes históricos IR*. <https://www.manuelazana.org/militantes-historicos/page/39/>
- Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, diciembre de 1933, (2), 55-56.
- Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, diciembre de 1934, (10), 350.
- Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, junio-septiembre, 1935, (16-17), 529.
- Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, diciembre 1935-enero 1936, (20-21), 628-633.
- Decreto 27/1938, 25 de febrero, Gaceta de la República, declarando reingresados en el servicio activo, con plenitud de derechos, a los Profesores de Escuela Normal que se mencionan, 27, 27 de febrero, 1081.

- Decreto 204/1936, 21 de julio, *Gaceta de Madrid*, 204, 22 de julio, 770.
- Domenech, M^a. I. (2016). *Las maestras de la Guerra Civil y el primer Franquismo en la provincia de Alicante* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. <http://hdl.handle.net/10045/54766>
- El Día*, núm. 6361, de 14 de enero de 1937.
- El Luchador*, núm. 8615, 14 de agosto de 1936.
- El Luchador*, núm. 8814, 8 de abril de 1937, p.1.
- El Magisterio Español*, núm. 4070, 22 de febrero de 1913.
- El Magisterio Español*, núm. 4675, 21 de septiembre de 1915.
- Escoin, F. (1911). *La maestra hace en la escuela las veces de las madres de las niñas que educa. ¿Cómo cumplirá satisfactoriamente tan alta misión?* Imprenta Eulogio de las Heras, Sevilla.
- Flecha, C. (2015). Alumnas y equipos directivos de la Residencia Teresiana de Madrid, (1914-1936) en J. Cuesta (coord.), M^a. J. Turrión (coord.), R. M^a. Merino (coord.), *La Residencia de Señoritas y otras redes culturales femeninas*, (pp. 287-311). Universidad de Salamanca.
- González, M^a E. (2018). *Antonia López Arista. Una institución que nace*. Narcea.
- Girona-Albuixech, A. y Santacreu-Soler, J. M. (2006). *La Guerra Civil en la Comunidad Valenciana*, (Vol.18). Prensa Valenciana.
- Herrero, A., Gómez, E., Mangas, V.J., Sebastiá, E., Giner, J., Estévez, J., Azuar, J., Meseguer, E. y Gosálbez, F. (1993). *Testimonios recogidos en honor de Eliseo Gómez Serrano*. Instituto de Cultura Juan Gil-Albert, y Universidad de Alicante.
- López del Castillo, M^a T. (2013). Viajes de estudio y cursillos organizados por los inspectores. *Revista Supervisión 21*, (29), 10.
- Marín, D. (1933). Colonias de vacaciones, *Boletín de Educación de Alicante y su Provincia*, (2), 55-56.
- Orden 118/1951, de 27 de marzo de 1951, por la que se depura a doña Francisca Ruiz Vallecillo, Profesora que fue de la Escuela Normal de Alicante. *Boletín Oficial del Estado*, 118, de 28 de abril de 1951, p.1942.
- Resolución de La Dirección General de Enseñanza Primaria 280/1960, de 31 octubre de 1960, por la que se jubila a la Profesora Numeraria le. Escuela del Magisterio de Valencia doña Francisca Ruiz Vallecillo. *Boletín Oficial del Estado*, 280, de 22 de noviembre, p.16088.
- Revista de Escuelas Normales (Guadalajara)* (diciembre de 1928) (58).
- Rosique, Fca. y Peralta, M^a D. (2012). La Institución Teresiana durante la dictadura de Primo de Rivera. Una aproximación a su proyección educativa, social y pública. *Hispania Sacra*, LXIV (129), 345-377.
- doi: 10.3989/hs.2012.0012.
- Sebastiá-Alcaraz R. (2007). Crónica de la Escuela Normal de Maestras de Alicante a través de sus directoras. *Revista El Salt*, (11), 40 - 44.
- Sebastiá-Alcaraz R. (2018). *Las escuelas normales de magisterio de la provincia de Alicante (1898-1975)*. (pp. 470-472). Universitat de València.
- Sebastiá-Alcaraz, R. (2018). Contribución del magisterio a la legitimización del franquismo, en B. Sensano (Coord), *Silenci, oblit i preservació de la memòria democràtica* (pp. 67-96). Universitat d'Alacant, Universitat Jaume I i Universitat de València,

- Sebastiá-Alcaraz, R. (2020). La depuración de la Escuela Normal de Magisterio de Alicante durante la Guerra Civil española (1936-39) en M^a I. Corbí y I. Marcillas (Eds.), *Les femmes et la guerre/ Dona i guerra: Mémoire démocratique et droits humains/Memòria democràtica i drets humans* (pp. 85-102). Peter Lang.
- Velázquez, F. P. (1996). Las academias. *Cuadernos biográficos Pedro Poveda*, editorial Narcea (5).
- Velázquez, F. P. (1997). Una institución se abre camino. *Cuadernos biográficos Pedro Poveda*, editorial Narcea (6).

Bilingual Education in Poland: A Qualitative study on opinions and practices of primary and secondary school teachers

Anna Szczesniak

Universidad de Málaga (España)

Abstract: In our globalized society, English proficiency is increasingly vital, making bilingual education a significant educational strategy. Therefore, the objective of the present study was to explore the attitudes and opinions of primary and secondary school teachers regarding various aspects of dual-language instruction in Poland. A total of 125 primary and secondary school teachers completed an ad-hoc questionnaire, with 54 in-service teachers providing optional open-ended responses. Qualitative data was meticulously analysed using NVivo software programme to identify and categorize the most recurrent themes and codes within each category. As regards the results, the study revealed that the most frequently cited challenges included the lack of well-designed bilingual education materials and the absence of teacher training programmes. The study further revealed limitations related to the need for educators to create their own materials, a lack of available language courses, insufficient teacher competence for bilingual teaching, and a dearth of collaboration among educators. Therefore, the study highlights urgent attention and action to address these issues, as they not only impact the effectiveness of dual-language teaching but also place a significant burden on educators and students alike. Collaboration between educators and policymakers is also imperative to enhance the quality of bilingual education in Poland and provide a more effective dual-focused education system.

Keywords: Bilingualism, Poland, elementary school teachers, high school teachers.

1. INTRODUCTION

Bilingual education has been a subject of global interest, not only for its potential to enhance linguistic abilities, but also for its capacity to foster cross-cultural understanding and academic achievement. This heightened global interest in bilingual education found resonance in Poland, where the significance of foreign language acquisition became evident in light of the political changes of 1989 (Czura & Papaja, 2013). This shift was driven by the pressing need to improve foreign language proficiency after years of political and economic isolation. The long-standing dominance of Russian as the primary foreign language taught at all levels of the education system began to be challenged, gradually making way for English as the most commonly taught foreign language in Poland. Moreover, in the wake of Poland's transition to a democratic state in 1989 and its subsequent accession to the European Union in 2004, public schools also began offering other foreign languages, including German, Spanish, French, and Italian (Czura & Papaja, 2013).

Aligned with the European Council's directive, which stipulates that every European citizen should be proficient in at least two foreign languages in addition to their mother tongue (European Commission, 1995), the introduction of the Core Curriculum in 2009 signalled a notable transformation in the Polish education landscape. One key modification it brought about was the introduction of foreign language instruction at the primary school level, which reflected Poland's commitment to equipping its citizens with essential language skills in today's globalised world. This innovative method of teaching content and foreign language simultaneously, known as Content and Language Integrated

Learning (CLIL), was introduced in both primary and secondary schools in Poland, revolutionizing the way students approach language acquisition and subject matter comprehension. This approach provided students with the opportunity to acquire subject matter and develop proficiency in a selected foreign language alongside their native tongue (Romanowski, 2019). Nevertheless, the absence of a standardized teaching method in bilingual teaching has led to the emergence of various CLIL models in different educational settings, including diverse approaches to CLIL methodology in Poland (Czura & Papaja, 2013). In order to offer a thorough insight into the practices and operational aspects of this educational approach in the Polish educational landscape, four extensive research studies were carried out (Czura & Papaja, 2013). These studies were designed to closely examine CLIL sections where the languages of instruction included English, German, Spanish, and French. The information gathered through classroom observations and interviews with CLIL instructors and students revealed variability in CLIL implementation in Poland, particularly in terms of teaching methods, language use and teacher qualifications. Teachers exhibited differences in the balance between using the native language (L1) and the target language (L2), and their approaches to handling mistakes and emphasizing content or language aspects. These differences were attributed to varying teacher qualifications, with only a small number of teachers having formal training in both content and language instruction. Many content teachers appeared to lack second language teaching methodology education, which often resulted in them having to independently develop their own teaching techniques and strategies to effectively impart classes in the bilingual programme. Additionally, it was argued that a shortage of CLIL teaching materials available in the market compelled teachers to create their own resources, even though these materials may not align with the specific Polish curricular requirements (Czura & Papaja, 2013).

While CLIL's flexibility is widely appreciated and frequently associated with attributes like innovation, relevance, efficiency, and efficacy (Dalton-Puffer et al., 2010), there is a recognized demand for a more exact delineation of this method. This call for precision is grounded on the premise that the lack of a well-defined framework could potentially impede its development in a pedagogically cohesive manner (Cenoz et al., 2014). Previous research emphasized that due to this very flexibility, the practical application of CLIL can be subject to various interpretations, or even misinterpretations, contingent upon the specific contexts of different countries, educational systems, and types of schools (Otwinowska & Foryś, 2017).

Therefore, due to the absence of a well-structured CLIL methodology, the scarcity of appropriate teaching materials, and inadequate teacher training in bilingual education in Poland, the field faces substantial challenges in maintaining consistency and ensuring effective pedagogical practices across various educational settings. As CLIL offers numerous benefits to students and a growing body of research has shown that bilingual education has the potential to promote multilingualism and offers chances for learners to deepen their knowledge and skills (Romanowski, 2019), it is imperative to continue implementing and exploring CLIL approaches in education to address all the issues that may hinder its sustained growth and effectiveness in the modern educational landscape. Furthermore, there is a need to periodically assess dual-focused teaching to ensure its continued effectiveness and alignment with the evolving needs of students and educational systems. Regular assessment not only helps in adapting and refining CLIL programmes, optimizing their impact on learners, but also aids in identifying any potential challenges or areas for improvement, ultimately contributing to the sustained success of CLIL in education.

2. METHODOLOGY

2.1. Objectives

The primary objective of this study was to examine the viewpoints and perspectives of primary and secondary school teachers in Poland with respect to the bilingual programme. The study also sought to identify potential challenges educators are facing and suggest possible solutions to enhance the effectiveness and quality of such programmes.

2.2. Instruments

Data were obtained from an ad hoc questionnaire, which consisted of two parts: the first contained demographic information, while the second included six categories with closed-ended questions. In addition, at the end of each category, teachers were offered an optional open-ended question without any word limitation. In this way, teachers were given the opportunity to comment on any issues they felt necessary. For the purpose of this study, only the open-ended questions were analysed.

2.3. Sample

From September (2023) to October (2023) all private and public English bilingual schools in Poland were contacted by email. Although the response rate was numerically significant (125 respondents), given that only qualitative data were analysed for the purpose of this study, a total of 54 respondents left comments on the open-ended questions.

The examined sample encompasses individuals within an age range spanning from 31 to 64 years. Gender distribution within the sample is characterized by a predominant female representation, constituting 81.5% of the sample, while males account for the remaining 18.5%. All the teachers were of Polish nationality, and out of all the informants in the present study, the most representative cohort worked in public schools (81.5%), followed by the private sector (18.5%). As regards the educational level, a total of 48.1 % of respondents carried out their professional activity in secondary schools, while 51.9% were involved in the primary education sector.

The survey reveals a diverse spectrum of experience in bilingual education, spanning from a minimum of 9 years to a maximum of 23 years. Regarding the language of instruction, it is observed that a significant portion of respondents reported that around 40-60% of their lessons were conducted in English (see Figure 1). Yet, it is worth mentioning that other percentages exhibited similar levels of representation, suggesting a wide diversity in the allocation of class time to the English language. Furthermore, participants predominantly indicated an advanced level of English (29.6%), followed closely by the upper intermediate level (27.8%v (see Figure 2).

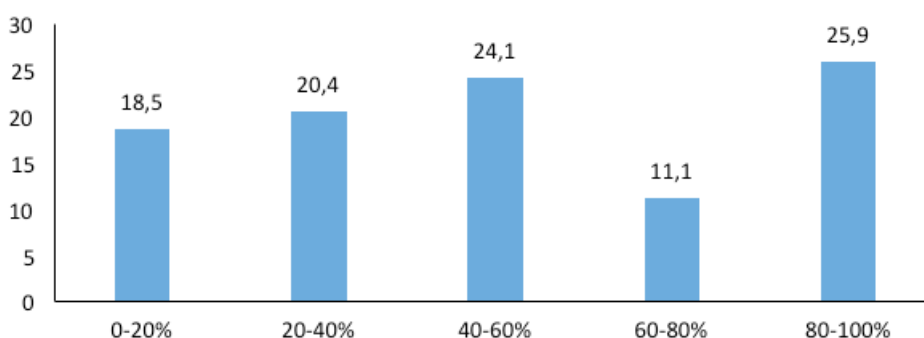


Figure 1. Percentage of a lesson taught in English

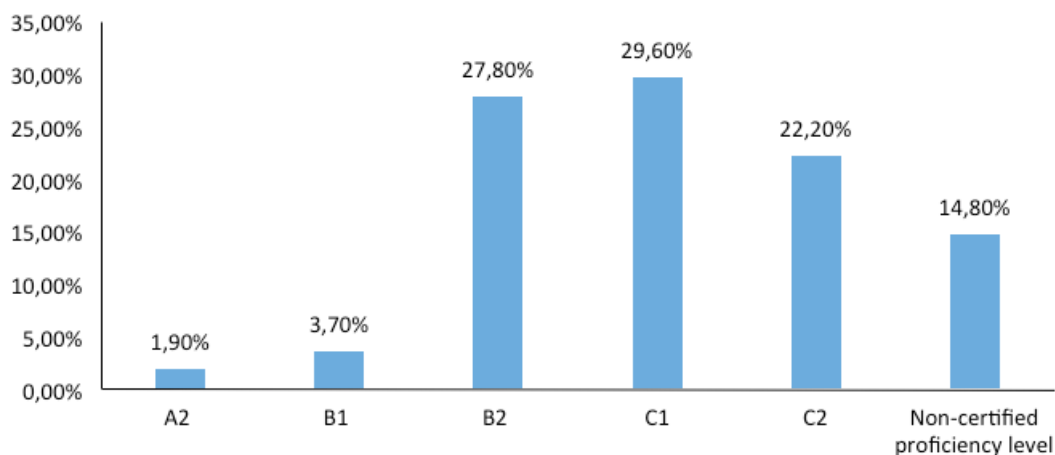


Figure 2. Percentage of teachers with official English certificates

2.4. Data analysis

Initially, descriptive statistics such as mean and standard deviation or percentage were calculated for the characteristics of the teachers. Subsequently, to address the research objectives, teachers' comments were imported into the qualitative data analysis software NVivo, where the identification of the most frequently cited concerns took place. All responses underwent analysis, involving the application of codes that were categorized into six thematic domains: teacher training programmes, teachers' qualifications, collaboration, materials and resources, students' challenges in bilingual education and others.

3. RESULTS

Regarding the results, a total of 15 distinct codes were identified to categorize the challenges and concerns expressed by the participants (see Figure 3). The data revealed that the most prevalent concern, cited by 43.40% of respondents, was the lack of well-designed materials for bilingual education. Participants frequently emphasized that the absence of the materials not only hindered effective instruction but also exacerbated existing educational disparities among bilingual learners. Given the shortage of textbooks designed in accordance with the principles of bilingual teaching, the respondents highlighted another concern that centres around the subsequent burden on educators to develop custom teaching materials to meet the diverse linguistic needs of their students. This additional workload has been met with dissatisfaction, as it is not adequately recognized or appreciated by the educational community, further underscoring the challenges faced by those dedicated to bilingual education.

Another frequently expressed concern, cited by 39.62% of respondents, was the scarcity of training programmes, highlighting a substantial gap in opportunities for educators to acquire the necessary skills and knowledge in bilingual education. In fact, the data revealed that the highest number of codes

was detected in the area of teacher training, signifying its particular significance and a central concern among the respondents. This emphasis on professional training revealed other challenges such as the impracticability of in-service courses which are already offered to teachers, a pronounced scarcity of bilingual schools within the country, which not only restricts opportunities for educators to gain practical experience and expertise but also limits access to quality bilingual education for students who require it. The teachers surveyed also expressed dissatisfaction with insufficient information about opportunities to participate in teacher training programmes, constraints on teachers' time to engage in these activities, and cost-related barriers hindering access to such programmes. It has been argued that addressing these concerns and expanding teacher training initiatives is essential to empower CLIL teachers with the skills and knowledge required to provide effective bilingual education, ultimately benefiting both teachers and their students.

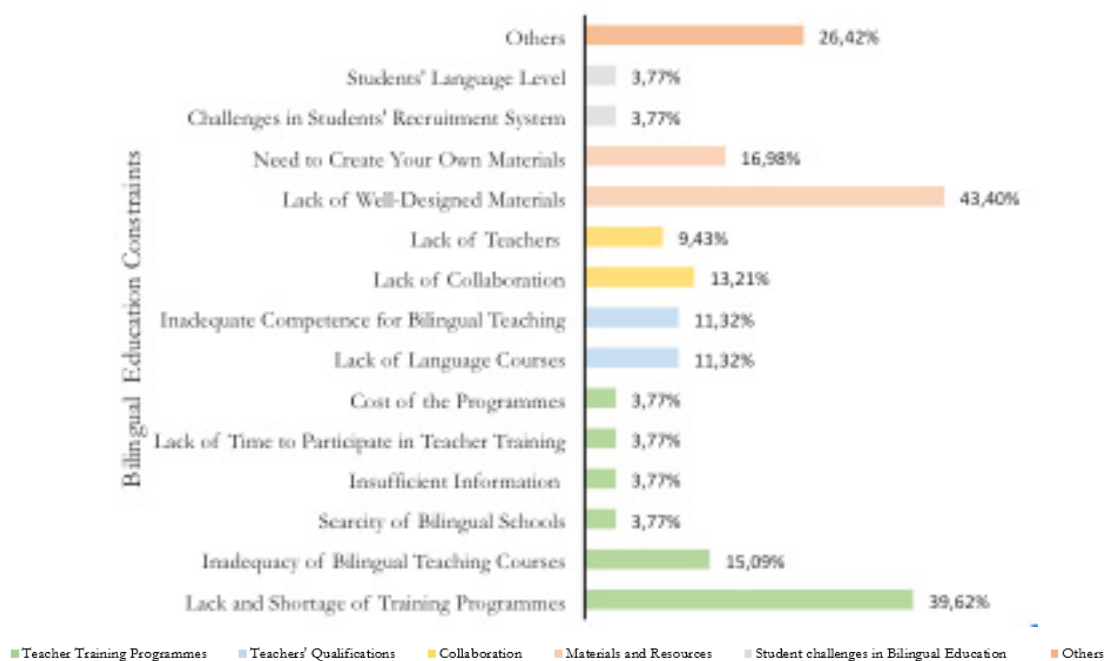


Figure 3. The frequency of comments regarding bilingual education constraints in Poland

Regarding other less frequently cited challenges, the respondents emphasized the lack of well-qualified teachers. According to the cohort under scrutiny, it is evident that teachers face significant challenges in delivering classes within a dual-focused educational context. One prominent issue is the lack of proper pedagogical knowledge and training, which is essential for designing and implementing effective bilingual instruction. The data further reveals that their foreign language proficiency does not meet the necessary standards, posing an additional hurdle in providing high-quality bilingual education. Therefore, addressing the deficiency in foreign language proficiency through language training and proficiency enhancement initiatives is paramount to ensure that teachers can effectively communicate and impart classes in the dual-focused classroom.

In the present study, collaboration also emerged as a crucial component for the successful implementation of bilingual education. Yet, the data highlights a significant gap in achieving effective

collaboration with other teachers and the entire institution, suggesting that teachers may sometimes feel isolated or left to navigate the challenges of bilingual education independently. In addition to the limitations related to collaboration, the respondents' observations point to potential staffing issues. The shortage of qualified bilingual teachers, as indicated by the data, raises concerns about the sustainability and continuity of bilingual education efforts. This emphasizes the urgent need for more investment and strategies to recruit and retain well-trained educators who are equipped to meet the diverse needs of bilingual students.

Participants also brought up concerns related to students' heterogeneous levels of English proficiency. They claimed that while some students were excelling in their studies, others kept struggling up with the curriculum due to limited English language skills. Hence, it has been argued that this disparity in performance added considerable complexity to the bilingual education system. A few respondents also expressed unease about the recruitment system based on a language aptitude test, claiming that bilingualism should be introduced in younger grades to avoid disparities and better accommodate students with varying language proficiency levels.

Among the concerns identified, a range of other issues were brought to light by individual respondents. These issues, categorized as Others, included the lack of support and funding, the administrative burden related to documentation and paperwork, lack of financial incentives, shortage of language assistants or time constraints, indicating the need for efficient time management in bilingual classrooms.

4. DISCUSSION

The data in the present research study provided valuable insights into the state of bilingual education in Poland. It became apparent that a significant challenge lies in the noticeable lack of well-organized and meaningful teaching materials. This limitation emerges as a central obstacle, impacting both the pedagogical quality and the efficiency of bilingual education initiatives in the Polish educational system. Previous research has similarly emphasized the shortage of well-designed materials (Papaja, 2014), reinforcing the notion that this problem has been a recurring concern in the field. As noted by Papaja (2014) "materials are always considered to be a problem for many CLIL teachers" (p.234), an issue which requires significant dedication and effort from educators in developing their own resources, a concern also echoed in our research study.

This pronounced deficiency of well-structured materials in the context of bilingual education in Poland carries several notable implications. First, the limited availability of high-quality resources can significantly impact the quality of the bilingual programme as without proper materials, teachers may struggle to deliver comprehensive and engaging lessons, which, in turn, can negatively affect students' learning experiences and their overall proficiency in both the target language and the subject matter. Additionally, the creation of educational materials imposes an extra burden on teachers, as it can be quite time-consuming, a finding also corroborated by Papaja (2014). The teachers surveyed in the current research study expressed that they already had a demanding workload with numerous responsibilities, making it challenging for them to create materials that often go beyond their capacity. Moreover, the efficiency of bilingual education can be compromised when teachers are forced to

spend a significant amount of time and effort developing their own resources. This not only places a burden on them but also detracts from the time they could spend on other relevant issues such as lesson planning or professional development.

To address the challenges stemming from the shortage of materials aligned with the principles of bilingual education, several key strategies should be considered. First, fostering collaborative efforts among CLIL teachers is crucial. By working together, educators can pool their expertise and resources to develop and share high-quality teaching materials, reducing the burden on individual teachers. Nevertheless, the data of the present research study unveiled that insufficient collaboration is another significant concern voiced by CLIL teachers. Teachers consistently express that a culture of collaboration is largely absent, with many indicating that they often find themselves working alone. This isolation can also be attributed to the scarcity of teachers in bilingual programmes, leaving educators feeling somewhat abandoned and without the support network they desire. In such circumstances, the respondents acknowledge that they harbour a strong desire to collaborate with their peers, recognizing the potential benefits it can bring to their teaching practice and overall educational experience. As Czura et al. (2009) have indicated, the creation of conditions that foster collaboration among teachers, such as integrating team meetings into the schedule, could potentially enhance the overall effectiveness of bilingual education.

Yet, in addition to collaborating with their peers, working in conjunction with educational institutions and government bodies is essential in addressing not only the challenge of the shortage of well-designed materials. This collaborative effort can establish guidelines and standards for the creation and utilization of teaching materials, thereby ensuring a consistent quality of education across various classrooms. Furthermore, providing professional development opportunities for CLIL teachers is imperative. Training programmes and workshops can enhance teachers' skills in material development and adaptation, ensuring that they can effectively address the limitations of available resources. As Papaja (2014) pointed out, training is of utmost importance because many teachers encounter substantial difficulties when it comes to creating teaching materials.

However, it is essential to recognize that despite this evident necessity, the present study also sheds light on another prevalent limitation in the education system – the lack of teacher training programmes. The data of the present research are in line with the study conducted by Czura and Papaja (2013), where the absence of formal training available in CLIL methodology has been underscored. The study also illustrated considerable variability among teachers when it came to their teaching practices and it was argued that these variations could be attributed to teachers' qualifications and their competence in integrating content and language elements simultaneously. The authors' findings corroborate our study, highlighting that a significant proportion of teachers lack the formal qualifications necessary for imparting classes in the dual-focused scenario, with most content teachers also lacking training in second language methodology (Czura & Papaja, 2013). Although CLIL teachers who partook in the present study expressed a desire to hone their skills, they claimed that they were only restricted to participating in brief courses as part of their in-service training, which according to them were not always addressing their needs and were impractical for comprehensive skill development.

Consequently, given the absence of a well-defined CLIL methodology (Coyle, 2007) and the inadequacy of both pre-service and in-service training, CLIL teachers are often required to create their

own teaching methodologies and materials through a process of experimentation and learning by doing. The study by Papaja (2014) indicated that teachers often struggle with determining the appropriate balance of using the local language, like Polish, alongside the foreign language (e.g., 20%, 30%, or more), and they are uncertain about how to effectively introduce complex concepts. Consequently, it becomes evident that these teachers are in dire need of comprehensive training

Furthermore, the present data revealed that there is not only an absence of training programmes for methodological skills but also a shortage of foreign language teaching opportunities. In the study carried out by Gozdawa-Gołębiowski et al. (2019) on CLIL implementation in Poland, Austria, Romania, and Spain, it became apparent that teachers from the surveyed countries shared a common perspective when it came to evaluating the accessibility of foreign language training. All teachers expressed a clear consensus that a deficit exists in the availability of such training.

The absence of specialized training programmes tailored to the demands of bilingual education also carries profound implications. As Coyle et al. (2010) stated “without attention being paid to implementing strategies for training the professional workforce, which include long-term plans for skilling multilingual teachers, the quality of CLIL is not sustainable” (p.161). Thus, the scarcity of training opportunities can hinder the effectiveness and quality of instruction in CLIL classrooms as teachers who lack formal training may struggle to employ best practices for language acquisition within a content-driven context, which can affect students’ language proficiency and overall comprehension of subject matter. Moreover, the dearth of training programmes may perpetuate the development of individualized teaching methods and materials, often through trial and error. While teacher autonomy in resource development can be valuable, it also leads to inconsistent practices within and across classrooms. This situation can lead to disparities in the educational experiences of students, particularly in terms of language acquisition and content knowledge. To address these implications effectively, there is a pressing need for comprehensive, accessible training programmes that equip CLIL educators with the pedagogical skills necessary to impart classes in the bilingual education landscape, ultimately promoting a higher quality and more equitable educational experience for students.

In addition to the concerns mentioned above, CLIL teachers in Poland emphasized a range of other needs that extend beyond their professional development. One issue highlighted by the respondents was the lack of support from the administration. Our data aligns with the results of a study conducted by Czura et al. (2009), where interviewees also stressed the necessity for increased support from national educational administration. Furthermore, in concurrence with the results of the study by Papaja (2014), the present research indicates that teachers would like to be better paid and have more assistance from fellow educators. They also expressed a need for a tailored curriculum specifically designed for the bilingual education stream.

Building upon these findings, it becomes evident that teachers’ needs and aspirations cover a wide range of concerns. While CLIL educators strive diligently to fulfil their roles, it is important to acknowledge that they serve as the main agents in the educational process. Therefore, addressing their concerns and providing the necessary resources and support is crucial for fostering excellence in education. Moreover, it is noteworthy that despite all the above-mentioned limitations of bilingual education in Poland, many CLIL teachers exhibit a strong dedication to teaching, viewing their work with bilingual classes as not only a substantial challenge but also a source of personal and profes-

sional fulfilment (Czura et al., 2009). This enthusiasm and commitment underline the importance of supporting and enhancing the CLIL teaching experience.

5. CONCLUSIONS

In conclusion, the findings of this study highlight several key challenges in the field of bilingual education in Poland. The most prominent issue is the severe shortage of well-structured and purposeful teaching materials, a problem that has persisted and has been noted in previous research. This deficiency significantly impacts the quality and efficiency of bilingual education programmes. Additionally, the burden of material creation places a considerable workload on teachers, taking time away from other important issues. To address these challenges effectively, collaborative efforts among CLIL teachers should be fostered, and standardization efforts should be encouraged. Additionally, professional development opportunities for CLIL teachers are essential to equip them with the skills required for effective bilingual instruction. Therefore, there is a pressing need for comprehensive, accessible training programmes to ensure high-quality bilingual education in Poland.

Apart from these major challenges, the study has brought to light additional needs within the educational landscape. As the role of teachers is pivotal in shaping the quality of education, it is crucial to recognize and address these diverse needs. In this context, the study highlights the multifaceted nature of teachers' requirements, ranging from compensation to support from their peers or administrative institutions. Acknowledging the central position of educators in the educational process, it becomes evident that addressing their aspirations, providing necessary resources, and offering support are vital steps in fostering excellence in the field. Therefore, these findings should be taken into account by educators and policymakers to inform strategic decisions and policy changes aimed at improving the bilingual educational landscape.

REFERENCES

- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543–562.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Czura, A., & Papaja, K. (2013). Curricular models of CLIL education in Poland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 321–333.
- Czura, A., Papaja, K., & Urbaniak, M. (2009). Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen & G. Langé (Eds.), *CLIL practice: Perspectives from the field* (pp. 172–178). University of Jyväskylä.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting promises, premises and research on Con-

tent and Language Integrated Learning. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (pp. 1–20). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/aals.7>

European Commission. (1995). *White paper on education and training. Teaching and learning: Towards the learning society*. European Commission.

Gozdawa-Gołębiowski, R., Nawort-Lis, B., Opacki, M., & Skoczylas, K. (2019). State of the Content and Language Integrated Learning (CLIL): Implementation in vocational schools across Europe. *Polish Journal of Continuing Education*, 3, 169-189. <https://doi.org/10.34866/nevx-qe11>

Otwinowska, A., & Foryś, M. (2017). They learn the CLIL way, but do they like it? Affectivity and cognition in upper-primary CLIL classes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 457–480. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051944>

Papaja, K. (2014). How to teach in CLIL? Some remarks on CLIL methodology. In M. Pawlak, J. Bielak, & A. Mystkowska-Wiertelak (Eds.), *Classroom-oriented research: Achievement and challenges* (pp. 229–240). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00188-3_15

Romanowski, P. (2019). A comparative study of CLIL trajectories in the Polish education system [Primerjalna študija oblik CLIL-a v Poljskem izobra-evalnem sistemu]. *English Language Overseas Perspectives and Enquiries*, 16(2), 63–76.

Análisis de los estereotipos sexistas y de las diferencias de habla de chicas y chicos de ESO y Bachillerato

Elia Torres Alonso

Universidad de Granada (España)

Abstract: The aim of this Master's Thesis is to study gender stereotypes and speech differences among Compulsory Secondary Education (CSO) and Bachelor's degree students. The role of education is essential in building critical and responsible citizenship and language is the foundation that develops social conceptions of the world; therefore, this research has focused on the discursive differences between men and women. The next step in teaching practice is to transform language into an instrument of dialogue and inclusion rather than a weapon of inequality and discrimination. The research is based on a historical and social review of the situation of women in society and in education. On the basis of this theoretical knowledge, the study focuses on the methodological part which uses surveys carried out among students, as well as observations collected in a field notebook, with the ultimate aim of determining whether gender stereotypes and linguistic sexism still exist among the new generations.

Keywords: women, inclusive language, sexism, gender, coeducation.

INTRODUCCIÓN

El estudio se ha centrado en el marco del análisis de la coeducación en el lenguaje, en los estereotipos sexistas y las diferencias de habla con el afán de dar respuesta a los interrogantes sobre cuándo y cómo surgen las diferencias de habla entre alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato, como prueba fehaciente de las desigualdades de género existentes en el lenguaje del alumnado. La técnica empleada ha sido una metodología de análisis cualitativa con técnicas mixtas cuantitativa-cualitativa a través de un cuestionario y un análisis y escucha directa plasmado en un cuaderno de campo. Diversos estudios sobre coeducación (Arenas, 2006 y Robles, 1994 y 2018) se articulan en torno al debate de “nature” (naturaleza) contra “nurture” (crianza) de niñas y niños, y todos concluyen con la trascendencia determinativa del proceso que llamamos educación. Dado que el sistema educativo es vital en el conjunto de instituciones que cumplen una función social. De manera inconsciente y persistente, la escuela transmite los estereotipos anclados en una cultura androcéntrica en la que las mujeres aún deben ceder de manera sacrificada e injusta las mejores oportunidades, puestos y eslabones. La escuela es el comienzo y continuación de las prácticas de socialización o aprendizaje de género desde la infantil hasta la universidad. Los libros de texto, los personajes de los cuentos, los juguetes y juegos infantiles (con sus protagonistas), las relaciones y expectativas configuran un entramado de alicientes discriminatorios que se introducen en el currículo oculto para mantener un determinado papel social dentro de las relaciones de poder establecidas por este sistema de género.

1. GÉNERO Y COEDUCACIÓN: UNA RELACIÓN NECESARIA PARA EL LOGRO DE LA IGUALDAD EDUCATIVA

El debate sonado de “nature vs. nurture” (naturaleza contra crianza) supone un análisis crítico de las diferencias entre ambos sexos en los marcos sociales. Hay científicos que apoyan el determinismo

biológico como fuente primaria de divisiones de género; en su contra, se encuentran las teorías de la socialización que sostienen que la herencia biológica no es determinante a la hora de crear desigualdades entre ambos sexos, sino que son la estratificación temprana y la socialización en niños y niñas las responsables de las desigualdades y diferencias en las adquisiciones de capacidades, actitudes y aptitudes (Arenas, 2006:1-24).

En la construcción del ser social intervienen mecanismos que discriminan y dan forma a las identidades de género, los llamados estereotipos sexistas, los cuales se manifestarán de diversas maneras, reflejando distintas idiosincrasias y fraguando situaciones que pueden conducir a formas diversas de violencia contra las personas. Así, los estereotipos actúan como sistemas discriminatorios que encapsulan a las personas en categorías estáticas, convirtiéndose en pensamientos carentes de criterio elaborado, y que tienden a arraigarse en estructuras culturales patriarcales. Además, como bien defiende la lingüista Amparo Tomé, se basan en la aceptación de relaciones jerárquicas, donde el dominio y la subordinación son considerados formas naturalizadas de interacción.

En esta adquisición de valores y creencias la escuela juega un papel esencial. Por ello, es capital que los materiales educativos se elaboren cuidadosamente, pues se trata del contacto del alumnado con el conocimiento y, en consecuencia, con una determinada visión de la sociedad, de los valores y de la cultura. A modo de ejemplo: para el análisis se utilizará el libro de lengua y literatura de 4º de ESO de la editorial Octaedro del año 2005. En él, aparece un anuncio de Coca Cola (Light) en el que se muestra a una mujer hipersexualizada con un gran escote y se lee el eslogan: “Sin cafeína, pero excitante”.

El esfuerzo de mejora educativa de los últimos años se hace eco de la militancia feminista de las coeducadoras que iniciaron un discurso coeducativo innovador y una reflexión crítica pedagógica en la década de 1980 a través de monografías como *Cuadernos de Pedagogía* (1977), o agrupaciones como *La Asamblea de Dones de l'ensenyament* (1985-1999), que dieron forma a esta sensibilización feminista y la transformaron en actuación coeducativa. Estas coeducadoras incluyeron, además, por primera vez, una nueva forma de entender el lenguaje como disciplina y como herramienta, así como su construcción, estructura y sentido dentro de una enseñanza democrática que velase por la igualdad educativa.

Pese a los esfuerzos, tras la instauración de la democracia y con las sucesivas leyes educativas que se tradujeron en una mejora del desarrollo educativo en materia de igualdad, las desigualdades persisten. Los estereotipos de género pesan sobre las elecciones académicas femeninas, tanto en bachillerato como en las carreras universitarias o ciclos formativos. De esta forma, las mujeres se decantan por profesiones tradicionalmente femeninas, con menos oportunidades laborales y de menor prestigio social:

“Las mujeres representan un porcentaje muy elevado de la fuerza laboral en determinados sectores como sanidad, educación o comercio al por menor [...] En la actualidad siguen existiendo considerables diferencias en las condiciones y características tanto en la oferta como en la demanda de trabajo en ambos sexos, que condicionan que se sigan produciendo brechas de género en: salarios, puestos de responsabilidad, reparto de cargas familiares, participación en el trabajo no remunerado, repercusión en el empleo de la existencia de hijos, etc.” (INE 2023).

Aun con estas limitaciones, las mujeres obtienen, por lo general, mejores resultados académicos que los hombres. Así, con el objetivo de lograr la igualdad, se anima a las mujeres a que escojan salidas profesionales tradicionalmente masculinas como bomberas, capitanas de barco, mineras o

ingenieras, pero no se estimula a los alumnos para que se decanten por profesiones como maestros, decoradores, enfermeros, puericultores, o a que estudien confección. De hecho, en España los hombres no pudieron opositar a educación infantil hasta 1982 (Arenas, 2006: 104). La OCDE pronunció las palabras “el ascensor social está roto” en su estudio sobre el acceso a la educación terciaria en España en 2022 mostrando una atmósfera educativa desalentadora:

“Los patrones de acceso a la educación terciaria por género presentan un importante sesgo. En la media de los países OCDE, las mujeres están infrarrepresentadas en los campos STEM (ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y comunicación; ingeniería, producción industrial y construcción) pero sobrerrepresentadas en los campos de salud y bienestar y educación en todos los niveles de terciaria” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa (España) y OCDE, 2022: 46).

Esto puede conllevar que las mujeres duden de sus capacidades, aptitudes y oportunidades de ocupar puestos de responsabilidad. Es esencial romper las barreras de los estereotipos patriarcales desde los inicios de las etapas educativas, mostrando aspectos de desarrollo humano, habilidades intrapersonales y relacionales, comportamiento y salud sexual e inevitablemente el importante papel que la sociedad y la cultura juegan sobre los anteriores.

2. AUTOESTIMA E IDENTIDAD PERSONAL COMO VALORES FUNDAMENTALES PARA LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

¿El profesorado es consciente de las diferencias de habla entre niños y niñas? ¿Son las niñas dulces, tímidas, complacientes y emocionales? ¿Y los niños son brutos, fríos, agresivos y valientes? La personalidad depende de aspectos como la herencia, el afecto, la nutrición, la salud física o el desarrollo neuropsicológico. Pero, sobre todo, se ve afectada por el ambiente y el aprendizaje. En ese sentido, cada persona desarrollará unas características determinadas en función de su sexo, que moldeará la forma en la que guían su comportamiento verbal. Este estilo de habla será muy diferente entre niños y niñas, tanto, que llegarán a pertenecer a grupos lingüísticos distintos.

En la construcción de la identidad social el lenguaje va a ser decisivo, puesto que las niñas y niños aprenden distintos usos de la lengua desde que nacen. Esto es así porque reciben rasgos de habla característicos del habla femenina o masculina, y tienden a asimilarlos en función de su grupo de pertenencia. De esta manera, y en sintonía con los estudios de Bengoechea, si nos fijamos en cómo juegan las niñas y los niños, podemos notar que ellas tienden a organizarse en espacios cerrados o pequeños, en grupos pequeños de personas de su misma edad, con miembros que cambian con frecuencia. Las actividades que más disfrutan suelen ser aquellas en las que no compiten entre sí y que se llevan a cabo de manera colaborativa.

Para las niñas el concepto de lealtad es básico. Por ello, necesitan un círculo cercano con pocas “mejores amigas” a las que confiar secretos y establecer vínculos muy estrechos a través de la empatía, el saber escuchar y la buena comunicación (Hamodi y Álvaro, 2023: 146). Este nivel exigente de lealtad implica numerosos conflictos y rupturas de amistades. Muchas veces recurren a preguntas de afirmación para indicar sutileza y comprensión como ¿Qué os parece si...? ¿Qué tal sería si...? Y

buscará continuamente el acuerdo con expresiones como ¿verdad?, ¿no es así? En estas tácticas conversacionales cooperativas, se inclinará hacia la similitud y las experiencias similares, acercándose al ámbito personal. Para ello, hará uso de una entonación más expresiva y de la gestualidad. Los niños, por su parte, tienden a organizarse en grupos más numerosos y adoptan actitudes más competitivas:

“Para los niños, el aprendizaje preparativo de la vida adulta es el aprendizaje de la competición, de la pugna por el primer puesto único que confiere el orgullo del ganador. Y el aprendizaje de la burla y el desprecio por los débiles, los perdedores [...] de ahí el desprecio por las niñas, por ejemplo, que se manifiesta todavía de forma muy patente en la forma en que los niños se refieren a las niñas o definen sus características” (Subirats, 2010: 64).

El aspecto espacial es un tema controvertido en coeducación, pues las niñas a veces se sienten desplazadas de las pistas centrales de los colegios y otras eligen los márgenes porque se sienten más seguras. Por su parte, respecto al habla masculina, los niños muestran seguridad sobre los temas de los que hablan, de los que sienten que deben estar plenamente informados; recurren muy a menudo a la prepotencia, amenaza, el insulto o la jactancia (Arenas, 2006: 119). Por lo general, si tienen dominio de la verborrea y saben contar chistes, convencer y captar la atención lograrán mantener su posición de autoridad. Frente al cooperativismo femenino, el estilo masculino es competitivo; la amistad, como se verá, muchas veces se muestra a través de pequeñas dosis de agresividad verbal entre amigos (“¡qué cabrón eres, macho!”) (Arenas, 2006: 124).

¿Las diferencias entre ambos estilos de habla? La socialización, que comienza en la niñez hasta la etapa adulta. A las niñas se les enseña la feminidad, rasgo alabado en mujeres, y censurado en hombres. También se les indica cómo comportarse, vestirse y afrontar los problemas (llorar o reprimirse). Al contrario, los niños aprenden desde pequeños las conductas masculinas de hostilidad, lucha y perseverancia; rasgos relacionados con el respeto y la supremacía. La repercusión en el aula de esta diferenciación de comportamientos supone una mayor atención y afirmación femenina en relación a temas variados, mientras que los niños solo intervienen en temas de su interés. Sin embargo, la participación masculina es más numerosa; además, el profesorado tiende a elegir temas que motiven a los chicos. Las niñas sienten mayor miedo al error, pues temen ser tratadas en inferioridad.

Por ello, se plantea que la coeducación es una de las herramientas más poderosas para reducir la brecha social entre niños y niñas. Y coeducar implica un compromiso común que engloba no solo a la docencia sino también a las familias.

3. LENGUAJE INCLUSIVO COMO HERRAMIENTA DE CAMBIO

El lenguaje es una herramienta funcional que construye nuestra concepción de la realidad. Esto significa que las palabras, estructuras y frases que se utilizan en una determinada cultura establecen el orden interpretativo de su estructura social. Son estas estructuras lingüísticas las que forjan nuestra identidad personal y social a través del nombre que la sociedad nos adjudica: cuál es nuestro nombre, cómo actuamos en público y en privado y cómo se interpretan las acciones que realizamos. Los conceptos que pensamos y que utilizamos se forman a partir del modo en que los entendemos:

“...aunque no hay correspondencia directa y unívoca entre la realidad y los signos empleados para denominarla, sí hay correspondencia entre los signos empleados para hablar de la realidad y las imágenes que se crean en nuestra mente como respuesta a tales denominaciones” (Bengoechea, 2003: 2).

La reproducción figurada de las palabras será decisiva a la hora de transmitir una determinada visión de la realidad. No es lo mismo decir “desaceleración económica” que “crisis” o “ajustes presupuestarios”, en lugar de “recortes”. Los ejemplos eufemísticos tratan de alejar la realidad de la crudeza y significación que suponen sus antecedentes lingüísticos. Vemos, pues, que el lenguaje condiciona la visión cultural del mundo y, con ello, delimita la identidad social de las personas.

La posición y relación entre mujeres y hombres está sujeta a las articulaciones verbales como herramienta esencial para establecer esferas de dominación. De esta manera, la sociedad patriarcal se apropió de los mecanismos lingüísticos para perpetuar su situación de poder y la sumisión de las mujeres:

En consecuencia, el lenguaje español presenta una serie de estructuras verbales que reproducen la discriminación de las mujeres.

Otro aspecto que cabe resaltar, por el desconocimiento social acerca de su uso discriminatorio, es denominar a los hombres por su apellido; mientras que las mujeres necesitan el nombre de pila seguido de su apellido. Escuchamos: Rajoy, Zapatero, Pérez Reverte; pero también Rosa Montero, Almudena Grandes o Elvira Lindo. Existe una excepción: las mujeres pueden ser llamadas por su apellido siempre que el artículo las preceda, inquiriendo así en una profunda significación de cosificación e infravaloración: La Merkel, La Preysler, La Thatcher (Bengoechea, 2003:10).

Y, por supuesto, el uso del masculino genérico. Lo que no se menciona no existe, y el lenguaje no es una excepción. Las consecuencias de la falta de representación femenina se observan desde los comienzos de la niñez, donde las estipulaciones sociales aún no han mermado en las mentes de los más pequeños. Es sabido el ejemplo de la niña que no acude al patio cuando la profesora exclama: – Niños, podéis salir al recreo –. Tras explicarle que niños se refiere al conjunto de alumnos y alumnas, la niña comprende. Después, en el patio, otro profesor pregunta qué niños quieren jugar al fútbol. La niña se ofrece, y el profesor la reprende recalando que había dicho niños y no niñas (Bengoechea, 2003: 54). De esta manera, la niña aprenderá su identidad socio-lingüística para renunciar inmediatamente a ella (Moreno, 1986: 31). A lo largo de su vida, se acostumbrará gradualmente a la ambigüedad en la expresión, experimentando así la sensación de ocupar un espacio secundario en el lenguaje que deberá ceder veladamente ante el discurso masculino.

Una vez expresada la latente problemática del lenguaje para con la representación desigualitaria y discriminatoria de las mujeres, el siguiente paso es abordar el problema para encontrar soluciones. Ahí es donde sale a escena el lenguaje inclusivo, pues su adopción implica un compromiso para eludir situaciones de desigualdad, dado que, según los estudios de Eulalia Lledó (2013), el lenguaje en sí mismo no es inherentemente sexista; su carácter sexista surge de su utilización. Así, si se emplea de manera apropiada, también puede contribuir a la visibilización de la mujer.

El uso del lenguaje inclusivo ayudará a luchar contra la presencia imperante del machismo en el idioma. Se trata de una tarea ardua de conseguir, pues las estructuras androcéntricas del lenguaje

están muy arraigadas en el habla y, además, cuentan con el apoyo de la institución que establece las reglas acerca de lo que se debe y cómo se debe decir (haciendo referencia a la RAE). Por tanto, se trata de avanzar paso a paso para que los esfuerzos comunes puedan confluír en resultados productivos.

4. OBJETIVOS, METODOLOGÍA Y SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN

Este artículo surge de una investigación que tiene como objetivo primordial analizar las diferencias de habla entre alumnos y alumnas de ESO y Bachillerato, partiendo de su opinión sobre la existencia de estereotipos de género y sexismo en la sociedad. El estudio se ha llevado a cabo en un IES de Cantabria, con la participación de alumnado desde segundo de ESO hasta segundo de Bachillerato durante los meses de enero a abril en el curso 2021-2022. De esta manera, los instrumentos empleados en la investigación han sido los siguientes:

1. Un cuestionario de elaboración propia, realizado al alumnado, el cual entregaron cumplimentado (anexo). El cuestionario fue entregado durante el período de prácticas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria a distintos grupos de estudiantes. Estuvo compuesto por preguntas cerradas y abiertas posteriormente codificadas. Este cuestionario se centró en el estudio de la persistencia de estereotipos de género y de sexismo en la sociedad, así como el uso sexista del lenguaje.
2. Escucha y análisis centrados en el ámbito del lenguaje. A lo largo del período de prácticas se fue recopilando información acerca de las formas de expresión y vocabulario escogido por los y las alumnas. Dentro de estas observaciones, destacan:
 - a. Debates globales. En concreto, se llevaron a cabo un total de siete debates en cursos de segundo de ESO a segundo de Bachillerato, incitando a la comunicación e intercambio de pareceres entre compañeros y compañeras.
 - b. Actividades lúdicas. Al asistir y realizar las distintas tutorías de segundo de ESO, se pudieron preparar juegos y actividades de comprensión, colaboración y competición, analizando los distintos comportamientos y reacciones verbales.
 - c. Observaciones durante los períodos recreativos en el aula y los intercambios de clase. Se trata de la franja de tiempo y espacio en la que más libres se sentían, al estar rodeados de sus semejantes con los que mantenían relaciones de amistad que permitían, en principio, el intercambio atrevido de pareceres.

Todos estos procedimientos permitieron la recogida de datos cuantitativos y cualitativos para el estudio y sus consecuentes conclusiones.

Para la recogida de datos se solicitó permiso a la dirección del centro, así como a las familias, a quienes se les envió un escrito pidiendo la autorización de participación de sus hijos e hijas.

Si bien las etapas de Infantil y Primaria son claves para la definición y estructuración del desarrollo cognitivo y social, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), es un período en el que se asientan y reproducen los estereotipos y estipulaciones sociales, al tratarse de la etapa de desarrollo físico y personal con mayor impacto en el crecimiento personal de los y las estudiantes. Por su parte, el Bachillerato es un ciclo durante el cual los y las discentes deben decantarse por un camino académico u

otro, se enfrentan a sus primeras decisiones vitales y comienzan a tener responsabilidades, fraguando los saberes y manifestando ya una clara inclinación formal y juiciosa. Ambas etapas van a ser complementarias a la hora de cumplimentar el análisis con el mayor y mejor rigor y detalle.

4.1. Procedimiento

Con el objetivo de analizar las diferencias de habla entre niños y niñas de ESO y Bachillerato y detectar las marcas de habla sexistas, se ha recabado información haciendo empleo, por un lado, de las encuestas, que se realizan con la finalidad de conocer las expectativas, pensamientos, inquietudes y modos de pensar del alumnado sobre la igualdad entre mujeres y hombres. El cuestionario, en concreto, se utilizó como material cuantitativo de recogida de información acerca de la visión y expectativas futuras del alumnado, para así extraer conclusiones que puedan dilucidar la importancia del género en las decisiones personales, y conocer la perspectiva general del alumnado hacia el lenguaje inclusivo. El cuestionario fue realizado en siete grupos del IES por cursos desde segundo de ESO hasta segundo de Bachiller (en las modalidades de humanidades puras, humanidades y ciencias sociales y ciencias). El análisis de datos engloba a todos los cursos estudiados.

Por otro lado, del análisis de las observaciones realizadas en el aula, de tipo cualitativo, se establecen agrupaciones temáticas en función de las respuestas obtenidas, extrayendo conclusiones pertinentes, que se completan con comentarios personales acerca del contexto situacional. El registro de las distintas observaciones se ha llevado a cabo en un cuaderno de campo, lo que ha permitido anotar comentarios, impresiones y contribuciones del alumnado durante el proyecto. Dicha investigación se encuadra entre las fechas del 24 de enero al 6 de abril (durante el primer y segundo período de prácticas) en los ámbitos académicos (durante las clases presenciales) y el recreativo (intercambios de clase y recreos).

5. CONCLUSIONES

El estudio ha revelado que sí existen diferencias de pensamiento y de habla entre los y las jóvenes. A través del cuestionario se ha demostrado que los conocimientos, experiencias, perspectivas y objetivos difieren de un género a otro; y la observación directa ha contrastado las diferencias lingüísticas de cada grupo que engloba diversos campos extralingüísticos.

5.1. Resultados del cuestionario

Mediante el cuestionario, se extrae la inclinación de las chicas hacia carreras de sanidad, idiomas y educación; mientras que los chicos prefieren profesiones de tipo STEM o relacionadas con los deportes. Estos resultados apoyan la idea de la segregación vocacional: las mujeres eligen estudios vinculados a roles tradicionalmente femeninos, en concreto, el ámbito de las humanidades, las ciencias sociales y las ciencias de la salud. Existe la creencia de que las mujeres desarrollan habilidades vinculadas a la lectura y a los idiomas, mientras que los hombres son más capaces en las asignaturas “naturales” para el rol de género masculino, como la tecnología o las matemáticas. Ello conlleva que los y las adolescentes asuman esos sesgos sociales como propios y conviertan en realidad dichas. Según el Instituto de la Mujer (2020), el porcentaje de mujeres que cursan carreras universitarias re-

lacionadas con las matemáticas es un 36%, con el deporte un 19% y con la informática un 13%, frente a un 92% en educación infantil, un 82% en educación primaria y un 81% en enfermería. Se aprecian, por tanto, similitudes entre los resultados del cuestionario y los del Instituto de la Mujer.

Además, se percibe un claro desconocimiento del alumnado hacia el ámbito del lenguaje inclusivo y, en bastantes ocasiones, un cierto recelo hacia su uso.

Por un lado, el 90% de las alumnas y el 94% de los alumnos encuestados no sabe lo que es el lenguaje inclusivo. De entre estos porcentajes, el 25% de las alumnas y el 44% de los alumnos aporta una respuesta incorrecta. Es importante destacar los ejemplos más ilustrativos de algunas de estas incorrecciones que daban unos y otras por su pertinencia con la temática y por la visión que subyacen:

Ejemplo 1: “Es un lenguaje neutro en el que se cambian varias vocales por la –e para que no haya diferencia de género en las palabras”.

Ejemplo 2: “Creo que es hablar con la –e, por ejemplo, *chiques, niñas*, o algo de eso.

Ejemplo 3: “Hablar y escribir con la –e en vez de con la –a, -o para incluir a ambos sexos.

Ejemplo 4: “Tratar con el pronombre “elle” a aquellas personas que así lo sientan, y estoy dispuesta a hacerlo si así se sienten mejor”.

Dicha reticencia hacia adoptar el lenguaje inclusivo, expresada en este cuestionario, es generada por el discurso populista generalizado acerca de lo “dañino” e “innecesario” del lenguaje inclusivo. Postura apoyada, además, por estudiosos y estudiosas del mundo de la Lengua, de la RAE y de otros ámbitos autonómicos de las lenguas oficiales. Una vez más, este caso demuestra la necesidad de acción educativa que instruya al alumnado acerca del verdadero significado y propósito que engloba la inclusividad.

5.2. Resultados de la observación directa

Por su parte, la observación directa en clase y en los tiempos recreativos ha permitido que los y las estudiantes establezcan relaciones conversacionales más libres y espontáneas, logrando así obtener rasgos significativos de los distintos estilos de habla. Se extraen así dos estilos discursivos opuestos: un estilo femenino y un estilo masculino. Esto no implica a la totalidad de los hombres en cuanto a la utilización de todos los rasgos típicos del estilo masculino ni viceversa. Sin embargo, sí indican distintas tendencias en los usos lingüísticos de unos y de otras. Por otro lado, puede darse el caso de hombres y mujeres que, por diversas razones que pueden variar en función de la propia identidad (es el caso de algunas conductas relacionadas con la orientación homosexual, por ejemplo) o de la situación (pública o íntima) en la que se encuentran, destacan rasgos discursivos que estereotípicamente se asocian a la agrupación sexual opuesta.

En el enlace que se proporciona a continuación se presentan los rasgos propios de cada género a través de la observación directa de las clases y de los tiempos recreativos, acompañadas de un ejemplo ilustrativo:

<http://bit.ly/resultados-observación-diferencias-habla>

A modo de resumen, se concluye, según la observación de clases de ESO y Bachillerato, identificando patrones diferenciados en la comunicación entre géneros. En general, las mujeres tienden a exhibir una prosodia más melódica, utilizar elementos paralingüísticos centrados en la conexión emocional, emplear un léxico más enfocado en relaciones y emociones, esforzarse por mantener la

conversación con solapamientos colaborativos, y mostrar un lenguaje no verbal que incluye contacto físico suave y mayor proximidad. Por otro lado, los hombres tienden a tener una prosodia más staccato, utilizar elementos paralingüísticos centrados en la individualidad, emplear un léxico más orientado a ámbitos menos íntimos, recurriendo incluso a palabras malsonantes para transmitir afecto, mostrar solapamientos competitivos y menos esfuerzo por mantener la conversación, y presentar un lenguaje no verbal con menos contacto físico, mayor distancia y gestos corporales más amplios.

6. REFLEXIÓN FINAL

Dados los datos obtenidos, es evidente que el sesgo de género está muy presente en el ámbito educativo de los centros de enseñanza sobre los que hemos trabajado. El papel de la educación es esencial a la hora de construir una ciudadanía crítica y responsable. Y el lenguaje es el cimiento que desarrolla las concepciones sociales del mundo; por ello, esta investigación ha puesto el foco en las diferencias discursivas entre hombres y mujeres. El siguiente paso en la práctica docente es transformar la lengua en un instrumento de diálogo e inclusión y no en un arma de desigualdad y discriminación. ¿Cómo empleamos la lengua? ¿De qué manera analizamos los estilos discursivos? ¿Qué fines lingüísticos en cuanto al tratamiento de niños y de niñas o de diferencias de género muestran los libros de texto o los recursos didácticos que empleamos como docentes?

La finalidad última de este estudio es motivar la auto-observación pedagógica y la puesta en práctica de las múltiples técnicas de empleo del lenguaje inclusivo. Esta reflexión personal implica el reconocimiento de los estilos discursivos femeninos en el aula, propiciando así la valoración del papel de la mujer y el reconocimiento crítico de los ámbitos considerados y tratados por las mujeres.

Por otro lado, parte de esta educación en torno a los usos lingüísticos debería centrarse en el debate en torno al lenguaje sexista y los estereotipos de género que se exhiben en la publicidad, la prensa, el mundo del cine, los libros y cómics, los refranes, los cuentos infantiles, los diccionarios, las canciones y la televisión, que inciden de manera trascendental en las valoraciones y elecciones que esgrimen los y las adolescentes sobre su género opuesto.

Para poder respetar las identidades masculina y femenina, así como las nuevas identidades que puedan surgir, deben apreciarse de forma positiva los estilos discursivos que nombran a unas y a otros. Puesto que el uso del lenguaje puede suponer la reproducción o el cambio en la manifestación del hombre y de la mujer en nuestra sociedad. El sexismo lingüístico debe pasar a ser un resquicio histórico. Es tarea nuestra emplear una paleta de estilos que respeten y llenen de color al lienzo del lenguaje, puesto que las diminutas cadenas de las tradiciones y de las costumbres sí, son demasiado delgadas para sentirlas, pero nunca demasiado fuertes para romperlas. Y no se debe olvidar que lo que no se nombra, no existe. Y las mujeres existimos. Y queremos existir.

ANEXO

CUESTIONARIO

El siguiente cuestionario es anónimo. Los datos son confidenciales y se emplearán únicamente con fines de investigación.

1. Indica tu sexo: mujer
hombre
2. ¿Qué asignaturas se te dan mejor? ¿Y peor?
MEJOR:
PEOR:
3. ¿A qué te quieres dedicar en el futuro?
4. ¿Crees que vivimos en una sociedad igualitaria?
5. ¿Alguna vez te has sentido discriminada/o u acosada/o por razón de tu sexo?
6. ¿Sabes lo que es el lenguaje inclusivo? Explica brevemente en caso afirmativo.
7. ¿Qué opinas del masculino genérico?

REFERENCIAS

- Arenas, G. (2006). *Triunfantes perdedoras: La vida de las niñas en la escuela*. Graó.
- Bengoechea, M. (2003a). *Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal*. Emakunde.
- Bengoechea, M. (2003b). *El lenguaje instrumento de igualdad*. http://www.coordinadoradelamujer.org.bo/observatorio/archivos/repositorio/El_lenguaje_instrumento_de_igualdad58.pdf (fecha de consulta: 17/02/2023).
- Bengoechea, M. (2004). *Guía para la revisión del lenguaje desde la perspectiva de género*. BFA-DFB. <https://www.bizkaia.eus/home2/Archivos/DPTO1/Noticias/Pdf/Lenguaje%20Gu%C3%ADA%20lenguaje%20no%20sexista%20castellano.pdf?hash=8c547bb412a35a5de14ab58536108d08> (fecha de consulta: 14/02/2023).
- García Mouton, P. (1999). *Cómo hablan las mujeres*. Arco Libros.
- Hamodi, C., & Álvaro, L. (2023). *El género y su transversalización en la educación (formal y no formal), en la familia y en el deporte*. Dykinson S.L.
- Herederero de Pedro, C. (2019). *Género y coeducación*. Ediciones Morata, S. L.
- Instituto de la mujer. *Mujeres en cifras. Educación. Alumnado universitario*. <https://www.inmujeres.gob.es/MujerCifras/Educacion/AlumnadoUniversitario.htm> (fecha de consulta: 15/05/2022).
- Instituto Nacional de Estadística (INE). (2023). *Empleo por ramas de actividad, por tipo de ocupación, por situación profesional y por tipo de puesto laboral*. https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INSEccion_C&cid=1259931459725&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayout (fecha de consulta: 10/10/2023).
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE España), OCDE. (2022). *Panorama de la Educación 2022. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones. <https://>

www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:34e47eaa-3bf6-4334-9ef5-604d43f59b9f/panorama-2022-digital-def.pdf (fecha de consulta: 10/10/2023).

- Lledó Cunill, E. (2013). *Cambio lingüístico y prensa: Problemas, recursos y perspectivas*. Laertes.
- Martín Barranco, M. (2019). *Ni por favor ni por favora. cómo hablar con lenguaje inclusivo sin que se note (demasiado)*. Catarata.
- Martín Barranco, M. (2020). *Mujer tenías que ser. la construcción del femenino a través del lenguaje*. Catarata.
- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: El sexismo en la escuela*. Icaria.
- Subirats, M., & Brullet, C. (1988). *Rosa y azul. la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Serie Estudios.
- Subirats, M., & Tomé González, A. (2010). *Balones fuera: Reconstruir los espacios desde la coeducación*. Ediciones Octaedro, S.L.

Relajación segmentaria con enfoque de atención receptiva y su influencia en el desarrollo de la escritura

Isabel Alexandra Urbina Camacho
Mercy Julieta Logroño

Universidad Central del Ecuador

Abstract: The COVID-19 pandemic produced symptoms of stress in boys and girls who had to adapt in a forced way to forms of virtual learning, marginalizing pedagogical experiences based on the game-work methodology and the manipulation of didactic resources for the development of writing. As a result of that, the students manifested levels of muscular tension that produced a clumsy sinostrogirus, sudden movements, unintelligible handwriting and post-handwriting. In this context, a process of segmental relaxation techniques was applied from a receptive attention approach, whose didactic utility is analyzed in this article, which seeks to determine how segmental relaxation techniques influence the development of children's writing, and girls from 8 to 9 years of age, in an Educational Institution in the city of Quito. The methodological design applied, due to the nature of this research, was quasi-experimental and of a synchronous nature, since the changes experienced in the boys and girls were examined during the time that the process of applying the techniques lasted. The findings show that the systematic application of manual and physical exercises together with the receptive attention of the teaching to attend to the children's needs, decrease the level of stress and consequently there was segmental relaxation in the shoulders, wrists, hands and muscles, fingers, facilitating fluency in writing.

Keywords: Relaxation, segmental, stress, calligraphy, post calligraphy, hampered, sinostrogirus.

1. INTRODUCCIÓN

Según la investigación realizada por la Situación de la niñez y adolescencia en Ecuador (2019) en el Ecuador, alrededor del 29,8% de los niños y niñas de cuarto año de educación General Básica tienen bajos niveles de aprendizaje en la asignatura de Lenguaje y Literatura, En el décimo de básica, 1 de cada 4 estudiantes obtienen el nivel de insuficiente en esta asignatura. La problemática está asociada al contexto general de exclusión social en el que han vivido tradicionalmente las familias marginadas de los servicios de educación, así como a las pautas de crianza androcéntricas que no reconocen el rol de sujeto de los niños y niñas. Dicho proceso de exclusión se manifiesta, entre otras problemáticas en niveles de estrés infantil, que afectan los diversos segmentos corporales y causan tensión muscular, produciendo un sinostrogirus entorpecido, movimientos bruscos al realizar la escritura, caligrafía y poscaligrafía ininteligible. En ese marco, se diseñaron un conjunto de técnicas de relajación segmentaria para ser aplicadas con enfoque de atención receptiva por parte de la docencia. Dichas técnicas, han mostrado su utilidad, no solo en el campo de la salud sino en el ámbito educativo, hasta tal punto que se conciben como parte del bloque de la expresión corporal. En este sentido, el presente artículo tiene como objetivo demostrar cómo la aplicación de las técnicas de relajación segmentaria con un enfoque de atención receptiva incide en el proceso de la escritura; determinar los aspectos que causan dicha problemática y habilitar un proceso metodológico que coadyuve con estos tipos de dificultades. Dicho proceso, se desarrolló durante dos trimestres en la institución educativa fiscal del Distrito 17D05 del Ministerio de Educación de la Zona 9 de Pichincha, en donde, se evidencia que los niños

de 8 a 9 años de edad tienen dificultades de escritura pues escriben de manera ilegible y con rasgos caligráficos débilmente logrados.

Cabe señalar, conforme señalan Valenzuela y Ríos (2007), que “la escritura es una competencia básica que se aprende en la escuela a partir de la enseñanza obligatoria y sobre la que se construye el conjunto de conocimientos que conforman los cimientos de lo que ha de ser una formación a lo largo de la vida. Es además una estrategia importante para favorecer los aprendizajes de los alumnos” (p. 653).

En la actualidad, se detecta la existencia de un alto número de niños y niñas que desde cortas edades presentan problemas en los procesos de aprendizaje en la escritura, por lo que aplicar procesos de relajación en el período pospandemia se vuelve pertinente, puesto que es necesario lograr niveles adecuados para el aprendizaje. La toma de conciencia del propio cuerpo, así como de sus segmentos corporales es importante para lograr una relajación efectiva, mejorar el tono muscular, el control sensorio motor; puesto que la concentración mental aporta tanto al ámbito cognitivo, como al bienestar físico, psíquico y de la escritura. Por tanto, como manifiesta. (Martínez, 2002)

La escritura es un proceso complejo. En él intervienen factores de variada naturaleza, los cuales mantienen una interrelación permanente. Las investigaciones actuales sobre el desarrollo de la escritura demuestran dos cuestiones fundamentales: (1) el desarrollo de la escritura empieza en la etapa preescolar antes de que el niño sea incluso capaz de escribir y (2) el desarrollo de este proceso está determinado por factores cognitivos y socioculturales estrechamente relacionados entre sí. Estas afirmaciones han surgido de investigaciones empíricas en las que se ha evidenciado la importancia de factores psicolingüísticos y socio cognitivos. (p. 1)

El proceso de escritura en la enseñanza-aprendizaje puede variar dependiendo de la metodología y enfoque pedagógico utilizado, puede adaptarse a las necesidades y niveles de los estudiantes, donde es importante fomentar la creatividad, la expresión personal y la confianza en el proceso de escritura, por esta misma razón esta investigación propone un método que fortalezca las habilidades escriturales, como lo señalan Valenzuela y Ríos (2007)

La importancia que la escritura tiene en el desarrollo del individuo es reconocida tradicionalmente. La escritura es una competencia básica que se aprende en la escuela a partir de la enseñanza obligatoria y sobre la que se construye el conjunto de conocimientos que conforman los cimientos de lo que ha de ser una formación a lo largo de la vida. Es, además, una estrategia importante para favorecer los aprendizajes de los alumnos. (p. 653)

En tal sentido, se establece que la escritura es la base primordial en el desarrollo de la formación personal, es un camino para la adquisición de la escritura; empero este proceso depende de diversos factores como: el nivel de desarrollo de los alumnos, el ambiente alfabetizador en casa y escuela, el apoyo regular de los progenitores, la actitud y el profesionalismo del docente. Por lo tanto, la escritura tendrá que ver con habilidades motrices tanto finas como gruesas, que ayudan a la construcción de significados (Valenzuela y Ríos, 2007). Consecuentemente, es necesario comprender que el estudiante requiere el apoyo constante tanto familiar como del entorno social.

Es importante señalar, que los problemas de escritura pueden ser causados por diversos factores, y el sinostrogio es uno de ellos. Otros elementos, como la falta de habilidades motoras finas, insuficiente práctica o escasa atención y concentración, pueden influir en los problemas de escritura. Se busca que, por medio de este método y otros de relajación, mejorar la escritura, postura corporal y a

su vez incrementar la autoconfianza infantil logrando un rendimiento satisfactorio y control emocional que permitan una respuesta adecuada de los y las estudiantes.

De ahí que, una aplicación sistemática y secuencial de las técnicas de relajación segmentaria, facilite el proceso de escritura, mucho más en contextos como el de los países en desarrollo que enfrentan situaciones adversas pospandemia que generan estrés infantil. La relajación segmentaria se define como: la pérdida o liberación de tensiones que sufren las personas, relajar un músculo es sacarlo de su estado de tensión; hay que reconocer que los infantes al iniciar la lectoescritura tienen movimientos torpes, y que requieren de una tonicidad adecuada para lograr una destreza; la relajación es holística e integral y enfatiza en grupos musculares determinados. Al respecto, Jacobson (1938) expresa:

Se trata de una relajación científica que se apoya en los trabajos de neurofisiología muscular y eventualmente en la psicofisiológica. Tiende a reducir el tono muscular, disminuir la excitabilidad cerebral y a poner el córtex en reposo. Este método exige del sujeto una extrema atención y un estado de vigilancia muy agudo. (p.3)

En ese escenario el autor propone una educación muy profunda de la sensibilidad propioceptiva y kinestésica que permitirá el dominio del tono plenamente consciente. La relajación puede ser obtenida y definida como la ausencia de contracción muscular. Para Jacobson (1938), “el trabajo comienza por el entrenamiento de uno de los miembros superiores. Se invita al paciente a tomar conciencia de la sensación de contracción, de la desaparición de esta contracción y de cuando se relajan los músculos”. (p. 3). El autor aclara que, el control de los músculos voluntarios es aquel que nunca debimos ceder al inconsciente. Jacobson dice que es el acento a la sensación, no consiste solo en tensar o relajar, sino prestar toda la atención a las sensaciones que se producen. Tensar los músculos se refiere a contraerlos o apretarlos de manera intencional. Esta acción puede tener diferentes propósitos, como fortalecer los músculos, generar resistencia o liberar tensión acumulada.

El doctor Herbert Benson (como se citó en James Hewitt, 1985) considera que “la relajación es una respuesta innata, una capacidad humana universal y un don natural que todos podemos activar y usar, que consiste en un estado de muy baja activación en el que la mayoría de los órganos están en calma” (p.8).

La relajación es un enfoque que se utiliza para ayudar a los niños y niñas a reducir el estrés y promover su bienestar emocional y físico. Se basa en la idea de que, al aprender a relajarse y liberar la tensión acumulada en el cuerpo, los infantes pueden experimentar una sensación de calma y tranquilidad. La tensión muscular residual o tono muscular, es la contracción parcial, pasiva y continua de los músculos. Ayuda a mantener la postura y suele decrecer durante la fase del sueño. Se refiere a la tensión (contracción parcial) que exhiben los músculos cuando se encuentran en estado de reposo, la cual es mantenida gracias a la acción de las unidades motoras respectivas y gracias al correcto funcionamiento del reflejo miotático. Al respecto se expresa que:

En el cuerpo humano, los estudiosos han considerado a la cadera como el punto donde se halla representado el Centro de Gravedad. Es por ello que, en el movimiento global, la trayectoria de la cadera describe el desplazamiento del cuerpo en el espacio. En las trayectorias rectilíneas (adelante, atrás, laterales, arriba, abajo), en las parabólicas (suma de anteroposteriores y laterales con verticales) está a la altura del ombligo y alcanza para concentrar el punto que dibujará las trayectorias. (Meinel y Schnabel, 2013, pp. 1-2)

Por tanto, conforme el autor, los segmentos del cuerpo tienen una función muy propia y oportuna para desarrollar la motricidad fina y gruesa pues estos se desplazan por segmentos tomando como eje

principal la cadera en donde se origina el movimiento, es importante saber que esta relajación ayudará a las habilidades motrices para que a futuro los niños y niñas puedan desarrollar una destreza escritora que se desarrollará en el aula de clase.

Para Mármol (2013), la relajación está adquiriendo cada vez más importancia en la sociedad, sin embargo, no posee el estatus que debería tener los métodos de relajación más importantes, tanto globales como analíticos: Schultz, que utiliza las sensaciones de pesadez y de calor, Jacobson, que se fundamenta en la relajación-contracción progresiva de los segmentos corporales, Wintrebert, basado en la sugestión y Berges, que combina consignas verbales con estimulación táctil. Además, se añaden varias consideraciones pedagógicas a tener en cuenta para su trabajo, especialmente orientadas hacia los sujetos más jóvenes (pp. 35-36).

En tal sentido, si bien existen varios métodos de relajación y contracción progresiva en los segmentos corporales, considerando que nuestro interés radica en fortalecer la caligrafía, se orientó el foco de atención en la relajación segmentaria de Jacobson quien analiza la habilidad motriz fina en los segmentos corporales superiores para el desarrollo de la escritura.

2. PROCESO METODOLÓGICO

Para analizar la validez de estas técnicas desarrolladas mediante fases secuenciales, se aplicó un diseño cuasi experimental de carácter sincrónico. El artículo tiene la siguiente estructura: introducción al tema, proceso metodológico, resultado del diagnóstico, proceso de aplicación de las técnicas de relajación segmentaria, resultados de la aplicación de las técnicas de relajación segmentaria, luego se establecen los principales resultados obtenidos mismos que permiten la elaboración de las respectivas conclusiones.

El alcance de la investigación es de carácter exploratorio y cuasi experimental, puesto que analiza cómo la relajación segmentaria influye en el desarrollo de la escritura en los niños de 8 a 9 años de edad. Para aplicar la propuesta se contó con la autorización del Distrito Educativo, autoridades de la escuela, y se contó con el consentimiento informado de los representantes de cada estudiante. Para la aplicación del proceso metodológico se planificaron y desarrollaron 40 sesiones de trabajo áulico. En el proceso metodológico, se emplearon diferentes técnicas de investigación que se complementaban entre sí. Para evaluar la disgrafía en los niños y niñas se utilizó una evaluación diagnóstica a través de la cual las investigadoras, con acompañamiento de la docencia, aplicaron fichas de observación, para cada uno de los 42 niños y niñas de cuarto año de Educación General Básica del Paralelo “A” de la institución Educativa Fiscal.

Para la aplicación de la ficha de diagnóstico se contemplaron diez parámetros a observar, cuyos niveles de ejecución se midieron mediante una escala que tiene los siguientes criterios: (A) Avanzado, (E) Estándar, (SE) Se acerca al estándar; y (RA) Requiere Apoyo.

Los parámetros que se valoraron en los niños y niñas por medio de la ficha de observación buscaron determinar la relación entre las dos variables investigadas. Los primeros 5 ítems miden la variable de relajación segmentaria, y entre los ítems 6 y 11 la variable desarrollo de la escritura, a saber: (1) Manifiesta flexibilidad en el movimiento de manos, muñeca y dedos; (2) Su caligrafía es acorde a su edad; (3) Escribe correctamente oraciones sencillas; (4) Cuando escribe palabras lo hace con una caligrafía entendible; (5) Sujeta correctamente el lápiz; (6) Se desliza con el lápiz al escribir en velocidades normales; (7) El sinostrogio lo realiza acorde a las manillas del reloj; (8) Tiene concien-

cia de la direccionalidad de las letras; (9) Trabaja con entusiasmo al realizar ejercicios de relajación segmentaria; (10) Realiza movimientos precisos al momento de la escritura.

La evaluación diagnóstica permitió tener una visión más clara y objetiva de los niveles de escritura, para lo cual se evaluó la flexibilidad y plasticidad manual, flexibilidad del movimiento, nivel de grafía en los niños y niñas, la calidad de los trazos de las letras y su direccionalidad, el espaciado entre renglones del cuaderno de trabajo; así como la capacidad de sujetar el lápiz de manera tripode, el desplazamiento manual, movimientos precisos y velocidad al momento de la escritura, el sinotrogiro, conciencia de direccionalidad, y trabajo de relajación segmentaria.

https://drive.google.com/file/d/1ezhQprQ6vhe-Cx_Hz-IXne5aJMU4Ox6W/view?usp=sharing

2.1. Resultados del diagnóstico

Como resultado de este proceso de diagnóstico se evidencia que los niños y niñas requieren apoyo pedagógico, didáctico, emocional y afectivo para desarrollar la escritura. Estas falencias se expresan principalmente en el sinotrogiro y en la conciencia de la direccionalidad, en donde si se suman las escalas: se acerca al estándar y requiere apoyo se alcanza el 100%. Otro de los aspectos evaluados que muestra debilidades es el concerniente al desarrollo de la escritura. Por ello se evalúa si los infantes escriben correctamente oraciones sencillas que sumadas las dos escalas mencionadas alcanzan al 97,6%. Adicionalmente, es notoria la debilidad de los niños y niñas para realizar movimientos precisos al momento de la escritura pues el 88% no logra dicha destreza; se comprueba así mismo, que existe dificultades para el desplazamiento con el lápiz al escribir en velocidades normales en un 85,8% de niños y niñas. Se asume, por tanto, que estos indicadores son los que requieren mayor atención en el ámbito pedagógico.

Un segundo bloque de indicadores, muestra que no se alcanzan niveles motores satisfactorios, así cuando se evalúa la flexibilidad en el movimiento de manos, muñeca y dedos, se encuentra que en un 78,57% se acercan al estándar y requieren apoyo; otro 76,2% de niños y niñas tuvieron problemas para trabajar con entusiasmo al realizar los ejercicios de relajación segmentaria, y el 73,9% no sujeta de manera tripode el lápiz.

En el momento de evaluar la escritura, se muestra que el 62% de niños y niñas no han logrado una caligrafía acorde a su edad, lo que se corrobora con el indicador 5 que muestra que su caligrafía es ininteligible.

2.2. Proceso de aplicación de las técnicas de relajación segmentaria con atención receptiva

Con la finalidad de intervenir en el desarrollo de la escritura, corrigiendo los aspectos que según la evaluación constituyeron nudos críticos, se aplicó una intervención pedagógica, con enfoque de atención receptiva, que es un proceso en la cual se aplica la sensibilidad como la accionar, ya que la sensibilidad es tener conciencia desde que nacemos por lo que es una fuente de comunicación para saciar las necesidades y los deseos.

En ese sentido, fueron determinantes las señales de estrés de los niños y niñas, así como la rigidez corporal, frente a lo cual se escogieron las técnicas de relajación segmentaria, estructuradas de manera secuencial en base de los siguientes ejes:

Ubicación témporo-espacial.

Lateralización.

Desplazamientos de ejercicios corporales.

Ejecución de actividades por segmentos corporales.

Las clases se desarrollaron a través de una planificación diaria. En cada encuentro áulico se documentaron los avances de los niños y niñas en un registro anecdótico, y se hicieron fotografías y videos para luego analizar la postura corporal, sus avances y limitaciones en la escritura.

En los primeros encuentros de trabajo se realizaron ejercicios de dictado a fin de evaluar la calidad de la escritura, con énfasis en la caligrafía. A continuación, se exponen un ejercicio que evidencia el estado inicial de la caligrafía de los niños y niñas.

2.2.1. Proceso de aplicación de las técnicas de relajación con enfoque de atención receptiva

Considerando las bondades de las técnicas de relajación segmentaria, se realizaron 40 encuentros, aplicando en cada uno de ellos un proceso didáctico, para alcanzar un estado de relajación y bienestar para el logro de la destreza de la escritura. Cabe señalar que el método de Jacobson (1938) fue combinado con la metodología propuesta por Berges y Bounes (1983) y el enfoque de atención receptiva. El proceso siguió las siguientes fases:

2.2.1.1. Fase inicial: En esta fase los niños y niñas logran un estado de tranquilidad y relajación, para ello se realizaron técnicas de visualización mental, combinadas con música instrumental y ejercicios de reconocimiento del espacio. En este momento, se dirige la visualización utilizando un relato corto, y en un clima respetuoso y afable se va despertando su imaginación y creatividad, mediante el movimiento y relatos que facilitan la relajación.

Al respecto Mármol (2013), ofrece un ejemplo:

El niño toma una serie de posturas a las que les sigue una relajación muscular completa. Pasa gradualmente de la posición de cúbito (acostada) a la de estar de pie. Después de haber conservado una postura realizada de cúbito, sentada o de pie, debe hacer una relajación muscular tan completa como sea posible. En el transcurso de este aprendizaje se le pide al sujeto que controle su respiración y que la adapte a cada movimiento. (p. 23)

En este caso se añade los ejercicios de respiración que son beneficiosos para la salud física y mental.

2.2.1.2. Fase intermedia: Esta fase tiene como objetivo disminuir la tensión muscular por segmentos, es importante la realización de ejercicios que inician con la relajación muscular de los segmentos superiores, cabeza, cuello, hombros, antebrazos y codos. A continuación, se priorizan los movimientos de los codos y manos permitiendo la distensión de los músculos relacionados al proceso de escritura. Luego se trabaja en movimientos de manos y palmas mediante ejercicios dinámicos por medio de canciones, escogidas por su buen ritmo y movimiento.

Después de lograr la flexibilidad de las manos, se enfatiza en la relajación de los dedos, para prepararlas al sinostrogio; para ello el o la docente puede acompañar la actividad con otros recursos como relatos adaptados según la temática. Para finalizar se trabaja en la postura de la mano, enfatizando en movimientos con la ayuda de pelotas y construcción de bolas de papel. “La relajación diferencial, frase introducida por Jacobson (1938), significa, en sus propias palabras: el mínimo de tensiones en los músculos necesarios para un acto, junto con la relajación de otros músculos” (p. 167).

La novedad introducida por el autor, consiste en que se reconozca tanto los estados de tensión, como las situaciones de relajación, porque los ejercicios de relajación diferenciada son muy útiles para concienciar los estados corporales, y a la vez mejorar el control y el tono muscular. De ahí que,

a través de los ejercicios propuestos, se buscó que los niños y niñas comprendan esas diferencias mediante los movimientos interiorizados en sus respectivos segmentos corporales.

2.2.1.3. Fase final: En este momento los niños y niñas, luego de lograr la distensión muscular realizan los ejercicios de escritura, sin embargo, los ejercicios, deben evocar el relato vivido en la fase inicial de relajación, de tal manera que los mismos tengan sentido para los infantes. Como lección del proceso, se evidenció que, al inicio, los niños y niñas tuvieron dificultades para lograr un estado de relajación y efectuar los ejercicios involucrados, pero al finalizar las semanas, las técnicas fueron fáciles para ellos y luego, replicaron intuitivamente antes del trabajo de escritura. Cabe señalar que en todo el proceso la docencia infantil trabaja con el enfoque de atención receptiva, pues no todos los niños y niñas logran una relajación al mismo tiempo. Por otro lado, unos infantes muestran estados de estrés que la docencia debe tratarlos de manera particular para actuar de manera adecuada y diferenciada en función de los casos.

2.3. Resultados de la aplicación de las técnicas de relajación segmentaria

Los hallazgos encontrados en las fichas de observación y registros anecdóticos fueron mostrando un avance significativo en los aspectos evaluados en la investigación. Dichos avances, fueron evaluados al final del trimestre mediante la aplicación de la matriz de diagnóstico inicial cuya data dio cuenta de los logros obtenidos, mismos que se muestran en la tabla que se expone a continuación:

<https://drive.google.com/file/d/1bbeVATbJ9p3WBpzk3XvchBuxs-tJRpQ6/view?usp=sharing>

Como se evidencia en la tabla, se observa un cambio significativo en el desarrollo de la escritura en la mayoría de las destrezas relacionadas con la caligrafía, mostrando un cambio estadístico significativo, pues claramente se declinan valores ubicados en el criterio “Requiere Apoyo”, en donde solo el 4,77% de niños y niñas muestra esta falencia. Algunos indicadores requieren reforzarse, porque no están relacionados directamente con procesos de relajación segmentaria, como, por ejemplo, la capacidad de escribir correctamente oraciones sencillas en donde interviene además la capacidad de comprensión del significado de las palabras, lo cual implica un proceso lógico y de desarrollo de las destrezas lingüísticas.

Se apreciaron cambios fundamentales en la posición correcta del lápiz y mayor precisión del sinostrogiro, empero estas destrezas deben ser reforzadas en el tiempo, considerando las necesidades específicas de los infantes cuyas dificultades son tangibles. Se evidencia avances en la direccionalidad de las letras, en el desarrollo de ejercicios de relajación segmentaria, pues los infantes transformaron dichas técnicas en juegos que los realizan con agrado, aspecto importante, en tanto, no se muestran actitudes de rechazo o disgusto sino un involucramiento activo y voluntario. Cabe señalar que el desarrollo de los ejercicios de relajación, especialmente para niños y niñas con alto grado de estrés no puede ser forzado, y se requiere una atención receptiva por parte de la docencia infantil, quienes deben graduar la intensidad o escoger ejercicios complementarios de acuerdo a las necesidades infantiles.

3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

A través de esta propuesta de investigación sobre la relajación segmentaria en el desarrollo de la escritura como apoyo al aprendizaje y rendimiento académico en los niños y niñas de cuarto año de Educación General Básica, se demostró que las técnicas de relajación segmentaria ayudan a flexibilizar los movimientos de los hombros, antebrazos, mano, muñecas y dedos; lo cual facilita una

mejor posición corporal y a flexibilizar el movimiento de los órganos corporales que intervienen en la escritura. En ese sentido se coincide con Jacobson (1938), en el sentido de que las técnicas ayudan a liberar las tensiones relajando los músculos y sacarlos de su estado de tensión. Sin embargo como resultado de nuestra investigación se pudo comprobar que los niños y niñas que están muy estresados, no logran una concentración plena e incluso se alteran, por lo que es necesario articular dicha técnica con el enfoque de atención receptiva, considerando las necesidades individuales y énfasis en el estado madurativo y temperamental de los infantes, en este caso la atención receptiva observa las reacciones infantiles al momento de realizar las técnicas y complementa los ejercicios con técnicas lúdicas.

Por lo que llegar a estados de relajación segmentaria entendida por Mármol (2009) “como una relajación científica que exige del sujeto una extrema atención y un estado de vigilancia muy agudo”. (p.3); en el caso de los niños y niñas de 8 a 9 años es muy difícil y se produce al inicio solo en un segmento del 22% de infantes. Sin embargo, el 78% de niños y niñas no logran una concentración plena, por lo que en el proceso se realizaron modificaciones al método propuesto por el autor Jacobson (1938), es decir, se incluyeron otras herramientas como las técnicas de visualización lúdicas, mediante relatos acordes a la edad de los infantes, mismos que buscaron despertar su imaginación y participación activa. Una vez lograda esta etapa, se realizaron los ejercicios de relajación y distensión muscular, que efectivamente ayudaron a crear condiciones para la relajación segmentaria y de una manera sistemática y permanente, lograr mayor plasticidad muscular.

La disposición infantil y el recuerdo agradable de las técnicas de visualización ejecutadas ayudaron a realizar los ejercicios con soltura, para lograr en un proceso mayor plasticidad muscular, y concomitantemente mayor precisión en el sinostrogiro y la destreza escritora.

4. CONCLUSIONES

- a) Podemos concluir que los niños y niñas de 8 a 9 años de edad que vivieron la época de la pandemia, tuvieron niveles de estrés y tensión acumulada, muy altos, aspecto que influía en los trazos caligráficos y por consiguiente en la escritura. En ese marco, la aplicación de ejercicios de relajación segmentaria ayudó a lograr niveles de distensión en los niños y niñas. Sin embargo, no todos ellos logran niveles de relajación muscular plena, por lo que fue necesario acompañar las técnicas desde un enfoque de atención receptiva complementada por la lúdica, atendiendo a sus necesidades y ritmos individuales, aquello permitió una sensación de relajación y bienestar general, que facilitaron condiciones para el aprendizaje de la escritura.
- b) La relajación segmentaria además del bienestar físico ayuda en el ámbito emocional, pues los niños y niñas mejoraron su estado de ánimo y realizaron con mayor disposición los ejercicios de escritura. Adicionalmente, los ejercicios de escritura no son forzados, sino que se realizan con mayor plasticidad, por lo tanto, se libera la tensión acumulada en los brazos y los hombros. Se muestra que, mientras existan movimientos más suaves, fluidos que evocan recuerdos agradables, la escritura es más legible.
- c) Los ejercicios de relajación realizados de manera sistemática y con atención a las necesidades individualizadas de aprendizaje permitieron una mejor postura de los niños y estados de calma, disminuyendo los momentos de estrés propios de la pandemia.
- d) Se establece que es difícil para niños y niñas lograr estados de concentración altos e inhibir voluntariamente el tono muscular, por lo que se hace necesario adaptar los ejercicios de relajación y complementarlos con técnicas lúdicas y artísticas que no resulten rutinarias, sino que ayuden a despertar su imaginación, aquello permitirá una relajación voluntaria y que los niños y niñas

a través de un proceso secuencial logren un control sobre los músculos de la mano y los dedos, la cual es fundamental para el manejo preciso del lápiz o bolígrafo, elementos que coadyuvan a una mejor caligrafía.

REFERENCIAS

- Bergés, J. y Bounes, M. (1983). *La relajación terapéutica en el niño*. Barcelona: Masson.
- Hewitt, James. (1985). *La relajación*. Madrid: Pirámide, S.A.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive Relaxation*.: University of Chicago Press.
- Mármol, A. (2013). La Relajación en niños: Principales métodos de aplicación. *Revista digital de educación física*. Núm. 24 pp. 35-43
- Martínez, M. (2002). *Estrategias de Lectura y Escritura de textos, Perspectivas teóricas y talleres, para el mejoramiento de la Calidad y equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura*: Cátedra Unesco, Universidad de Valle.
- Martínez, L. (2002). *El desarrollo de la escritura*. Chile: Universidad de Talca.
- Meinel, K. y Schnabel G. (2013). *Teoría del movimiento: Motricidad deportiva*: Editorial Stadium.
- Situación de la niñez y adolescencia en Ecuador (2019) *Una mirada a través de la ODS* [pdf] [chrome-extension://efaidnbnmnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/ecuador/media/496/file/SITAN_2019.pdf](https://www.unicef.org/ecuador/media/496/file/SITAN_2019.pdf)
- Valenzuela M. y Ríos, M. (2007), Enseñanza-Aprendizaje de la escritura en Educación Infantil y Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 5, Núm. 3, diciembre, pp. 651-677: Universidad de Almería.

Ludificando la responsabilidad, consciencia ambiental y sostenibilidad desde el aprendizaje activo

Project-Based Learning to promote responsibility, environmental awareness and sustainability through active learning: student perspectives from a CLIL group

Teresa Valverde-Esteve

Department of Didactics of Physical, Artistic and Music Education. University of Valencia (Spain).

Abstract: In practical terms, Project-Based Learning pursues the resolution of situations that may arise through concrete activities. This methodology requires cooperation and research by the students, with the guidance of their teachers. Its application to the field of Physical Education allows us to enhance awareness and attitudes of commitment to different scenarios, such as the environment. At the same time, these experiences can be carried out through Integrated Foreign Language Learning, expanding the acquisition of skills based on four key elements: content, cognition, communication and culture. The aim of this proposal was to implement a project to prepare materials for Physical Education classes using recycled materials within the context of Content Language Integrated Learning. Its purpose was to analyse the evidence derived from the students' reflection on the four Cs of learning. The results of this project show that the students acquired specific vocabulary, types of games, their culture and an understanding of the resources developed. It also raised students' awareness of responsible consumption, something that can be worked on in an interdisciplinary manner in future projects.

Keywords: Social responsibility, Recycling materials, Physical Education, Content Language Integrated Learning.

1. INTRODUCTION

Project-Based Learning, is an educational model that focuses on a practical approach and problem-solving through specific projects and activities (Gary, 2015). The students acquire knowledge in an active way, through the planning, research, design and execution of projects linked to a specific topic. This methodology is characterized by its application to the real world, allowing us to observe the relevance and practical application of the knowledge and skills acquired during the sessions. The starting point is usually some essential question or problem that students must address and solve during the teaching-learning process (Tan & Atencio, 2016).

Preparing and carrying out the project requires the cooperation of the students, and they must research the topic. Such projects also involve the promotion of social skills and teamwork (de la Torre-Neches et al., 2020). Furthermore, through this methodology, students face the challenge of exploring creativity in problem-solving related to the project (Ismuwardani et al., 2019). Once the process is completed, the students present the projects to their peers and to the teachers, promoting communication and the sustainability of learning, building on what they already know and allowing them to reflect more deeply and increase their understanding of the topic (Guo et al., 2020).

Project-Based Learning can be applied to the field of Physical Education, integrating life skills and academic concepts (Teff-Seker, Portman & Kaplan-Mintz, 2019). Thus, teamwork is encouraged by exploring the historical and cultural meaning of the topic, or promoting civic commitment and a sense of responsibility (Miller, Severance & Krajcik, 2021). Likewise, multimedia resources or cultural exhibitions can be included during its implementation (Muzana et al., 2021). According to Guo et al. (2020), its many benefits include cognitive, affective, attitudinal, commitment and performance strategies. Thus, the cognitive dimension covers an order of information processing ranging from the lowest (knowledge, understanding), via a medium level (application, analysis) to the highest order (synthesis and evaluation) (Singh & Marappan, 2020).

This is especially relevant when addressing the topic of recycling and its integration into Physical Education sessions. Thus, eco-friendly practices can be included in sports equipment, such as basic and complementary elements of Physical Education (Baena-Morales, Merma-Molina & Ferriz-Vale-ro, 2023) and other ‘obstacles’ that can be used to jump or throw with precision. Likewise, activities that involve collecting materials through small races can be promoted, or small posts can be included in which students acquire knowledge about ecological awareness.

Special mention should be made of Content Integrated Learning in a Foreign Language (CLIL) in Project-Based Learning, while linking it to Physical Education. Monitoring teaching through this methodology allows us to include the four Cs of learning, which place the focus particularly on content, cognition, communication and culture (Coyle et al., 2010; Meyer, 2009). This favours the acquisition of skills that not only respond to a question of knowledge retention, but also the implementation of creative strategies to integrate the different aspects into the sessions of the subject to be taught, in this case, Physical Education. At the same time, the implementation of the four linguistic skills is required: listening, speaking, writing and reading (Erdogan, 2019), pursuing a non-linear emerging response to the different individual and environmental constraints of the tasks (Newell, 1986; Torrents et al., 2021). That is, in terms of the response to guidelines for materials to be used, the linguistic variety added or the implementation of activities in corners, respectively.

The inclusion of CLIL in Physical Education, focusing particularly on recycling materials, not only develops motor skills, but can also promote environmental awareness through the integrated learning of a second language. Thus, specific vocabulary can be acquired, both for motor skills and recycling, while at the same time creativity is enhanced in making games with recycled materials. All this can result in a possible transfer to environmental projects, including both recycling and the practice of a second language in an integrated way. Following this activity, it is important to reflect on the knowledge and skills acquired, promoting meaningful learning and its possible transfer to the professional life of trainee teachers.

2. OBJECTIVES

The objective of this proposal is to give visibility to Project-Based Learning through the development of specific materials for Physical Education lessons using recycled materials. A further objective is to analyse the diaries in which the students monitored the subject and recorded their observations derived from the activity (structured according to the four Cs of CLIL learning).

3. METHODS

3.1. Design of the research

This proposal is framed within the contents of the Sustainable Development Goals (SDG). Specifically, number four “Quality education”, eleven “sustainable cities and communities” and twelve

“responsible production and consumption”, because it tries to promote critical thinking, sensitivity towards responsible consumption and creativity in the reuse of materials through an educational approach, specifically in Physical Education. This research has an experimental descriptive design, in which the activities carried out are detailed, as well as recording the results of the students’ reflections on the experience.

3.2. Participants

This project has been carried out for six academic years, with the participation of more than 400 students from the Degree in Early Childhood and Primary Education, as well as students from the Master’s Degree in Secondary Teacher Training. The members of the work groups were between 19 and 24 years old, with women predominating in the Early Childhood and Primary Degree and men in the Secondary Master’s Degree.

3.3. Procedures

In all these experiences, the students were divided into groups of 4-5 people and they designed, developed and presented, at least, one game per group, related to materials that could be recycled (e.g. plastic bottles, cardboard boxes, metal sheets, etc.). To achieve this goal over four sessions, the teachers briefed the students during the first session, presenting the general and specific SDGs (Table 1). The students worked in small groups and “brainstormed” how the SDGs could be addressed in Physical Education. The teachers provided the students with digital resources so that they could view and read them independently before the practical session (number 3). During this session, the students presented and practised the games, followed by a “sharing” session in which the pedagogical nature of the project was discussed. During the fourth session, the students submitted a Didactic Unit about the activity carried out.

Table 1. Schedule, methodology and contents of the recycling project within the framework of the Sustainable Development Goals

Session number	Methodology	Contents
1	Masterclass, guided discovery and flipped teaching	The teachers present the Sustainable Development Goals. Subsequently, the students work in small groups, proposing ideas about their possible application to Physical Education. The teachers provide visual resources and provide links for the students to read articles on the platform.
2	Autonomous work	After prior reading and provision of resources, the students work in groups and prepare a proposal regarding content, cognition, communication and culture that can be transmitted with the proposed game. The teacher acts as a guide so that the elements are clear during their presentation.
3	Work in corners	Each group presents its game in a corner of the sports hall reserved for this purpose. Using a rotation system, only one member of each group remains in each post, organizing each group of students and explaining the rules of each game. At the end of the session, a “sharing” session is carried out about the contents of each activity proposed by each group of students.
4	Autonomous work	Preparation and submission of a proposal for a 4-session Didactic Unit aimed at Primary Education students related to the activity.

An example of an article that was provided to students via the subject's digital platform was that of Tyson-Martin (1999), proposing the four "Cs" of recycling in Physical Education: 1) refocusing on cooperation to work as a team and competition to achieve a proposed objective, paying attention to each student's effort and performance in terms of attitudes, 2) recycling, including equality of opportunities among the students during the game and considering the skills that are intended to be reinforced, 3) reorganize the students so that they have various opportunities to play in different positions, and 4) restructure in terms of game modifications so that the students have maximum opportunities to play.

Next, the teachers proposed to the students the methodology of working in corners within the project, during which each group proposed a game that was going to be explained to their peers, showing the necessary materials, the way to play it and discussing its use and possible application in Primary Education. In this phase, the students also provided complementary materials, such as digital support (e.g. a PowerPoint presentation) or physical support (e.g. a poster).

3.4. Analysis and data treatment

The students' results were analysed using the procedure described by Patton (2002), performing an inductive analysis followed by a deductive analysis, and vice versa. To achieve a better interpretation of the results, a multiphase analysis was performed, consisting of an open-coding phase followed by a coding phase. Furthermore, during the preparation of the activities according to the four Cs of learning, there was student-teacher interaction, confirming the classification and adding elements that were within other dimensions. Likewise, there was a debate about the possibilities of their implementation in Compulsory Primary Education students.

4. RESULTS

Figures 1, 2 and 3 show some of the students' work in terms of original and creative productions. As can be seen, the activities are diverse and propose sports focusing on individual (aim or catch) and collective (hockey) skills. It is highlighted that, in the experience, the activities shown include a cognitive component, such as the classification of materials according to the type of container in which they must be disposed of at the end of their use.



Figure 1. Aiming and catching activities made from recycled materials



Figure 2. The proposed games related to aiming and driving the ball with implements



Figure 3. Recycling game in which materials are selected and, at its base, it has a drawing of a material. After doing an obstacle course, the students classify them into the different containers that are marked with different colours. Green is for glass, yellow is for packaging, orange is for organic and blue is for paper and cardboard

The results are shown below according to the structure of the four Cs of learning. Table 1 shows the different elements classified.

Table 1. Skills acquired according to the four Cs of learning

<ul style="list-style-type: none"> – Recognition and participation in popular games (e.g. hiding, rope or handkerchief), traditional (e.g. horn, skittles, hopscotch or marbles), multicultural (e.g. world games), symbolic or imaginative, cooperative, rhythmic and sensory. – Rules, materials and development of the activities. – Traditional games and reasons why people at another time played them, therefore opening their minds. – Children gain new knowledge, skills and understanding regarding the amount of plastic that is consumed and how plastic can be reused. – Rules of bowling and the skills you need to know the positions and the weight necessary to knock the pins down. – Vocabulary in English, recycling and the specific vocabulary related to specific abilities, such as throwing, catching, etc. – Giving instructions to their classmates and understanding the instructions from their teacher. – Communication between peers in English through commands such as right, left. – Understanding how the punctuation system works. – Understanding how strength, velocity, effects and direction influence the number of pins knocked down. – Following the rules and cooperating with each other to win the game. – Recycling, developing different throwing skills (fine motor skills), developing spatial awareness, having fun.
Cognition
<p>Analysis of performance in class in order to improve their own skills.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Creating games by themselves with their own recycled materials. – Cognitive development through juggling because it offers motor and mental challenges through the manipulation of different materials. – Stimulating the ability to modify their behaviour or adapt given their little or non-existent previous experience. – Assimilating this new information to organize it and transform it into learning – Students learn the theoretical part of this game (materials, rules, values, tradition, culture) by performing the activity. Also, they develop their skills; especially precision, modification, agility, versatility, creativity and innovation. – Children learn new challenges. “Why don’t all the pins fall down?” “Why is the ball going to the side?”. If they solve the challenges themselves, they understand why their technique did not work for them before. — Slowly, they will start to understand everything better, by challenging themselves they will start to get into the language and really acquire new concepts in their mind.

- Students will learn to solve the difficulties that this activity can provide them with through communication with their classmates. In this way, they will be able to accept the challenges they are presented with.
 - The students will communicate their thoughts, opinions, attitudes and discoveries related to bowling and recycling, using the target language.
 - During the game: understanding the theory; after the game: developing alternative approaches.
-

Culture

- Part of our parents' and grandparents' childhood. They used to play in the streets with their friends and mostly created games by themselves with what they could find at home.
 - It is interesting to show children the way their ancestors used to live, to play and think in order to become aware of poverty and the lack of materials and resources they had in those times in order to feel grateful for the opportunities given to them these days.
 - They will work on the importance of recycling and taking care of the planet. Global warming is a pressing problem in our society today, so the children of tomorrow have to be concerned about it.
 - Learning the culture of games, so while the students perform them, the teacher can explain to them the reasons behind it at that time and how the tradition has reached the present day. Afterwards, they can reflect on culture.
 - After playing this game, they may associate the game with the vocabulary and expressions they have been using in English during the class and when they start playing again they may even start communicating with each other in English because they have got used to it and understand the expressions perfectly.
 - The intention of this activity, apart from working on gross motor skills, is for students to realize that through recycled materials they can do an infinite number of activities, thus making them aware of the importance of the planet and recycling.
-

Communication

- They learn the specific vocabulary of the items they are using and the game they are playing.
- They also use the language to ask and answer questions regarding the game and to build arguments and settle disagreements about the game. Furthermore, the language will be used for giving feedback.
- This activity will allow them to practise their communication skills because they will have to agree with their classmates to create a common project. This implies having to present different opinions and points of view and, therefore, they will learn to respect each other's opinions. Then, they will have to give instructions to their classmates about how to carry out the activity they have prepared. In order for everyone to practise their language skills, we could have all the students explain the game that their group has prepared at least once.
- This activity helps our students to learn to communicate with their classmates in order to achieve the goal of the activity and try to build up a winning strategy.
- They will also learn not only to communicate but to listen to their classmates in order to achieve the correct and most accurate way to collaborate with each other.

- In this space, they can also use communication to tell the others, especially the teacher, how they would like this activity to be modified and or to be able to express themselves in this way too.
 - Children have to learn to interact with their classmates.
 - It is really important for the students to communicate in order to fulfil the objective of this game. Step by step, they will start to understand each other and build an understanding dialogue with each other.
 - The students will work on their understanding of their classmates and will acquire vocabulary through their communication as a pair in order to achieve their objectives.
 - The students will communicate their thoughts, opinions, attitudes and discoveries related to bowling and recycling, using the target language. This way they use language as they learn.
 - Speaking to teammates, cheering for teammates, telling each other the best way to throw.
-

Regarding the proposed benefits of the activity in Primary Education, the students who participated in the experience highlighted aspects such as those shown in Table 2.

Table 2. The results derived from the transfer and application of the project with Primary Education students

– Learning that we do not need to spend money to play.
– Learning to recycle.
– Learning how to play bowling with recycled slingshots.
– Learning to be motivated and to motivate others.
– Improving the technique while doing the activity.
– Improving skills and learning to perform the activity in a more complex way at the end of the session.

5. DISCUSSION

The purpose of this study that reflects this innovative experience was twofold; on the one hand, to implement Project-Based Learning as a way of transmitting content related to recycling and teaching through Content Language Integrated Learning, showing some of the creative projects obtained. On the other hand, to include the elements integrated into the four Cs of learning, classifying them into content, communication, culture and cognition.

As can be observed, in the contents, the students refer to the history and rules of the games, as well as the specific vocabulary used or recycling. Meanwhile, in terms of cognition, the students mentioned aspects related to the development of games from recycled materials, or the inclusion of reasoning processes in response to the observed problems that coincide with those proposed in Bloom's Taxonomy (Singh & Marappan, 2020): knowing and understanding the games and their culture, applying the games and analysing the benefits of their practice, and synthesizing the information and evaluating their own and their peers' performance.

Likewise, communication between peers is included while the second vehicular language is used (Coyle et al., 2010). Regarding the cultural elements obtained, the historical phenomena of the games or the typical expressions of each game are highlighted. Moreover, the activity raised the students'

awareness of the economic situation suffered by some populations that lack materials and the importance of caring for the planet. Similar arguments include those of Baena-Morales and González-Villora (2023), who include a reflection on the compatibility between Physical Education and the Sustainable Development Goals, within the framework of the United Nations' strategies, connecting motor development with social justice or equity.

The communication elements include the creation of arguments and specific language to provide feedback, support and respect for the opinions of their peers. These elements have been highlighted by various studies, in which this approach has been included as a pedagogical model due to the benefits it transmits, including linguistic opportunities (Salvador-Garcia, Chiva-Bartoll & Hortigüella-Alcalá, 2023; Coral, et al., 2020), which expands cognitive and experiential boundaries in students (Majewska, 2022).

6. CONCLUSIONS

The results of this project show the innovative nature of the proposal, as CLIL is implemented within the context of Project-Based Learning related to recycling in Physical Education. The different elements of the experience are classified into the four Cs of learning, starting from more theoretical knowledge of the content of the games to their culture, awareness of resources and the communication skills developed. The benefits of the activity include the acquisition of motor skills, specific vocabulary and awareness of the environment, which can be worked on in an interdisciplinary way in projects carried out in schools.

ACKNOWLEDGMENTS

UV-SFPIE_PIEC-2717789, granted by the Ongoing Training and Educational Innovation Service of the University of Valencia. Project CIGE/2021/019 and CIBEST/2022/195, granted by the Regional Department of Innovation, Universities, Science and Digital Society.

REFERENCES

- Baena-Morales, S. & González-Villora, S. (2023). Physical education for sustainable development goals: Reflections and comments for contribution in the educational framework. *Sport, Education and Society*, 28 (6), 697-713.
- Baena-Morales, S., Merma-Molina, G. & Ferriz-Valero, A. (2023). Integrating education for sustainable development in physical education: fostering critical and systemic thinking. *International Journal of Sustainability in Higher Education*.
- Coral J., Urbiola M., Sabaté E., et al. (2020). Does the teaching of physical education in a foreign language jeopardize children's physical activity time? A pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 23(8): 839–854.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). CLIL – Content and Language Integrated Learning. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- De la Torre-Neches, B., Rubia-Avi, M., Aparicio-Herguedas, J.L. & Rodríguez-Medina, J. (2020). Project-based learning: an analysis of cooperation and evaluation as the axes of its dynamics. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7 (1), 1-7.
- Erdoğan, V. (2019). Integrating 4C skills of 21st century into 4 language skills in EFL classes. *International Journal of Education and Research*, 7 (11), 113-124.
- Gary, K. (2015). Project-based learning. *Computer*, 48 (9), 98-100.

- Guo, P., Saab, N., Post, L.S. & Admiraal, W. (2020). A review of project-based learning in higher education: Student outcomes and measures. *International journal of educational research*, 102, 101586.
- Ismuwardani, Z., Nuryatin, A. & Doyin, M. (2019). Implementation of project based learning model to increased creativity and self-reliance of students on poetry writing skills. *Journal of Primary Education*, 8 (1), 51-58.
- Majewska, R. (2022). The fundamental frameworks of integration in the CLIL educational system (CLIL) Part 3: The integrated personal competencies of the student. In Forum Filologiczne Ateneum (Vol. 10, No. 1, pp. 265-290). Ateneum-Szkoła Wyższa w Gdańsku.
- Meyer, O. (2009). Content and Language Integrated Learning (CLIL) im Geographieunterricht: Strategien und Prinzipien für ein erfolgreiches Unterrichten. In: Praxis Geographie 5, 8-13.
- Miller, E.C., Severance, S. & Krajcik, J. (2021). Motivating teaching, sustaining change in practice: Design principles for teacher learning in project-based learning contexts. *Journal of Science Teacher Education*, 32 (7), 757-779.
- Muzana, S.R., Wilujeng, I., Yanto, B.E. & Mustamin, A.A. (2021). E-STEM Project-Based Learning in Teaching Science to Increase ICT Literacy and Problem Solving. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 10 (4), 1386-1394.
- Salvador-Garcia, C., Chiva-Bartoll, O. & Hortigüela-Alcalá, D. (2023). Finding the place of content and language integrated learning in physical education within the models-based practice framework. *European Physical Education Review*, 1356336X231172488.
- Singh, C.K.S. & Marappan, P. (2020). A review of research on the importance of higher order thinking skills (HOTS) in teaching English language. *Journal of Critical Reviews*, 7 (8), 740-747.
- Tan, Y.S.M. & Atencio, M. (2016). Unpacking a place-based approach—"What lies beyond?" Insights drawn from teachers' perceptions of Outdoor Education. *Teaching and Teacher Education*, 56, 25-34.
- Teff-Seker, Y., Portman, M.E. & Kaplan-Mintz, K. (2019). Project-Based Learning in Education for Sustainable Development: A Case Study of Graduate Planning Students. *Case Studies in the Environment*.
- Torrents, C., Balagué, N., Ric, Á. & Hristovski, R. (2021). The motor creativity paradox: Constraining to release degrees of freedom. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 15 (2), 340.
- Tyson-Martin, L. (1999). The "four Rs" of enhancing elementary games instruction: Refocus, recycle, reorganize, restructure. *Journal of Physics Education, Recreation & Dance*, 70 (7), 36-40.

Metáfora y evaluación: enseñanza de las estrategias lingüísticas de expresión de la actitud en la interacción oral y coloquial

Juan Vela Bermejo

Universidad de Alicante

Abstract: The objective of this article is the treatment of the metaphor as a linguistic resource capable of transmitting judgment evaluations towards people, groups or institutions. Language, as an instrument of social interaction, its basic function is communication. Therefore, the discourse does not represent only a state of affairs or a description of facts, situations or events, but is directly influenced by the type of interaction between sender and receiver in a given context. In the frame of that interaction and from an oral-colloquial corpus in Spanish, we intend to demonstrate that emotions play a fundamental role since they collect the speaker's thoughts and evaluations of other individuals or entities, situation that shows to a greater or lesser extent the attitude of the issuer who will lead to various reactions on the part of the remaining interlocutors.

Keywords: metaphor, evaluation, judgment, orality, colloquial language.

1. INTRODUCCIÓN

El objeto de estudio principal del presente artículo es la metáfora como mecanismo de valoración en la interacción oral. La función básica del lenguaje como instrumento social es la comunicación; por lo tanto, el discurso no representa solo un estado de cosas o una descripción de hechos, situaciones o acontecimientos, sino que está influenciado directamente por el tipo de interacción entre emisor y receptor en un contexto determinado. En el marco de esa interacción, las emociones desempeñan un papel fundamental ya que recogen los pensamientos y valoraciones del hablante hacia otros individuos o entidades, situación que evidencia en mayor o menor medida la actitud del emisor que desembocará en diversas reacciones por parte de los restantes interlocutores. Para llevar a cabo dicho trabajo, se analizará una muestra representativa de diez ejemplos provenientes de un inventario de 234 intercambios orales de los siguientes corpus del español: el *COVJA* (Azorín y Jiménez, 1997), el *Corpus de conversaciones coloquiales* de Briz y el grupo Val.Es.Co. (2002) y el *CREA*. Gracias a este muestrario se ha comprobado el modo en que los hablantes utilizan la metáfora como recurso valorativo en la interacción oral, tanto a la hora de expresar los sentimientos o emociones de estos en un plano personal como en relación con otras personas o grupos, objetos, situaciones o hechos particulares.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Hasta el momento, los análisis planteados respecto a la valoración en el discurso se han basado fundamentalmente en muestras de la lengua escrita, hecho que ha derivado en un enfoque determinado en el tratamiento de los índices lingüísticos englobados en la modalización de un texto; sin embargo, dichas unidades funcionan y adquieren valores en la conversación, a veces de una forma involuntaria y espontánea, por lo que consideramos “lo coloquial” en la conversación como la vertiente discursiva idónea en cuanto a la libertad del interlocutor en la creación enunciativa (Briz, 1998, p. 33-34), es decir, en la capacidad del mismo en plasmar sus emociones, sentimientos o contenidos evaluativos y actitudinales mediante la modulación espontánea del sistema lingüístico y atendiendo siempre a finalidades comunicativas específicas.

Una vez centrado nuestro interés en la actitud como estrategia de evaluación en el discurso oral mediante la expresión de emociones, juicios o apreciaciones, dentro de la amplísima serie de recursos que pueden expresar valoración en el texto, nos hemos decantado por el lenguaje figurado, adoptando una perspectiva nueva en el enfoque de estos procedimientos a partir de la “actitud” dentro de la Teoría de la Valoración (Halliday y Hasan, 1989; Martin y White, 2005; Halliday, 2009). Mecanismos como la metáfora, la metonimia, la hipérbole o el lenguaje prefabricado evidencian ya de por sí una intencionalidad del locutor que juega con el lenguaje para acercarse a su interlocutor. En nuestro caso, hemos centrado el análisis en la metáfora, procedimiento intrínsecamente cargado de subjetividad que, en el ámbito de las estrategias actitudinales de valoración y los significados interpersonales en la interacción oral, nos ofrecerá una nueva e interesante visión alejada de las concepciones de los mecanismos tropológicos basados en la retórica clásica y fundamentados, principalmente, en textos escritos (Díaz, 1990, p.155).

3. MÉTODO Y ANÁLISIS

Como se ha comentado con anterioridad, el presente artículo recoge el análisis de diez intercambios de la lengua oral y coloquial donde se aprecian diversas metáforas con contenido evaluativo. Dicho muestrario proviene de un trabajo de mayor amplitud donde se han analizado 234 intercambios orales en los que aparecen 250 procedimientos metafóricos con carácter valorativo. Del mismo modo, destacamos la representatividad de los tres corpus utilizados, es decir, el *COVJA* (Azorín y Jiménez, 1997), el *Corpus de conversaciones coloquiales* de Briz y el grupo Val.Es.Co. (2002) y el *CREA*. A la hora de tratar cada uno de estos fragmentos, se ha utilizado un modelo de análisis para abordar el tratamiento de la metáfora con relación al contexto inmediato, a los valores transmitidos y a los interlocutores que participan en el proceso evaluativo. Los criterios que conforman este modelo son los siguientes: la situación o localización, el tópico conversacional, la meta, la estrategia discursiva, los recursos lingüísticos, el proceso metafórico y la adscripción de este a la dimensión evaluativa. Esta plantilla de análisis para el tratamiento de la metáfora con base valorativa nos permite señalar cómo hemos abordado de un modo minucioso cada una de las ocurrencias extraídas del corpus y, consecuentemente, cómo hemos obtenido información útil en relación con la relevancia de la valoración en la interacción conversacional.

3.1. Valores afectivos o emocionales

El afecto como primer estadio de la actitud es el tipo de evaluación que el hablante emplea para mostrar su disposición emocional o transmitir las respuestas emocionales de terceros hacia personas, cosas, situaciones o eventos (Eggins y Slade, 1997; Eggins, 2002).

En (1) se representa un fragmento conversacional donde se discute qué tipos de actividades practican los hablantes en su tiempo libre, fuera de la vida académica y no necesariamente dentro del entorno universitario:

(1)

<H3>: Pues que somos los dos miembros de <siglas> U.P. </siglas>, júntales de la faculta<(d)> (<-->) y (<-->)... y (<-->)... eso, que estamos en la comisión <ruido>.

<H4>: Yo además, a (<-->) además <ruido>, no sé si esto se tiene que de <palabra cortada> será extraescolar, supongo que sí, estoy en un grupo de poesía y de teatro, no sé si (<-->).

<E1>: Sí, sí, claro, todo lo que hagas fuera que (<-->)... **que te llene** o que te sirva de algo <simultáneo> se puede considerar como extraescolar.

Uno de los interlocutores, H4, especifica que se encuentra en un grupo de poesía y teatro, aunque duda del carácter “extraescolar” de tal actividad ya que se aleja notablemente de las aficiones prototípicas entre los jóvenes. Es por ello que el entrevistador, mediante una afirmación contundente e insistente (repetición léxica total y reafirmación en “sí, sí, claro, todo...”) da por válida dicha actividad englobándola en un conjunto donde “todo lo que hagas fuera *que te llene* se considera puramente extraescolar”. Por lo tanto, es el propio entrevistador el que sitúa como meta del proceso evaluativo tanto a él como a los participantes de la conversación, mediante una sentencia casi globalizadora donde el aparato deíctico personal adquiere un matiz inclusivo (“todo lo que hagas fuera”; “que te llene”; “que te sirva de algo”) y apoya la definición de este tipo de actividades (“se puede considerar como extraescolar”). Este recurso parte del campo conceptual LAS PERSONAS SON OBJETOS (RECIPIENTE) que, por supuesto, se deben llenar de conocimientos, ideas o nuevas prácticas que satisfagan emocional e intelectualmente al individuo. En definitiva, la realización de una práctica poco común en un colectivo joven universitario como es pertenecer a un grupo de poesía y teatro puede cumplir el cupo de deseos del individuo entrevistado; por lo tanto, este recurso metafórico simbólico y semánticamente transparente se adscribe notablemente a la vertiente positiva de “satisfacción completa” en la dimensión evaluativa analizada.

(2)

<H5>: <fático = afirmación> Estoy de acuerdo, claro y (-->)... vamos, desde el punto de vista ese, de que (-->)... que (-->)... a mí me han educa<(d)>o como cristiano (-->)... desde luego que llega un momento en el que ya te pregun <palabra cortada>... te pasas a la pregunta de (-->) <estilo directo> ¿realmente yo estoy aquí porque quiero seguir y no porque (-->)... mis padres me hayan dicho <estilo directo> tal </estilo directo>? ¿Qué debo y quiero hacer? Entonces yo tengo que seguir en esto </estilo directo>. O sea, yo a<(h)><(o)><(r)>a mismo estoy porque (-->)... porque pienso así (-->), porque creo que ese es el camino y porque (-->)... de alguna (-->)<(u)> otra forma (-->) me da la oportunida<(d)> de (-->)... **realizarme como persona.**

El hablante comparte en (2) su importante vinculación con el cristianismo. La oposición de guiones semánticos se muestra a lo largo de dicho acto de habla mediante la confrontación “ser creyente/cristiano” o “ser ateo”. En este caso, es destacable la sentencia prefabricada *realizarme como persona*, la cual parte de la metáfora conceptual LA VIDA ES UNA TAREA y, consecuentemente, se completa de un modo satisfactorio con la propia labor religiosa. Apreciamos dicho proceso metafórico de carácter conclusivo insertado en un breve monólogo con tintes poéticos, donde abunda un cargado aparato deíctico personal subjetivo (“yo tengo, estoy, pienso así”), interrogaciones de corte retórico (“¿realmente yo estoy aquí...?”; “¿qué debo y quiero hacer?”) y recursos nominales metafóricos que adscriben la trayectoria personal de un ser humano con un “camino” deliberadamente trazado (“yo creo que ese es el camino”). Es por ello que este procedimiento sitúa a H5 como única meta del proceso evaluativo en un marco semántico evidente de “satisfacción” y “plenitud emocional” gracias a la vinculación continua con el cristianismo.

(3)

<E2>: Pero (-->)... </simultáneo> pero, por ejemplo, yo tengo el caso de mi, de mi hermana que <ininteligible> pero, si <ruido> <ininteligible> ocho horas al día, y la <sic> han pagado cuarenta mil pesetas.

<H4>: Eso es una, eso es <simultáneo> para denunciarlo.

<E2>: O sea, </simultáneo> cuarenta, no sé si han sido cuarenta, y **me destroza** irme por lo alto y (-->)... no, sí, me estoy yendo por lo alto. Y (-->)... y el caso es que ella decía que <estilo indirecto> el novio estaba trabajando... y que (-->)... vamos, para estar en casa, pues que ella quería ganar dinero y (-->)... si se quería comprar ropa (-->) </estilo indirecto>... pos <sic> por lo que lo hacemos to<(d)>o el mundo, ¿no? Y, nada, y eso ¿estar ocho horas trabajando... cuarenta mil pesetas?

La temática en (3) se centra en la negligencia a la hora de establecer contratos laborales en épocas estivales, sobre todo en el caso de la fijación de los sueldos en base a la cantidad de horas trabajadas. En este caso, E3 ejemplifica este hecho mediante una secuencia narrativa donde se relata el caso de la hermana del interlocutor que, tras tomar la decisión de trabajar para poder subsanar determinadas situaciones arquetípicas (ejemplificado mediante discurso indirecto en “ella decía que el novio está trabajando y que, vamos, para estar en casa, pues que ella quería ganar dinero y si se quería comprar ropa”), sufre una fuerte complicación como es la ínfima percepción de un sueldo de cuarenta mil pesetas mensuales, a pesar de la realización de un trabajo de ocho horas diarias. Ya de por sí el entorno de crítica e indignación se introduce con la aseveración hiperbólica de H4 al recibir la noticia: “eso es para denunciarlo”. El receptor responde a dicha intervención enfatizando una duda con respecto a la cantidad escasa de salario recibido; repetición léxica y marcadores explicativos que implican duda (“o sea, no sé), mecanismos que exacerbaban la confirmación de la sentencia posterior (“y me estoy yendo por lo alto y, no, sí, me estoy yendo por lo alto”). La locución verbal fija en *me destroza irme por lo alto* se fundamenta, por un lado, en la metáfora hiperbólica que equipara al individuo con objeto que se puede destruir, es decir, *me destroza* como un modo intensificado de evidenciar un estado afectivo bajo (LAS PERSONAS SON OBJETOS); por otro, mediante la metaforización orientacional ALTURA ES GRAN CANTIDAD se reincide aún más en la idea de que el sueldo propuesto por el interlocutor, ya de por sí tremendamente escaso, es un máximo hipotético, ya que de un modo más que probable la cantidad percibida sea menor a la establecida como una idea aproximada en la conversación (cabe destacar como este apunte queda de nuevo expuesto a través de una interrogación retórica fundamentada en la elipsis verbal “¿estar ocho horas trabajando [para ganar]... cuarenta mil pesetas?” que reincide a modo de conclusión en la crítica defendida a lo largo del intercambio). Es por ello que el uso de una locución con base metafórica de carácter orientacional (para graduar una cantidad) adquiere una connotación de “insatisfacción” o “indignación” que convierte a E2 en la meta del entorno valorativo y que puede incluirse en una escala negativa con valor de “disconformidad” dentro de la dimensión semántica tratada.

3.2. La dimensión valorativa del juicio

Las metáforas que expresan evaluaciones de juicio incluyen esos significados que potencian la distinción entre valoración positiva o negativa del comportamiento humano, en relación directa con un conjunto de normas más o menos institucionalizadas (Cisneros y Muñoz, 2012, p. 491). Dentro de estos valores de juicio, existen unos que apelan a la denominada “estima social”, es decir, conllevan evaluaciones sin implicaciones legales o morales donde una persona será juzgada con mayor o menor estima dentro de la comunidad a la que pertenezca, mientras que en otros valores relacionados con la “sanción social” si entrara en juego un determinado conjunto de reglas o regulaciones y, por lo tanto, las evaluaciones podrán tener implicaciones legales y morales (Bednarek y Caple, 2012, p. 111).

(4)

<E2>: ¿Problemas de salud (d) (-->)... o algo?

<H7>: Pues, aparte de las lesiones que tengo, que **soy como el mapa de <nombre propio> España** (-->) </nombre propio>... ninguno, o sea, ningún problema de momento. Bueno, la vista... que **estoy más ciego que un caballo**, pero (-->)...

En (4) el hablante H7 se describe como *soy como el mapa de España* por la gran cantidad de lesiones físicas sufridas y la consecución continua de marcas o cicatrices. La metáfora prefabricada UN CUERPO GOLPEADO / MARCADO ES UN MAPA evidencia un valor apreciativo del cuerpo de H7 como irregular, amorfo o asimétrico. También, en esta caracterización física general del interlocutor, destaca una parte específica como es la visión, mediante la comparación hiperbólica y animalizadora *estoy más ciego que un caballo*. La metáfora conceptual LAS PERSONAS SON ANIMALES [CABALLO] enfatiza que la persona ya goza de una vista irregular, incluso peor que la de dicho animal que, ya de por sí, resulta bastante deficiente.

(5)

<H1>: Viene, viene de ahí </simultáneo>, o sea, eso viene de todo eso, porque para eso tiene que darte una libre (-->) competencia y todo eso, y la libre competencia está bien, pero también está metida dentro de unas pocas cosas, porque, por ejemplo, **las grandes empresas se comen a las pequeñas**, los pequeños empresarios tienen to(d)as las de perder...

El hablante H1 en (5) critica la situación laboral de España enfocada en la jerarquía existente a nivel empresarial. Partiendo del campo conceptual LAS EMPRESAS SON ALIMENTOS, el recurso metafórico, simbólico y transparente, visto en *las grandes empresas se comen a las pequeñas* reincide en este orden jerárquico a la par de injusto, donde determinados negocios de mayor magnitud o presupuesto son superiores en términos de poder que otro tipo de empresas de menor renombre o incidencia en el mercado. La oposición de guiones semánticos *grandes empresas / pequeñas empresas*, ya establecida de un modo explícito dentro del propio procedimiento metafórico, queda resuelta en detrimento del primer grupo, el cual recibe un valor de juicio en un ámbito de castigo o sanción social como entramados tiranos, intransigentes o, incluso, dictatoriales.

(6)

<H2>: Mira... <risas> ya... yo no sé qué decir, ya después de lo que he escuchado (d) de la droga, ya no sé, no sé qué más decir, porque si el punto de hoy era como <ruido = sillas> erradicar la droga cómo veo aquí... cómo erradicaría la droga y la solución es no erradicarla sino expandirla...

<H3>: Pues a mí, es lo que más me mola.

<H2>: Me quedo con una cara tonto, increíble.

<H3>: Normalmente, ¿no? <risas> Vamos a ver... siguiente tema... panorama político actual. Yo creo que... **todos son unos ladrones** <simultáneo>.

A través de la metáfora conceptual LAS PERSONAS (POLÍTICOS) SON LADRONES, y mediante esta evaluación global e hiperbólica, este colectivo queda marcado como meta de la valoración en términos de juicio de sanción social e integridad moral, ya que se les caracteriza por individuos corruptos, encargados de apropiarse de bienes ajenos y, del mismo modo, aprovecharse de los demás

para su propio beneficio. La aparición de este recurso juega un importante papel desde un punto de vista relacionado con la progresión conversacional; tras una discusión incisiva sobre qué efectos produce la droga en la sociedad y cuáles serían los mejores métodos para erradicarla, los interlocutores no se ponen de acuerdo, hecho que queda evidenciado en la oposición de guiones semánticos explícita mediante la exposición de puntos de vista ampliamente distantes: “ porque si el punto de hoy era cómo erradicar la droga como veo aquí... cómo erradicaría la droga y la solución es no erradicarla sino expandirla...”, “pues a mí, es lo que más me mola” y “me quedo con una cara de tonto, increíble”. Puede apreciarse que H3 intenta desviar una temática de unanimidad imposible (en cuanto a opiniones) con la introducción rápida de otro tópico distinto y una tesis directa, sin ningún tipo de argumentación conjunta, lo que da pie y genera un giro discursivo inmediato.

3.3. La evaluación apreciativa

La apreciación como subsistema de la actitud engloba los sentimientos humanos hacia productos, procesos y entidades (Martin y White, 2005). Con este tipo de valor se evalúan artefactos, textos, constructos abstractos como planes y políticas, así como objetos naturales o manufacturados, además de a las personas cuando se perciben como entidades, y no como humanos con conducta propia (López, 2008, p. 6).

(7)

U: Ha sido una mala pata, que no ha sido culpa de un defecto de la casa, ni ha sido culpa del usuario, de mal uso, sino que se han salido de la guía, esa guía que lleva, y tal. Pero el problema que tiene es que la avería es tonta, ¿no?

V: Tienen que montar toda la máquina. U: Claro.

V: Y claro, **puede valer un riñón**. ¿Sabes?

En (7) el hablante U relata en la primera intervención del intercambio la causa por la cual se ha averiado el coche familiar, recientemente adquirido, por un problema casual e inoportuno (véase la metaforización nominalizada “ha sido una mala pata” que introduce la descripción de la avería). El receptor V complementa la intervención anterior mediante la alusión a una reparación completa del automóvil, requerida por el tipo de daño causado en el vehículo (“Tienen que montar toda la máquina”). El hablante inicial U está de acuerdo con la sentencia de V; es aquí cuando este último añade una valoración apreciativa que sitúa la reparación mencionada como objetivo de la evaluación, gracias a la metáfora prefabricada o idiomática *puede valer un riñón*. De nuevo encontramos la metáfora conceptual UNA DEMANDA ECONÓMICA ELEVADA ES UNA DEMANDA DE UNA PARTE DEL CUERPO, por lo que una reparación del vehículo supone entregar una parte básica para el funcionamiento vital de una persona, es decir, el “riñón”. En definitiva, con esta locución se intensifica la cantidad abundante y desmesurada de dinero que se deberá pagar para conseguir que el vehículo familiar vuelva a un estado óptimo y funcional.

(8)

<E2>: Pues mira, yo quejas, hablando de todo un poco, tengo un montón. Yo, a mí me suelen salir unos herpes, que **no son herpes, son herpazos, porque se me pone toda la boca así y no hay quien me mire la cara porque se me desfigura la cara totalmente y soy un Gremlin** (-->)... siempre lo típico, que te vas a urgencias porque no puedes más del dolor; estás tiritando y te vas a urgencias, pues las dos horas que estoy yo en urgencias esperando, puedo estar en mi

casa tumbada, con una mantita o lo que sea, pues te pasas dos horas, para mandarte una cremita y te ponen un pinchazo, porque eso es psicológico, a ver si se te pasa <simultáneo> o lo que sea.

El hablante E2 explica en (8) una de sus dolencias personales más graves: los herpes. La apreciación negativa de tal dolencia física como la instauradora de una irregularidad física en la cara de la interlocutora parte de un marco hiperbólico o de exageración fundamentado en procedimientos como la repetición léxica de *herpes*, sufijo superlativo *-azo* o hechos inusuales como una posible desfiguración de la cara, además de la metaforización LAS PERSONAS SON PERSONAJES DE FICCIÓN / MONSTRUOS basada en el conocimiento compartido de los interlocutores *soy un Gremlin* (recuérdese la figura del “Gremlin” como un monstruo o criatura malévola propia de la mitología o tradición de los países de habla inglesa, y la traslación de la misma a dos películas muy exitosas a mediados de los ochenta y en los inicios de la siguiente década).

(9)

<E>: En ese momento tu madre hace un huequecito y saca el objeto estrella del verano y las vacaciones que es la nevera... Esa nevera cuadrada de diez por quince, con los bordes azul, la tapa azul, el asa abierto-cerrado, rota por la mitad, cogida con cinta aislante, es la puta nevera homologada de los últimos veinte putos años de este puto país, no hay otra [...] Esa nevera donde cabe de todo, es **un búnker donde caben hasta nórdicos del invierno.**

<H>: Ahí, de todo <risas>

A través de la proforma léxica de carácter generalizador “objeto” (aunque caracterizada mediante *estrella* con claro valor adjetival), el interlocutor E introduce el tópico de la típica nevera de playa de todas las familias españolas. Podríamos considerar incluso a este objeto como un hiperónimo del cual se va a desarrollar una encadenación de elementos prototípicos que lo caracterizan: *Esa nevera cuadrada de diez por quince, con los bordes azul, la tapa azul, el asa abierto-cerrado, rota por la mitad, cogida con cinta aislante, es la puta nevera homologada de los últimos veinte putos años de este puto país, no hay otra...* Se creará el humor entre los participantes de la conversación a través de la enunciación progresiva de estos elementos a una velocidad elevada; además, observamos el claro proceso de elipsis cohesiva con el fin de evitar la redundancia e ir insertando progresivamente la información nueva sin apenas soporte temático. Es aquí cuando aparece la metáfora hiperbólica y conclusiva a la secuencia descriptiva sobre la “nevera de playa”: *cabe de todo, es un búnker donde caben hasta nórdicos del invierno*. Con esta exageración humorística (véase las risas generadas) se pretende focalizar que, en tal recipiente, el cual funciona como meta evaluativa, se puede disponer de una abundancia y diversidad de objetos relevante, dada su gran amplitud de espacio. Resulta curiosa la creación de la metáfora LOS OBJETOS [LA NEVERA DE PLAYA] SON CONSTRUCCIONES [BÚNKER], combinada con el proceso hiperbólico *donde caben hasta nórdicos de invierno*, conjunción de recursos retóricos apreciativos que intensifican la utilidad del objeto descrito vinculada a la abundancia de objetos que se pueden depositar en el mismo, además de generar un contexto humorístico que favorece una fluida progresión conversacional.

(10)

444 <H3>: En ciencias tenemos un microbiblioteca, de (-->) <fático = duda> cincuenta puestos <simultáneo> de estudio para.

445 <H4>: Sin libros, sin un puto libro </simultáneo>.

446 <H2>: Sin un puto libro.

447 <H3>: Hay veinte libros, de hace ochenta años, **hay dos ordenadores que creo que del <nombre propio> Jurásico </nombre propio> <risas>** en comparación.

El hablante H3 introduce en la intervención inicial del intercambio (210) el emplazamiento que recibirá la posterior evaluación: *en ciencias tenemos una microbiblioteca*. El uso de la prefijación diminutiva mediante *micro-* posee cierto valor catafórico que será resuelto con posterioridad mediante la aclaración de H4 y H2 *sin un puto libro* y la secuencia descriptiva consecuente de H3: *hay veinte libros de hace ochenta años y hay dos ordenadores que creo del Jurásico*. Nos encontramos, evidentemente, ante dos procesos hiperbólicos que remarcan la antigüedad de los útiles de tal biblioteca, donde se aprecia la vertiente antonímica en los numerales cardinales (*veinte libros* para una cantidad reseñable de alumnos y *de hace 80 años*, en contraposición a la bibliografía más reciente) y la metáfora conceptual libre LOS OBJETOS [ORDENADORES] SON ELEMENTOS PREHISTÓRICOS, esquema que exagera los sistemas informáticos para el trabajo en la biblioteca como antiguos y obsoletos. En definitiva, la apreciación de ambas entidades (libros y ordenadores) como útiles antiguos y escasamente funcionales fijan la pésima situación de la biblioteca de la facultad de Ciencias y su escasa validez para el correcto aprovechamiento del alumnado.

4. CONCLUSIONES

Proponer el análisis de la metáfora como mecanismo de valoración en la interacción oral se justifica por dos razones fundamentales: el discurso oral y coloquial ofrece muestras discursivas donde los diversos procedimientos lingüísticos referidos tanto a la metáfora como a otros recursos discursivos (la hipérbole, los juegos de palabras, la polisemia o, en un estado global, los mecanismos de cohesión), aparecen de un modo libre e inesperado, justificado por el nivel de gestión y creación lingüística del interlocutor junto al progreso conversacional particular (Briz, 1996: 29); por otro lado, la elección de la metáfora como recurso transmisor de significados evaluativos se fundamenta por su propia naturaleza y su relevancia en el marco oral y coloquial (Sanmartín, 2000: 138), es decir, conforma un proceso que impregna el lenguaje cotidiano por su capacidad explicativa y por permanecer vinculado, en la amplia mayoría de ocasiones, a las estrategias comunicativas del interlocutor (persuadir, convencer, amenazar, avisar, etc.).

REFERENCIAS

- Azorín, D. y Jiménez, J.L. (1997). *Corpus oral de la variedad juvenil universitaria del español hablado en Alicante*. Universidad de Alicante.
- Bednarek, M. (2009). Language patterns and Attitude. *Functions of Language*, 16/2, 165-192.
- Bednarek, M. y CAPLE, H. (2012). Value added: Language, image and news values. *Discourse, Context & Media*, 1, 103-113.
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Ariel.
- Briz, A. y VAL.ES.CO (2002). *Corpus de conversaciones coloquiales*. Arco-Libros.
- Cisneros, M. y Muñoz, C. (2012). El afecto, la apreciación y el juicio en el habla de las telenovelas. *Lenguaje*, 40 (2), 481-505.
- Eggins, S. y Slade, D. (1997). *Analysing casual conversation*. Cassell.
- Eggins, S. (2002). *Introducción a la lingüística sistémica*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja.

- Halliday, M. y Hasan, R. (1989). *Language, context, and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press.
- Halliday, M. (2009). Methods-techniques-problems. En M. Halliday y J. Webster (Eds.), *Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics* (pp. 59-86). Continuum Companions,
- López, C. (2008). La valoración y la emoción en español en discursos especializados. En A. Moreno (Ed.), *Actas del VIII Congreso de Lingüística General* (pp. 1-14). Universidad Autónoma de Madrid.
- Martin, J.R. y White, P.R. (2005). *The language of evaluation. Appraisal in English*. Palgrave Macmillan.
- Real Academia Española (2021). *Corpus de referencia del español actual*. <https://www.rae.es/banco-de-datos/crea>
- Sanmartín, J. (2000). La creación léxica (I). Neologismos semánticos: las metáforas de cada día. En A. Briz y Grupo VAL.ES.CO (Eds.), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?* (pp. 125-142) Ariel Practicum.

Hacia una política del bienestar: la educación ciudadana y la confianza social

Mercedes Ventura Campos

Universitat Jaume I, Castellón (España)

Abstract: The aim of this study was to explore how personal and social resources (i.e., self-efficacy, autonomy and support social) of politicians related to levels of engagement and well-being in the development of legislative tasks. The sample consists of 21 politicians from the Valencian Parliament (60% men and 40% women), representing 20% of the parliamentary chamber. The average age of the participants was 46 years. The correlation results demonstrate that politicians who perceived higher levels of self-efficacy and autonomy in their legislative tasks also perceived higher levels of engagement and well-being (i.e., general and experienced well-being) in politics. Additionally, it was found that politicians with higher engagement felt more self-fulfilled. Regarding gender, analyses of variance showed significant differences in the treatment received by members of the parliamentary group, with women indicating that they felt more disrespect from group members and received less support than men. We discuss the implications of these findings, limitations, and directions for future research.

Keywords: self-efficacy, engagement, well-being, politicians, happiness.

1. INTRODUCCIÓN

En la década de los noventa, los estudios de Psicología Positiva ganaron popularidad al abordar el tema de la felicidad, destacándose por la abundancia de artículos científicos publicados. Aunque este enfoque parece innovador, el anhelo humano de alcanzar la felicidad ha existido desde tiempos inmemoriales, otorgándole un significado fundamental a la vida. Desde esta perspectiva, la reflexión y el estudio sobre el bienestar, comúnmente conocida como felicidad, no solo ha sido un tema de interés individual, sino que también ha sido objeto de contemplación por parte de religiones y filósofos a lo largo de la historia.

En la antigüedad, sabios griegos afirmaban que reflexionar sobre la felicidad era esencial para una vida plena. Aristóteles, en particular, fue un destacado pensador que intentó abordar este concepto, proponiendo que la verdadera felicidad reside en la plenitud de alcanzar la autorrealización, la conformidad con uno mismo y con el cosmos. Su perspectiva no se limitaba a la consecución de éxitos individuales, sino que también destacaba la importancia de hacer el bien en el entorno, sugiriendo que la felicidad se nutre al contribuir positivamente al prójimo.

Estos estudios no solo se han centrado en saber en cómo contribuir a la felicidad individual o subjetiva, sino que los filósofos y gobiernos han buscado desde antaño dar respuesta a cómo contribuir a una felicidad social o política, en vía de mejoras en valores humanos, económicos y científicos. En este sentido, como recoge el articulado de la Declaración de los derechos del hombre, el fin de una sociedad es la felicidad común.

Desde estos planteamientos, surge la reflexión sobre cómo la felicidad de la clase política, entendida como las personas al servicio del ciudadano, influye en la felicidad social o de la ciudadanía en general. La literatura ha evidenciado que el bienestar de una persona puede impactar en el bienestar de otros, generando acciones positivas en la comunidad donde vive. Además, la ciencia ha demostrado

que mejorar las fortalezas psicológicas y los recursos personales contribuye a optimizar la felicidad a nivel individual (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

1.1. Autoeficacia, apoyo social y autonomía como recursos claves

De acuerdo con la Teoría Cognitivo Social, la autoeficacia es definida por Bandura (1997) como “la creencia en las propias capacidades para organizar y ejecutar cursos de acción requeridos para producir determinados logros futuros” (p.3). De acuerdo con esta definición, la autoeficacia se convierte en un recurso personal clave para regular el nivel de funcionamiento de las personas, ya que esta creencia personal influirá significativamente en cómo una persona utiliza sus fortalezas para llevar a cabo conductas que le permitan superar nuevos desafíos y alcanzar las metas esperadas.

Numerosos estudios respaldan la idea de que la autoeficacia contribuye a reducir las conductas antisociales y las alteraciones emocionales. Investigaciones como las de Galleguillos y Olmedo (2017), indican que la capacidad de gestionar estas conductas antisociales de manera efectiva está vinculada con niveles altos de autoeficacia. Es más, la creencia de una persona sobre su autoeficacia social favorece a la conexión social, a la cooperación y desarrollar conductas prosociales de ayuda (Caprara y Steca. 2005).

En esencia, la percepción que tenga un político o política sobre su autoeficacia en la actividad parlamentaria resulta crucial, ya que impactará en su capacidad para ofrecer ayuda ante los problemas de sus colegas y de la ciudadanía en general, así como en la optimización de los mecanismos de cooperación. En este punto, es vital reflexionar sobre si la persona que brinda ayuda también percibirá que está siendo respaldada cuando tenga problemas.

En la misma línea, el apoyo social junto con la autonomía son dos recursos fundamentales para el empoderamiento humano (Parker et al., 2017). Así, el sentimiento de apoyo de un equipo es crucial para experimentar un sentido de pertenencia, mientras que la autonomía aboga por la emancipación y la libertad racional.

Cuando hablamos de la condición del político o política, la autonomía o la independencia para llevar a cabo tareas legislativas de acuerdo con sus propios valores puede convertirse en un desafío, dada la presión de adherirse a un ideario o disciplina parlamentaria. En este sentido, tener más o menos autonomía depende de una serie de factores tanto internos como externos. Cuando se habla de factores internos, se hace referencia a la racionalidad con la que se toman las decisiones, es decir, las reflexiones que deben realizar sobre una situación en concreto, seguido de un análisis de los pros y los contras, establecer un orden de prioridades y finalmente, entra en juego la disposición moral y emocional ante tal situación o tema a tratar. Por otro lado, los factores externos hacen referencia a la relación del político o la política con el entorno, la sociedad o el colectivo a quién representa. En este punto, esta independencia en la toma de decisiones como indica Álvarez (2015), está condicionada por las circunstancias que no están sujetas a la valoración personal, y que vienen acompañadas por significados sociales en que en algún caso resultan muy difícil intervenir.

Estos recursos mencionados anteriormente, tanto personales como sociales, son necesarios para el funcionamiento óptimo del ser humano. En este sentido, la investigación ha demostrado que las personas con mayores niveles de autoeficacia percibían mayor apoyo social y autonomía relacionándose con altos niveles de engagement (Ventura et al., 2014); niveles altos de autoeficacia también predijeron mejores estilos de vida saludables (Blanco et al., 2019) y mayores niveles de bienestar subjetivo y felicidad (Gómez et al., 2007).

1.2. Engagement, bienestar general y experimentado en la tarea parlamentaria

El engagement se define como “un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por el vigor, dedicación y absorción” (Schaufeli et al., 2002, p.79). Podemos entenderlo como la vinculación psicológica caracterizada por altos niveles de energía y resistencia mental, y el deseo de invertir esfuerzo para sacar adelante la tarea (vigor). Así mismo, implica una profunda dedicación, inspiración y entusiasmo hacia la tarea, percibiéndola como un desafío personal (dedicación). Por último, se manifiesta como un estado de concentración tal que el individuo puede experimentar que el tiempo pasa rápidamente mientras se involucra en la tarea (absorción).

Se trata de un estado cognitivo-afectivo estable a lo largo del tiempo que las personas perciben cuando cuentan con recursos personales, sociales y laborales para llevar a cabo sus tareas. Este estado motivacional ha demostrado estar relacionado con altos niveles de bienestar (Extremera et al., 2005; Díaz y Carrasco, 2022).

En la última década, se han desarrollado numerosas investigaciones en torno al constructo de bienestar o felicidad (nombre más coloquial), entendido como el conjunto de juicios de valores que hace una persona sobre sí misma con base en las experiencias, sentimientos y emociones positivas en relación a su funcionamiento psíquico, físico y social. La investigación ha puesto el foco en la evaluación de diferentes dimensiones del bienestar, como son: (1) el bienestar general entendido como la valoración general de la satisfacción con la vida; (2) el bienestar hedónico como un aspecto recordado que el sujeto tiene sobre eventos positivos y placenteros que ha vivido en su vida, y que solo recordarlo evoca emociones positivas (Cabañero et al., 2004); (3) el bienestar eudaimónico ligado a la autorrealización del individuo, como el estilo y el afán de conseguir metas (Ryff, 1989); y (4) el bienestar social que hace referencia a la valoración que hacen los individuos a su funcionamiento en sociedad (Keyes, 1998). Las diferentes dimensiones que evalúan el bienestar hacen referencia a juicios mentales o valoraciones subjetivas que hacen las personas sobre el recuerdo que tiene de diferentes acontecimientos en sus vidas.

Para Hervás y Vázquez (2013), la mayoría de cuestionarios se centran en el bienestar recordado y no experimentado. En este sentido, proponen el diseño de la escala denominada Pemberton Happiness Index (PHI), que incluye tanto el bienestar recordado (i.e., general, hedónico, eudaimónico y social) como el experimentado. El bienestar experimental hace un juicio de valor de los estados afectivos proximales para generar mayor conciencia sobre los estados emocionales actuales o vividos de manera inmediata.

En definitiva, Seligman (2011) el padre de la psicología positiva propone que una persona feliz posee más emociones positivas, se involucra más en las relaciones interpersonales, tienen un fuerte sentido de trabajo y logro. Es más, se ha encontrado que las personas más felices son más sociables, dispuestas a cooperar, son más flexibles, abiertas e ingeniosas de mente, y con más energía (Diener, 2000; Lyubomirky et al., 2005). Del mismo modo, la felicidad invita a tener una vida más placentera, más significativa y tener un mayor compromiso con la sociedad (Janus y Smrokowska-Reichmann, 2019; Peterson et al., 2005). A modo de reflexión, son estas las características que se necesitan en la política para facilitar la cooperación sin sectarismo, mejorar el compromiso social de desarrollar propuestas legislativas que fomenten un bienestar social y que estas buenas acciones contribuyan a la optimización de la educación ciudadana.

Por lo tanto, formulamos la siguiente hipótesis:

Los políticos y políticas con altos niveles de autoeficacia, apoyo social y autonomía percibirán mayores niveles de engagement y bienestar durante sus tareas parlamentarias que contribuiría a una mejora del bienestar social.

2. MÉTODO

2.1. Participantes y procedimiento

Este estudio se realizó con una muestra de 21 diputados y diputadas del parlamento autonómico valenciano (40% mujeres y 60 hombres) que corresponde al 20% de la representación de la cámara, de una edad media de 46 años (DT = 9,20).

Para llevar a cabo el estudio se elaboró un cuestionario online que fue facilitado por correo electrónico a todos los diputados y diputadas del parlamento, sumando un total de 99.

Previo consentimiento informado se cumplimentó el cuestionario de manera virtual. En todo momento se garantizó la confidencialidad a todos los encuestados y encuestadas.

2.2. Variables de estudio

Se utilizó un cuestionario diseñado ad-hoc integrado por una sección de datos personales (i.e., edad y género), la escala de autoeficacia, autonomía, apoyo social, bienestar y engagement. Más específicamente, para estudiar cada una de las variables se utilizaron los siguientes instrumentos:

- a) La autoeficacia profesional fue medida con la versión de autoeficacia de Schwarzer (1999) pero adaptada al dominio específico de la tarea parlamentaria. Se evaluó con tres ítems, que respondían a una escala de respuesta de tipo Likert de 6 puntos comprendidos entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 6 (totalmente de acuerdo). Un ejemplo de ítem es: “Puedo superar los momentos difíciles en la política, porque ya me he enfrentado antes a estas dificultades”. El coeficiente de Cronbach para la medida de la autoeficacia en este estudio fue de 0.94.
- b) El bienestar de los parlamentarios fue medido por la versión corta de la escala Pemberton Happiness Index (i.e., PHI; Hervás y Vázquez, 2013). La escala de PHI está formada por dos secciones. La primera sección, se evalúan cuatro aspectos del bienestar recordado: (1) el general con dos ítems (ejemplo de ítem, “Estoy muy satisfecho con mi vida”), (2) el eudaimónico con seis ítems (ejemplo de ítem, “Creo que mi vida es útil y valiosa”), (3) el hedónico con dos ítems (ejemplo de ítem, “Disfruto cada día de muchas pequeñas cosas”), y (4) el bienestar social con un ítem (ejemplo de ítem, “Creo que vivo en una sociedad que me permite desarrollarme plenamente”). La segunda sección, está integrada por 10 ítems relacionados con el bienestar experimentado el día próximo en la tarea legislativa (es decir, pensar en el día anterior). Estos ítems han sido adaptados al contexto parlamentario. Se trata de 10 experiencias adaptadas al contexto parlamentario: 4 experiencias positivas (ej., “Disfruté trabajando con mi grupo parlamentario”) y seis experiencias negativas (ej., “Me sentí menospreciado/a por miembros de mi grupo parlamentario”). Finalmente, se extrajo la variable autonomía para estudiarla individualmente, evaluada con un solo ítem (ej., “Creo que en lo importante puedo ser yo mismo/a”). Todos los ítems de la escala de bienestar fueron evaluados con una escala de respuesta de tipo Likert de

10 puntos comprendidos entre 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo). El coeficiente de Cronbach para la medida del bienestar del PHI en este estudio fue de 0.86.

- c) El apoyo social fue medido por un solo ítem diseñado para este cuestionario. El ítem indica: “Cuando tengo problemas mis compañeros o compañeras siempre me ayudan”. Este ítem fue evaluado utilizando una escala de respuesta de tipo Likert de 10 puntos comprendidos entre 0 (totalmente en desacuerdo) a 10 (totalmente de acuerdo).
- d) El engagement fue medido con la escala de Utrecht de 9 ítems del Work Engagement Scale (UWES-9; Schaufeli et al., 2006) en su versión española. Esta escala está formada por tres dimensiones, como son el vigor (3 ítems), la dedicación (3 ítems) y la absorción (3 ítems); ejemplo de ítems son: “Me siento fuerte y vigoroso/a en mi actividad diaria parlamentaria” (vigor), “La política dentro de mi grupo parlamentario me inspira cosas nuevas” (dedicación), y “Estoy inmerso en la actividad parlamentaria”. Todos los ítems de engagement fueron evaluados con una escala de respuesta de tipo Likert de 6 puntos comprendidos entre 0 (nunca) a 6 (siempre). El coeficiente de Cronbach para la medida del engagement en este estudio fue de 0.90.

2.3. Análisis de datos

Para dar respuesta al objetivo de esta investigación, se realizaron análisis descriptivos (i.e., media, desviaciones típicas y correlaciones entre variables) y se analizó la consistencia interna (*Alpha* de Cronbach) de las variables consideradas en este estudio. Por otro lado, tras las correlaciones de género con las diferentes variables de estudio, se exploró la existencia de diferencias significativas entre algunos ítems y realizaron análisis de varianza (ANOVA) para valorar el nivel de significación. Para realizar los análisis se utilizó el paquete estadístico de SPSS versión 29.

3. RESULTADOS

3.1. Análisis descriptivos

En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, como son las medias, desviaciones típicas y matriz de correlaciones entre las variables de estudio. También se analizó la consistencia interna de todas las variables de estudio donde los coeficientes *alpha* en todas las escalas superaron el criterio de .70 recomendado por Nunnally y Bernstein (1994), tal y como se indica en apartado de variables de estudio.

Como se puede observar en la tabla 1, se encontraron un gran número de correlaciones significativas entre las variables evaluadas. El bienestar general se correlaciona positivamente con el bienestar hedónico y eudaimónico, y con la autoeficacia. Es más, el bienestar eudaimónico se correlaciona positivamente con la autoeficacia, la autonomía y el *engagement*.

Tabla 1. Medias, Desviaciones Típicas (DT) y correlaciones de las variables de estudio (N= 21)

	Media	DT	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Bienestar general	8.25	.92	.58*	.59*	.27	.82**	.60	.53	.28	-.45	.46
2. Bienestar hedónico	5.45	.79	-	-.10	.01	.52	.38	.41	.01	-.62	.87
3. Bienestar eudaimónico	8.25	.96	-	-	.47	.38**	.68*	.02	.75*	.39	.73
4. Bienestar social	7.10	.99	-	-	-	.33	.52	-.36	.37	.16	.34

	Media	DT	2	3	4	5	6	7	8	9	10
5. Autoeficacia	4.60	.80	-	-	-	-	.75*	.18	.53	-.75	.26
6. <i>Engagement</i>	4.90	.68	-	-	-	-	-	.20	.66*	.63	.46
7. Bienestar experimentado	6.11	.45	-	-	-	-	-	-	-.27	-.37	.73
8. Autonomía	8.00	1.49	-	-	-	-	-	-	-	.10	.43
9. Apoyo social			-	-	-	-	-	-	-	-	-.62*
10. Género	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: p = nivel de significación: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Finalmente, la variable de género se correlacionó de manera negativa con el apoyo social y pasamos a realizar análisis de varianza para conocer cómo es el apoyo entre compañeros en función si es hombre o mujer. No obstante, al realizar análisis con mayor profundidad obtuvimos correlaciones con algunos ítems del bienestar experimentado, y a continuación presentamos análisis de varianza con estas relaciones encontradas.

3.2. Análisis de varianza

En segundo lugar, se realizaron análisis de varianza (ANOVA) para conocer las diferencias significativas entre las variables de estudio con el género y los ítems del bienestar experimentado. En la tabla 2 se muestran las puntuaciones medias de cada uno de los ítems del constructo bienestar experimentado en función de la variable género.

Como se observa, se muestran relaciones significativas entre apoyo social y el género $F(1, 21) = 4.80$, $p = .05$; donde las mujeres ($M = 5.75$) percibieron menor apoyo social por parte de sus compañeros cuando han tenido problemas respecto a la percepción de los hombres ($M = 7.50$).

Por otro lado, las mujeres también mostraron diferencias significativas en el bienestar experimentado próximo respecto a los hombres. Específicamente, las mujeres se sintieron menos satisfechas con su grupo parlamentario ($M = 4.75$) respecto a los hombres ($M = 7.33$); y también, las mujeres se sintieron más menospreciadas por algún compañero/a ($M = 6.75$) que los hombres (2.33).

Tabla 2. ANOVAS de apoyo social y bienestar experimentado por género (N= 21)

Variables	Media Hombre (DT)	Media Mujer (DT)	F	η^2
Apoyo social	7.50 (1.22)	5.75 (1.25)	4.800	.05
Bienestar experimentado (ítems)				
1. Me sentí satisfecho/a por algo que hice en mi actividad parlamentaria	7.33 (1.36)	8.50 (1.29)	1,823	.21
2. Me sentí satisfecho/a con mi grupo parlamentario	7.33 (1.03)	4,75 (.50)	21,063	.00

Variables	Media Hombre (DT)	Media Mujer (DT)	F	η^2
3. Disfruté trabajando con mi grupo parlamentario	7.50 (1.21)	7.74 (1.33)	3.566	.35
4. Aprendí cosas interesantes	7.25 (2.21)	8.10 (2.33)	0.25	.38
5. Mi dedicación a la política me generó problemas en el ámbito familiar y personal	6.67 (2.33)	3.50 (2.64)	3.983	.08
6. En algunos momentos me sentí desbordado/a	7 (2.09)	6.25 (1.7)	0.351	.57
7. En algunos momentos me sentí menospreciado/a por miembros de mi grupo parlamentario	2.33 (1.03)	6.75 (2.75)	13.336	.00
8. La dedicación a la política no me ha facilitado la conciliación familiar	8.83 (1.16)	7.50 (3.78)	0.685	.43
9. He llegado a pensar en abandonar mi vocación política por desencuentros con compañeros/as	2.67 (1.63)	3.75 (2.21)	0.802	.87
10. Sentí que no tengo poder de decisión en mi grupo parlamentario	4.00 (1.41)	5.50 (2.38)	1.600	.39

Nota: F: estadístico de ANOVA; p = nivel de significación: *p<.05; **p<.01; ***p<.001

4. DISCUSIÓN

El objetivo de esta investigación fue examinar cómo se relacionaban los recursos personales y sociales (i.e., autoeficacia, autonomía y apoyo social) de los políticos y las políticas con los niveles de engagement y el bienestar en el desarrollo de la tarea parlamentaria. Los análisis de correlaciones mostraron una relación positiva entre el nivel de autoeficacia y el bienestar (i.e., general, el hedónico y eudaimónico). Además, se encontraron correlaciones positivas entre los recursos que perciben los políticos y las políticas (i.e., autoeficacia y la autonomía) con el bienestar eudaimónico y el engagement. Aunque se confirmó parcialmente la hipótesis de investigación, ya que el apoyo social solo se correlacionó con la variable de género. Estos resultados coinciden con trabajos previos que afirman que la autoeficacia se posiciona como uno de los recursos personales que más promueve el bienestar subjetivo de los individuos, incluso en situaciones adversas (Gómez et al., 2007). Es más, la autoeficacia junto con la autonomía funciona como promotoras del bienestar psicológico de manera que incrementa la percepción de competencia y capacidad de participar en la toma de decisiones que redundará en un mayor engagement o compromiso y sentimiento de bienestar subjetivo. Es más, Judge y Erez (2007), indican que las personas más positivas o con mayores niveles de bienestar, toman mejores decisiones, se enfrentan al trabajo con más vigor, energía y dedicación (i.e., engagement), están más comprometidas socialmente y cooperan más. Estas cualidades son fundamentales en el ámbito político para impulsar un impacto social más positivo, lo que, a su vez, fortalece la confianza en las políticas públicas y promueven el bienestar social.

La segunda relación a destacar son las diferencias significativas entre el género y el apoyo social y el bienestar experimentado. En este sentido, los análisis de varianza indicaron que las mujeres percibían menos apoyo social entre sus compañeros cuando tenían problemas, se sentían

más menospreciadas por algún miembro de su grupo y menos satisfechas con su grupo parlamentario, respecto a los hombres. Estos datos reflejan que en la política sigue existiendo discriminación en función del género en cuanto al apoyo social recibido y al sentimiento de menosprecio por sus colegas. En esta línea, Martín (2020) indica que, a pesar del incremento de la presencia de parlamentarias en los últimos años, no es representativa su participación pública en términos de comunicación política (i.e., realización de preguntas orales por el importante valor social que tienen). Estos datos plantean el interrogante de si la representación política de las mujeres está alineada con su participación pública, dado que este estudio a nivel nacional evidenció obstáculos que limitaban su participación.

4.1. Implicaciones teóricas y prácticas

Este trabajo se ha enfrentado a desafíos significativos, por la dificultad de obtener una muestra significativa, y la escasa investigación sobre la felicidad en el ámbito político. Es esencial investigar cómo crear entornos laborales saludables, sin importar la naturaleza de la institución. Sin embargo, resulta vital examinar el bienestar de aquellos individuos que contribuyen al progreso de una sociedad a través de las políticas que desarrollan y aplican.

Este estudio ha revelado que los recursos personales y sociales son cruciales para desarrollar personas que estén comprometidas con su labor, que son capaces de contagiar emociones positivas y energía en las tareas que realizan, lo que a su vez redundará en el bienestar social. Además, resulta fundamental transformar los roles dentro de las estructuras políticas, erradicando las nociones tradicionales de masculinidad que aún persisten.

4.2. Líneas futuras

Una propuesta para el futuro sería ampliar la muestra de este estudio para incluir representantes de diferentes parlamentos españoles, con el objetivo de obtener una perspectiva más diversa y completa. Además, se podría llevar a cabo un estudio más exhaustivo para investigar si el bienestar subjetivo de los parlamentarios y parlamentarias impacta en el bienestar social, trabajando con la hipótesis de “sentirse bien vs. hacer el bien” (Salovey y Mayer, 1990).

Sería beneficioso realizar un análisis cualitativo para explorar en profundidad las diferencias de género detectadas en este estudio. También se podría llevar a cabo una investigación que incluya la perspectiva de la sociedad civil sobre los atributos que esperan de un buen político o política, para analizar si estas expectativas se alinean con las teorías del bienestar. Este enfoque permitiría contribuir a mejorar la educación política de la ciudadanía, comprendiendo mejor sus expectativas y promoviendo una participación más informada y activa en la vida política.

REFERENCIAS

- Álvarez, Silvina. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis filosófico*, 35(1), 13-26. <https://doi.org/10.36446/af.2015.44>
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company
- Cabañero, M.J., Richard, M., Cabrero, J., Orts, M.I., Reig, A., & Tosal, B. (2004). Fiabilidad y validez de una Escala de Satisfacción con la Vida de Diener en una muestra de mujeres embarazadas y púerperas. *Psicothema*, 16(3), 448-455.

- Caprara, G., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist, 10*(4), 275-286. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>
- Díaz, F. J., & Carrasco, M. E. (2022). Efecto mediador del engagement en la felicidad subjetiva y el conflicto trabajo-familia/ familia-trabajo en una muestra de profesores. *Psicología desde el Caribe, 39*(1), 115-144. <https://dx.doi.org/10.14482/psdc.39.1.158.26>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: the science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34D>
- Extremera, N., Duran, A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el “engagement” en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés, 11*(1), 63-73. <https://www.ansiedadestres.es/sites/default/files/rev/ucm/2005/anyes2005a7.pdf>
- Galleguillos, P., & Olmedo, E. (2017). Autoeficacia académica y rendimiento escolar: un estudio metodológico y correlacional en escolares. *ReiDoCrea, 6*(14), 156-169. <https://www.ugr.es/~reidocrea/6-14.pdf>
- Gómez, V., Villegas de Posada, C., Barrera, F., & Cruz, J. E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*(2), 311-325. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80539208>
- Hervás, G., & Vázquez, C. (2013). Construction and validation of a measure of integrative well-being in seven languages: The Pemberton Happiness Index. *Health and Quality of Life Outcomes, 11*(1), 66. <https://doi.org/10.1186/1477-7525-11-66>
- Janus, E., & Smrokowska-Reichmann, A. (2019). Level of happiness and happiness -determining factors perceived by women aged over 60 years. *Journal of women y aging, 31*(5), 403-418. <https://doi.org/10.1080/08952841.2018.1485387>
- Judge, T., & Erez, A. (2007). Interaction and Intersection: the constellation of emotional stability and extraversion in predicting performance. *Personnel Psychology, 60*(3), 573-596. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1744-6570.2007.00084.x>
- Keyes, C.L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*(2) 121-140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: does happiness lead to success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- Martín, Á. P. (2020). Representación paritaria de género vs. participación pública de las diputadas. Análisis de caso de las dos sesiones plenarias de la XIII legislatura en España. *International Journal of Communication Research, 22*, 150–163. <https://doi.org/10.7263/adresic-022-08>
- Parker, S. K., Morgeson, F. P., & Johns, G. (2017). One hundred years of work design research: Looking back and looking forward. *Journal of applied psychology, 102*(3), 403-420. <https://doi.org/10.1037/apl0000106>
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M.E.P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies, 6*, 25–41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Ryff, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(6), 1069-1081. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Schaufeli W. B., Barker A. B., & Salanova M. (2006) The measurement of work engagement with a short questionnaire: a cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92. [https://doi: 10.1023/A:1015630930326](https://doi:10.1023/A:1015630930326)
- Schwarzer, R. (1999). General perceived self-efficacy in 14 cultures. Self-efficacy assessment. <http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarz.e/world14.htm>
- Seligman, M E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2014). Professional self-efficacy as predictor of Burnout and Engagement: The Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology*, 49(3), 277-302. <https://doi:10.1080/00223980.2013.876380>

Potenciando habilidades digitales en bachillerato a través de la curación de contenidos

Enhancing digital skills in high school through content curation

Sofía Villatoro Moral
Francica Moreno-Tallón
Santos Urbina Ramírez

Universitat de les Illes Balears (España)

Pere Albert Jaume Mora

Palma de Mallorca (España)

Resumen: La educación demanda una reevaluación en la curación de contenidos, incorporando tecnologías emergentes, estándares de certificación y abordando cuestiones éticas de responsabilidad digital. La competencia digital se convierte en un requisito esencial para el crecimiento como ciudadanos formados y críticos con la finalidad de enfrentar los desafíos de la sociedad. El presente trabajo pretende conocer la percepción de un grupo de estudiantes de Bachillerato respecto a las competencias digitales adquiridas mediante una experiencia educativa desarrollada en el curso escolar 2022-2023 en un instituto de Mallorca. El estudio adopta un enfoque cuantitativo descriptivo, mediante la aplicación de dos cuestionarios dirigidos (n=41) participantes. Tras analizar los datos, los resultados evidencian una mejora sobre la curación de contenidos tras la realización de actividades formativas. En un principio, el alumnado no conocía el concepto de curación de contenidos, ni aspectos relacionados en cómo distinguir entre fuentes primarias o secundarias. Finalmente, valoran muy positivamente las sesiones y aplican los conocimientos aprendidos en la búsqueda de trabajos académicos o en su vida diaria.

Palabras clave: Curación de contenido en línea, Alfabetización informacional, Bachillerato, Competencia digital.

Abstract: The field of education demands a reassessment in content curation, incorporating emerging technologies, certification standards, and addressing ethical issues of digital responsibility. Digital competence becomes an essential requirement for the growth of well-informed and critical citizens, enabling them to confront the challenges of society. This study aims to understand the perception of a group of high school students regarding the digital competencies acquired through an educational experience implemented during the academic year 2022-2023 at an institute in Mallorca. The research adopts a descriptive quantitative approach, utilizing two targeted questionnaires (n=41) for participants. Upon analyzing the data, the results demonstrate an improvement in content curation after engaging in educational activities. Initially, the students were unfamiliar with the concept of content curation and aspects related to distinguishing between primary and secondary sources. Ultimately, they highly value the sessions and apply the acquired knowledge in the pursuit of academic work or in their daily lives.

Keywords: Content curation online, Information literacy, High school, Digital competence.

1. INTRODUCCIÓN

El avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) ha dado lugar a la generación de entornos educativos novedosos, los cuales han modificado significativamente los procedimientos relacionados con la documentación educativa. Este cambio refleja la adaptación de la educación a las posibilidades que ofrecen las TIC, afectando a la forma en que se accede, crea y comparte información en el ámbito educativo (Area-Moreira y Adell 2021). La documentación educativa, antes centrada en formatos físicos y procedimientos tradicionales, ha evolucionado hacia sistemas digitales que permiten una gestión más eficiente y dinámica de la información educativa (Reshetylovet al., 2022). La posibilidad de almacenar, recuperar y compartir documentos de forma electrónica ha simplificado los procesos administrativos y ha facilitado el acceso a recursos educativos en cualquier momento y lugar. Este cambio en los procedimientos documentales también ha influido en la relación entre docentes y estudiantes, fomentando un enfoque más interactivo y colaborativo (Bates, 2022). La digitalización de los recursos requiere competencias digitales que abarcan desde la búsqueda y evaluación de información en línea hasta la creación y gestión de contenidos digitales (Carretero et al., 2017). Por lo tanto, estos avances tecnológicos han influido de forma directa en cómo el alumnado busca la información en la red, teniendo una repercusión directa en las competencias digitales que poseen y en el desarrollo del pensamiento crítico.

1.1. Competencias digitales y pensamiento crítico

Las competencias digitales, consideradas esenciales en el ámbito laboral y en la vida cotidiana, son una prioridad fundamental en la agenda política europea. La estrategia de la Unión Europea (UE) en este ámbito, y las políticas relacionadas, tienen como objetivo mejorar las competencias digitales con el fin de adaptarse a la transformación digital. La recomendación sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente establece habilidades esenciales para la ciudadanía, abordando: la realización personal, el estilo de vida sostenible, la empleabilidad, la ciudadanía activa y la inclusión social. Todas ellas, destacan por su interconexión y complementariedad, especialmente en entornos digitales (Vuorikari et al., 2022). En esta misma línea, aparece el Marco Común de la Competencia Digital (DigComp) desarrollado por la Comisión Europea que define las competencias digitales necesarias para desarrollarse como ciudadanos en entornos digitales (UNESCO, 2008). La Comisión Europea y el Consorcio para las 21st Century Skills reconocen su importancia, destacando que son fundamentales para abordar los desafíos de la sociedad de la información, incluyendo habilidades relacionadas con la información, los medios y la tecnología (European Commission, 2007). Por lo tanto, la competencia digital puede definirse como la habilidad de utilizar tecnologías, comprender información, comunicarse y actuar de manera crítica en el entorno digital, constituyendo una forma completa y variada de alfabetización (Gisbert y Esteve, 2011). La competencia digital debe ser abordada de manera integral, introduciéndola en todas las áreas del currículum, fomentando el desarrollo académico y personal (Guillén-Gámez et al., 2018).

El pensamiento crítico del alumnado está fuertemente relacionado con las competencias digitales, puesto que deben aprender a distinguir sobre las fuentes correctas para documentarse (Rodríguez-Rosell et al., 2013). En esta misma línea, se alude al proceso de valoración de una situación, idea o cosa, teniendo como base habilidades tales como: el análisis, las inferencias, la explicación, la evaluación y la autorregulación (Fedorov, 2008). De acuerdo con Richard y Elder (2020), para poder fomentar esta mirada crítica es necesario aprender:

- Formular problemas, preguntas claras y explícitas.

- Buscar y evaluar información relevante.
- Elaborar ideas para interpretar información eficazmente.
- Obtener conclusiones.
- Reflexionar ampliamente.
- Analizar y evaluar.
- Plantear soluciones al problema.
- Comunicar ideas con efectividad.

La competencia digital incluye la capacidad de buscar, obtener, procesar información de manera crítica y reflexiva (Carretero et al., 2017). En este sentido, la competencia digital está intrínsecamente ligada a la habilidad para discernir entre fuentes de información confiables y no confiables en línea (Fraillon et al., 2014). Por lo tanto, la alfabetización informacional está vinculada de forma directa con la capacidad crítica del alumnado, ya que se alinea con la noción de que la competencia digital, al capacitar a los individuos para evaluar la fiabilidad de la información en línea, dando al desarrollo del pensamiento crítico (Buckingham, 2007).

En entornos educativos, este tipo de pensamiento es clave, puesto que forma parte del proceso de enseñanza y posibilita que el alumnado responda de manera autónoma, reflexiva y argumentada a las demandas de la sociedad (Sieroka et al., 2018). Además, estas ideas implican que el alumnado, construya sus propios conocimientos a partir de pautas, actividades o escenarios diseñados por docentes, convirtiéndose en el creador de entornos de aprendizaje (Collazos et al., 2020).

La alfabetización mediática e informacional no se limita a la capacidad de leer y escribir mensajes, sino que también hace referencias a las destrezas para interactuar con pantallas, comprender la información, crear y difundir contenido (Livingstone et al., 2017). En esta misma línea, el desarrollo del juicio crítico y ético en la evaluación de la información en línea impacta en el rendimiento académico y en la participación ciudadana (Hobbs, 2010). El alumnado que tiene habilidades avanzadas en alfabetización digital tiende a tener un mejor desempeño académico y está mejor preparado para afrontar los requisitos tecnológicos del ámbito educativo y laboral (Merga, 2015).

1.2. La curación de contenidos en la red

La curación de contenidos en la red es un proceso estratégico, basado en seleccionar, organizar y compartir información relevante y de calidad para una audiencia específica (Lopezosa et al., 2022). La persona que cura el contenido desempeña un papel crucial, al actuar como un filtro ante la sobreabundancia de información, y presenta contenido de calidad (Kaplan y Haenlein, 2016). En este contexto, Bhargava (2009) introduce el concepto de “curación de contenido” al reconocer la sobreabundancia de información en la web, la cual excede la capacidad de los motores de búsqueda para ofrecer contenido de calidad en consonancia con las expectativas de los usuarios. La curación de contenidos no solo consiste en recopilar información, sino en proporcionar valor al seleccionar y organizar recursos de manera coherente (Molina, 2016). Este proceso no solo facilita el acceso a conocimientos importantes, sino que también contribuye a la construcción de comunidades informadas y participativas en contextos digitales (Weller, 2011). En esta misma línea, se encuentra la propuesta del *Ciclo de Indagación Curatorial para el Aprendizaje* (Wolff y Mulholland, 2013). Es un marco educativo que consta de siete fases iterativas: investigación, definición de metas y tareas; selección y recolección de contenidos; interpretación individual y entre contenidos; organización; narración; investigación/re-curación. Tal como se puede apreciar en la Figura 1, este ciclo guía el proceso de curación de contenidos en el aprendizaje, desde la indagación inicial, hasta la presentación y mejora continua basada en la retroalimentación de la audiencia.

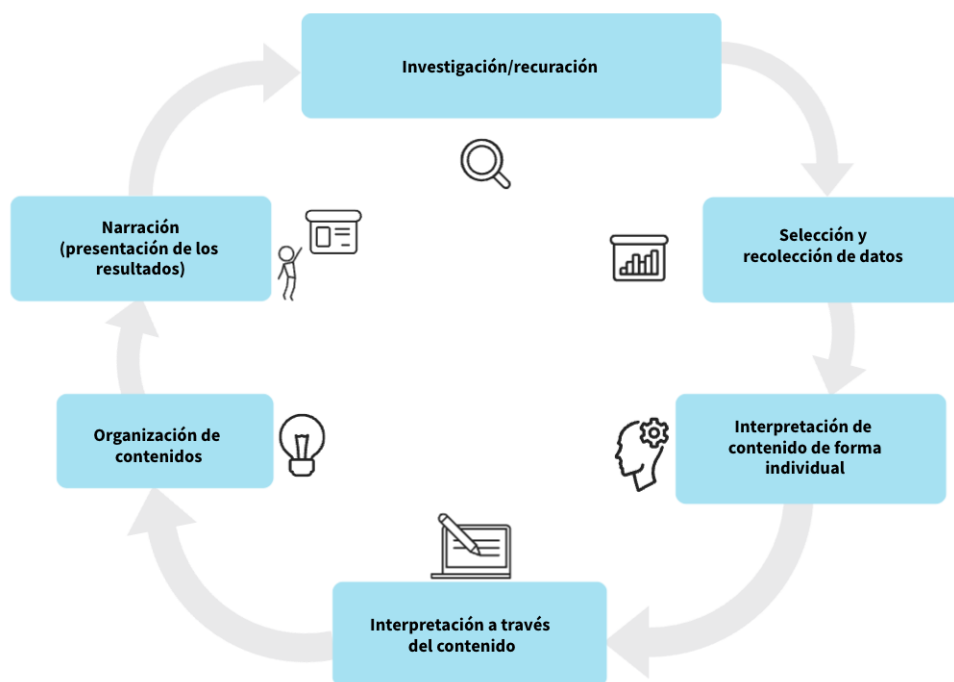


Figura 1. El proceso de curación de contenidos

Nota. La figura representa el ciclo a seguir en la curación de contenidos. Adaptado de *Curation, curation, curation* (p. 3), por Wolf y Mulholland, 2013. Narrative and Hypertext (NHT'13), 1-3 May 2013, París, France

1.3. Las competencias digitales y la curación de contenidos en bachillerato

La educación debe potenciar el desarrollo de habilidades técnicas y sociales que permitan al alumnado aprovechar de manera óptima los recursos de Internet. Esto no solo garantiza la adaptación adecuada a las nuevas configuraciones sociales y culturales, sino que también los capacita para ser ciudadanos activos en la sociedad.

En el contexto de los estudios de bachillerato en la sociedad española, la competencia digital se presenta como una habilidad crucial para el desarrollo académico y la preparación integral de los estudiantes. La competencia digital no solo se limita al manejo de herramientas tecnológicas, sino que también abarca la capacidad crítica para evaluar y utilizar la información de manera efectiva (UNESCO, 2022). La curación de contenidos implica la capacidad de seleccionar, organizar y comunicar información relevante, alineándose estrechamente con las habilidades requeridas en el ámbito digital. En los estudios de bachillerato, la integración de la competencia digital y la curación de contenidos no solo facilita el acceso a conocimientos significativos, sino que también fomenta el pensamiento crítico y la capacidad de discernimiento, siendo habilidades esenciales para el éxito académico y la participación (Ferrés, 2012).

Existen numerosos estudios en este campo, entre los que podemos destacar el informe presentado por Eickelmann et al. (2019), centrado en la competencia de la información y alfabetización informacional, examinando la capacidad de todos los estudiantes para acceder, evaluar y utilizar la información de manera efectiva en entornos digitales. El informe aborda aspectos clave como la relación entre las competencias digitales y el rendimiento académico, las prácticas de enseñanza relacionadas con la alfabetización informacional, y la preparación de los estudiantes para participar en la sociedad del conocimiento.

A partir de las ideas expuestas, se pretende analizar la percepción del alumnado de bachillerato sobre una actividad formativa de curación de contenidos académicos en la red. Este trabajo presenta los resultados de una experiencia entre el alumnado de bachillerato, el cual realiza búsquedas en la red de forma activa para completar sus tareas y preparar sus apuntes para las pruebas de acceso a la universidad.

2. MÉTODO

2.1. Contexto y participantes

Esta investigación se lleva a cabo en un instituto de la isla de Mallorca durante el curso escolar 2022-2023. En este centro se imparten Enseñanzas de Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Concretamente, este trabajo se centra en un grupo clase de primero de bachillerato (n=41), concretamente, 21 alumnas, 18 alumnos y dos que no lo especifican con una media de edad de 16,3 años.

2.2. Técnicas, instrumentos y análisis de datos

Se recopilaron los datos obtenidos a partir de la administración del primer y segundo cuestionario durante el curso 2022-2023. Para ello se diseña una investigación cuantitativa descriptiva utilizando dos cuestionarios como instrumentos para recopilar información sobre el aprendizaje del proceso de curación de contenidos al realizar búsquedas en la red. El cuestionario inicial consta de 10 preguntas de múltiple opción diseñadas para conocer el punto de partida sobre cómo se efectúan los procesos de buscar información en la red. El cuestionario posterior, con 8 preguntas, 6 de opción múltiple y 2 de escala tipo Likert se enfoca en evaluar cambios y resultados posteriores al proceso. Los instrumentos están basados en la percepción que tienen los participantes sobre sus competencias ante la búsqueda de información en red, orientadas a la mejora académica. Finalmente, se tratan los datos mediante un software estadístico.

2.3. Proceso de investigación

El proceso seguido se divide en tres fases (figura 2):

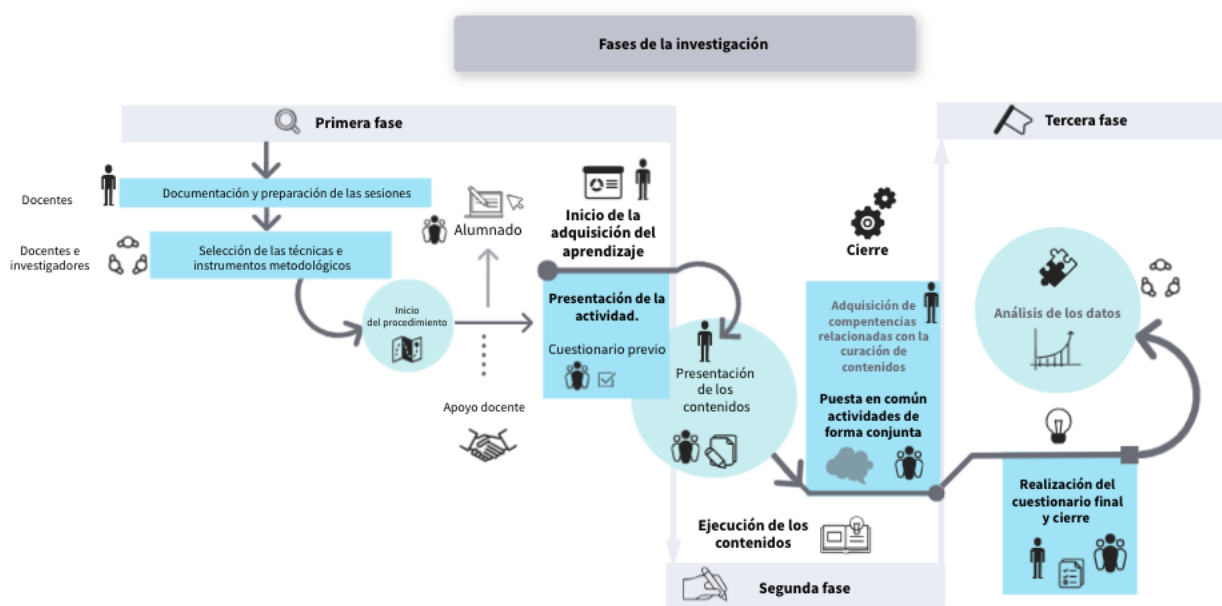


Figura 2. Fases de la investigación

En la primera, se hacen acciones previas individuales por parte del docente que implementará la formación. El docente prepara los cuestionarios previos y el contenido de las sesiones, posteriormente se adaptará teniendo en cuenta las respuestas al cuestionario previo. Se inicia la toma de contacto con el alumnado mediante la administración de un cuestionario inicial con el fin de evaluar su punto de partida en relación con la búsqueda y selección de información en la red.

La segunda fase se concibe como una experiencia de aprendizaje cuidadosamente diseñada, abordando desde estrategias de búsqueda hasta criterios de evaluación crítica de información. Este enfoque práctico está orientado a la adquisición de habilidades prácticas entre los participantes para que puedan incorporarlas a su proceso de aprendizaje.

Finalmente, las acciones concluyen con un segundo cuestionario administrado post-formación con el objetivo de evaluar su percepción respecto a la utilidad de las competencias adquiridas. A través de estas acciones integrales, se busca aportar una comprensión exhaustiva sobre el impacto de la curación de contenidos en la formación de competencias críticas. Por ello, el proceso se cierra con este cuestionario y la explotación de los datos por parte de los investigadores.

3. RESULTADOS

Se presentan los datos pertenecientes al cuestionario inicial y al final. La explotación de los datos permite conocer al alumnado antes de realizar las sesiones formativas y el impacto de las actividades con el cuestionario final. Los resultados se presentan en dos partes: (1) Percepciones obtenidas en el cuestionario *previo* y (2) Percepciones finales obtenidas mediante el cuestionario *final*.

3.1. Percepciones obtenidas mediante el cuestionario *previo*

A continuación, se exponen en dos apartados las principales evidencias sobre los resultados obtenidos:

3.1.1. Dispositivos utilizados, temáticas de las búsquedas realizadas en la red y aplicaciones/páginas en línea consultadas con mayor frecuencia

El alumnado señala que el dispositivo que utiliza con más frecuencia es el teléfono (37) móvil, seguido del ordenador (2) y tableta (2) (figura 3). Los participantes han respondido haciendo referencia a las búsquedas habituales, incluyendo las académicas, relacionadas con trabajos.

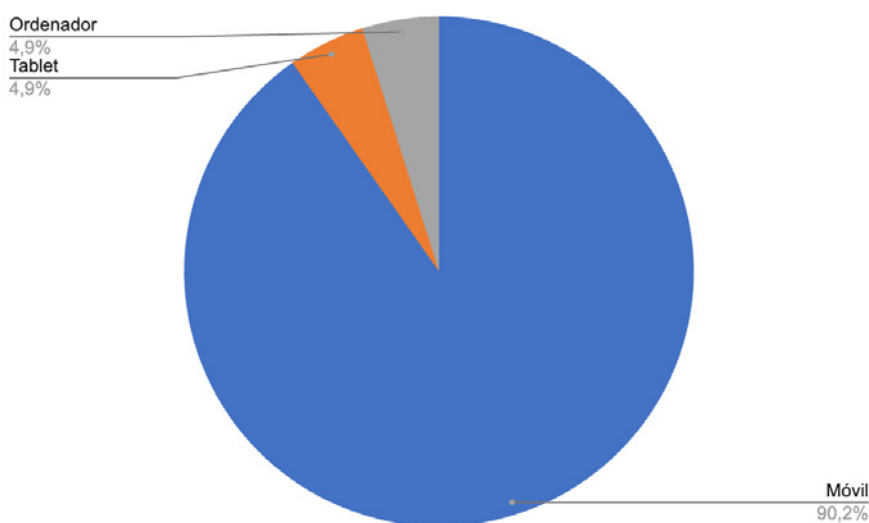


Figura 3. Dispositivos utilizados para buscar información en la red

Las temáticas que suelen buscar en la red están vinculadas con videojuegos, (17), información general (7), tutoriales (3), ocio (4), ropa (2), maquillaje (2), plug-ins para videojuegos (2), información para los apuntes (2), series (1) y vídeos (1) (figura 4). Al mismo tiempo, señalan que las páginas o aplicaciones que consultan con más frecuencia son Twitch (12), TikTok (10), Netflix (4), cuentas específicas de Instagram (4), Youtube (5), Twitter (2), Xataka (1), Advanced Steam Widget (1), Amazon (1), HBO (1) (figura 5). También, añaden las webs que utilizan para buscar información con la finalidad de completar trabajos y/o actividades académicas (figura 6). Las páginas más consultadas son Aprobadísimo (24) y StuDoc (13), seguidas de Wikipedia (1), Wuolah (1) y StudiSmarter (1).

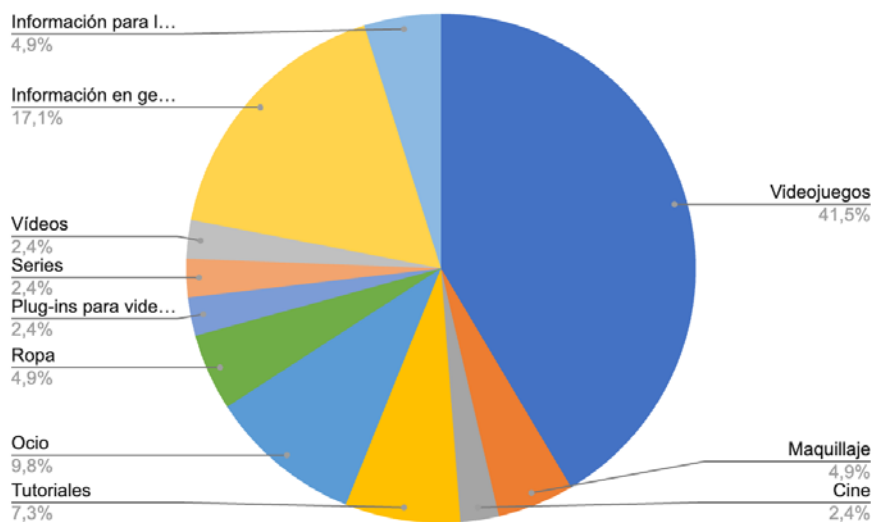


Figura 4. Temáticas de las búsquedas

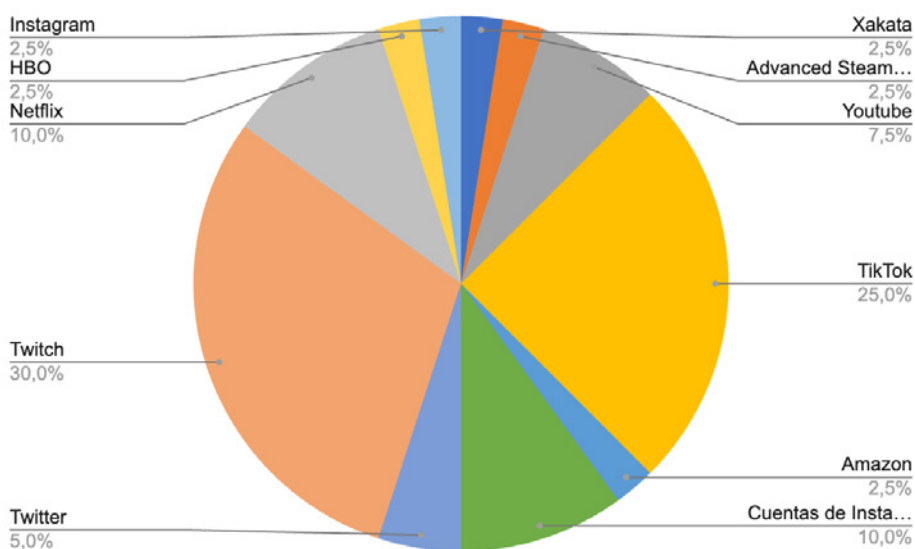


Figura 5. Páginas y/o aplicaciones consultadas con más frecuencia relacionadas con las búsquedas en la red

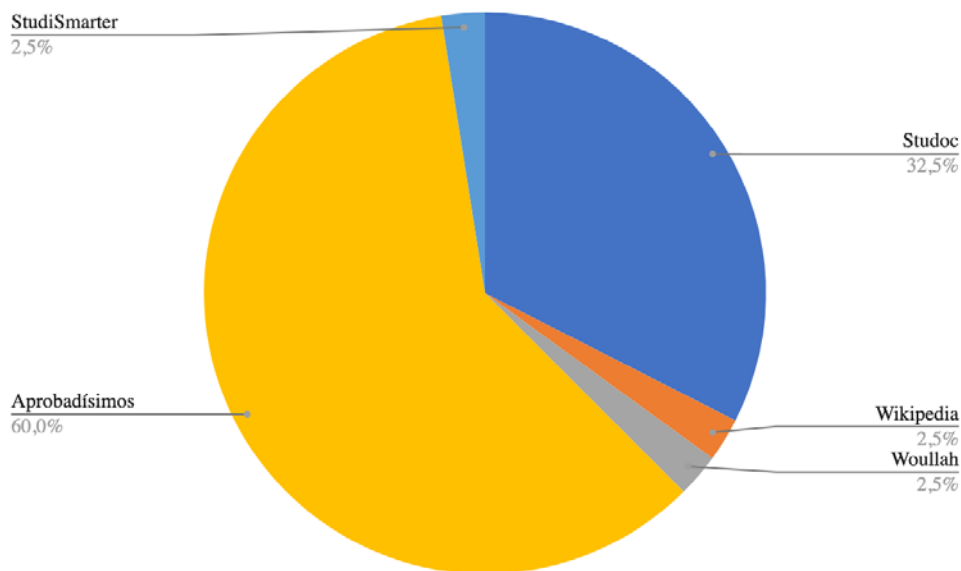


Figura 6. Webs consultadas para completar trabajos y/o actividades académicas

3.1.2. Formatos de documento preferidos y procedimientos de búsqueda en la red

El alumnado señala sus preferencias a la hora recibir información con el objetivo de aprender algún aspecto concreto. En general, prefieren la información en formato vídeo (37) y en menor medida en formato escrito (4) (figura 7).

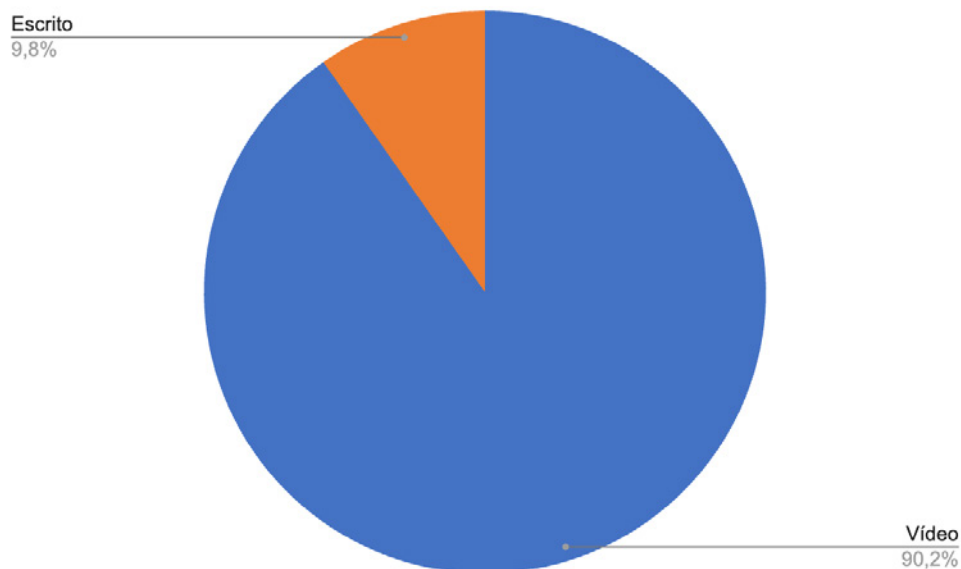


Figura 7. Preferencias para recibir la información

Finalmente, en este cuestionario previo se realizaron tres preguntas sobre conocimientos de términos relacionados con la búsqueda en la red. En primer lugar, se planteó un ítem para conocer los procedimientos que efectuaban al seleccionar información, 35 participantes respondieron que utilizan

la primera fuente que les aparece en la búsqueda frente a 6 que seleccionan más allá del primer resultado. Al mismo tiempo, 39 participantes señalan que no conocen lo que es una fuente primaria y 2 si tienen constancia de ello. Sobre el término curación de contenidos, la totalidad de los participantes muestran el desconocimiento sobre el mismo (41).

3.2. Percepciones obtenidas a través del cuestionario final

Tras la adquisición de competencias relacionadas con la curación de contenidos mediante las actividades diseñadas a tal efecto, los participantes responden a un cuestionario final con el objetivo de valorar los aprendizajes. De forma general, valoran positivamente las sesiones relacionadas con la curación de contenidos, tal y como se observa en la figura 8 dónde estiman las sesiones en una escala de 0 al 10:

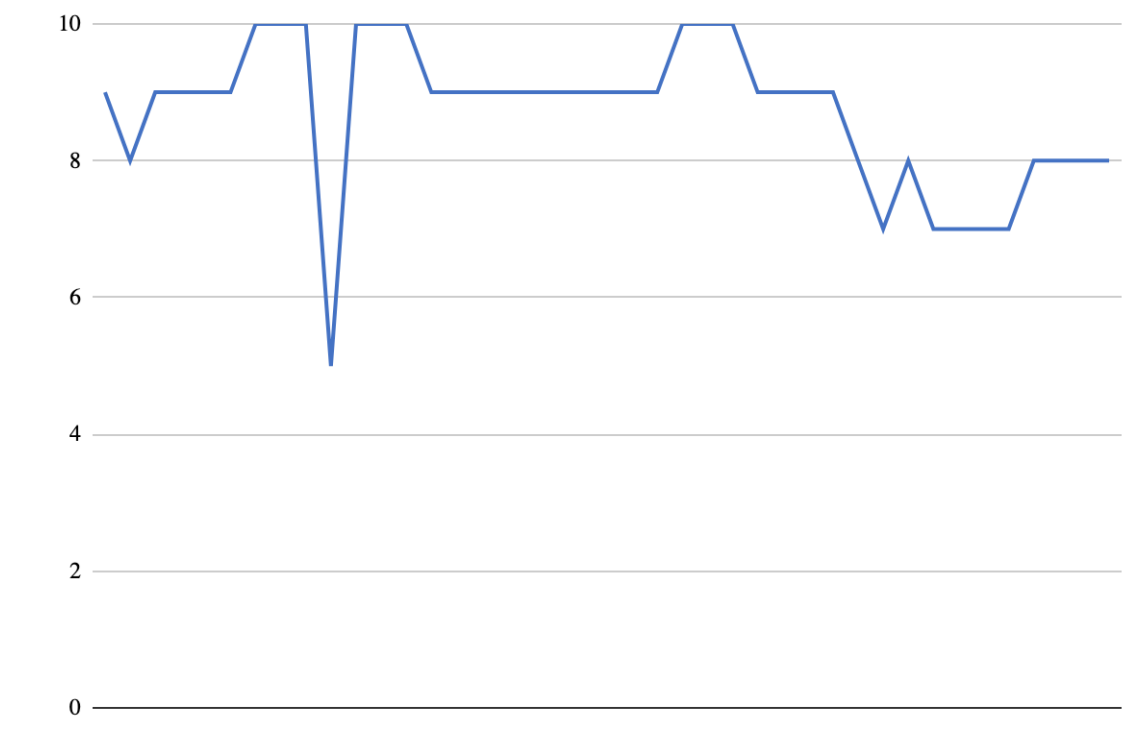


Figura 8. Valoración de las sesiones

Al mismo tiempo, todo el alumnado está totalmente de acuerdo en que ha aprendido a proceder una curación de contenidos después de las sesiones explicativas y prácticas. Este aspecto es muy destacable, ya que, al inicio, el alumnado señaló que no conocía el término de curación de contenidos. Además, la mayoría (40) afirma que, tras la formación diseñada, su manera de realizar procesos de búsqueda ha cambiado, aplicando lo aprendido. En la figura 9 el alumnado valora 0 al 10 las mejoras que perciben sobre su conocimiento en las búsquedas en la red:



Figura 9. Percepción del alumnado sobre las competencias personales de las búsquedas en red tras las sesiones

La gran mayoría (36) indica que adquirir estos nuevos conocimientos ha repercutido en la mejora de su competencia digital (figura 10).

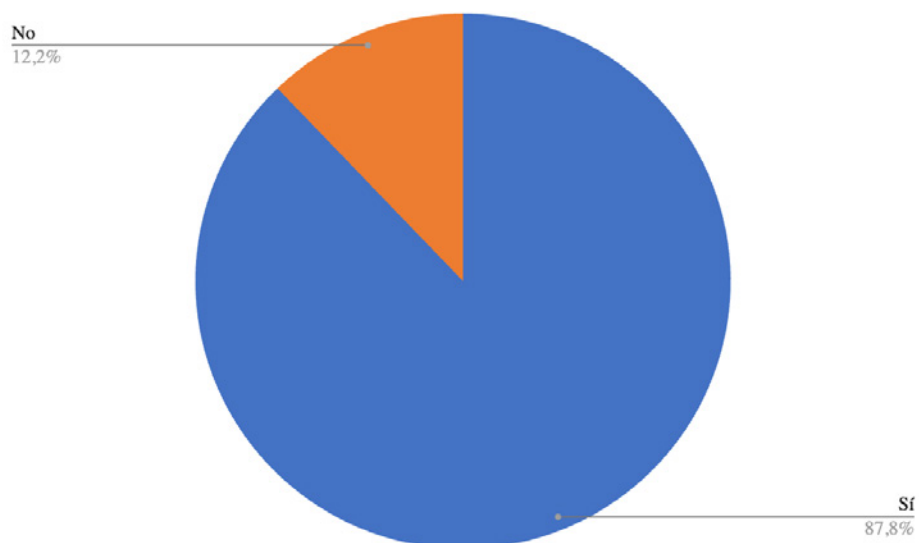


Figura 10. Percepción de mejora de la competencia digital del alumnado tras recibir la formación

Para concluir el último cuestionario, el alumnado señala qué aplicaciones tratadas en las sesiones les han parecido interesantes. Entre las señaladas destaca Pearltrees, Symbaloo y Flipboard (figura 11),

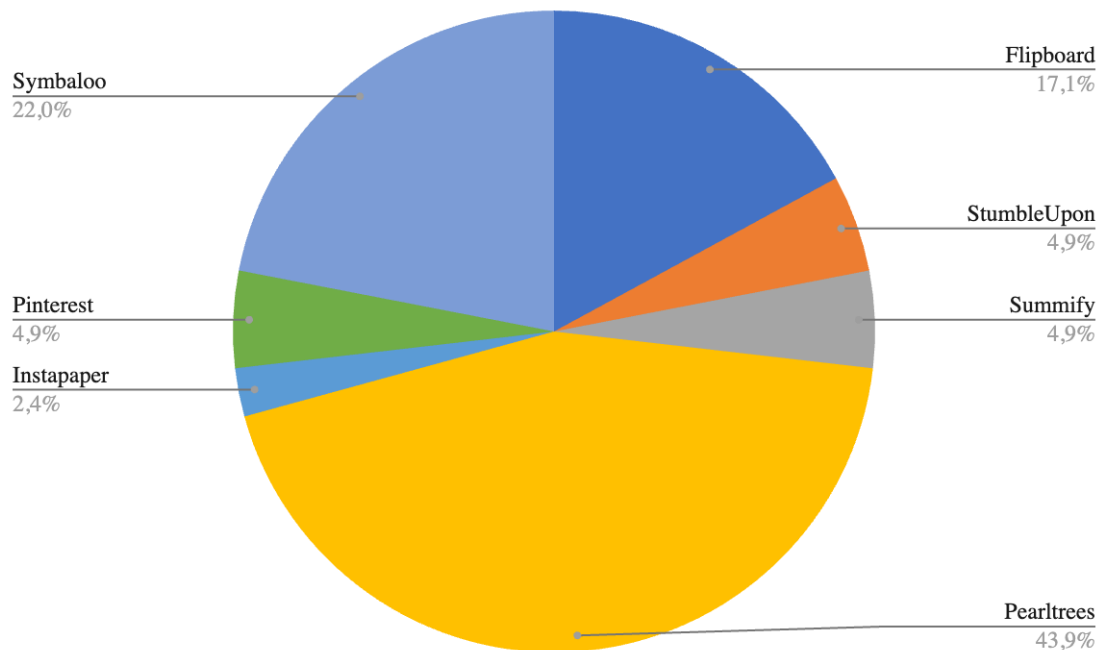


Figura 11. Aplicaciones destacadas por el alumnado tras finalizar las sesiones

4. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Este estudio, centrado en las acciones formativas sobre curación de contenidos en el contexto específico de dos aulas de bachillerato, apunta a la importancia de actividades de alfabetización informacional, y su posible repercusión en el desarrollo de la competencia digital del alumnado.

El alumnado muestra una variedad de intereses al buscar información en la red, con un enfoque significativo en temas como videojuegos, información general y tutoriales. La preferencia por plataformas como Twitch, TikTok, y Netflix sugiere una inclinación hacia contenido visual y de entretenimiento. Además, la utilización de redes sociales como Instagram y YouTube también es notable, indicando una búsqueda de contenido más interactivo. Por otro lado, la inclusión de páginas como Aprobadísimos y StuDoc en sus búsquedas refleja una clara conexión entre el uso de la web para fines académicos, con una clara preferencia por plataformas que facilitan la obtención de materiales de estudio. Los resultados indican que hay una clara preferencia por el formato de vídeo como medio para recibir información entre los participantes, con una mayoría relevante, optando por este formato en comparación con el formato escrito. Esta inclinación hacia el contenido visual sugiere la importancia de considerar enfoques multimedia al diseñar materiales educativos.

En cuanto a las prácticas de búsqueda en la red, es notable que una gran mayoría de los participantes eligen la primera fuente que aparece en los resultados de búsqueda, lo que podría indicar una tendencia hacia la inmediatez y la conveniencia. Sin embargo, la proporción más baja que selecciona más allá del primer resultado destaca una oportunidad para fomentar prácticas más amplias y críticas en la búsqueda de información. La falta de conocimiento general sobre el término “curación de contenidos” entre todos los participantes resalta la necesidad de introducir y explicar conceptos relacionados con la gestión y evaluación de información en línea. La implementación de actividades formativas en curación de contenidos no solo se enfocó en mejorar las habilidades prácticas de búsqueda y evaluación de información en línea.

Estos resultados plantean la pregunta de cómo se puede equilibrar de manera efectiva el acceso al contenido de entretenimiento con un carácter educativo de la red. Además, la diversidad en las plataformas y temáticas resalta la importancia de entender y adaptarse a las preferencias digitales de los estudiantes para mejorar la efectividad de la enseñanza y el aprendizaje. Los datos revelaron un cambio sustancial en la percepción del alumnado, evidenciado por un aumento de la confianza en sus habilidades digitales y una mayor conciencia sobre la importancia de la veracidad de las fuentes. En general, estos resultados proporcionan valiosas perspectivas para adaptar y mejorar las estrategias educativas, destacando la importancia de equilibrar la comodidad con la inmediatez con prácticas de búsqueda más reflexivas y críticas en el entorno digital.

El papel del aprendizaje va más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos. La necesidad de habilidades técnicas y sociales se ha vuelto crucial, ya que los estudiantes deben no solo comprender la vastedad de la información disponible en Internet, sino también discernir, evaluar críticamente y utilizar esa información de manera ética y eficiente. El entorno digital requiere no solo conocimientos especializados, sino también la capacidad de colaborar, comunicarse y adaptarse a un panorama en constante evolución.

En este contexto, los estudios de bachillerato deben asumir la responsabilidad de integrar de manera efectiva la alfabetización digital y las habilidades sociales en su currículo. Esto implica no solo proporcionar conocimientos técnicos, sino también cultivar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y colaboración, que son esenciales para el éxito en la sociedad del conocimiento (Wolf y Mulholland, 2013). Al hacerlo, se convierte en un catalizador para la formación de individuos capacitados que no solo se adaptan a las dinámicas cambiantes, sino que también contribuyen de manera significativa al progreso y desarrollo de la sociedad.

Es imprescindible reconocer que, a raíz de la saturación informativa a la que se enfrenta el alumnado y la diversidad de formatos en los que se presenta la información escrita, se observa una tendencia a preferir el contenido en formato de vídeo en lugar de la lectura tradicional. Este cambio de preferencia plantea un desafío crucial para el desarrollo de habilidades cruciales como la comprensión lectora, la alfabetización digital y la capacidad crítica (PISA, 2019).

Las líneas futuras en la curación de contenidos en bachillerato se perfilan como un terreno prometedor para la investigación y la práctica pedagógica. La integración de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial y el aprendizaje automático, en los procesos de curación de contenidos podría ofrecer soluciones más eficientes y personalizadas (Kamalov, et al., 2023). Las investigaciones en torno a la evaluación y certificación de habilidades de curación de contenidos podrían dar lugar a estándares reconocidos a nivel internacional, validando y destacando la importancia de estas habilidades en un mundo digital (Lopezosa, 2023).

REFERENCIAS

- Area, M., y Adell, J. (2021). Tecnologías Digitales y Cambio Educativo. Una Aproximación Crítica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Bhargava, R. (2009). Manifiesto for the content curator: e next big social media job of the future? e *Influential Marketing Blog*. <http://www.rohitbhargava.com/2009/09/manifiesto-for-the-content-curator-the-next-big-social-media-job-of-the-future.html>.
- Buckingham, D. (2007). Digital Media Literacies: Rethinking Media Education in the Age of the Internet. *Research in Comparative and International Education*, 2(1), 43-55. <https://doi.org/10.2304/rcie.2007.2.1.43>

- Carretero, M., Vuorikari, R., y Punie, Y. (2017). *The Digital Competence Framework for citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281>
- Collazos Alarcon, M. A., Hernández Fernández, B., Molina Carrasco, Z. C., y Ruiz Perez, A. (2020). El pensamiento crítico y las estrategias metodológicas para estudiantes de Educación Básica y Superior: una revisión sistemática. *Journal of Business and Entrepreneurial Studie*, 199–223. <https://doi.org/10.37956/jbes.v0i0.141>
- Eickelmann, B., Labusch, A., y Vennemann, M. (2018). *Computational Thinking and Problem Solving in the Context of IEA-ICILS 2018*. Open Conference on Computers in Education (OCCE), <https://inria.hal.science/hal-02370940/document>
- Fedorov, A. (2008). Foro virtual como una estrategia metodológica para el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad. *Revista Tecnología En Marcha*, 21(3), pág. 102. https://revistas.tec.ac.cr/index.php/tec_marcha/article/view/189
- Ferrés, J. (2012). Educomunicación: más allá del 2.0. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 19(38), 7-8. doi:10.3916/C38-2012-01-01
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., y Gebhardt, E. (2014). Preparing for life in a digital age. *The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-14222-7>
- Gisbert, M., y Esteve, F. M. (2011). Digital learners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. *La Cuestión Universitaria*, 7, 48–59. <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3359>
- Guillén-Gámez, F.D., Álvarez-García, F.J., y Rodríguez, I.M. (2018). Digital tablets in the music classroom: A study about the academic performance of students in the BYOD context. *Journal of Music, Technology & Education*, 11(2), 171-182. https://doi.org/10.1386/jmte.11.2.171_1
- Hobbs, R. (2010). Digital and media literacy: A plan of action. *Aspen Institute Communications and Society Program*. https://www.aspeninstitute.org/wp-content/uploads/2010/11/Digital_and_Media_Literacy.pdf
- Kaplan, A.M. y Haenlein, M. (2016) Higher Education and the Digital Revolution: About MOOC, SPOCs, Social Media, and the Cookie Monster. *Business Horizons*, 59, 441-450. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2016.03.008>
- Livingstone, S., Ólafsson, K., Helsper, E., Lupiáñez-Villanueva, F., Veltri, G., y Folkvord, F. (2017). Maximizing opportunities and minimizing risks for children online: The role of Digital Skills in Emerging Strategies of Parental Mediation. *Journal of Communication*, 67(1), 82-105. <https://doi.org/10.1111/jcom.12277>
- Lopezosa, C., Codina, L., y Rovira, C. (2022). *Google Scholar: SEO académico y curación de contenidos: una guía para autores*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, Departament de Comunicació (Serie Editorial DigiDoc. DigiDoc Reports). https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/54328/Lopezosa_difi_goog.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Lopezosa, C., Guallar, J., Codina, L., y Pérez-Montoro, M. (2023). Content curation and journalism: scoping review and expert opinion. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 14(1), 205-223. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.22810>
- Merga, M. K. (2015). “She knows what I like”: Student-generated best-practice statements for encouraging recreational book reading in adolescents. *Australian Journal of Education*, 59(1), 35-50. <https://doi.org/10.1177/0004944114565115>

- Molina, J. I. (2016). La curación de contenidos y su importancia en la gestión del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 17(4). <https://www.revista.unam.mx/vol.17/num4/art35/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo. Informe sobre género: Profundizar en el debate sobre quienes todavía están rezagados*. <https://doi.org/10.54676/lhmc7003>
- Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2019). PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA. Paris: *OECD Publishing*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_b25efab8-en
- Kamalov, F., Santandreu Calonge, D., y Gurrib, I. (2023). New Era of Artificial Intelligence in Education: Towards a Sustainable Multifaceted Revolution. *Sustainability*, 15(16), 12451. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/su151612451>
- Prensky, M. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st-century learning*. Corwin Press.
- Reshetylov, K., Rajab Aljad, R., Panchenko, H., Bukliv, R., y Vynograd, O. (2022). Digital transformation of education and science: responses to modern challenges. *Amazonia Investiga*, 11(58), 202-211. <https://doi.org/10.34069/AI/2022.58.10.22>
- Richard, P., y Elder, L. (2020). *La mini-guía para el pensamiento. Conceptos y herramientas*. <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>
- Rodriguez-Rosell, M. M., Fernandez, I. B., y Valdellos, A. S. (2013). Critical analysis of audiovisual skills in high school students/Análisis crítico de dimensiones de la competencia audiovisual en la etapa de bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 703+. <https://link.gale.com/apps/doc/A497671443/IFME?u=anon~1f1edafa&sid=googleScholar&xid=302d207b>
- Sieroka, N., Vivianne, I. y Folkers, G. (2018). Critical Thinking in Education and Research. Why and How? Guest Editorial, 57. <https://doi.org/10.1002/anie.201810397>
- UNESCO. (2008). *Estándares de competencia TIC para docentes*. París.
- Vuorikari, R., Kluzer, S. y Punie, Y. (2022). *The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://dx.doi.org/10.2760/115376>
- Weller, M. (2011). *The Digital Scholar: How Technology Is Transforming Scholarly Practice*. Bloomsbury Academic. <https://oro.open.ac.uk/29664/>
- Wolff, A. y Mulholland, P. (2013). *Curation, curation, curation. Proceedings of the 3rd Narrative and Hypertext Workshop ACM*. <http://dx.doi.org/10.1145/2462216.2462217>. 10.1145/2462216.2462217.

The Catholic assimilation on the Chinese in the Spanish Philippine islands in the 16th century– Encán as a clue

Yang Yang

Universidad de Alicante, (España)

Abstract: Catholicism began to extend its tentacles to Asia with the Spanish colonial power. The Philippines, across the sea, was the best stepping stone to reach China. There were obviously more practical reasons for making full use of Catholicism when the King Philip II state realized that with the limited Spanish garrison it would not be able to cope with the native resistance, and that with the power of Catholicism it could effectively curtail Spanish expenses while fulfilling God's mission. It was an extension and a branch of the patriarchal catholic church; in whose hands it held sacrosanct power. It was not only in control of religious affairs, but also enjoyed a dominant position in politics, justice, culture, education, finance, economics, and population management, and it became the most important part of the Spanish colonial system. Although the Philippine governors used some seemingly inappropriate means in relation to religious identity, the only Catholic country in Asia made the Philippines the most important core in East Asia during the second wave of globalization after the 19th century. In the process of trade and commodity exchange between the Manila galleons and the Spanish Philippines, the Augustinian, the Franciscan, and the Dominican, came to China, pushed their territory to the north. European religions and Eastern religions met for the first time in Asia and opened a great discussion of two different world values.

Keywords: Catholicism, sangleyes, assimilation.

1. INTRODUCTION

The Philippines, located in a fortress in Southeast Asia, was colonized by the Spanish, Dutch, British, American, and Japanese powers from the 1620s onwards, and became a colony of Spain, the United States and Japan before gaining independence in 1946 after nearly 400 years. Although many political, economic, and cultural achievements have been made, the traces of colonialism are still clearly visible. Historian Renato Constantino stated: “in ordinary Philippine communities, one often finds three different styles of architecture: indigenous huts, Spanish-style Catholic churches, and American-built schools, and these buildings everywhere were a clear and unmistakable expression of the historical processes that shaped modern Philippine civilization - indigenous culture, Spanish culture, and influence from the United States” (Renato, 1975). To this day, colonialism, or the remnants, continues to have a profound impact on the political, economic, and religious, cultural, and ethnic development of contemporary Filipino society, and the combination of many foreign factors has given the Philippines “a national identity that is very different from that of other countries in East Asia” (Yingxi, 1990).

With the opening of new routes and geographical discoveries, modern colonial powers, represented by Spain and Portugal, poured into the East under the lure of gold and spices. In 1565, a Spanish expedition led by Legazpi conquered Cebu and began a 300-year-long colonization of the Philippines. The Spanish crown had already established a large colonial empire in the Americas,

and naturally, they brought the colonial policy of the western America to this new territory. “It is true that a history of the Philippines doesn’t necessarily have to exclusively focus on matters concerning the Spaniards. However, it is also true that from the outset, Spanish colonial policy, as well as certain aspects of Spanish history and society, exerted a profound influence on the evolving Philippine society that we cannot disregard (Renato, 1975)”.

From the point of Spanish colonial history, the Philippines had some special significance. The early 19th century saw the rise of the Napoleonic Empire, the invasion of Madrid, the temporary break in the ties between the sovereign state and the colonies, and the official opening of the independence movement in Latin America, with the Philippines, Cuba and Guam becoming one of the few remaining Spanish colonies. “In contrast to other Spanish colonies in a similar position, perhaps the Philippine Islands better demonstrate the typical features and the process of the rise and fall of the Spanish colonial system” (Puyan, 2013). All the means employed by the sovereign state, The Catholicism played a more important and crucial role in the Philippines, in addition to the flexibility and adaptability of the colonial system itself, which enabled Spain to quickly occupy the Philippines and maintain its colonial rule in a stable state for a long time. When the sovereign realized that it could not cope with the resistance of the natives and the Chinese with a limited garrison, it used the power of Catholicism to accomplish God’s task and at the same time to reduce the Spanish expenses effectively. “The Spanish colonies were occupied with missionaries” (Diaz Trechulo, 2001). “In every monk in the Philippines, the Spanish king had a general and a complete army” (Diaz Trechulo, 2001).

The spread of Catholicism in the Philippines helped to secure the rule of the sovereign state and to preserve the interests of the local people. The Catholicism was responsible for maintaining the rule for more than 300 years, which was a historical progress compared to the genocidal military conquest of the Amerindians by the Spanish colonists at the beginning of their conquest of the Americas, which was less violent and bloody. As a corollary, the religious power represented by the Church and the missionaries often overrode the colonial government and even the Supreme Court of the Philippines.

2. ENCAN’S LIFETIME IN THE PHILIPPINES ISLANDS

After the Spaniards established their first colonial stronghold in Cebu in 1565, the Chinese living there actively avoided going to the area under their control and refused to have direct contact and cooperation with them, and Chinese goods were mainly passed on to the Spaniards indirectly through native and Muslim traders. The first governor of the Philippines, Legazpi, occupied Manila in 1571, and this good port, closer to China, became the new centre of Spanish rule in East Asia, and General Legazpi began to interact and establish friendships with the 150 Chinese in Manila when the capital was established.

According to Chinese historical records, most of the Chinese who stayed in Manila came from the south-eastern coastal region of China, especially the villages of Hai Deng, Longxi, Zhang Zhou. Every January, they followed the southward monsoon winds of the Pacific Ocean from Yue Hang, Fujian, and were expected to reach the Philippines in about 15 to 20 days, and for the next six months,

these Chinese sold Chinese goods in the archipelago (Yingxi, 1990). More and more Chinese either because of the weather or because of the need to survive, chose to live in the Philippines and became sangleyes that appeared frequently in Spanish historical documents (Diaz Trechulo, 2001).

The smooth trade relations were shattered by the arrival with Limajon, “a pirate born in the city of Chaozhou, Guangdong. He came from humble beginnings and grew up in indulgence and wickedness. He was born warlike and vicious by nature, unwilling to learn the trade, but on the road to rob. Thus, becoming very experienced, many people went forward to work with him in that kind of business. He himself became the leader of more than 2,000 men, so powerful that he was feared by the province where he lived” (Guangnan, 1998). According to the 16th century Spanish missionary Juan Gonzalez de Mendoza, this figure was not only a hidden problem for the Chinese officials in Fujian, but also brought back to the Spaniards lingering memories of terror, even as the new Spanish colonies were almost destroyed because of him. On November 19, 1574, after years of war with Ming officials and soldiers, Limajon led his men to Luzon. On November 30, the pirate fleet landed in Manila and fought a fierce battle with the Spanish garrison, and on December 2, Limajon retreated with his men to Pangasinan, 200 kilometres away from Manila. Encán, did not follow his retreat, but stayed in Manila after the landing. Unfortunately, “his past experiences and religious beliefs became an obstacle to integrating into life here” and “he was said to have helped the pirate chiefs in some not so honourable matters” (Guangnan, 1998).

To gain the trust of the Spaniards, Encán complied with the policy of religious assimilation that the colonizers had pursued since the beginning of the conquest of the Philippines. According to incomplete historical records, he was baptized and converted to Catholicism between 1585 and 1590 and became one of the first Chinese to join the Catholic Church in the Philippines. “He was one of the first Chinese to join the Catholic Church in the island of Philadelphia between 1585 and 1590” (Guangnan, 1998). Not only could they gain the trust of the Spanish rulers, but they could also enjoy a series of advantages in practice: tax benefits, freedom of movement, intermarriage with the indigenous population, and protection from the Church during special times such as the expulsion of the Chinese. It is particularly important to note that Juan Bautista de Vera, the Spanish name on Encán, was baptized in the Spanish Catholic tradition, asking Santiago de Vera, the governor of the Philippines who was in office between 1584 and 1590, to be his godfather, taking the name de Vera from this supreme commander of the island. After becoming Juan Bautista de Vera, he not only proclaimed his new religious beliefs, but also forged new and close ties with the Spanish colonists in the Philippines, consolidating and expanding his social network.

In 1561, Manila galleons began trading across the ocean between Asia and America, with Chinese merchants and goods constantly participating in the marine business, which sailed from Manila, Philippines, carrying silk, porcelain, tea, cinnamon, etc., across the Pacific Ocean to the port of Acapulco, New Spain. After 1593, the galleon trade came under the ownership of the Spanish king, and a trade license was established so that “only Spaniards in the Philippines could apply for cargo space” (Diaz Trechulo, 2001), making Encán “one of the very few Chinese to be granted a very important privilege” (Jieqin, 2009).

According to the History of the Filipino Chinese, he was repeatedly granted cargo space on the Manila galleons and even had the opportunity to participate directly in this initial, super lucrative

globalized trade, which led to an important turning point in his life, not only as one of the first converts to Catholicism in the Philippine Islands, but also as a Chinese who continued to be licensed to trade on the Manila galleons, he became one of the few wealthy Chinese merchants of his time. The spurring effect was that more and more Chinese merchants came and settled in the Philippines, and this increase in numbers caused the Spanish colonial authorities to pay attention and be alerted. The Chinese population in Manila remained stable at between 20,000 and 30,000 from the mid to late 16th century, while there were only about 2,000 Spaniards in the Philippines during the same period, a disparity that made the colonial authorities and the governor of the Philippines realized that managing the Chinese was not an easy task. In the absence of a common language and the need to rely on the Chinese for a large amount of trade, the policy on “governing the Chinese by the Chinese (Diaz Trechulo, 2001)” became a desperate choice for the Philippine governor: among the Chinese who had already converted to Catholicism, those who enjoyed a good reputation and prestige were chosen to be in charge of administration, taxation, security, and even some of the first trials. The Chinese governor (el gobernador) and the Chinese judge (el juez) had to be approved and appointed by the Philippine governor in addition to all the positions of sheriff (el alguacil), clerk (el escribano), tax collector (el alcabalero), etc. to be taken by auction. Encán himself took a keen interest in the position of tax collector (el alcabalero) and actively sought it, especially in the annual auction for tax collectors. The Spaniards introduced in the Philippines the system of public bidding for taxes that had long been practiced in the mainland and in the American colonies, where the right to collect taxes was entrusted to individuals every year and a portion of the collected taxes was paid to the tax collector as remuneration. In 1594, 1600 and 1603, Encán and three other Chinese eventually won the bidding for a total of 1,400 pesos in advance tax collections.

In 1603, he made another leap in status and position, the last of his life, reaching the high point of his life in the Philippines. He was appointed by Pedro de Acuña, the then governor of the Philippines, as the Chinese governor of Manila. According to the colonial authorities, Encán was to assume responsibility for the day-to-day management of the Chinese ghettos and had the power to punish fellow citizens for misconduct, especially unlawful entertainment and fights and brawls.

Unfortunately, 1603 was not a happy year for the Chinese living in the Philippines, as Chinese merchant ships, which were supposed to arrive at the beginning of the year according to custom, only sailed into Manila on May 23, and more importantly, along with the merchant ships came the first mission sent to the Philippines by the Wan Li Emperor of the Ming Dynasty, the Spanish colonial authorities were very unhappy and suspicious of the sudden arrival of the Ming mission, and most of them believed that “China was willing to send troops to the Philippines” (Guangnan, 1998) and that “the search for gold was only a pretext” (Guangnan, 1998), “it was likely to have the effect of a collaboration with the Chinese from the inside” (Guangnan, 1998). It was amidst all these suspicions that the colonial authorities decided to take the first deportation against the Chinese. Such a move was bound to trigger an uprising.

As the Chinese governor, he was faced with a serious situation and informed the governor of the Philippines of the impending uprising and was instructed by the Governor to go to the Chinese areas to mediate and dissuade them. However, the conflict between the Spanish rulers and the Chinese in the Philippines had already intensified and Wong Hong was unable to calm the situation.

On October 11, 1605, he was executed as the leader of the Chinese insurrection, ending his nearly 40 years of life in the Philippines, and all his properties were seized and confiscated. Until September 15, 1615, when the Audiencia de Manila ruled that a small portion of his property should be returned to him and that his wife and children should donate the money to the church in Binondo, Manila.

Through the above-mentioned text, constructing the whole process of his identity change from Fujian to his destination in the Philippines, and summarizing the identity information, migration routes, integration process and contributions made by the early and even the first Chinese immigrants to the Spanish Empire, represented by him. The Chinese who began to migrate overseas in the 16th century were the main body of the first wave of migration in modern Chinese history, and the Philippines was the staging ground for the successive migrations and transitions of the early Chinese South Asians. China participated proactively in the historical process of the first globalization and began this historical process of continuous emigration, commodity export and cultural export from the south-eastern coast of China.

3. IMPACT OF THE CATHOLIC ASSIMILATION POLICY

Few regions in history are as geographically situated in Asia as the Philippine Islands, but their historical and cultural development is very different from that of their neighbours, and it all began with the Spanish colonization. However, after the Spanish conquest, the new entrants brought new strengths and values, power was redistributed, and the coexistence and subordination of the people of the original land was forced to undergo unprecedented changes. Since the Spanish had colonized the Americas for more than half a century before they occupied the Philippines, they had accumulated considerable experience in colonial rule, and the overall structure of the Spanish overseas colonial empire had been largely formed by 1565. Spain was a typical Catholic country, and the Church had always had a strong influence in the country. The Spanish “state was formed as a result of the Christian crusade to reclaim its territory from the Muslim occupiers of North Africa” (Diaz Trechulo, 2001), and Christianity played a major role in this campaign to recover the lost territories, and the crusading spirit was brought to full play in the struggle, “a special history that also bred This particular history also bred a fervent and narrow religious sentiment among the Spaniards, a spirit that profoundly influenced Spain’s subsequent overseas colonial expansion” (Xueqin, 2019), an influence that was also reflected in the Philippines.

One of the main factors that enabled the Spanish to successfully colonize the island of the Philippines was the flexible power of the Church. Many historians believe that the cross played a greater role than the sword in the conquest of the Philippines. In fact, the Church played an equally great role, if not a more important one, not only during the conquest phase, but also during the more than three hundred years of colonial rule that followed. “The missionaries were consistent with the history of the western Philippines” (Diaz Trechulo, 2001).

Prior to the arrival of Spanish colonialists in the Philippines, the southern part of the country had embraced Islam and a Muslim state, mainly the Sultanate of Sulu, emerged. “The southern Philippine states undoubtedly possessed a more advanced social organization than the rest of the

Philippines” (Diaz Trechulo, 2001). The Islam they practiced happened to be spreading northward. Thus, “the rest of the Philippine archipelago, had it not been for the arrival of the Spaniards, would certainly have been Islamized and would have been completely influenced by the great Asian traditions. Those scattered village communities on Luzon would certainly have come under Muslim control, and a Muslim state would have eventually been established” (Diaz Trechulo, 2001). However, the Spanish invasion and the spread of Catholicism prevented the continuation of Islam to the north, completely changed the course of history, and rapidly spread Catholicism over a large area in the north-central Philippines, and the Philippine Islands then became an important base for the Catholic world in the East, and the Church accordingly became an important pillar of the Spanish system of colonial rule in the Philippines, providing the Spanish colonial rule in the Philippines. The Church became an important pillar of the Spanish system of colonial rule in the Philippines, and gave the Spanish colonial rule in the Philippines a deeply Catholic colour.

When the Legazpi’s expedition set sail in 1565, five Augustinian priests accompanied it, Urdaneta, who was a prominent figure in the expedition. The Spanish crown also had high expectations of the missionaries, and Legazpi received an instruction that “you should take special care that in all cases of negotiation with the natives, the clergy accompanying you should be present, so that you may receive their good advice and counsel and so that the natives may see and understand the high opinion you have of them” (Puyan, 2013). The expedition also attached great importance to the role of the clergy, and many important matters were decided jointly with them in consultation, and the missionaries did not disappoint the trust placed in them by the colonists. To help the expedition gain a firm foothold, they followed the colonial troops with the Bible in hand and spared no effort in preaching around, complementing the colonists’ forceful attacks, constantly conquering the Filipino people spiritually and mentally and softening their will to resist. The colonial authorities rewarded the hard work of the clergy with enthusiasm. Immediately after Cebu’s capture, Legazpi allocated a plot of land to the Augustinians for the establishment of a church and convent. Cebu’s location was so important that it soon became the centre of the Augustinian mission. In 1571, after the capture of Manila by the Spanish, most of Manila was placed under the jurisdiction of the Augustinians. The Augustinians then built their general church and convent in Manila, which is commonly known as the Church of St. Augustine, the earliest church in the Philippines, using bamboo, coconut leaves and clay as materials.

It is important to emphasize that Spain was a secular country and Catholicism was of great importance in Spain. The Spanish obsession with Catholicism was not based on purely religious considerations; for them, “Catholicization was Spanishization” (Renato, 1975), and the acceptance of Catholicism by the pagans naturally contributed to the expansion of Spanish colonial activities. Religion was essential to the state and to the rulers, because where there was religion, it was easy to establish discipline and maintain order. The church and religion were the tools in the hands of the Spanish crown. “A wise statesman should make full use of the religious feelings of the people, for such feelings help to develop the virtue of absolute obedience” (Yingxi, 1990). As the first Spanish colony in Asia, the Catholicization of the Philippine Islands was a historical necessity, the first step in the establishment of the Spanish Catholic Empire of the East. This was one of the main reasons why they had to hold the Philippines at all costs.

Since the Spanish invasion of the Philippines, more and more Chinese merchants came to Manila to trade with the Spaniards, and the number of Chinese living in the Philippines also increased, and these Chinese soon became an important target of the Spanish drive to Catholicize the island.

The Spanish king hoped that the conversion of the Chinese would foster a special class of loyalty so that they could be used more comfortably, and they also hoped that the conversion and baptism of the Chinese would reduce the influence of the Chinese on the indigenous Filipinos. As foreign colonizers, they were particularly concerned that the Chinese, who were far more numerous than themselves, would join forces with the indigenous Filipinos against them. After the Spanish colonial authorities set up an archdiocese in the Philippines, they wasted no time in sending missionaries to neighbouring countries to create an Eastern Catholic Empire in Asia. China, the most populous and wealthy country in East Asia, was a place of particular interest to the monks of the three archdioceses of the Philippines, Spain, and New Spain. It was the greatest desire of the founders of the Archdiocese of the Philippines to convert the Chinese to Catholicism and thus to conquer China with ease. Not only did the Spaniards want to establish commercial relations with the Chinese, but they also wanted to be able to preach without any restrictions in the Chinese Empire.

Despite their many attempts to open a Chinese mission field, and even to use the Limajon for the purpose of entering China, it was all in vain. “The population of China is unimaginably large, and the Chinese were intelligent, with an excellent civilization and a standardized system of administration. They even established themselves in all their neighbours, such as Korea, Siam, Cambodia, Indochina, etc. They did their best to move their system to these countries, and their character and morals were well suited to receive the gospel” (Puyan, 2013).

First, the Spanish Catholic assimilation policy was motivated by the attempt to assimilate the Chinese religiously and culturally, and thus to secure their own security. The question of how to govern the Chinese living in the Philippine Islands had been an important problem for the colonial authorities. The Spaniards were in a constant dilemma: they had a great need for the essential services of the Chinese in their economic life, and at the same time, felt suspicious and worried about the increasing number of sangleyes, and although they continued to limit the growth of the Chinese population by various means, including taxation, fixed areas of residence, expulsion of the Chinese and even through massacres, in their hearts they still They believed that the most effective way was to convert the Chinese and encourage the marriage of Chinese Catholics with native Catholics, and that the most reliable way was to create a “special class of Catholics loyal to Spain” (Puyan, 2013).

The Spanish religious policy toward the Chinese had three goals: to spread the Catholic faith, to inculcate loyalty to the Spanish faith, and ultimately to achieve assimilation. For in the philosophy of the Spanish Empire, Catholicization was somehow equivalent to Spanishization, a tradition shaped by the special history of Spain. In their eighth-century-long campaign to resist the Muslims and recover their lost territories, Catholicism had always played an important role. Catholicism became the centre of Spanish culture, and the intimate relationship between Church and State made the acceptance of the Catholic faith and loyalty to the monarch merge into one with each other, and such faith and philosophy was then brought to the Philippines.

Secondly, the motivation for the Catholic conversion of the Chinese was to eliminate the Chinese influence on the Philippines proper, to complete the historical process of complete Catholici-

zation of the Philippine Islands as soon as possible, and to make the Philippines a stepping stone and base for Spain's continued expansion towards Asia as soon as possible. In complete contrast to Buddhism and Islam, Christianity was permeated with universalism, the enthusiasm and militancy, and it always emphasized that all the world was one, claiming to be the world. After the Spaniards occupied Manila, they appreciated the importance of the Chinese in the economic life of the Philippine Islands, without the commerce and trade of the Chinese, the colony could not exist, although the Chinese became an indispensable element in the development of the colony, and in the eyes of the Spaniards. The history of the Chinese in Southeast Asia repeatedly pointed out the sins of the Orientals, especially regarding the social structure of single men among the early Chinese, and that this unusual relationship was contrary to human decency and a sin, which is precisely the reason why the colonial authorities forbade the Chinese to marry the natives. This was precisely the reason why the colonial authorities forbade intermarriage between the Chinese and the natives, and imposed a policy of segregation on the Chinese, forbidding even Chinese engaged in commercial trade to spend the night in the villages. Chinese converts to Catholicism were allowed to spend the night and do business in all the villages of the Philippine Islands, had the opportunity to intermarry with the natives, and enjoyed the special protection offered by the different Catholic churches.

Along with this phenomenon, maritime merchants in southeastern China established a trade network centred on Southeast Asian waters. They spread across the areas through which the east-west ocean routes passed, mainly engaged in commercial trade and handicrafts and other occupations, and their activities were mainly between the Straits of Malacca, Nagasaki, and Manila. As their numbers increased, larger overseas Chinese communities were formed, and in the northern part of Manila in the Philippine Islands, Parián was the earliest Chinese settlement area. A significant number of sangleyes became Catholics when the Spanish colonial authorities pursued a policy of religious assimilation, and they became one of the earliest groups to join the Catholic Church in China's feudal history, mainly in the coastal port cities of southeastern China, mainly engaged in maritime trade. To attract more Chinese merchants to the Church, the Spanish colonial authorities and the Catholic Church issued a rule in 1621 that Chinese merchants who were baptized and did not want to cut their hair could keep their long hair by paying a royalty. Philip II decreed that those sangleyes who converted to Catholicism would not have to pay taxes for ten years from the year of their conversion. At that time, the indigenous people paid 4 reals per year, while the sangleyes who did not convert to Catholicism had to pay 64 reals, which was a big difference. In addition to the tax benefits, who converted to Catholicism had the right to cultivate land in the Philippines, and some of them were even allowed to live in Manila. Considering the necessity of life, they received benefits and advantages and chose to convert in increasing numbers. It can be inferred that along with the early globalization of trade, the maritime trade network, with Nagasaki, Manila, Cebu, and Yue Gang as the main hubs, was also the first Catholic network in Asia. It occupied a special place in the history of cross-cultural exchange. They were the first generation of Chinese to embrace the Catholic faith in the late Ming and early Qing dynasties and played an important role in bridging East-West relations. When the Chinese sea merchants converted to Catholicism, the sea trade routes controlled by them soon became missionary routes for missionaries and missionary materials: the sangleyes living in Manila became Catholics, while transporting Chinese goods, they

drove Catholicism slowly but continuously into China, so that Catholic doctrine and propaganda materials were always tied to Chinese goods and Chinese merchant ships. One story was that the Dominican Church in Manila decided to send missionaries to China, to Zhang Zhou and Quan Zhou, China, where two sangleyes, Don Francisco Zanco and Tomas Syguan. On May 22, 1590, Juan de Castro, and Miguel de Benavides, accompanied by the two sangleyes mentioned above, sailed by boat to Zhang Zhou and Quan Zhou, China, an activity that had been going on since 1590, was that the maritime trade route from Manila to Fu Jian, China became an important channel for the introduction of Spanish Catholicism into China. These sangleyes linking the Catholicism on the Philippine Islands to China needed to complete their conversion in Manila not only to gain the trust of the Catholic Church and maintain good relations with them, but also to maintain good relations with their homeland and even with the officials back home, when the missionaries landed on Chinese merchant ships in ports such as Yue Gang, Quan Zhou, Zhang Zhou, etc. The sangleyes needed to ensure their entry into China, arrange their accommodation and food, and even arrange all their activities, and when the Chinese merchant ships returned to the Philippine Islands, they were obliged to safely bring these missionaries back to Manila. Gradually, when missionaries continued to stay in China, the propaganda materials for the missions, the funds for their activities, and even the funds needed by the missionaries to build churches in China, who did the transporting and delivery of the funds. It is obvious that from the first sangleyes who converted to Catholicism, which frequently travelled between the south-eastern coast of China and the Philippine Islands to trade in goods, became a necessary and convenient way for the Spanish Catholic Church to enter China.

The reason why most of the early maritime merchants converted to Catholicism was not only the pursuit of faith, but also the consideration of commercial interests. The sea of Southeast Asia in the 16th and 17th centuries was gradually controlled by the Western colonizers, and the Chinese sea merchants who converted to Catholicism could not only gain the trust of the westerners and enjoy freer trade space, but also obtain a certain degree of direct commercial benefits such as tax reductions and exemptions, and conversion to Catholicism was to some extent used by these shrewd South Chinese sea merchants as an effective means to help themselves integrate into the world system. An important fact that cannot be ignored is that in the first globalization driven by the Spanish expansion in Asia, people like those engaged in maritime trade on the southeast coast of China were not passive responders to the globalization trade, on the contrary, they were active participants in the world system, which is in line with what the author expressed earlier, the first globalization in which China was a passive participant. China was an active player in the process of globalization, which confirms each other.

Regarding the encounter and conflict between Catholicism and Confucianism, the author has two points to express.

First, as two religions and philosophies, there is no right or wrong, no good or bad, but only different perspectives on the world, and the encounter between the two is a valuable thing for people of different faiths to know the existence of other philosophies. In their letters to the Chinese family, the Ten Commandments of God proclaimed that “God is supreme”, “honour and obey your elders and parents”, and “forbid to kill or harm your own body and soul”, “forbid to steal and rob”, “do not covet other people’s property”, and so on, had been continuously returned back to China

and had been recognized and believed by local Chinese. The latter is highlighted by the Rule of Matteo Ricci, which was created after the peak of missionaries in the 17th century, when the Western Confucian Matteo Ricci entered China as a missionary, which is a manifestation of mutual learning and mutual influence.

Second, the key to the encounter between the two is conflict and debate. Two religions, two theories, two worldviews, when the power and strength are almost the same, and when the power is evenly matched, it is possible to argue, compare, weigh, learn from each other, and so on. The core issue is that ritual and teaching are evenly matched. This situation is completely different when China participates in the second globalization. With the failure of the two Opium Wars and the conflict issue, but the traditional Chinese Confucianism has been completely defeated and is in a completely weak position. Comprehensive Westernization, from culture to philosophy, from science to legal system, had become the only way to save the destiny of China.

Since the 16th century, a considerable number of Chinese living or staying in the Philippine Islands converted to Catholicism, among the earliest representatives of the Chinese diaspora. By doing so, they gave themselves the opportunity to stay in the Philippine Islands, especially in Manila, enjoying freedom of movement within a certain area. They enjoyed the policy of tax incentives offered by the colonial authorities, especially under the impact of the three expulsions of Chinese carried out by the colonial government, but they were still secured. At the same time, the Catholic doctrine gave these Chinese, who were influenced by traditional Chinese culture, access to philosophies other than Confucianism, Taoism and Legalism, which opened a window and planted the seeds of thought for 18th century China.

REFERENCES

- Diaz Trechulo, L. (2001). *Filipinas: La Gran Desconocida 1565-1898*. España: Navarra.
- Guangnan, Z. (1998). *History of Chinese Pirates*. ShangHai: East China University of Science and Technology Press.
- Puyan, Q. (2013). *A Study of the Colonial System of the Spanish Philippines*. Kun Ming: Yu Nan Fine Arts Publishing House.
- Renato, C. (1975). *History of the Philippines: From Spanish Colonization to the Second World War*. New York: Monthly Review Press.
- Xueqin, S. (2019). *History of Overseas Chinese in the Philippines*. Guan Zhou: Guan Dong Education Press.
- Yingxi, J. (1990). *History on Philippines*. Kai Feng: He Nan University Press.

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior

Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior es una obra clave que navega por los desafíos y oportunidades de la Educación Superior en la era moderna. Este libro reúne a expertos de diversas disciplinas para explorar temas críticos como la digitalización del aprendizaje, la inclusión social y la sostenibilidad en los campus universitarios. Con un enfoque en soluciones innovadoras y prácticas, cada capítulo profundiza en estrategias para superar los obstáculos actuales y anticipar el futuro de la enseñanza y el aprendizaje.

Este volumen destaca por su diversidad de enfoques y su compromiso con el avance del conocimiento, promoviendo un diálogo interdisciplinario esencial para abordar la complejidad de la educación en el siglo XXI. Es una lectura esencial, no solo para quienes forman parte del ámbito académico, sino también para cualquier persona interesada en las dinámicas de la educación contemporánea.

Invitando a la reflexión y a la acción, *Aportaciones al conocimiento actual desde la Enseñanza Superior* se posiciona como una herramienta indispensable para construir un futuro más inclusivo, innovador y sostenible en la educación superior, haciendo eco de la urgente necesidad de adaptarse y transformarse frente a los retos globales.

Alessandro Di Vita es profesor titular de Didáctica General en la Universidad de Estudios de Palermo (Italia). Es autor de varios libros, capítulos de libros, artículos en revistas científicas y contribuciones a congresos. Su principal línea de investigación son los métodos de desarrollo de la autoeficacia percibida, de la capacidad de tomar decisiones y de la propia imagen en los bachilleres y estudiantes universitarios.

Carolina Lorenzo Álvarez es doctora en Comunicación y licenciada en Sociología por la Universidad de Alicante. Sus principales líneas de trabajo se centran en los estudios de género y en la investigación educativa (actualmente en inteligencia artificial, proyecto MEEBAI). También ha trabajado varios años como profesora y colaboradora en universidades, y durante más de 25 años ha desarrollado su carrera profesional realizando estudios sociales y comerciales para distintos organismos públicos y privados.

Verónica Onrubia Martínez es maestra de Educación Primaria y Máster en Tecnologías de la Información y la Comunicación para la Educación y Aprendizaje Digital (Universidad Antonio de Nebrija). Pertenece al grupo de investigación GIDU-EDUTIC/IN (VIGROB-330) de la Universidad de Alicante. Es investigadora predoctoral para la Fundación *International Centre for Ageing Research*. Es profesora en el Máster de Neuropsicología y Educación del Instituto Ortega-Marañón y el Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales.