Karina Gabriela Ramírez Paredes
Coordinadora

RECURSOS EDUCATIVOS PARA EL AULA DEL SIGLO XXI

Adaya Press

Karina Gabriela Ramírez Paredes
Coordinadora

RECURSOS EDUCATIVOS PARA EL AULA DEL SIGLO XXI

Adaya Press

Adaya Press
H. H. van Brabantplein
5611 PE Eindhoven, The Netherlands
editor@adayapress.com
www.adayapress.com

Texto © Editores y Autores 2019
Diseño de portada: Adaya Press
Imágenes de portada: Pixabay.com (CC0 Public Domain)

Primera Edición 2019

ISBN **978-94-92805-11-9**

Adaya Press es una editorial independiente *Open Access* que publica libros, monográficos, volúmenes editados, libros de texto, actas de conferencias y revisiones de libros en diferentes idiomas. Todas nuestras publicaciones se someten a una revisión por pares. Puede consultar las políticas de revisión en http://www.adayapress.com/author-guidelines/

Este libro está publicado bajo la licencia de Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0) Internacional (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es). Esta licencia permite copiar, adaptar, redistribuir y reproducir el material en cualquier medio o formato, con fines no comerciales, dando crédito al autor y fuente original, proporcionando un enlace de la licencia de Creative Commons e indicando si se han realizado cambios.

Licencia: CC BY-NC 4.0

Cita sugerida:
Ramírez Paredes, K.G. (Coord.). (2019). Recursos educativos para el aula del siglo XXI. Eindhoven, NL: Adaya Press.

Prefacio

Saber, hacer, ser y estar; las cuatro misiones del sistema educativo visto como un macro-ecosistema repleto de reformas, procesos y recursos, que en cuanto mejor diseñado se encuentre, mayor será su impacto en la formación holística de nuevas sociedades del conocimiento que tenemos como reto los docentes en cualquier nivel educativo. El principal instrumento para lograr esta formación es la creación de nuevos ecosistemas educativos que resulten congruentes con las nuevas realidades y necesidades sociales.

La calidad de nuestros recursos educativos no depende del biotopo (tecnología, internet, infraestructura o aulas) de este ecosistema, si no, de cómo el docente lo emplea para establecer un cambio en la biocenosis implicada, es decir, en la comunidad académica, los estudiantes y el contexto local, nacional e internacional. Entonces, el docente está pensado como un administrador del aprendizaje, responsable de establecer las relaciones entre el biotopos y la biocenosis académica para aprovechar así, la potencialidad de la tecnología y lo que ofrece y demanda el mundo actual y con ello lograr el arraigo de la innovación en los recursos didácticos; dejando atrás las paleoactividades educativas del siglo XX que persisten todavía en muchas aulas.

En este sentido, este libro representa un ecosistema repleto de trabajo docente, investigación e innovación educativa, el cual alberga también experiencias continuas de gestión académica y planeación curricular. A la vez, cada capítulo constituye una comunidad viva dotada de particularidades y necesidades del contexto educativo en el que se ubican. En el hilo conductor de los dieciséis capítulos que conforman este conjunto de organismos se ubican: la inclusión educativa, el aprendizaje significativo, reflexivo, colaborativo y pertinente; así como los recursos didácticos que van más allá de lo tradicional, en donde se involucra el desarrollo emocional, la ética, el civismo, el arte, la cultura, la tecnología, la conectividad y la competitividad.

Es así que, por medio de sus autores, este libro permite estimular la creación de nuevos paradigmas educativos y pedagógicos; es momento de que quienes vivimos la docencia asumamos con compromiso el reto de repensar el sentido y la función de reformas, procesos y recursos educativos que respondan a las necesidades del siglo XXI.

Karina Gabriela Ramírez Paredes

Índice

1. **Diversidad y tecnología: el blog de centro como herramienta para la inclusión** 1
   Diana Marín Suelves, Diana Morote Blanco, y Miriam Aguasanta

2. **Accesibilidad a la cultura audiovisual para personas con discapacidad sensorial** 11
   José-Alberto Gallardo-López

3. **Propuesta de docencia de Estudios Culturales a través del audiovisual: estudios feministas** 20
   Mario de la Torre-Espinosa

4. **As cooperativas de material reciclável como espaço social de educação ambiental** 30
   Nelize C. B. Siqueira e Ernesto M. Giglio

5. **Habilidades Socioemocionales para la educación en administración del nivel bachillerato** 41
   Gildardo Adolfo Vargas Aguirre

6. **Fuentes digitales: un acercamiento a los archivos históricos y sus posibilidades** 49
   Emilia Martos Contreras

7. **Desarrollo de la aplicación Genera3D para adaptar el software EnergyPlus a prácticas docentes** 58
   Emilio José Sarabia Escriva, Víctor Manuel Soto Francés, y Jose Manuel Pinazo Ojer

8. **TIC en la Educación Infantil, una mirada desde la institucionalidad en Colombia** 66
   Felipe Mauricio Pino Perdomo

9. Aplicaciones didácticas de la Tradición Áurea: la pervivencia de la literatura del Siglo de Oro en la poesía actual como recurso pedagógico 75
Rocío Badía Fumaz y Guillermo Aguirre Martínez

10. El títere como recurso interdisciplinar. Educación ambiental, matemáticas y ciencias 86
Lucía Valle Gómez y Eva Álvarez Ramos

11. Uso de las Aulas Virtuales en el Proceso Formativo de la Universidad de Cundinamarca – Colombia 95
Geovanny Andrés Martínez Jiménez

12. Innovación docente en los cuidados de enfermería para alumnos Erasmus 102
Yara Martín Bayo y Verónica Velasco González

13. La grabación colaborativa de videos para fortalecer la expresión oral en inglés 110
Paola Cabrera-Solano y Luz Castillo-Cuesta

14. Desarrollo de proyectos en formación profesional desde entornos de aprendizaje sostenible 120
Antonio Fabregat Pitarch y Isabel María Gallardo Fernández

15. Instagram como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa: investigación-acción 130
Salvador Montaner-Villalba

16. Inteligencia emocional y Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar 138
María Dolores Aguilar Herrero, Cristina María García Fernández, y María del Carmen Gil del Pino

1

Diversidad y tecnología: el blog de centro como herramienta para la inclusión

Diana Marín Suelves, Diana Morote Blanco, y Miriam Aguasanta
Universitat de València, España

Introducción

La sociedad actual se caracteriza por un alto impacto de la tecnología, prueba de ello son nuevos términos como nativos digitales (Prensky, 2001), brecha digital, e-inclusión y, por contrapunto e-exclusión (Azorín y Arnaiz, 2013). El apogeo tecnológico conlleva una transformación de los diferentes contextos, como el cultural, político, social, educativo y familiar (Pérez, Mercado, Martínez, *et al.* 2018).

Si se parte de la idea de que la escuela es la institución formadora de futuros ciudadanos por excelencia, existe la necesidad de que esta formación se adapte a los requisitos de su propio entorno. Por tanto, se hace precisa la alfabetización desde un planteamiento pedagógico (Rodríguez, 2018). Desde este enfoque, la innovación tecnológica y su impacto en la educación resulta ventajosa, motivadora y favorece el aprendizaje por descubrimiento y autónomo del alumnado, pero también conlleva un riesgo que constituye una brecha digital (Azorín y Arnaiz, 2013; Cachari, 2018). Se entiende como la desigualdad en las posibilidades que existen para poder acceder a la información, el conocimiento y la educación mediante las TIC. Con ello, la falta de acceso a este recurso educativo se traduce en un motivo de e-exclusión (Azorín y Arnaiz, 2013; Marín, Muñoz, y Sampedro, 2014).

En esta perspectiva tecnológica inclusiva, la e-inclusión es un objetivo educativo de primer orden. Para su consecución se requiere un reparto equitativo de artefactos y red tecnológica, así como un profesorado con competencia digital para responder a las demandas sociales; siendo ésta una de las principales preocupaciones y temáticas de investigación de las universidades de Magisterio (Cabero, López, y Ballesteros, 2009; Reviglio, 2010; Cardoso, Vargas, y Rivas, 2017; Puche, 2017; Cachari, 2018). Por tanto, no es suficiente ser conscientes de la nueva realidad, sino que ésta debe incluirse en la tarea diaria (Caldeiro y Castro, 2017; Rodríguez, 2018), por lo que se requiere una metamorfosis educativa que se adapte al alumnado (Azorín y Arnaiz, 2013).

Cita sugerida:
Marín Suelves, D., Morote Blanco, D., y Aguasanta, M. (2019). Diversidad y tecnología: el blog de centro como herramienta para la inclusión En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 1-10). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19734120

Los medios y recursos que ofrece el internet son de gran valor en el ámbito educativo, ya que, ofrece nuevos escenarios y oportunidades, que transforman la dinámica escolar (Lozada, 2018). En esta nueva realidad, el profesorado del siglo XXI diseña sus clases de una forma más atractiva para el aprendiz (Jaramillo, Linares, y Morales, 2017), se plantea el diseño de herramientas Web que permiten al docente implementar la tecnología en sus aulas y facilitar y motivar, paralelamente, el aprendizaje del alumnado. Estas herramientas son de lo más variadas, como por ejemplo, *Preventiac*® para prevenir el acoso escolar (Ramos, 2017); *twitter* o *Kahoot!* (Fernández, 2017), videos asociados a códigos QR (Castro y Monedero, 2017), tutorizaciones virtuales (Lizandra y Valencia, 2017) y blogs (Cabero *et al.*, 2009; Sáez, 2012; Marín *et al.*, 2014; Marín y Sampedro, 2016).

El blog es uno de los fenómenos más impactantes de la cultura o web 2.0 y web 3.0 (Cabero *et al.*, 2009; Troncoso, Martínez, y Raposo, 2013) y es uno de los recursos más utilizados por los docentes en los últimos tiempos (Santoveña, 2011). El concepto nace en 1997 acuñado por Jorn Barger (Troncoso *et al.*, 2013) y las posibilidades de aplicación en diferentes contextos es muy amplio. En el ámbito educativo más, se entiende que son sitios web autogestionados por sus administradores o autores que aportan un soporte para materiales curriculares (Azorín y Arnaiz, 2013). Concretamente, los contenidos se estructuran en una página de entradas accesibles para el público y están dispuestos cronológicamente en orden inverso (Cabero *et al.*, 2009). Se clasifican por diferentes criterios como el medio que predomina en ellos o el dispositivo empleado para participar (Troncoso *et al.,* 2013).

Los motivos que justifican su uso en educación son los siguientes: aumenta la interactividad entre el estudiante y el profesorado y permite poner en práctica procesos de evaluación formativa y compartida de una manera más sencilla y menos dirigida (Valencia y Lizandra, 2017); se adapta a cualquier disciplina, nivel educativo y metodología; requiere el papel activo del estudiante, que debe desarrollar habilidades de aprendizaje de orden superior; favorece redes de interrelación social para paliar los sentimientos de aislamiento que generalmente se asocian con los sistemas de teleformación; y promueve la colaboración y comunicación en el entorno educativo. No obstante, no únicamente el alumnado se beneficia de esta herramienta, pues permite al profesorado organizar los materiales, motivar y desarrollar grupos de aprendizaje o plantear nuevas estrategias metodológicas, como: discusiones, resolución de problemas, análisis de casos, entrevistas a expertos y elaboración de proyectos grupales (Cabero *et al.,* 2009). En otras palabras, se produce un aprendizaje significativo entre pares, se comparten estrategias de enseñanza entre docentes y la comunicación se convierte en fluida y permanente (Scalella y Mazza, 2018). Por tanto, el edublog permite romper con barreras físicas y económicas, puesto que cualquier persona puede formar parte de la plataforma; con barreras temporales, respetando los distintos ritmos de aprendizaje; con el constreñimiento de los programas académicos, adaptando el material a los distintos intereses y necesidades; con la forma tradicional de presentación de los contenidos; y con el aprendizaje lineal, que queda sustituido por un aprendizaje accidental, múltiple y no previsto (Azorín y Arnaiz, 2013).

La e-inclusión, de la que se hablaba al inicio de esta introducción, parte de la premisa de que todo el alumnado, independientemente de su capacidad, tiene un derecho básico a ser educado junto a sus iguales en la escuela. Esta premisa, por tanto, también conlleva la implementación y facilitación de cualquier innovación, incluyéndose la innovación tecnológica (Rodríguez, 2018) y así favorecer el cumplimiento de los principios de equidad, normalización e inclusión (LOMCE, 2013).

La importancia de esta e-inclusión se refleja en diversos estudios que abordan objetivos de investigación donde se interrelacionan el uso de las TIC y la amplia diversidad de alumnado que convive en las aulas. Así, un amplio rango de autores abordan la aplicación de herramientas tecnológicas en niveles educativos obligatorios y postobligatorios, tales como educación primaria (Anaya, Díaz, Martínez, y Contreras, 2012; Sáez, 2012; Macià, 2016) y la universidad (Reviglio, 2010; Fernández, 2017; Puche, 2017); en entornos rurales y sociales (Uribe y Zuñiga, 2017) y en distintas discapacidades, como el alumnado que presenta trastorno de espectro autista (Gómez y Tormo, 2017) o discapacidad intelectual (Troncoso *et al.*, 2013).

En este sentido, ¿se puede considerar la tecnología como un apoyo a la persona que presenta discapacidad? Son numerosos los estudios que avalan que las TIC suponen un elemento decisivo para normalizar las condiciones de vida del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), dentro del concepto genérico de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE). Esta normalización se debe a que favorecen una atención a la diversidad adaptada a las necesidades e intereses, promueven materiales y prácticas más accesibles, permiten una enseñanza individualizada, atienden a la singularidad e incrementan la motivación del alumnado y, como objetivo general, pretenden lograr un diseño universal de aprendizaje (Azorín y Arnaiz, 2013). Esto es, la tecnología en el ámbito de la educación y, más concretamente de la discapacidad, en la que emerge como motor de avance y cambio hacia una escuela inclusiva que cuestiona las prácticas educativas y defiende la eliminación de barreras y diferencias. En otras palabras, se trata de una inclusión educativa también a nivel digital.

Y, ¿qué papel juega, en esta normalización, el edublog como recurso educativo para el alumnado con discapacidad?Los resultados de estudios centrados en discapacidad intelectual indican que los recursos tecnológicos, incluido el blog, son válidos para trabajar con estos sujetos, favoreciendo la adquisición de competencias instrumentales y transversales junto con la mejora de procesos cognitivos, autoestima y relaciones entre el propio alumnado. Además, posibilitan entornos flexibles e interactivos y eliminan barreras espacio-temporales. Esta herramienta agiliza y facilita la información, modifica la forma de presentarla, utilizarla e intercambiarla, según el tipo de discapacidad y necesidad del alumnado concreto (Troncoso *et al.*, 2013).

En suma, los edublogs permiten un acceso a ellos sin discriminación de las personas que presentan discapacidad, siendo plataformas muy sencillas e intuitivas, fáciles de manejar y al alcance de todos. Se trata de herramientas favorecedoras de la inclusión educativa (Azorín y Arnaiz, 2013).

Metodología

En este estudio se pretendió describir el blog de un centro público de Educación Especial de la provincia de Castellón. Los objetivos específicos fueron conocer la estructura, uso y contenido visible a través del uso de este recurso y analizar las potencialidades del blog de centro en relación al alumnado y a las familias. Para ello, se realizó un análisis descriptivo y de contenido (Krippendorff, 1990) de las entradas del blog.

Se eligió un centro de estas características para representar una de las diferentes modalidades de escolarización existentes en la Comunidad Valenciana, en el marco de una educación inclusiva (Peirats y Marín, 2018). Este centro educativo escolariza alumnado cuyas necesidades son permanentes y graves. Es alumnado que pertenece a una población heterogénea, desde la edad de educación infantil hasta los 21 años, con competencias muy distintas y necesidades muy singulares. Desde este punto de vista funcional, se distingue entre 3 colectivos de alumnado: alumnado con alteraciones graves en su nivel de desarrollo, alumnado con retraso significativo en su desarrollo y alumnado con problemas básicamente cognitivos (RD 696/95, D. 39/98 y R. 18 julio 2018). La escolarización en unidades o CEEE se produce únicamente cuando sus necesidades no pueden ser atendidas con medidas de atención a la diversidad en los centros ordinarios. El potencial del edublog varía de acuerdo con el grado de dificultades del alumnado, pudiendo cambiar los resultados según el colectivo con el que se emplea.

Resultados

El análisis del blog de centro se basó en tres dimensiones, la primera de ellas el diseño, la segunda referida al uso y, la tercera y última, en el contenido publicado en el blog en el segundo y tercer trimestre de un curso escolar. En cuanto a la primera dimensión, cabe destacar que este blog sirve como mural didáctico para compartir los proyectos, talleres, exposiciones, salidas y visitas recibidas, funcionando como un medio de comunicación con las familias. Este blog posee una estructura sencilla para la navegaciónde las familias. El fondo de color verde es utilizado para crear una sensación relajante y permitir al usuario dirigir su atención a las publicaciones y enlaces de recursos didácticos. En la parte superior de la página se encuentra la cabecera con el nombre del mismo acompañado de la figura de una locomotora, en referencia al tranvía a vapor que cubría la ruta de Onda al Grao de Castellón de la Plana desde 1888 hasta 1963 una línea. Esta locomotora fue conocida popularmente como La Panderola (cucaracha), por el color de su máquina de vapor, que funcionaba con carbón, y por lo lento e irregular de su marcha. Prosiguiendo con el blog, la zona inferior del encabezado se emplea para ubicar el menú de navegación principal.

Este blog se estructura en dos columnas. La columna principal está ocupada por las entradas, como por ejemplo, con el proyecto de robótica oel taller de la semana de la salud. En la columna lateral derecha se pueden encontrar un reloj, un contador de visitas al blog, un picture-trail presentado a los alumnos del colegio por fotos, una lista de seguidores del blog, un apartado para recibir correspondencia, enlaces a otros blogs y páginas

de educación especial donde se comparten consejos y estrategias, además de un buscador de entradas por fecha otítulo, facilitando el acceso rápido a las publicaciones.

Respecto a la segunda dimensión de análisis destaca que, en la frecuencia de utilización del blog, como se observa en la Figura 1, el número de entradas se mantiene estable a lo largo de los meses, es decir, el total de entradas se realizaron equitativamente a lo largo de los dos trimestres y por meses, excepto en junio, mes en el que se reduce el número de entradas (5%) a menos de un tercio del resto de meses analizados, en los que la cifra ronda el 20%. Esta diferencia se explica por los días lectivos, por la reducción de la jornada escolar, por realizarse en este mes los viajes de fin de curso de todos los grupos y la redacción de los informes finales por parte del profesorado.

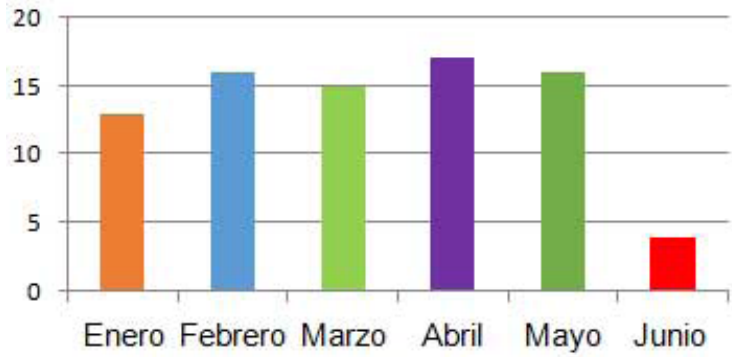


Figura 1. Distribución de las entradas

En cuanto a los agentes implicados destaca que todas las entradas fueron realizadas por el profesorado, a través de la coordinadora TIC que es la que se encarga del mantenimiento y actualización del blog. No existen entradas realizadas por otros miembros de la comunidad educativa. El número de visitas es 35.180 y el número de comentarios es muy reducido (61 comentarios en 6 meses) y no es posible identificar a qué colectivo pertenece quién los ha realizado, ya que, aparece un nombre de usuario y no si son familiares, alumnos, agentes externos, antiguos docentes del centro, etc. Además, llama la atención el uso limitado de las tecnologías por parte del alumnado en el proceso mismo de aprendizaje, representando tan solo un 5% de las actividades visibles en las entradas. A pesar de ser un centro dotado con tecnología, como por ejemplo la pizarra digital interactiva (PDI) en todas las aulas, abundan las tecnologías de ayuda como medio de acceso a otros aprendizajes, no como un objetivo prioritario en sí mismo.

Por lo que respecta a la tercera dimensión que fue el contenido, tras el análisis de las entradas al blog se observó que predominan las representaciones visuales, en forma de fotos (78%), imágenes (4%), vídeos (7%) o creaciones realizadas con la aplicación picturetrail (5%). Frente a esta primacía de lo visual, lo representativo y lo icónico, mientras que el texto y los enlaces tan sólo aparecen en un 6% del total de las entradas, tal y como muestra la Figura 2.

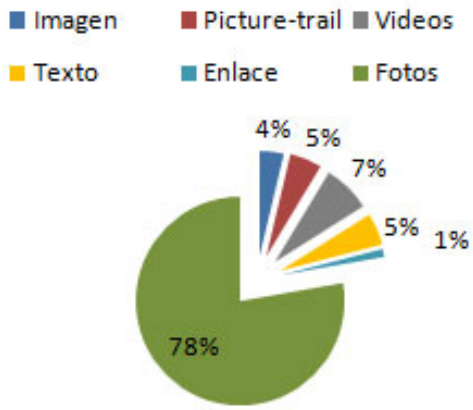


Figura 2. Formato de entradas al edublog

Por otra parte, destaca como tipo de estrategias docentes utilizadas la diversidad de enfoques (Figura 3), y esto se debe a la atención individualizada que en estos centros se ofrece al alumnado escolarizado en función de sus capacidades, intereses y motivaciones en pro de un desarrollo integral como individuo. La estrategia más comúnmente empleada son las salidas (41%). La razón se encuentra en el propio desarrollo curricular que en los centros específicos dista mucho del ordinario y aparece como una de las áreas de desarrollo preferente el conocimiento y uso de los recursos comunitarios, dando así importancia a la vida en sociedad y a las actividades cotidianas como, por ejemplo, ir de comprar o conocer el funcionamiento de un parque de bomberos (enero 2018). Se utilizan con frecuencia el trabajo por proyectos (20%) y los talleres (18%), entre los que destaca el taller de cocina que se realiza a lo largo de todo el curso. Además, se emplean las exposiciones (8%), para el desarrollo de la competencia comunicativa, artística y digital del alumnado. Sin embargo, los grupos interactivos parecen ser una estrategia aún por consolidar como práctica habitual, quedando limitada a ciertos grupos dentro del centro, no extendida a todo el alumnado. Como actividad destacada este curso aparece el taller de robótica que ha contado con una visita a las instalaciones de la Universitat Jaume I (Castellón).

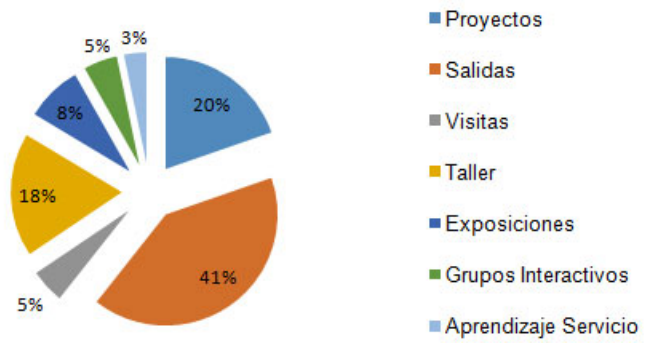


Figura 3. Entradas al edublog por categorías

Además, se han identificado las palabras de uso frecuente en el blog del centro, que quedan representadas en la Figura 4, que ha sido elaborada con la herramienta *WordArt*.

Figura 4. Palabras frecuentes en el blog

Conclusión

La educación convive con el avance tecnológico que ha impactado en las sociedades actuales. En la sociedad digital o sociedad red (Castells, 1998), el impacto de las tecnologías en la escuela es una realidad. Los docentes utilizan nuevas herramientas para responder a las demandas del alumnado, favorecer los procesos de enseñanza/aprendizaje y la comunicación con los padres y madres. Una herramienta que permite la consecución de estos objetivos es el edublog, que se establece como una manera de participar en la innovación educativa. Desde esta perspectiva en los centros específicos también tiene cabida la e-inclusión. Así, los centros educativos, sean ordinarios o específicos, deben satisfacer las necesidades del alumnado, sean cuales fueren, no solo en el entorno físico y material, sino también virtual y digital (Azorín y Arnaiz, 2013).

Los resultados del presente estudio muestran el uso habitual del blog como medio para visibilizar las actividades del alumnado de las diferentes etapas y cursos del centro; así como la importancia del rol de la coordinadora TIC como ente dinamizador, quien se ocupa de colgar las entradas. En cuanto a la utilidad se destaca el empleo del blog como canal de comunicación con las familias, facilitando el seguimiento del proceso de aprendizaje de sus hijos/as y compartiendo las experiencias y emociones vividas, ya que muchos de ellos muestran graves dificultades en la competencia comunicativa. La conclusión principal que se destaca es la importancia del blog de centro como medio de comunicación, la formación de los implicados para el uso efectivo de esta herramienta tecnológica que dinamiza el papel del docente y favorece la necesaria colaboración de las familias. Pero que las entradas las realice el profesorado muestra que no se obtiene todo el potencial del edublog para la totalidad de la comunidad educativa.

Asimismo, aclarar que cuando se tratan las TIC, tanto para el alumnado con o sin discapacidad, no se debe olvidar que el potencial educativo de su uso depende tanto de las actitudes del profesorado hacia las tecnologías como de la perspectiva pedagógica desde la que se diseñan las prácticas educativas (Marín, Peirats, y Morote, 2018). Y, para esta participación tecnológica no es suficiente que el profesorado utilice únicamente el blog para transmitir información, sino que se debiera tender a hacer al alumnado

administrador de sus propios blogs o al menos redactor de alguna de las entradas si es posible, creando blogosferas educativas y propiciando su interacción (Uribe y Zuñiga, 2017) y además, de acuerdo con Cabero, López, y Ballesteros (2009) es necesaria una formación del profesorado más amplia y práctica, una mayor dotación de infraestructura tecnológica y una mejora en la gestión de recursos tecnológicos en los centros educativos.

En definitiva, se acepta que la mejora de los estándares de calidad en las sociedades de la información y el conocimiento surgen a partir de investigaciones que se establecen en escenarios favorables para la producción de conocimientos (Pérez, Mercado, Martínez *et al.,* 2018), como en este caso.

Agradecimientos

A la Conselleria de Educación, Investigación, Cultura y Deporte por la promoción de la investigación científica, el desarrollo tecnológico y la innovación en la Comunitat Valenciana. Este trabajo se basa en los resultados preliminares obtenidos en el proyecto emergente titulado: Análisis de las estrategias docentes ante la digitalización de los contenidos del curriculum de educación Infantil y Primaria (GV/2018/074). También a toda la comunidad educativa del Colegio Público de Educación Especial La Panderola de Vilareal (Castellón).

Referencias

Anaya, Y., Díaz, S., Martínez, J., y Contreras, O. (2012). El uso de las TIC como herramienta para el aprendizaje significativo del inglés. *Rastros Rostros*, *14*(27), 115-119.

Azorín, C. Mª., y Arnaiz, P. (2013). Tecnología digital para la atención a la diversidad y mejora educativa*. Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, *1*(13), 14-29.

Cabero, J., López, E., y Ballesteros, C. (2009). Experiencias universitarias innovadoras con blogs para la mejora de la praxis educativa en el contexto europeo. *RUSC. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, *6*(2), 1-14.

Cachari, M.M. (2018). La percepción del futuro docente en educación primaria sobre la didáctica de las ciencias sociales con TIC. En J. Maquilón, T. Izquierdo, Mª.L. Belmonte y B. Alfageme (Eds.), *Investigaciones sobre la formación docente en el siglo XXI* (pp. 227-236.). Libro de actas de Congreso de Murcia: Universidad de Murcia.

Caldeiro, M.C., y Castro, A. (2017). ¿Cómo enseñar a los movildigitales? Materiales y herramientas TIC para profesorado de infantil y primaria. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 12). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Cardoso, E.O., Vargas, M. A., y Rivas, R.M. (2017). Evaluación de la competencia digital en el alumnado de educación superior en el Instituto Politécnico Nacional (p. 48). En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017*. Eindhoven, NL: Adaya Press.

Castells, M. (1998). *The Rise of the Network Society* (The Information Age: Economy, Society, Culture; v.1). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Castro, A., y Monedero, C. (2017). Mobile learning: Códigos QR y videotutoriales en laboratorios audiovisuales. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 85). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Decreto de 39/1998 de 31 de marzo, de *ordenación de la educación para la atención del alumnado con necesidades educativas especiales*, (DOGV, 3224, de 17/04/1998).

Fernández, E. (2017). Del cuaderno a Twitter con #transcrituit: la transcripción fonética y su proyección social. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 76). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Gómez, S., y Tormo, M.P.(2017). Recursos pedagógicos virtuales para docentes: compartiendo historias sociales para el Trastorno del Espectro Autista. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 99). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Jaramillo, J.A., Linares, K., y Morales, L.F. (2017). Diseño y puesta en marcha de un asistente instruccional virtual. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 63). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica.* Barcelona: Paidós Ibérica S.A.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa,* (BOE, 295, de 10/12/2013).

Lizandra, J., y Valencia, A. (2017). Tutorización virtual de TFMs: una experiencia práctica. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 83). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Lozada, J. (2018). *Internet y sus aportes a la educación en los contextos actuales* (Doctoral dissertation).

Macià, M. (2016). La comunicación familia-escuela: el uso de las TIC en los centros de primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(1), 73-83. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.245841

Marín, D., Peirats, J., y Morote, D.(2018). Análisis sobre el e-portafolio en la formación inicial del grado de magisterio. En J. Maquilón, T. Izquierdo, Mª.L. Belmonte y B. Alfageme (Eds.), *Investigaciones sobre la formación docente en el siglo XXI* (pp. 187-200). Libro de actas de Congreso de Murcia: Universidad de Murcia.

Marín, V., Muñoz, J.M., y Sampedro, B.E.(2014). Los blogs educativos como herramienta para trabajar la inclusión desde la educación superior. *ENSAYOS. Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, *29*(2), 115-127.

Marín, V., y Sampedro, B.E. (2016). Los edublogs como herramienta de trabajo en el aula de grado de educación primaria. *Aula de Encuentro*, *18*(1), 109-128.

Peirats, J., y Marín, D. (2018). Las medidas organizativas y curriculares en las necesidades específicas de apoyo educativo. En D. Marín e I. Fajardo (Coords.),*Intervención psicoeducativa en alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo* (pp. 55-82). Valencia: Tirant lo Blanch.

Pérez, R., Mercado, P., Martínez, M., Mena, E., y Partida, J. Á. (2018). La sociedad del conocimiento y la sociedad de la información como la piedra angular en la innovación tecnológica educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 8*(16), 847-870.

Prensky, M. (2001). Digital wisdom and homo sapiens digital. In M. Thomas (Ed.), *Deconstructing digital natives: Young people, technology and the new literacies* (pp. 15-29).

Puche, J. (2017). TIC actualizadas para una nueva docencia universitaria: las aplicaciones Socrative y Kahoot. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 68). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Ramos, M.J. (2017). Preventiac®, una aplicación basada en la técnica sociométrica para la prevención del acoso escolar. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 43). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de *ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales*, (BOE, 131, de 02/06/1995).

Resolución de 18 de julio de 2018, *por la que se aprueban instrucciones para el curso 2018-2019 en materia de organización y funcionamiento de los centros de Educación Especial,* (DOCV, 8343, de 20/07/2018).

Reviglio, C. (2010). La "voz" de los estudiantes en un blog educativo*. La Trama de la Comunicación, 14*, 275-287.

Rodríguez, M. (2018). Las actitudes en la inclusión educativa. En J. Maquilón, T. Izquierdo, Mª.L. Belmonte y B. Alfageme (Eds.), *Investigaciones sobre la formación docente en el siglo XXI* (pp. 15-23). Libro de actas de Congreso de Murcia: Universidad de Murcia.

Sáez, J.M. (2012). Valoración del impacto que tienen las TIC en educación primaria en los procesos de aprendizaje y en los resultados a través de una triangulación de datos, *RELATEC. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, *11*(2), 11-24.

Santoveña, S. M. (2011). Análisis socioeducativo del blogueo como actividad alfabetizadora y colaborativa. *Edutec-e. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 35*, 159-187.

Scalella, G., y Mazza, M. F. (2018). Naturalmente Únic@ s: no solo un blog deficiencias. *XXXIII 2018,* 121.

Troncoso, A.B., Martínez, Mª.E., y Raposo, M. (2014). La inclusión del alumnado con discapacidad intelectual a partir del uso de blogs: una experiencia educativa innovadora. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 7*(2), 195-211.

Uribe, P.A., y Zuñiga, P.A. (2017). Aplicaciones tecnológicas en contextos educativos interculturales indígenas: experiencia de trabajo interdisciplinario. EnRedine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 73). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Valencia, A., y Lizandra, J. (2017). Uso de edublogs en el entorno universitario: un proyecto de innovación colaborativo. En Redine (Ed.), *Book of abstracts CIVINEDU 2017* (p. 88). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Diana Marín Suelves. Doctora en Psicología, Licenciada en Psicología y Psicopedagogía, y Maestra de Pedagogía Terapéutica. Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universitat de València. Ha realizado trabajos de investigación sobre el desarrollo positivo en niños y jóvenes y ha publicado artículos sobre intervención en la escuela, tecnología educativa y educación especial. Miembro del equipo de investigación de la Universitat de València CRIE. Investigadora principal del proyecto: Análisis de las estrategias docentes ante la digitalización de los contenidos del curriculum de educación infantil y primaria.

Diana Morote Blanco. Maestra de Pedagogía Terapéutica. Graduada en Educación Primaria, en la especialidad de Pedagogía Terapéutica en la promoción 2010-2014 en la Universitat de València. Máster en Educación Especial en 2014-2016 en la Universitat de València. Funcionaria interina en el concurso oposición de 2018, ejerciendo actualmente en CEE Alberto Tortajada de Algemesí. Miembro colaborador en el equipo de investigación de la Universitat de València CRIE.

Miriam Aguasanta. Estudiante de Doctorado en Educación de la Universitat de València. Máster en Psicopedagogía en 2016-2018 en la Universitat de València. Graduada en Psicología, 2012-2015 en la Universidad Católica Santo Domingo. Colaboradora en el equipo de investigación de la Universitat de València CRIE.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

2

Accesibilidad a la cultura audiovisual para personas con discapacidad sensorial

José-Alberto Gallardo-López
Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

Introducción

La investigación llevada a cabo plantea, como objetivo general, analizar y conocer las actitudes, percepciones, creencias y opiniones que poseen las personas con discapacidad sensorial ante la situación de la accesibilidad a la cultura audiovisual, en el ámbito socioeducativo. La metodología utilizada es de carácter mixto, se han manejado instrumentos de investigación cuantitativos (cuestionario tipo Likert) y cualitativos (entrevistas semiestructuradas). La muestra, a la que se le aplicó el cuestionario está compuesta por 776 personas con problemas visuales y 328 personas con problemas auditivos, de la provincia de Sevilla. Además, se realizaron entrevistas a 10 informantes clave con una vinculación representativa con la temática de análisis.

Los resultados de la investigación ponen en evidencia las limitaciones y barreras a las que se enfrentan las personas con diversidad funcional auditiva o visual en ambientes educativos y sociales, respecto al acceso a la cultura y al contenido educativo audiovisual. Estos resultados invitan a la reflexión para tratar de implementar mejoras en el diseño universal de contenidos educativos y culturales para construir sociedades más justas, fomentando la igualdad de oportunidades.

Discapacidad sensorial en España

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (Organización Mundial de la Salud, 2011), reconoce la discapacidad como algo inherente a la condición humana, ya que casi todas las personas sufrirán en algún momento de su vida algún tipo de discapacidad transitoria o permanente, ya sea por cuestiones accidentales como por envejecimiento. Según este informe, el 15% de la población mundial sufre algún tipo de discapacidad y las cifras van en aumento.

Cita sugerida:
Gallardo-López, J.A. (2019). Accesibilidad a la cultura audiovisual para personas con discapacidad sensorial. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 11-19). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19772800

Sabemos que el entorno juega un papel fundamental en la discapacidad, ya que puede facilitar o restringir los derechos de ciudadanía de estas personas con discapacidad. Según la OMS y el Banco Mundial las personas que presentan discapacidad, en comparación con las que no presentan discapacidad, tienen tasas significativamente más bajas de uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y en algunos casos ni siquiera pueden acceder a productos y servicios básicos de la sociedad como la televisión, el cine o internet, entre otros. La consecuencia es que, en plena Sociedad del Conocimiento, un 15% de la población mundial está sufriendo serias limitaciones para participar en su sociedad.

Según la encuesta sobre Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD, 2008) realizada en España por el Instituto Nacional de Estadística en el año 2008, el número total de personas con alguna discapacidad asciende aproximadamente a 4 millones de personas, lo que supone un 9% de la población. El porcentaje de personas, de 6 o más años, que presentan algún tipo de discapacidad auditiva es del 28,1% del total de personas con discapacidad. Por otro lado, un 25,9% presentan algún tipo de discapacidad visual. En este sentido, podemos decir que un 54% del total de personas con discapacidad en España tienen discapacidad sensorial.

Según la Encuesta de Integración Social y Salud, aplicada en España en 2012, las situaciones de participación social en las que más personas con discapacidad experimentan limitaciones son las actividades de ocio y culturales (alrededor de dos tercios de las personas con discapacidad han señalado limitaciones en este ámbito de participación). Además, algo más del 16% de las personas con discapacidad encuestadas aseguran haberse sentido discriminadas.

Tabla 1. Población con discapacidad, según tipo de discapacidad. Números absolutos y porcentaje sobre el total de personas con discapacidad. Datos referidos a personas de 15 y más años. España, 2012.

	Números absolutos			Porcentajes sobre el total de personas con discapacidad		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Discapacidad para actividades formativas	491.247	863.109	1.354.356	19,9%	22,3%	21,4%
Discapacidad para usar internet	229.298	344.345	573.643	9,3%	8,9%	9,1%
Discapacidad para las actividades de ocio	1.698.494	2.697.219	4.395.713	68,9%	69,8%	69,4%
Discriminación por motivos de discapacidad	405.768	616.356	1.022.124	16,4%	15,9%	16,1%
Personas con discapacidad	2.466.782	3.866.888	6.333.670			

Fuente: Instituto Nacional de Estadística (2013).

Según la Base de Datos Estatal de Personas con Discapacidad, a 31 de diciembre de 2016, había en España 4.563.749 personas con discapacidad administrativamente reconocida, con un grado de discapacidad igual o superior al 33%. Siendo la primera deficiencia que concurre, hay un total de 187.178 personas con discapacidad auditiva y 230.917 con discapacidad visual.

Construyendo una sociedad accesible a la diversidad: diseño universal y cultura audiovisual

El diseño de una sociedad no accesible provoca que personas que presentan algún tipo de discapacidad encuentren notables problemas a la hora de desarrollar su autonomía individual, su independencia y su libertad para tomar decisiones propias. La desconsideración de la accesibilidad tiene graves consecuencias discriminatorias en cuanto a la participación e inclusión de este colectivo en el sistema social. Por ello, consideramos fundamental respetar las diferencias y aceptar a las personas con discapacidad como parte de la diversidad y condición humana; brindarles igualdad de oportunidades para que se desarrollen de forma autónoma; facilitarles el acceso a su entorno físico, así como a la información y la comunicación. En definitiva, promover su integración en la vida comunitaria.

La vida de cualquier persona depende de cómo está diseñado su entorno social, teniendo en cuenta los componentes materiales e inmateriales que lo configuran. En este sentido, “la repercusión que tiene dicho diseño en el plan de vida de cada persona dependerá de las condiciones sociales que se proporcionen a quienes se desenvuelven en él” (Aparicio y Martínez, 2017, p.27). Es necesario sensibilizar a la sociedad para que tome mayor conciencia sobre las problemáticas a las que se enfrentan diariamente las personas con discapacidad y fomentar el respeto de sus derechos y su dignidad; luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas, y promover la toma de conciencia sobre las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad a la sociedad.

El acceso a la cultura se contempla en diversos documentos internacionales que promueven la igualdad de derechos de todas las personas, por encima de sus diferencias y de sus características. La accesibilidad debe ser una cuestión clave en la concepción de la sociedad actual, es fundamental para que las personas con algún tipo de discapacidad puedan disfrutar de una vida independiente y participativa. Por ello, los Estados deben garantizar el acceso en igualdad de condiciones a las personas con discapacidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud, a la educación, a la información y las comunicaciones, para que puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales (Naciones Unidas, 2006).

Toda sociedad desarrollada debe demostrar una alta capacidad de integración de todas las personas que la forman, sin hacer distinción de ningún tipo. Por tanto, debe ser capaz de ofrecer las oportunidades necesarias para que cada ciudadano pueda tener una vida digna y en igualdad de condiciones.

Las sociedades son heterogéneas, están formadas por individuos con diversas capacidades y diferentes tipos y grados de discapacidad. Algunas de estas personas con discapacidad presentan serias dificultades para incorporarse a distintos contextos sociales y a las actividades que se desarrollan en ellos. Antiguamente, la intervención con las personas con discapacidad se centraba en la rehabilitación individual pero actualmente se trabaja desde un enfoque global. Desde esta nueva perspectiva se incide también en los contextos sociales donde las personas con discapacidad se desenvuelven, tratando de adaptarlos a sus necesidades.

Un medio social, que ha sido construido de manera accesible dota a los miembros de esa sociedad de igualdad de derechos y de autonomía, además les proporciona las herramientas necesarias para desarrollar una vida social y económica activa. Podemos definir el término accesibilidad como el conjunto de características que debe disponer los entornos, productos o servicios para ser comprensibles, utilizables y practicables en condiciones de confort, seguridad e igualdad por todas las personas y, en particular, por aquellas que tienen alguna discapacidad (Arjona, 2015). La accesibilidad es un asunto que concierne a todos y no sólo a una minoría con discapacidades físicas, y se debe abordar de manera global e integrada, mediante la coordinación de todos los actores interesados.

El problema de la accesibilidad resulta disperso y complejo debido a la gran cantidad de situaciones que abarca, por ello las actuaciones que se dirijan hacia las soluciones deben tratarse desde diferentes sectores y de manera coordinada. Las actuaciones que se dirijan en este sentido deben centrarse, principalmente en la concepción accesible de todo lo novedoso y la adaptación de lo iniciado anteriormente con barreras que aplacan el principio de diseño universal. Es importante señalar que una verdadera mejora de la accesibilidad debe plantearse desde una profunda transformación de las estructuras sociales o administrativas y las mentalidades y actitudes en que se apoyan.

Las barreras que debilitan la evolución y el desarrollo del diseño para todos limitan la actividad humana en tres de sus formas básicas: la comunicación, la comprensión y la movilidad. Existen diferentes tipos barreras que pueden estar vinculadas al entorno físico, a las interacciones de los individuos con su entorno social, a la dificultad de captar información audiovisual, al uso de la tecnología o a la falta de acceso a la cultura. En todos los casos, estas barreras limitan y excluyen a determinados colectivos de personas que forman nuestra democrática sociedad, vulnerando de manera directa el derecho de igualdad de oportunidades. Podemos comprobar cómo las barreras presentan obstáculos que hacen que las diferencias funcionales de las personas se conviertan en desigualdades, como consecuencia de esto, la calidad de vida de cualquiera de estas personas queda limitada.

Con la superación paulatina de las barreras a las que nos referimos nos acercamos a una sociedad en la que todos y cada uno de sus miembros resultan útiles para el desarrollo común. La concienciación de la importancia del diseño universal es clave para esta superación. En este sentido, se reclama que el diseño aporte la necesaria información efectiva al usuario, con independencia de las condiciones ambientales o las habilidades

sensoriales del usuario. Además, la flexibilidad de uso reivindica que el diseño debe adaptarse a un amplio abanico de preferencias y destrezas individuales.

De acuerdo con Fernández (2018), "las posibilidades de acceso y de uso de las tecnologías de la información y la comunicación abren otro tipo de brechas que pueden tener efectos en la integración y cohesión social" (p.20). En este sentido, la sociedad española es cada vez más consciente de que una adecuada accesibilidad tecnológica ayudaría a disminuir la denominada brecha digital existente, ya que consideramos que las TIC son un instrumento necesario para lograr una sociedad cohesionada, inclusiva, solidaria y avanzada en relación con las personas con discapacidad.

La discriminación más habitual que soportan las personas con discapacidad proviene de la ausencia de accesibilidad a los entornos físicos, a sus productos y servicios, así como al acceso a la información y a la comunicación. Por ello, las políticas orientadas a conseguir una sociedad accesible han ido experimentando una importancia cada vez más significativa, implicándose de manera directa tanto las administraciones como la sociedad en general. El desarrollo de políticas de accesibilidad ha provocado avances en la identificación y reconocimiento de las necesidades de las personas con discapacidad y sus derechos, pero no han llegado a hacerse efectivos al mismo nivel en todos los ámbitos. De acuerdo con esto, actualmente aún encontramos barreras en diferentes aspectos de nuestra sociedad que limitan y marginan los derechos de los ciudadanos con algún tipo de discapacidad.

Atendiendo al ámbito educativo, podemos decir que el reto de la integración real de los estudiantes con discapacidad en las aulas ordinarias de todos los niveles educativos aún no se ha llegado a conseguir con éxito. Principalmente, porque se sigue entendiendo el concepto de integración desde el punto de vista físico, sin atender a los aspectos sociales e intelectuales (Romero, González, García, y Lozano, 2018). Uno de estos ámbitos sociales en los que las personas con discapacidad encuentran obstáculos considerables es a la hora de acceder a la cultura audiovisual. Tradicionalmente, nuestra sociedad ha considerado que la participación de las personas con discapacidad en los espacios culturales no es una preferencia, y mucho menos un derecho. Además, en el pasado, los gestores y profesionales de la cultura no reflexionaron sobre los intereses de este colectivo hacia la participación social y disfrute de este bien común de todos los ciudadanos.

A pesar de las normas que reconocen explícitamente el acceso a la cultura como un derecho de todas las personas se produce una situación discriminatoria para las personas con algún tipo de discapacidad, especialmente sensorial. En virtud de ello, creemos que los servicios culturales deben ser para todas las personas, independientemente de su condición, y deben ser diseñados y construidos para el acceso y disfrute de todos.

Por ello, es esencial que, en los espacios culturales donde la mayoría de la información que se proporciona es audiovisual, los gestores demuestren un compromiso real ante la problemática de acceso a los contenidos para las personas con discapacidad sensorial. Es una realidad el hecho de que la cultura audiovisual está cada vez más presente en nuestra sociedad. Los espacios culturales como la televisión, el cine, el teatro, los museos e internet basan su didáctica, exposición y entretenimiento en conjuntos

audiovisuales. En este sentido, debemos tener en cuenta que “en un mundo global dominado por la información audiovisual, las barreras actuales en el acceso a las aplicaciones y a los contenidos multimedia ponen en riesgo la inserción social plena de las personas con discapacidad sensorial” (Ruiz, Sánchez, y Puente, 2017, p. 143). En el caso de las discapacidades sensoriales, existen diferentes técnicas o servicios de apoyo a la comunicación, como pueden ser la Subtitulación, la Audiodescripción y la Interpretación de la Lengua de Signos.

Metodología

La metodología llevada a cabo en este estudio exploratorio es de carácter mixto, combinando técnicas e instrumentos de recogida de información de corte cuantitativo y cualitativo. El cuestionario, diseñado y validado mediante juicio de expertos, pretendía recoger información relacionada con diversos aspectos relacionados con la accesibilidad al entorno social, cultural y formativo. Fue administrado y cumplimentado de forma *online* por una muestra compuesta por 776 personas con discapacidad visual y 328 personas discapacidad auditiva.

Por otro lado, se realizaron un total de 10 entrevistas semiestructuradas a informantes clave que trabajan directamente con personas con discapacidad auditiva y/o visual. El objetivo de estas entrevistas fue recoger información sobre las principales actividades que llevan a cabo estos profesionales para mejorar la situación de las personas con discapacidad ante el acceso a la educación y a la cultura.

Análisis de resultados y conclusiones

En los resultados obtenidos se aprecia la percepción que tiene el colectivo de personas con discapacidad sensorial, y los profesionales que trabajan para mejorar su calidad de vida, ante el acceso a la cultura audiovisual. A continuación, destacamos los resultados más relevantes de la investigación:

- El 64,3 % de los encuestados son mujeres y un 35,7 % hombres, con edades comprendidas entre los 15 y los 55 años. No obstante, la mayor parte de ellos tiene menos de 35 años.
- El 57,1% de las personas encuestadas presentan una discapacidad auditiva, un 29,5% tienen discapacidad visual y un 13,4% poseen una discapacidad auditiva y visual.
- Un 96% de los encuestados opina que el entorno en el que desarrollamos nuestra vida no es accesible para todos y algo más del 91% de los encuestados opina que las personas con discapacidad sensorial tienen problemas de accesibilidad al entorno social. Es sorprendente comprobar que casi el 100% de la muestra encuestada (97%) está de acuerdo con la afirmación que propone el ítem 12 del cuestionario.

Tabla 2. Porcentajes para el ítem 12. "Existen serios problemas de accesibilidad para las personas con discapacidad auditiva y/o visual en el acceso a la información y a la cultura audiovisual".

	Porcentaje
Indeciso	3
De acuerdo	50,1
Completamente de acuerdo	46,9
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, hay una evidente predisposición de los encuestados a considerar que existe discriminación hacia las personas con discapacidad sensorial a la hora de participar en actividades culturales de ocio y diversión (92,1%).

Sobre aspectos directamente relacionados con el ámbito educativo, podemos decir el 85,4% de los encuestados opina que los recursos humanos disponibles en los centros educativos no son adecuados ni suficientes para atender la discapacidad sensorial. Además, un 95% afirma que los recursos materiales o técnicos disponibles en los centros educativos tampoco son adecuados ni suficientes.

Como puede observarse en la tabla 3, un 83,1% está de acuerdo, o completamente de acuerdo, en que las personas con discapacidad sensorial tienen problemas a la hora de comunicarse y acceder a la información en los contextos educativos. Además de esto, analizando las respuestas para el ítem 8 del cuestionario, apreciamos como el 89,1% opina que la información audiovisual proporcionada en las aulas de los centros educativos no es accesible para personas con discapacidad.

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes para el ítem 7. "Existen serios problemas para comunicarse y acceder a la información en el contexto educativo"

	Porcentaje
Completamente en desacuerdo	1
En desacuerdo	7,9
Indeciso	3
De acuerdo	53,6
Completamente de acuerdo	34,5
Total	100

Fuente: elaboración propia.

Para concluir, analizamos la información obtenida en las entrevistas realizadas a los profesionales que trabajan directamente con las personas con discapacidad sensorial y podemos indicar que, según la opinión de las personas entrevistadas, la mayoría de personas con discapacidad sensorial, y especialmente auditiva, tienen dificultades para desenvolverse en una sociedad en la que se utiliza la palabra como medio mayoritario de comunicación.

Como aspectos positivos sobre la educación, los entrevistados destacaron que gran parte de la información que proporcionan los docentes en clase es audiovisual, utilizan las nuevas tecnologías en la enseñanza de las materias que imparten. En este sentido, hay que señalar que, para el alumnado con discapacidad, el uso de estas tecnologías supone una mayor posibilidad de acceso a la información y a la comunicación, a materiales y a recursos didácticos. De esta manera, se amplía el abanico de posibilidades en sus expectativas formativas y laborales, además de fomentar un gran instrumento de socialización.

Sobre cuestiones concretas referidas al acceso a la cultura audiovisual, a través del ocio y el tiempo libre, hay que subrayar que los problemas principales con los que se encuentran las personas con discapacidad auditiva y/o visual son los relacionados con la movilidad, el acceso a la información y, sobre todo, a la comunicación. En este sentido, destacamos algunos de los comentarios textuales de las entrevistas realizadas:

> *Las personas con discapacidad auditiva tienen dificultades para acceder a los espacios y actividades culturales, a la información, a los medios de comunicación, a los contenidos audiovisuales y a las nuevas tecnologías.* Informante 3.
>
> *Las personas con discapacidad auditiva o visual tienen dificultades para acceder a los medios de comunicación, especialmente a la televisión, para acceder a Internet, para acceder al cine...* Informante 1.
>
> *Hay muy pocas películas editadas con la posibilidad de poner audiodescripciones*. Informante 2.
>
> *El cine es un bien cultural y como tal debería ser accesible a todo el mundo… hay pocos cines en los que se proyecten películas para personas con discapacidad auditiva y visual.* Informante 4.
>
> *Hacen falta más intérpretes de lengua de signos en los servicios públicos y en la educación pública.* Informante 5.

Conclusiones

Para finalizar, como conclusiones generales, es importante destacar que con la finalidad del logro de una integración comunitaria plena de las personas con discapacidad la sociedad está experimentando un significativo incremento de la atención profesional y social hacia este colectivo. En la actualidad, profesionales de distintas disciplinas aúnan sus esfuerzos para abordar de manera interdisciplinar el estudio de la discapacidad con la intención de mejorar las condiciones de vida y el bienestar personal de las personas afectadas. Sin embargo, la situación de las personas con discapacidad sensorial necesita de actuaciones urgentes por parte de los poderes públicos y de la sociedad en general. Estas actuaciones deben tener en cuenta la importancia de la participación de las personas afectadas y de las organizaciones que las representan, con el objetivo de incrementar los niveles de autonomía, independencia e integración en la comunidad.

Es preciso abordar la problemática de la accesibilidad desde múltiples sectores y de forma coherente, encaminando las actuaciones hacia dos objetivos principales: la concepción accesible de todo lo novedoso y la adaptación de lo antiguo que se realizó

con barreras. La accesibilidad debe mejorarse desde la transformación de las estructuras sociales o administrativas y las mentalidades y actitudes en que se apoyan. Las barreras en los sistemas de información y de comunicación constituyen uno de los principales obstáculos que limitan la plena participación de las personas con discapacidad en todos los ámbitos sociales, especialmente en el acceso a los medios audiovisuales, a la cultura y a la información. El avance tecnológico, que está experimentando de manera vertiginosa nuestra sociedad, conlleva nuevas oportunidades en los ámbitos de la información, la comunicación, la educación y el acceso a la cultura, sin embargo, también supone la creación de nuevas barreras para las personas con discapacidad sensorial.

Referencias

Arjona, G. (2015). *La accesibilidad y el diseño universal entendido por todos. De cómo Stephen Hawking viajó por el espacio*. Granada: La Ciudad Accesible.

Aparicio, M., y Martínez, E. (2017): Accesibilidad universal: sentido normativo e implicaciones en la educación y la práctica profesional. *Revista Española de Discapacidad*, *5*(1), 25-41.

Fernández, J.M. (2018). TIC y la discapacidad. Conocimiento del profesorado de Educación Especial. *Hekademos: revista educativa digital, 24,* 19-29.

Instituto Nacional de Estadística. (2013). *Encuesta de Integración Social y Salud.* Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/np817.pdf

Instituto Nacional de Estadística. (2008). *Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y situaciones de Dependencia (EDAD).* Recuperado de: https://www.ine.es/prensa/np524.pdf

Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Recuperado de: http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Resumen Informe Mundial sobre la Discapacidad.* Recuperado de: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/70672/WHO_NMH_VIP_11.03_spa.pdf;jsessionid=88891BEBC6F7D6BCF0D14562F0087377?sequence=1

Romero, S., González, I., García, A., y Lozano, A. (2018). Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*, *9,* 83-112.

Ruiz, B., Sánchez, J.M., y Puente, L.A. (2017). Al servicio de la inserción social de las personas con discapacidad sensorial: el Centro Español Subtitulado y la Audiodescripción. *Panorama social, 26,* 143-158.

José Alberto Gallardo López. Doctor en Pedagogía. Profesor en la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (España), en el Departamento de Educación y Psicología Social. Investigador perteneciente al Grupo de Investigación de Pedagogía Social de la Universidad de Sevilla. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Participante en diversos proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional.Autor de diversos libros, comunicaciones y artículos relacionados con la inteligencia emocional, pedagogía social, coeducación, atención a la diversidad y nuevas tecnologías aplicadas a la educación.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

3

Propuesta de docencia de Estudios Culturales a través del audiovisual: estudios feministas

Dr. Mario de la Torre-Espinosa
Universidad de Granada, España

Introducción

El cine es, en opinión de los investigadores que trabajan desde las teorías sociológicas, un reflejo de la sociedad. El pensador Sigfried Kracauer dejó ya buena constancia de ello en *De Caligari a Hitler* (1985), donde efectuó una lectura sociológica del cine alemán entre 1918 a 1933 para defender que la psicología implícita en estas películas expresionistas anunciaba la llegada de un periodo irracionalista, lo que se haría realidad con la llegada al poder de Hitler y el advenimiento de la II Guerra Mundial. Esta obra, título clave dentro de la teoría fílmica, supone un brillante ejercicio analítico que contribuiría a forjar la idea del cine como espejo del mundo, capaz de captar y transmitir la vida humana y su contexto, y además lográndolo con gran verosimilitud.

Pero como se indica en la citada obra de Kracauer, el séptimo arte no refleja las ideologías de forma explícita, sino que más bien expresa el sentir psicológico colectivo que marca las tendencias conductuales de una sociedad, es decir, la idiosincrasia de cada "pueblo" o *Zeitgeist* particular. Así, tanto la literatura como las otras formas artísticas que constituían el canon, solo reflejaban aquellas formas que estaban en consonancia con el poder político, económico y sus valores, marginando de esta manera aquellas otras formas que se oponían al *statu quo* y que eran desplazadas a la periferia del sistema cultural (Even-Zohar, 2017). Es por ello esencial analizar cuáles eran esas prácticas culturales dominantes: para entender su valor y, sobre todo, su forma de actuar tanto sobre un sistema cultural concreto como, por extensión, en los diferentes estamentos de las sociedades en las que actuaban.

El siglo XX, marcado por el cine como *mass media* dominante, tendría en la maquinaria industrial de Hollywood el modelo a seguir. El cine clásico, o Modo de Representación Institucional como lo denominaría Nöel Burch (1999), llevaría a institucionalizar unas formas de representación de la realidad cuya impronta llega hasta nuestros días. Entre las características más transcendentes, por las repercusiones que aún siguen vigentes, se hallaba el que fuera una forma de entender el cine basada en la verosimilitud y en la invisibilidad enunciativa como rasgos más característicos. Y estas dos cuestiones no son

Cita sugerida:
Torre-Espinosa, M. de la (2019). Propuesta de docencia de Estudios Culturales a través del audiovisual: estudios feministas. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 20-29). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19925068

para nada baladí, puesto que de ellas se derivaría, de forma absolutamente transparente en su modo de funcionamiento, un imaginario social sobre diversos temas y ámbitos, creado a partir de meras representaciones fílmicas. Gracias a esta forma de narrar, el espectador contemplaría como real lo que es representado en la pantalla.

Debido al efecto catártico de estos filmes y su capacidad de captar la atención del público, este asume con poca resistencia el ideario que le es narrado, es decir, los preceptos ideológicos implícitos en el discurso emanado desde la pantalla. Teniendo en cuenta que el cine de Hollywood es el más consumido desde la I Guerra Mundial hasta nuestros días, es evidente que sus ideales hayan sido exportados y asimilados por gran parte de la población mundial. Piénsese en los *western* de John Ford, por ejemplo, y su visión etnocéntrica (y androcéntrica), donde el colono se convertía en el héroe de la historia y los nativos en los agresores, subvirtiendo la realidad de los acontecimientos con el fin de conformar una identidad estadounidense vinculada a la idealización de la imagen de los primeros colonos.

Con el paso del tiempo, estas prácticas, develadas como mecanismos de control, serían puestas en entredicho por diversos investigadores. Nacerían así los primeros trabajos sobre cine enmarcados en los Estudios Culturales que vendrían a suceder a los trabajos de corte formalista-estructuralista que habían dominado el ambiente académico hasta pasada la primera mitad del siglo pasado. En palabras de Robert Stam, si

> la semiótica del cine se interesaba por códigos específicamente cinematográficos tales como el sonido, el movimiento que se dio a conocer con el nombre de *cultural studies* pretendía situar a medios como el cine en un contexto histórico y cultural más amplio (2001, p. 259).

Se pondría así fin a una interpretación de la historia desde el prisma del hombre blanco, occidental y heterosexual, dando voz a otras historias literarias y artísticas discriminadas por las instituciones que tradicionalmente ostentaban el poder. Se daba así pie al estudio de "la tensión entre el deseo de recuperar la cultura popular, como expresión de pueblo, y asimismo de otorgar voz a la cultura de los grupos marginados, y por otra parte del estudio de la cultura de masas como imposición ideológica, como formación ideológica opresiva" (Culler, 2013, p. 60). Así, las teorías feministas, la Queer Theory o los estudios poscoloniales pondrían fin a esta hegemonía interpretativa de la realidad proponiendo modelos alternativos, y tomando para ello el psicoanálisis, el estructuralismo o la deconstrucción como punto de partida para sus análisis, que tenían entre sus objetivos la reconstrucción revisionista de la historia. A pesar de las reticencias que generaron estas corrientes, pudieron granjearse la simpatía de múltiples investigadores que vislumbraron en estas propuestas teóricas una oportunidad para reflejar la diversidad y la complejidad del mundo, y, en consecuencia, de sus manifestaciones artísticas. Además, sirvió como denuncia de la utilización de las prácticas culturales de toda índole como herramientas al servicio de las clases dominantes, sirviendo como extensión de sus idearios, y contribuyendo en consecuencia a perpetuar el estado de sometimiento y marginación al que habían sido condenadas ciertas comunidades.

Entre las aportaciones más relevantes se encuentran las que intentaron romper con la colonización cultural a la que habían sido sometidas diferentes naciones, fruto del brutal colonialismo llevado a cabo por las grandes potencias occidentales. Edward W. Said, desde su ambivalente posición de árabe, cristiano y estadounidense, sería uno de los adalides de lo que se vendrían a llamar teorías poscolonialistas, que venían a criticar la tradición discursiva aún imperante en territorios que se habían independizado hacía décadas de las metrópolis. En concreto vendría a denunciar en su obra clave, *Orientalismo* (2008), la imagen falseada de Oriente, creada según los intereses de Occidente, partiendo para ello de su propia experiencia personal: "Al estudiar el orientalismo he pretendido hacer el inventario de las huellas que ha dejado en mi la cultura cuya dominación ha sido un factor muy poderoso en la vida de todos los orientales" (Said, 2008, p. 51). Con estas obras, los poscolonialistas pretendieron analizar la influencia de las metrópolis en sus ámbitos culturales y sociales, y deconstruir las prácticas colonialistas a las que habían sido sometidos estos pueblos, convertidos en los "Otros" para los grupos dominantes occidentales.

Pero no solo sobre estas cuestiones se centrarían los Estudios Culturales, sino que encontramos otros ámbitos incluso mucho más fructíferos que el comentado anteriormente. Sería el caso de los estudios feministas, surgidos por la necesidad de repensar la historia teniendo en cuenta el rol real de la mujer y el sometimiento al que tradicionalmente se había visto abocada por las diferentes sociedades. Si estas teorías pretendían señalar las prácticas sociales que las habían condenado a un papel secundario, fueron usadas, entre otros casos, para denunciar también los productos culturales que se convertían en formas de opresión por el patriarcado, imponiendo en su contenido y forma un modelo que relegaba a las mujeres a su subordinación frente a la clase masculina.

La literatura, como forma cultural canónica, se constituiría en uno de los campos más fructíferos donde se desarrollarían estas líneas de investigación a partir de las ideas de pioneras como Virginia Woolf con *Una habitación propia* (2016) o Simone de Bouvoir con *El segundo sexo* (2012). Pero este debate se trasladaría también al cine, forma cultural hegemónica de comunicación en el siglo XX. Valga como muestra la labor de Laura Mulvey con obras como *Placer visual y cine narrativo* (1988), y que la convertiría en una de las puntas de lanza de la lucha contra un cine marcadamente patriarcal. Partiendo de las teorías del psicoanálisis, vendría a denunciar el uso del cuerpo femenino como reclamo, despojado de significado *per se*, ya que había sido usado tradicionalmente como un mero objeto de deseo. El cine utiliza así a la mujer como un fetiche, restándole capacidad de contestación a las situaciones que se les impone en los guiones, quedando así reducidas a simples estereotipos. Como ejemplo, solo basta analizar su representación en el cine clásico, que va desde la figura de la ama de casa sumisa al otro extremo, la *femme fatale* rebelde capaz de manipular al hombre y que sufrirá, en consecuencia, su castigo por transgredir el orden patriarcal impuesto.

Podemos decir así que el imaginario popular está absolutamente influido por la imagen de la mujer ofrecida por el séptimo arte en este algo más de un siglo desde su nacimiento. Tanto que, si pensamos en modelos de belleza femenina actuales, lo primero

que nos viene a la cabeza son actrices de Hollywood. Como muestra de este fenómeno véase cómo la alfombra roja de las galas de las entregas de premios más importantes del mundo, como los Oscar, tiene más repercusión en algunos ámbitos que la propia entrega de las estatuillas. Y en este contexto, la corporalidad de la mujer, fetichizada, hiperfeminizada y estilizada, se convierte en el centro de atención, con toda una carga simbólica que se naturaliza para hacer transparente las artimañas del poder para perpetuar su carácter androcéntrico.

Gracias a los Estudios Culturales y al fomento del pensamiento crítico por parte del profesorado sobre este tipo de productos culturales, podrá surgir una generación de estudiantes que pongan en entredicho lo que están leyendo en la literatura o viendo en la pantalla, y que puedan entender que la idea de "mujer" que suele ser representada no es más que un constructo fruto de unas condiciones sociales determinadas e impuestas por el heteropatriarcado.

Con este trabajo pretendemos ofrecer herramientas a los docentes de educación superior para que el alumnado pueda aprehender los preceptos de la Teoría Feminista, entendida esta "como parte de un proyecto general de crítica socio-cultural articulado alrededor de la necesidad de dicha desnaturalización de la imagen" (Colaizzi, 2007, p. 9). Para ello propondremos una metodología que asume ciertos preceptos del método del aula inversa o Flipped Classroom (Bergmann y Sams, 2014). La justificación de esta investigación reside en que paulatinamente los estudios feministas están ganando presencia en numerosas titulaciones tanto universitarias como preuniversitarias, y es por ello que proponemos las siguientes actividades, que redundarán en un increment tanto en la aprehensión de los contenidos como en la satisfacción del alumnado universitario con las clases.

Objetivos

El objetivo de este trabajo es ofrecer al profesorado herramientas para que los alumnos tengan la posibilidad de asimilar los contenidos relativos a los Estudios Culturales, en concreto los concernientes a los estudios feministas, desde una índole práctica, llevando a cabo ejercicios de análisis crítico de productos culturales audiovisuales y acometiendo la elaboración de videoensayos que evidencien la construcción de la imagen de la mujer a través del audiovisual. En resumen, significa desmontar la base sobre la que se edifican una serie de constructos culturales presentes en nuestro repertorio cultural sobre los que se ha edificado una imagen de "lo femenino" que ha sido falsamente asumida por nosotros como algo natural y, por tanto, legítimo.

Además de la adquisición de competencias por parte del alumnado en torno a los Estudios Culturales, y la crítica de los productos culturales desde presupuestos teóricos concretos, se buscará incrementar la satisfacción de los estudiantes al involucrarles en labores creativas, desarrollando de esta manera sus facetas más artísticas a la manera del prosumidor de MacLuhan (1996). La teoría, de esta forma, estará vinculada a la propia práctica de la que surge, y el alumnado entenderá los contenidos de la materia de una manera más efectiva. Por otra parte, asumimos que gracias al fomento de su pensamien-

to crítico les ayudaremos a ser más autónomos frente a lo impuesto por las diferentes estructuras del poder que nos rigen, tal y como lo denunciaría Michel Foucault (2010). Por ello defendemos el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje, por su potencial para lograr una ciudadanía más cívica. Siguiendo a Ellen Middaugh y Joseph Kahne, "los nuevos medios han contribuido de forma significativa a fomentar la participación de los jóvenes en el pensamiento crítico sobre cuestiones sociales" (2013, p. 106). Con esta práctica, en la que se usa el video y plataformas digitales como YouTube o Vimeo, pretendemos contribuir decisivamente a sociedades más justas mediante la aprehensión de las teorías feministas, aprovechando que internet "ya no es una mera herramienta para distribuir y recuperar información sino un instrumento para dialogar y compartir" (Buckingham y Martínez-Rodríguez, 2013, p. 10).

Metodología

La organización de las clases estaría formada por varias etapas. A través de ellas, al alumnado se le va exponiendo los contenidos teóricos, al mismo tiempo que los van asimilando a medida que los incorporan a su forma de pensar gracias al ejercicio crítico ejercido a través de la propuesta que aquí presentamos. Se trata de alternar diferentes dinámicas que reviertan en un interés mayor por los contenidos y en un compromiso más férreo con la asignatura en la que se imparta estudios feministas. Las fases de las que se compondría la docencia serían las siguientes.

1. En la primera sesión se presentaría la asignatura, explicando los contenidos generales del temario, las prácticas a realizar y el sistema de evaluación. A esto acompañaría la explicación de los materiales bibliográficos que servirán de guía para el curso. Asimismo, se mostrarían los contenidos y la estructura del campus virtual de la asignatura, ya que se debe convertir en la herramienta de comunicación principal con el alumnado.

2. A continuación, se daría inicio a la explicación de las diferentes teorías sobre la crítica feminista, usando para ello ejemplos del mundo de la literatura, el cine, el teatro, la publicidad, etc… Es importante que los materiales seleccionados contribuyan al debate. Al fin y al cabo, lo que se pretende es estimular al alumnado a discutir sobre la realidad que le es ofrecida. En el caso de los audiovisuales, el videofórum/cinefórum se convertiría en el formato a seguir para ilustrar los ejemplos explicados desde el aula.

3. Como ejercicio fuera del aula, se le pediría al alumnado que buscara y trajera sus propios ejemplos de videos. Se incentiva así la curiosidad del alumnado y se le conmina a seleccionar ejemplos de forma crítica, poniendo ya en acción durante el proceso de búsqueda de los ejemplos lo que se ha venido explicando en clase. Así, los videos que traen al aula o que comparten por el campus virtual deben ser presentados por los alumnos, introduciendo una visión crítica acorde a los contenidos de la asignatura, y alentándose en consecuencia el debate entre sus compañeros. Al establecer en esta etapa una metodología que se vale de la relación horizontal existente entre ellos, se logra un interés mayor y se diluye la idea de la imposición del ejercicio por parte del profesorado.

Es por ello que resulte muy valiosa la posibilidad de que lo lúdico esté presente en este momento, pero sin menoscabar la profundidad en el empleo de los contenidos teóricos durante el transcurso de estas actividades.

4. Por último, se les pide la elaboración de un videoensayo de cinco minutos aproximadamente. Como característica definitoria del videoensayo como género se encuentra la identificación clara del autor interviniendo sobre las imágenes y sonidos que son usados para representar una visión subjetiva de la realidad. Con la descarga de videos desde internet o bien la grabación de otros nuevos, así como con la edición de estos según los criterios escogidos por el alumnado, se perseguirá que pongan en tela de juicio los modelos de representación visual de la mujer. Y con la voz en *off* (requisito para este ejercicio) intervendrán sobre la imagen mostrada por la literatura o los medios audiovisuales ayudando a su deconstrucción. Gracias a esto se logrará una intervención sobre los materiales gracias a la resignificación a la que procederán sobre ellos, en este caso mediante el análisis crítico de esas imágenes o textos. Aquí es donde entraría en acción la metodología *flipped classroom* o aula invertida, siguiendo lo definido por Barbara Walvoord y Virginia Johnson Anderson (1998) según lo cual se debería realizar ejercicios como ensayos fuera del aula para que el tiempo de clase se dedique a la reflexión sobre los materiales y las ideas trabajadas previamente. Estos videoensayos serán presentados en el aula y las implicaciones de los mismos discutidas desde las Teorías Feministas.

5. Para finalizar, en las encuestas de evaluación del profesorado se podrá valorar tanto el éxito de la propuesta como aquellos aspectos susceptibles de mejorarse. Estos datos se pondrán en relación con los resultados académicos obtenidos por el alumnado, detectando posibles áreas de mejora que, mediante su implementación, logren optimizar la eficacia de la metodología aquí propuesta. Compartimos la idea de que las metodologías docentes deben permanecer en continuo estado de evaluación para alcanzar la excelencia.

Resultados

Tras la explicación de la teoría mediante lecciones magistrales, usando presentaciones PowerPoint como apoyo y textos subidos en el campus virtual que ayudan a introducir al alumnado en el tema, se procede a explicar el punto de vista narrativo en el cine. Se trataría especialmente de analizar de qué tipo de focalización (Genette, 1989) se trata y de saber a quién le corresponde esa naturaleza focalizadora; o, como dirían Gaudreault y Jost (1995), quién ocularíza y auricularíza el relato fílmico. Al repasar ejemplos de algunos de los títulos más importantes pertenecientes al cine dorado hollywoodiense, por ejemplo, podremos demostrar que este agente narrativo se corresponde con una mirada masculina.

Dado este tipo de focalización, se trataría de investigar acerca de qué forma de representación de la mujer se ha venido efectuando hasta nuestros días y cómo se ha potenciado desde la Posmodernidad (Torre-Espinosa, 2016, p. 256). Para ello habría que

indagar sobre la forma de construcción de la feminidad en el cine, acudiendo a textos teóricos y fílmicos que ayuden a entender mejor estos principios. Entre ellos, el cine de Alfred Hitchcock, ya que se constituye en uno de los ejemplos más elocuentes al respecto, como puede percibirse en *Vértigo* (Alfred Hitchock, 1958). Según Laura Mulvey, en este filme, además de la focalización masculina se produce una cosificación del cuerpo de Judy, protagonista femenina, que es motivada por el deseo que se genera en el personaje masculino principal:

> Aparte de un *flashback* desde el punto de vista de Judy, la narración está organizada en torno a lo que Scottie ve o deja de ver. El público sigue el crecimiento de su obsesión erótica y su subsiguiente desesperación precisamente desde su punto de vista. El voyeurismo de Scottie es evidente: se enamora de una mujer a la que sigue y espía sin hablarle. (1988, p. 17)

El visionado de varias secuencias, tras la explicación pertinente, debe provocar que el debate iniciado por el/la profesor/a mantenga su intensidad. El objetivo es que sea entendida la manera en la que se articula la representación de la mujer a través de una mirada claramente sexualizada, masculina y heterosexual. Las mujeres aparecen en estas obras canónicas, focalizadas desde el personaje masculino protagonista, como objeto de deseo, y la escopofilia a la que hace mención Mulvey (1988) es más que notable, incluso con tintes necrofílicos. Además del análisis narratológico, se puede llevar a cabo un análisis semiótico, analizando por ejemplo la kinésica de los personajes femeninos. En la figura 1 se puede ver cómo el personaje femenino se entrega a los brazos sin fuerza, desvaída, con una actitud pasiva y desesperada frente a la entereza del personaje masculino, este con una actitud protectora. Alternando estas secuencias se pueden proyectar también fragmentos de *Psicosis* (Alfred Hitchcok, 1960), especialmente la escena del espionaje de Norman Bates a Marion en la ducha, una muestra clara de escopofilia masculina. El debate deberá surgir en consecuencia por lo evidente de las imágenes mostradas.

Figura 1. Fotograma de Vértigo (Alfred Hitchcock, 1958)

De aquí se procede a analizar otro tipo de fragmentos de la cultura audiovisual, como es la publicidad o los videoclips. Para ello se pueden usar los videos del tema “La bicicleta”, de Carlos Vives y Shakira (figuras 2 y 3). O el del tema “Work” de Rihanna y Drake (figura 4 y 5). La visualización de la mujer en ambos videoclips sigue unas mismas

pautas que el alumnado debe identificar y discutir, sobre todo si se compara con la representación de los personajes masculinos. La desnudez de las artistas femeninas (brazos y piernas en Shakira, brazos y pechos en el caso de Rihanna) contrasta fuertemente con la vestimenta de los cantantes masculinos, cubiertos con jerséis o camisetas de manga larga. Es un claro ejemplo de cómo hay diferentes códigos de visualización. Lo importante es que el alumnado se percate de ello y utilice las diferentes teorías expuestas en clase para comentar sus ideas, construyendo argumentos sólidos fruto del ejercicio de su pensamiento crítico.

Figuras 2 y 3. Fotogramas del Videoclip del tema "La bicicleta", de Carlos Vives y Shakira. Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=-UV0QGLmYys

Figuras 4 y 5. Fotogramas de Rihanna y Drake en el videoclip de "Work". Fuente: https://www.youtube.com/watch?v=m2hI1_UBN2c

Y, por último, la realización del videoensayo por grupos de 4 a 6 alumno/as, debe cumplir con un doble objetivo. Por una parte debe generar un debate grupal previo en torno a las teorías que sean oportunas, y en segundo lugar dicha discusión debe articularse en un relato audiovisual sólido, que refleje la reflexión efectuada así como la utilización correcta de las teorías seleccionadas. Estos videos, además de ser una herramienta de evaluación, se constituirá en un elemento de discusión en la clase tras la presentación por parte de los grupos creadores, lo que se convierte en un ejemplo de *flipped classroom*.

Conclusiones

Como resultado principal encontramos una propuesta metodológica que hace tomar consciencia al alumno de los procesos de construcción de sentido en torno a la mujer, usando para ello el discurso audiovisual, y con el objetivo de que pongan en acción su pensamiento crítico sobre el séptimo arte como agente configurador de un imaginario popular donde la mujer aparece condicionada por el carácter patriarcal de nuestras sociedades.

El discernimiento de la forma de representación se divide por tanto en dos bloques. Por una parte, la focalización narrativa, asociada a una mirada masculina y heterosexual, y que convierte en objeto de deseo a la mujer, reducida a una corporalidad fuertemente sexualizada. Y por otro lado, la forma fílmica, mediante una puesta en escena que contribuye a que la mirada sobre las mujeres esté cargada de erotismo, y que es visible en un vestuario exiguo y provocativo, un maquillaje y peluquería con el fin de resaltar su exuberancia, y una fotografía que resalta una belleza idílica y alejada de la realidad.

Además, con estas prácticas en el aula, pretendemos actuar contra una tendencia sorprendente en el ámbito digital, según la cual "pese a la accesibilidad tecnológica y la relativa facilidad para grabar videos y subirlos a la red, el consumo de los jóvenes sigue siendo mayor que la participación y la iniciativa propia subiendo vídeos o escribiendo en blogs" (Blanch Marcos de León, Betancort Santos, y Martínez Avidad, 2016, p. 35). Esto a menudo genera una receptividad pasiva que impide el cuestionamiento de lo que nos es mostrado, y por lo tanto proponemos esta metodología como medio de incentivación de su ejercicio crítico. Porque solo un alumnado activo, participativo en la construcción de relatos, puede ser crítico y contribuir con su actividad a una sociedad más madura.

Y lo proponemos desde el convencimiento de que, gracias a la identificación de estos elementos, es posible generar un debate enriquecedor en el aula en torno a la representación y el rol de la mujer en la historia hasta nuestros días, y donde se logre articular las diferentes teorías feministas de autoras como Simone de Beauvoir (2012), Giulia Colaizzi (1999), Laura Mulvey (1996), Barbara Zecchi (2014), Judith Butler (2007) o Donna J. Haraway (2000), todos nombres imprescindibles en la lucha contra las epistemologías machistas que rigen nuestras sociedades.

Referencias

Bergmann, J., y Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase.* Madrid: Ediciones SM.

Beauvoir, S. (2012). *El segundo sexo*. Madrid: Cátedra.

Blanch Marcos de León, M., Betancort Santos, S., y M. Martínez Avidad (2016). El videoblog en el aula de Lengua y Literatura de Secundaria. Una propuesta práctica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *14*(3), 33-49.

Buckingham, D., y J. B. Martínez-Rodríguez (2013). Jóvenes interactivos: nueva ciudadanía entre redes sociales y escenarios escolares. *Comunicar*, *20*(40), 10-14.

Burch, N. (1999). *El tragaluz del infinito: contribución a la genealogía del lenguaje cinematográfico*. Madrid: Cátedra.

Butler, J. (2007). *El genero en disputa*. Barcelona: Paidós.

Colaizzi, G. (Ed.) (1995). *Feminismo y teoría fílmica.* Valencia: Episteme.

Colaizzi, G. (2007). *La pasión del significante: teoría de género y cultura visual.* Madrid: Biblioteca Nueva.

Culler, J. (2013). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Austral.

De Lauretis, T. (1992). *Alicia ya no: feminismo, semiótica, cine.* Madrid: Cátedra.

Even-Zohar, I. (2017). *Polisistemas de cultura*. Tel Aviv: Universidad de Tel Aviv, Laboratorio de investigación de la cultura. Disponible en: https://m.tau.ac.il/~itamarez/works/papers/trabajos/polisistemas_de_cultura2007.pdf

Foucault, M. (2010). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Gaudrault, A., y Jost, F. (1995). *El relato cinematográfico. Cine y narratología.* Barcelona: Paidós.

Genette, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Lumen.

Haraway, D. J. (2000). *Ciencia, ciborgs y mujeres*. Valencia: Cátedra.

Kracauer, S. (1985). *De Caligari a Hitler: historia psicológica del cine alemán*. Barcelona: Paidós.

MacLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.

Middaugh, E., y J. Kahne (2013). Nuevos medios como herramienta para el aprendizaje cívico. *Comunicar*, *20*(40), 99-108.

Mulvey, L. (1988). *Placer visual y cine narrativo*. Valencia: Centro de Semiótica y teoría del espectáculo, Universidad de Valencia, Asociación Vasca de Semiótica.

Said, E. D. (2008). *Orientalismo*. Barcelona: DeBolsillo.

Stam, R. (2001). *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós.

Torre Espinosa, M. de la (2016). Modelando a Venus: la construcción posmoderna de la identidad femenina en el cine. En T. Fernández Ulloa y J. Schmidt (Eds.), *Images of Women in the Hispanic Culture* (pp. 256-275). Newcastle upon Tyne (United Kingdom): Cambridge Scholars Publishing.

Walvoord, B. E., y V. Johnson Anderson (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment.* San Francisco: Jossey-Bass.

Woolf, V. (2016). *Una habitación propia*. Barcelona: Seix Barral.

Zecchi, B. (2014). *La pantalla sexuada*. Madrid: Cátedra.

Filmografía

Psicosis (*Psycho*, Alfred Hitchock,1960).

Vértigo (De entre los muertos) (*Vertigo*, Alfred Hitchcock, 1958).

Mario de la Torre Espinosa. Doctor en Teoría de la Literatura y del Arte y Literatura Comparada por la Universidad de Granada. Sus líneas de investigación se centran en la literatura comparada, el teatro español, la teoría literaria y los estudios fílmicos, con la autoficción y la transmedialidad como objetos principales de estudio. Ha sido invitado para impartir conferencias en universidades como la de Heidelberg (Alemania), Mannheim (Alemania), Universidad Estatal de Río de Janeiro (Brasil), Universidad Estatal del Valle de Ecatepec (México), o la Universidad de Konstanz (Alemania). Actualmente es profesor de la Universidad de Granada y miembro de los proyectos de I+D NarTrans y Autodico.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

4

As cooperativas de material reciclável como espaço social de educação ambiental

Nelize C. B. Siqueira e Ernesto M. Giglio
UNIP, Universidade Paulista, Brasil

Introdução

A literatura contemporânea sobre políticas públicas converge na afirmativa que as ações são mais eficazes e se obtêm melhores resultados quando as organizações se organizam no formato de redes (Klijn, 2007). Entende-se por formato de redes um conjunto de organizações que apresenta as características de:

a. Complexidade de tarefas. Significa que as tarefas de produção e entrega de serviços, sejam comerciais, políticas ou sociais, tornaram-se complicadas no sentido de muita legislação, pressões de ações sustentáveis, extrema segmentação do mercado, flutuação intensa das preferências dos consumidores, o que torna quase impossível que uma organização consiga resolver todas as demandas, necessitando de parceiros.

b. Interdependência. Significa que a complexidade de tarefas cria situações de interdependência entre as organizações, já que cada uma depende dos recursos da outra para a continuidade da tarefa. A interdependência cria laços de comprometimento e confiança e esforços para que o relacionamento continue no futuro.

c. Problemas e objetivos comuns. Significa que o campo organizacional cada vez mais ampliado, global, cria e oferece os mesmos problemas para organizações que estão na mesma tarefa, o que leva à criação de parcerias e compartilhamento de informações. Em outras palavras, há um campo social de aprendizagem coletiva, para que, juntas, as organizações consigam atingir seus objetivos.

d. Existência de governança. Significa que ao se unirem em grupos de tarefa, é necessário que os integrantes criem seus mecanismos de ações coletivas, suas regras, práticas, sistemas de produção e comunicação e um conjunto de valores e crenças. Tudo isso constitui a governança da rede.

A governança da rede é o tema do projeto principal desenvolvido pelos autores, do qual este artigo é uma parte. No item de teoria de base serão apresentados os conceitos relevantes. O importante neste ponto da introdução é colocar a afirmativa que a construção da governança é um processo social no qual, além dos mecanismos de como se agir em conjunto, cria-se um ambiente propício para a aprendizagem coletiva.

Cita sugerida:
Siqueira, N.C.B., e Giglio, E.M. (2019). As cooperativas de material reciclável como espaço social de educação ambiental. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 30-40). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19865437

Investigando-se as redes de cooperativas de material reciclável na cidade de São Paulo, no Brasil, verificamos as evidências dessa aprendizagem coletiva e individual, o que constitui o tema deste artigo.

O Programa de Resíduos Sólidos e a formação de cooperativas

A Política Nacional de Resíduos Sólidos, instituída no Brasil pela lei nº 12.305/10 (Brasil, 2018), é um exemplo da estrutura e funcionamento da tarefa de reciclagem, na busca de soluções dos principais problemas ambientais, sociais e econômicos decorrentes do manejo inadequado dos resíduos sólidos. A lei prevê a prevenção e redução na geração de resíduos por meio de um conjunto de instrumentos que propiciam o aumento da reciclagem e da reutilização dos resíduos sólidos, visando atingir uma das metas do Plano Nacional sobre Mudança do Clima. Um dado preocupante é que no Brasil a taxa de utilização de material reciclável gira ao redor de 11%. Todo o restante vai parar nos aterros sanitários (Brasil, 2018).

Um dos instrumentos criados no Plano e depois refinado com adendos é sobre o apoio para a criação e desenvolvimento de cooperativas de material reciclável, na condição dos cooperados serem pessoas vulneráveis que necessitam de ajuda para sua inclusão social. Em outras palavras, a cooperativa não pode ser apenas um negócio, mas um campo de inclusão social. O Estado de São Paulo também possui leis específicas para a gestão de resíduos sólidos e limpeza urbana, como a lei nº 12.528/07, que obriga a implantação do processo de coleta seletiva de lixo em shopping centers e outros estabelecimentos, buscando a adequação às metas da Política Nacional de Resíduos Sólidos e a correta destinação das 27 mil toneladas de lixo domiciliar produzidas diariamente no Estado.

Para dar conta dessa tarefa, as prefeituras locais de grandes centros urbanos incentivam a criação de cooperativas de material reciclável, ajudando em infraestrutura e incentivando a participação de grandes empresas em projetos sociais. É a partir desse incentivo que surgiram as redes de cooperativas investigadas neste trabalho. Assim, várias organizações, como Prefeituras, Igrejas de distintas ordens, ONGs, associações de bairros, fabricantes compradores de material, Universidades com cursos sobre Sustentabilidade, se conjugam na tarefa de dar condições de funcionamento para as cooperativas.

Ocorre que há um ponto básico em todo esse processo de criação e desenvolvimento de cooperativas que é a construção da governança. Por mais que outras organizações ofereçam seu apoio, o grupo de cooperados deve construir seu modo de agir coletivamente. Nessa construção social ocorre a aprendizagem coletiva. Conforme Campos e Robold (2017), nas cooperativas ocorre um efeito secundário pouco investigado que é a conscientização e educação dos atores sobre a sustentabilidade e a reciclagem.

As evidências dessa aprendizagem apareceram de forma intensa nas cooperativas investigadas até o momento, de tal forma que surgiu este projeto voltado primordialmente para essa análise. O objetivo deste trabalho é indicar como esse aprendizado se constrói a partir da análise de alguns casos de cooperativas da cidade de São Paulo.

Fundamentos teóricos[1]

As expressões Redes, Governança, Governança Colaborativa, Aprendizagem, Campo social, são constructos, isto é, admitem várias definições. Considerando os objetivos deste trabalho e o espaço deste artigo, vamos diretamente apresentar os conceitos selecionados.

Seguindo as afirmativas de autores mais citados quando se buscam conceitos de redes, definimos rede como um grupo de organizações que realizam tarefas de forma coletiva. Esse formato de ação coletiva é distinto do formato de mercado, que se baseia no princípio da competição; e no formato de hierarquia, que se baseia no princípio da produção total dentro da organização. Na rede, cada organização e cada pessoa faz a sua parte no processo coletivo e existe uma interdependência de tarefas, isto é, cada um depende de outros para que o objetivo final seja alcançado (Rusbult & Lange, 2008).

Entre os vários fenômenos que ocorrem nas redes, tais como existência de assimetrias, produção coletiva, compartilhamento de informações, existe uma corrente de autores (Klijn, 2007; Grandori, 2017) que afirmam ser a governança o centro de definição, caracterização e desenvolvimento das redes. Conforme esses autores, define-se governança como o conjunto de mecanismos de práticas, normas, regras, rotinas, valores e crenças que orientam o comportamento dos atores e os processos das redes.

Existem muitos estudos e conceitos sobre governança e, neste trabalho, seguimos o conceito de governança colaborativa. Definimos governança colaborativa como a construção e implantação de mecanismos de ação coletiva que são construídos pelo próprio grupo, criando novas regras, ou ajustando as regras advindas de agentes externos, como regras jurídicas, ou de mercado, ou de proteção ambiental, ou de outra natureza (Milagres, Silva, & Resende, 2016; Grandori, 2006). Então, quando atores de uma nova rede se unem para realizar suas tarefas, resolver seus problemas e atingir seus objetivos, a construção da governança colaborativa é afirmada como a base de tudo.

No tema aqui investigado, a tarefa das pessoas em organizar a funcionalidade de uma cooperativa não é fácil, pois precisam considerar a legislação, os fatores de mercado (como preços flutuantes de material reciclável), a falta de conhecimentos administrativos, a competição no mercado, as pressões por inclusão social (pessoas que estão à margem do emprego formal) e a resistência dos cooperados em trabalhar em conjunto. Esses fatores estão constantemente presentes nos estudos brasileiros sobre cooperativas de material reciclável, como as relatadas por Silva *et al.* (2018).

Existem cooperativas que aceitam a gestão advinda de agentes externos, como ONGs, ou grupos de profissionais de Universidades. Outras, no entanto, seguem o caminho da autogestão. Auto-gestão significa que um grupo adquire coesão, identidade e compartilha seus conhecimentos quando os próprios participantes é que criam e implantam os mecanismos de ação coletiva para atingir seus objetivos. Esse processo social ocorre com a construção do conhecimento e com a formação de uma rede social de compartilhamento (Gutiérrez, & Almeida; 2013; Grandori, 2017).

1 Desenvolvimento do resumo publicado no Livro de Resumos CIVINEDU 2018 (Nelize Siqueira e Ernesto Giglio, 2018).

Evidências advindas de projetos anteriores dos autores indicam que a autogestão pode ser um caminho competente para a solução dos vários problemas que o grupo enfrenta, mesmo que essas soluções demorem para surtirem efeito. As evidências também indicam que a predominância de processos de governança colaborativa e a adoção do modelo de autogestão criam o ambiente favorável para a aprendizagem (Jacob & Hellstrom, 2018). Ocorre que nessa construção da governança os cooperados constroem e trocam conhecimentos sobre o papel da sustentabilidade, sobre sua identidade e sobre a importância de cada ator nesse tema/problema (Gutiérrez, 2005).

Conforme se conclui dos parágrafos anteriores, a aprendizagem pode ser entendida como a criação, desenvolvimento, partilha e obtenção de recursos de toda natureza pelos integrantes de um grupo, como resultado de trocas entre pessoas, a partir de um contexto de relacionamento e de práticas. Uma pessoa que é admitida numa cooperativa aprende os conhecimentos e práticas não só do seu trabalho, mas também sobre as pessoas, as instituições, sobre identidade, inserção social, sustentabilidade, enfim, os temas que circulam diariamente no grupo.

Na mesma linha, define-se aprendizagem coletiva como a capacidade das pessoas em trabalhar de forma coletiva, utilizando seus conhecimentos e práticas adquiridos e colocados em ação nas rotinas de produção. Uma pessoa que é admitida numa cooperativa aprende os comportamentos adequados para o trabalho coletivo, incluindo qualidade do trabalho, respeito ao outro nas suas capacidades, crenças e limites, o valor do trabalho em grupo e os valores do cooperativismo. Ao mesmo tempo, num processo que é coletivo e psicológico, o grupo e cada pessoa vai construindo uma identidade, uma espécie de marca, de DNA que define, caracteriza e localiza aquele grupo e cada pessoa dentro dele. Selecionados os conceitos de base do trabalho, apresenta-se a Metodologia da pesquisa.

Metodologia e Resultados

A revisão bibliográfica realizada pelos autores mostrou que há raridade de produção acadêmica unindo as expressões governança colaborativa e aprendizagem, o que caracteriza a presente pesquisa como qualitativa e exploratória. No banco de dados Scopus a expressão governança colaborativa com filtro no título gera 450 indicações; a expressão aprendizagem gera 398 mil e a conjunção das duas gera 10 artigos.

A presente pesquisa realizou uma primeira aproximação ao fenômeno, buscando suas características, seus indicadores e as possíveis correspondências. Para analisar os dados coletados foi construída uma matriz de indicadores, selecionados a partir da revisão bibliográfica realizada, tendo como critério de seleção a valorização dada pelos autores e a frequência com que o item aparece citado. Os indicadores foram organizados e ajustados para o contexto de uma cooperativa de material reciclável. O Quadro 1 mostra esses indicadores.

Quadro 1. Indicadores de governança colaborativa e de aprendizagem em cooperativas.

Indicadores Governança Colaborativa, todos criados pelo grupo	Indicadores Aprendizagem
1. Regras de inclusão e exclusão no grupo	A. Sobre problemas ambientais
2. Regras sobre papéis e funções	B. Sobre segurança alimentar
3. Regras sobre distribuição dos lucros	C. Sobre práticas de proteção ao ambiente
4. Regras sobre formas de produção	D. Sobre cuidados financeiros
5. Regras sobre formas de resolver os problemas	E. Sobre participar da vida social e política
6. Regras sobre trocas de informações	F. Sobre conhecimentos formais de escola (matemática, português, história)

Fonte: Construído pelos autores, 2018.

A partir dessa matriz construiu-se o instrumento de coleta caracterizado como roteiro estruturado de entrevista. Cada indicador foi escrito na forma de um questionamento colocado aos sujeitos. Por exemplo, o indicador de governança 1, sobre regras de inclusão e exclusão do grupo, gerou a pergunta: Quais são as regras para entrar no grupo? Em quais situações, ou acontecimentos pode ocorrer a exclusão de uma pessoa do grupo?

No caso dos indicadores de aprendizagem, seguem dois exemplos de questionamentos derivados. Sobre o indicador A, sobre problemas ambientais, o questionamento derivado foi: A partir da sua entrada aqui na cooperativa, o que você aprendeu sobre problemas ambientais e o que você fez, a partir desse conhecimento, para tentar ajudar a resolver esses problemas? Sobre o indicador B, segurança alimentar, o questionamento derivado foi: A partir da sua entrada aqui na cooperativa, o que você aprendeu sobre os cuidados que se deve ter na alimentação e o que você fez, a partir desse conhecimento, para tentar ajudar as pessoas a também conhecerem esse assunto?

Conforme comentado nas conclusões, os indicadores se mostraram operacionais (foram compreendidos pelos sujeitos) e confiáveis (foram capazes de discriminar entre distintas situações). Realizou-se uma pesquisa qualitativa e descritiva, com o uso de fontes primárias e secundárias de dados. As fontes secundárias sobre reciclagem, governança e educação ambiental são muito numerosas, de tal forma que foi necessário selecionar as que estavam diretamente ligadas às organizações que foram investigadas e que continham material relevante sobre governança e educação. Entre os documentos selecionados pode-se citar os contratos assinados entre as cooperativas e o poder público: Recicla Butanta, trabalhos científicos anteriores, já citados, depoimentos das instituições e associações de classe na mídia: MNCR e ABES,sites das organizações da rede: Reciclázaro, informativos das secretarias da prefeitura de São Paulo: Ministério do Meio Ambiente e Plano de gestão integrada de resíduos sólidos da cidade de São Paulo.

Todos os documentos selecionados são textos, que foram analisados conforme a técnica de análise de conteúdo, especialmente a análise temática (Bardin, 2009). Conforme essa técnica, analisam-se trechos do texto (por exemplo, parágrafos), ou trechos do discurso (por exemplo, a resposta a cada questionamento) e se infere seu conteúdo como evidência da presença de um, ou mais indicadores. Os dados de fontes primárias foram coletados a partir de um instrumento de entrevista, já comentado, selecionando-se sujeitos das cooperativas com cargos de gerência, ou presidência e também pessoas com mais de dois anos na organização, capazes de descrever as mudanças nas regras e as consequências no comportamento e aprendizagem dos integrantes.

Foram investigadas quatro cooperativas de material reciclável em São Paulo. Em cada uma foram realizadas duas entrevistas com roteiro estruturado, uma com o presidente e outra com um ator que estivesse na cooperativa por mais de dois anos. Em cada cooperativa foi realizada uma visita de apresentação dos pesquisadores, que também serviu como observação do local. O roteiro de observação incluía os itens de infraestrutura do local, como tamanho e acabamento do galpão; equipamentos, como prensas e esteiras; rotinas de produção, como entrada, seleção, guarda e retirada de material.

A observação indicou que as cooperativas são semelhantes na sua infraestrutura, todas com um galpão cedido pela prefeitura, com uma esteira para separação do material, doada por grandes empresas brasileiras, uma prensa e grandes tambores e sacos para a separação e acondicionamento dos materiais. São, também, bem semelhantes nas suas rotinas de recepção, seleção prévia do material, seleção principal e acomodação dos fardos gerados.

A cooperativa AA organizou-se a partir de um trabalho de um padre, que abrigava os catadores de rua. Num certo momento a população local reclamou daquele movimento de pessoas na igreja e eles foram para o local atual, um galpão cedido pela prefeitura. Das quatro cooperativas visitadas essa é que tem a filosofia mais social, isto é, de inclusão social e a que tem menos resultados comerciais. A linha de vendas é estável, num mercado que cresce no Brasil.

Segundo os discursos coletados, o maior benefício da cooperativa é ensinar para as pessoas que ali trabalham que elas podem se sentir novamente como seres humanos. Os seguintes trechos de discurso ilustram a função da governança colaborativa e sua conexão com a aprendizagem:

> “aqui é todo mundo unido e a patroa é como uma mãe para todos... quando tem alguém trabalhando menos nóis mesmos chamamos a atenção...(sobre as funções na esteira) direto ela (presidente) troca, porque a pessoa aprende, a pessoa que nunca ficou na ponta acaba aprendendo”.

A cooperativa BB está localizada exatamente no mesmo local da cooperativa AA, no outro extremo do galpão. As duas são como água e vinho. Esta segunda cooperativa nasceu de um projeto anterior de um grupo que já comercializava material descartável e que recebeu apoio da prefeitura e também de uma ONG em São Paulo que trabalha na formação e desenvolvimento de cooperativas. Esta cooperativa tem uma filosofia de

mercado, de competição e são poucos os colaboradores admitidos que têm uma história de exclusão social. Na verdade, a cooperativa funciona como uma empresa de negócios, que afasta as pessoas improdutivas.

Segundo os discursos coletados, o maior benefício da cooperativa é ensinar aos cooperados como se tornar um bom profissional e como se esforçar para ganhar cada vez mais. A cooperativa distribui dividendos conforme horas trabalhadas. Os seguintes trechos do discurso ilustram a relação entre governança colaborativa e aprendizagem: (sobre distinção entre homem e mulher):

> "Não porque aqui a gente acaba trabalhando no companheirismo, tipo, cada um faz uma coisa, se puder ajudar o companheiro vai lá ajuda, não tem determinação de como é mulher você não pode fazer isso... (sobre reuniões) tem uma reunião todo último sábado do mês para ver os resultados e comemorar os aniversários do mês ... a gente nunca recebe o pagamento sem tá explicado o que houve, o que saiu e o que entrou... (sobre o que se aprende na cooperativa) ... são poucos que fazem por amor, mas que tem alguns que mudam, hoje na minha casa eu separo coisa que jogava no lixo."

A cooperativa CC está localizada no bairro de Interlagos, em São Paulo e das quatro pesquisadas é a que melhor ensina e pratica os princípios do cooperativismo. Esse é o seu maior ensinamento: as pessoas aprendem o que é viver e trabalhar em sistema cooperativo, onde todos são donos e responsáveis pelos caminhos da organização. A cooperativa CC tornou-se um exemplo seguido por outras cooperativas do bairro, de tal forma que os presidentes fundaram uma consultoria para ajudar (gratuitamente) essas cooperativas.

O seguinte trecho ilustra a relação entre regras de exclusão criadas no grupo e a aprendizagem sobre o que é trabalhar em conjunto:

> "São os cooperados que decidem, não é o presidente. É o grupo decide que essa pessoa não pode fazer parte do nosso grupo, não serve. Aí a gente faz uma assembleia, essa pessoa é chamada e a votação é feita de frente aquela pessoa. Aquela pessoa está ali e as pessoas fazem sua votação e é aberto a urna e vence a maioria. Se a maioria disser que aquela pessoa tem jeito, eles vão dá uma segunda chance prá aquela pessoa".

A cooperativa DD está localizada na zona leste de São Paulo e é o melhor exemplo que a governança relacional proporciona aprendizagem. Nesta cooperativa o grupo ainda não se organizou para decidir o seu rumo, os processos de separação e armazenamento do material tem falhas logísticas e de qualidade e o seu presidente foi escolhido porque "era um igual a nós", em oposição ao outro candidato que queria modernizar a organização. Conforme relatos coletados, a aprendizagem técnica, a aprendizagem social e a aprendizagem formal dos cooperados pouco aparece neste grupo.

O seguinte trecho ilustra a relação entre governança colaborativa e aprendizagem, no esforço do grupo em progredir:

> "Nós estamos fazendo uma oficina com o GEA, CDHU, então ontem foi a terceira aula, tem mais duas, sobre o procedimento de cooperativo, cooperativismo, meio ambiente e administrativo, aí de tudo um pouco, pra mostrar pros cooperados que eles são cooperados, as regras da cooperativa que tem que ser mantida, tem que ser cumprida, pra saber o que que *é, como é que o grupo tem que trabalhar*".

A análise das quatro cooperativas revelou que, embora existam diferenças nos resultados comerciais e na qualidade de vida dos cooperados, nas quatro encontrou-se um processo definido de construção do conhecimento sobre sustentabilidade, reciclagem, qualidade de vida, segurança no trabalho e em casa, conhecimento geral e organização financeira.

Os dados também revelaram que esse conhecimento parece estar associado à presença de uma governança colaborativa bem definida, transparente, implantada e legitimada. A diferença evidente de governança colaborativa e de aprendizagem entre a cooperativa CC e a DD sustentam a proposta deste artigo. Na cooperativa CC foram identificados os indicadores de aprendizagem sobre problemas ambientais, segurança alimentar, práticas de proteção ao ambiente, conhecimentos financeiros, participação na vida social e política e cursos de conhecimentos básicos. Já na cooperativa DD foram identificados apenas os indicadores financeiros. Outra informação também sustenta a afirmativa deste trabalho. Conforme teóricos de dinâmica de grupo e aprendizagem (Pichón-Rivière, 1998), quando os participantes de um grupo se unem e criam suas próprias regras, eles se comprometem a seguir o que foi combinado e exercem um controle sobre o comportamento dos parceiros.

Existe uma ONG em São Paulo que trabalha com gestão de cooperativas de material reciclável, utilizando a estratégia de autogestão. O trabalho da equipe dessa instituição visa três pontos: segurança no trabalho, educação alimentar e gestão da cooperativa. O presidente da ONG relata que já acompanhou muitos casos de formação e desenvolvimento de cooperativas e sempre observou que quando os cooperados entendem que a cooperativa é deles e se unem para combinar as regras de trabalho conjunto, ocorre um maior comprometimento e controle do comportamento oportunista.

O presidente também relata que quando o grupo assume a direção da tarefa e cria a governança colaborativa, surge um espaço social de aprendizagem, porque os cooperados percebem que precisam e podem aprender temas como administração, finanças e sustentabilidade. Essa ONG auxilia as cooperativas AA e BB e o presidente discursou na mesma linha de interpretação dos autores deste trabalho, ou seja, que a cultura de coletividade das duas cooperativas é bastante distinta e que cada cooperativa solicita demandas diferentes para a ONG. Por exemplo, enquanto a cooperativa AA solicita ajuda para as pessoas terem documento de identidade, a cooperativa BB solicita ajuda para cursos de capacitação técnica.

Nas quatro cooperativas encontraram-se discursos sobre a relação entre a governança colaborativa e a aprendizagem. Um exemplo que se repetiu é que os cooperados, que são pessoas com baixo grau de educação, conhecimento geral e capacidade profissional, quando se colocam como donos da cooperativa demandam cursos e treinamentos para todos, como alfabetização dos adultos, finanças familiares e conhecimentos de sustentabilidade.

Conclusões

O objetivo deste trabalho foi investigar a possível correspondência entre governança colaborativa e aprendizagem, utilizando como campo de investigação o ambiente social das cooperativas de material reciclável na cidade de São Paulo. Os resultados indicaram que a correspondência se mantém e que possibilita a emergência de novos temas de pesquisa.

A pesquisa se justifica e é relevante já que aponta um campo pouco investigado de processos de aprendizagem nas cooperativas e também porque indica uma interface entre teorias da aprendizagem, teorias sociais de redes e modelos de sustentabilidade. A aproximação entre esses campos é o benefício teórico mais importante do trabalho. A revisão bibliográfica mostrou que as cooperativas de material reciclável são investigadas ou na perspectiva de um negócio, com toda a linguagem técnica da Administração, como custos e lucros, ou na perspectiva de políticas públicas, com toda a linguagem técnica de *Policy Making*, como vulnerabilidade e inclusão social.

Nosso trabalho partiu de outro ponto, da teoria social de redes. Pessoas se unem para resolverem tarefas e, para que possam agir em conjunto, é necessário criar mecanismos de ação coletiva, que é a governança colaborativa. Para um grupo conseguir conversar e decidir sobre regras é necessário que exista um ambiente de cooperação e cordialidade. Na construção e implantação das regras, os cooperados passam por situações-problema que constroem seu aprendizado, especialmente sobre qualidade de vida, sustentabilidade, identidade pessoal e coletiva, administração e finanças.

Assim, o estudo da correspondência entre governança colaborativa e a aprendizagem de atores de cooperativas insere-se num espaço de interdisciplinaridade dos campos da Educação e das Ciências Sociais Aplicadas. A evidência de que existe essa interface e que pode gerar pesquisas é um dos benefícios teóricos importantes do artigo. Outro benefício teórico, agora mais voltado ao campo das teorias de redes, é sustentar a proposição que a governança colaborativa pode ser o centro do desenvolvimento das redes, incluindo a aprendizagem gerada nas ações. Um benefício, também teórico, mais voltado ao campo da Educação, é mostrar que a expressão aprendizagem-problema, que é uma corrente teórica e metodológica de aprendizagem, cabe perfeitamente no campo social das cooperativas, pois a formação e o desenvolvimento dessas instituições é um aprendizado constante.

Um benefício metodológico importante do trabalho é a apresentação de uma matriz de indicadores das duas categorias, governança colaborativa e aprendizagem, que se mostrou operacional: as pessoas entenderam as perguntas e os dados foram competentes para indicar semelhanças e diferenças. É uma matriz que pode ser utilizada em pesquisas futuras.

Um benefício gerencial importante do trabalho é oferecer aos gerentes, consultores e outras pessoas que oferecem ajuda e consultoria às cooperativas um instrumento de medição do grau de evolução de uma cooperativa através de indicadores que não são estritamente comerciais, mas de aprendizagem. Essa perspectiva pode, por exemplo, gerar um diagnóstico de desenvolvimento numa cooperativa, mesmo que naquele momento os resultados comerciais não sejam lucrativos.

Para os representantes do governo, o trabalho oferece indicadores de resultados sociais que podem ser aplicados a organizações isoladas. Os indicadores sociais, especialmente no Brasil, se referem a grandes populações e não se consegue aplicar em situações de pequenos grupos.

Considerando os benefícios apontados, o artigo abre campos de pesquisa e atuação para pessoas ligadas à Educação, Administração, Gerência de Cooperativas, Colaboradores de Políticas Públicas. Neste último caso, de políticas públicas, do nosso ponto de vista, cooperados são agentes de divulgação da sustentabilidade e meio ambiente, mas são pouco valorizados para essa função. A mesma afirmativa encontramos em Kruppa (2005).

Sobre os movimentos e modelos de educação, especialmente sobre a estratégia ApS- Aprendizagem Serviço, o artigo mostra que alunos podem visitar cooperativas e participar da separação do material reciclável, o que traria os mesmos conhecimentos de sustentabilidade que os cooperados constroem e divulgam diariamente entre si. Essas ações educativas e colaborativas podem, perfeitamente, estar vinculadas aos eixos da Agenda 2030. Os autores estão envolvidos em pesquisas sobre a governança e a gestão do conhecimento nas cooperativas de material reciclável e sugere-se que outros pesquisadores abracem o tema, buscando criar uma agenda mais ampla de investigação sobre essas interfaces.

Agradecimento

Agradecemos o apoio do CNPq- Conselho Nacional de Pesquisa, entidade de fomento à Pesquisa no Brasil.

Referências

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições, V.70.

Brasil. (2018). *Ministério do Meio Ambiente. Política Nacional de Resíduos Sólidos*. Acessado em novembro de 2018: http://www.mma.gov.br/pol%C3%ADtica-de-res%C3%ADduos-s%C3%B3lidos.html

Campos, F., & Robold, F. (2017). Implantação do Plano de Gerenciamento de Resíduos Sólidos em uma empresa de energia elétrica. *Revista de Gestão & Sustentabilidade Ambiental, 5*(2), 745-762.

Grandori, A. (2006). A relational approach to organization design. *Journal of Industry and Innovation*, *13*(2), 151-172.

Grandori, A. (2017). Democratic Governance and the firm. *Revista de Administração da USP – RAUSP*, *52*(3), 353-356-

Gutiérrez, F. (2005). Educação comunitária e desenvolvimento sócio-político. In: Gadotti, M.; Gutiérrez, F. (Orgs.). *Educação comunitária e economia solidária*. São Paulo: Editora Cortez.

Gutierrez, G., & Almeida, M. (2013). Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: estrutura, fundamentos e implicações do modelo. *Veritas*, *58*(1), 151-173.

Jacob, M., & Hellstrom, T. (2018). Epistemic governance and the conditions for knowledge production in HER institutions. *Studies in Higher Education, 43*(10), 1711-1717.

Klijn, E. (2007). Networks and interorganizational management: Challenging, steering, evaluation and the role of public actors in public management, In: Ferlie, E., Lynn, L.; Pollitt, C. (eds), *The Oxford Handbook of Public Management*. (pp.257- 281). Oxford, UK: Oxford University Press.

Kruppa, S. (Org.) (2005). *Economia solidária e educação de jovens e adultos.* Brasília – INEP, 104p.

Milagres, R., *et al.* (2016). Governança Colaborativa. In: Brasil/Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Org). *Conass Debate – Governança Regional das Redes de Atenção à Saúde. 1. ed. Brasília, 6*, 14-48.

Pichón-Rivière, E. (1984). Historia de la técnica de los grupos operativos. In: Pichon- Rivière, E. (ed.), *El Proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social.* Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.

Rusbult, C., & Lange, P. (2008). Why We need Interdependence Theory. *Social and Personality, 2*(5), 2049-2070.

Silva, P., *et al.* (2018). Dificuldades enfrentadas no cotidiano de trabalho em cooperativas de triagem de material reciclável. *Revista Gestão & Sustentabilidade Ambiental, 7*(2), 355-369.

Nelize C. B. Siqueira. UNIP- Universidade Paulista, Brasil. Mestranda e Pesquisadora do Programa de Mestrado em Administração da Universidade Paulista, em São Paulo, Brasil. Tema da Pesquisa: Governança, Inovação e Aprendizagem.

Ernesto M. Giglio. UNIP- Universidade Paulista; Brasil. Professor e Pesquisador do Programa de Mestrado em Administração da Universidade Paulista, em São Paulo, Brasil. Atua há vários anos na pesquisa de redes de cooperação, especialmente as redes voltadas à inclusão social, como as redes de cooperativas de material reciclável.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

5

Habilidades Socioemocionales para la educación en administración del nivel bachillerato

Gildardo Adolfo Vargas Aguirre
Centro de Estudios de Bachillerato 6/1 “Aguascalientes”, México

Introducción

Este trabajo surge en el contexto de la actualización del modelo educativo mexicano, en particular de la educación obligatoria que va desde el preescolar hasta el nivel bachillerato (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2018). En dicha actualización, el currículo de la Educación Media Superior presenta un enfoque humanista que implica el desarrollo de aprendizajes clave y de habilidades socioemocionales que se abordan de forma simultánea a los contenidos disciplinares.

Como producto de la actualización previamente señalada, este enfoque plantea que los contenidos y las secuencias didácticas de las asignaturas se entremezclen con actividades que promuevan el desarrollo de tales habilidades, con el propósito de conseguir una educación integral. Este planteamiento alcanza a todos los campos disciplinarios, y en particular a las ciencias sociales, dada la posibilidad de complementar efectivamente el conocimiento con las habilidades socioemocionales.

A su vez, dentro del campo de las ciencias sociales, un área de conocimiento de particular importancia es el de la Administración, ya que cuenta con un componente de formación para el trabajo, el cual permitiría al egresado, si así lo desea, incorporarse al mundo laboral (Dutz, Almeida, y Packard, 2018), aunque vale la pena matizar tal correlación, toda vez que Cunningham, Acosta, y Muller (2016) señalan que no existe un patrón consistente que correlacione las habilidades con ser empleado más que emprendedor. No obstante, el potencial impacto del desarrollo de las habilidades socioemocionales es aún más relevante porque es una esfera de interés en el desarrollo personal de los egresados.

Por lo tanto, el objetivo de este trabajo es presentar una propuesta de integración de actividades de un programa de desarrollo de habilidades socioemocionales con los contenidos de la asignatura de Administración en el currículo de la Educación Media Superior. El programa en cuestión se llama Construye-T y fue desarrollado por la Secretaría

Cita sugerida:
Vargas Aguirre, G. A. (2019). Habilidades Socioemocionales para la educación en administración del nivel bachillerato. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*. (pp. 41-48). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19501946

de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. La selección de actividades e integración de éstas a los contenidos surge del análisis del plan de estudios del Bachillerato General del Subsistema de Educación Media Superior, en particular el del tercer semestre, en donde se aborda el desarrollo espíritu emprendedor y donde se estudia las bases teóricas de la administración (la evolución de las escuelas de pensamiento administrativo y el proceso administrativo). Derivado de tal análisis, se identifican los contenidos que implican el desarrollo de alguna habilidad socioemocional, tras lo cual se señala y explica qué lección del programa Construye-T puede complementar la enseñanza del contenido temático, integrando las actividades de la actividad al curso del tema teórico en cuestión.

Desarrollo

A continuación, se presentan los elementos involucrados en este trabajo. En primera instancia, se describen las habilidades socioemocionales y el programa Construye-T, y en segundo lugar, el plan de estudios del área de administración.

Habilidades socioemocionales

De acuerdo con la página web del programa, las habilidades socioemocionales se definen como: *herramientas que le permiten a las personas entender y regular sus emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y desarrollar relaciones positivas, tomar decisiones responsables y definir y alcanzar metas personales* (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018h).

Las habilidades socioemocionales consideradas por el programa Construye-T son: el autoconocimiento y la autorregulación, la conciencia social y la colaboración, la toma responsable de decisiones y la perseverancia.

En cuanto al contexto en la enseñanza de las habilidades socioemocionales, Cunningham *et al.* (2016) señalan que se ha trabajado extensamente sobre la enseñanza de dichas habilidades en niños de cero a cinco años; pero que existe muy poca evidencia sobre trabajos de esta índole en la niñez media, la adolescencia y en la adultez temprana. Por lo tanto, el desarrollo de este trabajo puede abonar al desarrollo de la enseñanza de habilidades socioemocionales en la adolescencia.

El programa Construye-T

El programa Construye-T fue elaborado por la Secretaría de Educación Pública y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, con el objetivo de: “mejorar ambientes escolares y promover el aprendizaje de las habilidades socioemocionales de los y las jóvenes de la educación media superior para elaborar su bienestar presente y futuro y puedan enfrentar exitosamente sus retos académicos y personales” (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018h). Cada una de las habilidades socioemocionales son desarrolladas a lo largo de doce lecciones, las cuales se componen de 6 actividades.

De acuerdo con Acosta, Igarashi, Olfindo, y Rutkowski (2017), el programa Construye-T ha tenido impactos positivos sobre los resultados educativos. No obstante, Josephson, Francis, y Jayaram (2018) resaltan ciertas áreas de oportunidad en la aplicación del programa, tal como la inconsistencia, la adaptación y la falta de rigurosidad. En este sentido, es pertinente argumentar que, dada la premisa de desarrollar la parte académica y socioemocional de forma integral, es necesario integrar el desarrollo de las habilidades al contenido de la clase, insertando tales actividades de una forma razonada y justificada por la teoría relevante.

Plan de estudios involucrado

El plan de estudios considerado en el presente trabajo fue desarrollado por la Dirección General de Bachillerato (DGB), la cual forma parte del Subsistema de Educación Media Superior (SEMS) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). En particular, las asignaturas de administración y emprendimiento se encuentran en el Componente de Formación para el Trabajo, y constan de 3 módulos semestrales, divididos en dos submódulos cada uno. La estructura de los temas vistos por semestre se integra de la siguiente forma (Subsecretaría de Educación Superior, 2018):

- Tercer semestre: El módulo es Cultura Emprendedora, el cual se divide en los submódulos “Mundo Empresarial” y “Proceso Administrativo”
- Cuarto semestre: Legalidad de empresa y mercadotecnia
- Quinto semestre: Gestión financiera (bases de contabilidad y análisis financiero) y ventas.
- Sexto semestre: Comunicación de la empresa y proyecto emprendedor

Metodología

La forma de integrar las fichas de actividades en los contenidos de la materia obedecerá al siguiente análisis: en primera instancia, se estudiarán los contenidos considerados en el plan de estudios, tras lo cual se obtendrá la habilidad socioemocional afín al tema contemplado.

Como delimitaciones es pertinente señalar que en este trabajo se está abordando el plan de estudios de los submódulos correspondientes al tercer semestre, es decir, la introducción al mundo del emprendimiento y las nociones sobre el proceso administrativo. Otra delimitación importante es que en este trabajo únicamente se están destacando aquellas actividades que están relacionadas con el desarrollo de habilidades socioemocionales. Es decir, el desarrollo del proyecto involucra más actividades, pero en esta ocasión solo se señalan las más pertinentes para el tema.

Resultados: vinculación de contenidos con actividades

En la parte de la introducción al mundo empresarial, el currículo incluye el estudio de la sustentabilidad y las empresas socialmente responsables. Al respecto, estudios como el de Tuzzolino y Armandi (1981) señalan la relevancia de la conciencia social como un factor importante para evaluar el compromiso de la empresa para con la sociedad en la que se encuentra inserta. Por lo anterior, se considerará el desarrollo de la habilidad socioemocional de la conciencia social para involucrar al estudiante en el concepto de la responsabilidad social empresarial. Para ello, se puede recurrir a la lección 11.3 del módulo de conciencia social, la cual se titula "solucionamos problemas en la comunidad" (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018f) e implica el análisis de un problema de la comunidad, evaluando sus efectos para con la familia, los vecinos y su generación (otros jóvenes). De esta forma, se busca sensibilizar a los jóvenes para que posteriormente propongan acciones que ellos, como futuros emprendedores, puedan aportar para no solo favorecer su porvenir económico, sino que además contribuyan positivamente con la comunidad.

En el submódulo de emprendimiento y empresa se aborda el estudio del perfil de una persona empresaria y emprendedora, repasando sus características y destacando la relevancia de la creatividad. En este sentido, Aulet (2013) y Madriz, Leiva, y Henn (2018) señalan la importancia de que todo potencial emprendedor se conozca a sí mismo, identificando sus fortalezas e intereses. Por consiguiente, en este punto es relevante desarrollar la habilidad socioemocional del autoconocimiento, por lo que se puede vincular esta fase con la lección 1 del módulo de autoconocimiento del programa, la cual incluye lecciones que abordan las siguientes preguntas: ¿Quién soy? ¿Qué valoro? Y ¿Para qué soy bueno(a) y en qué me gustaría mejorar? (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018g)

Otra de las características del emprendedor que considera el temario del módulo es la creatividad. Con el fin de desarrollarla, se puede recurrir a la actividad 8.1 del conjunto de lecciones del autoconocimiento (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018e), el cual aborda el tema de la neuroplasticidad, concepto que es definido por Garcés y Suárez (2014) como: "la potencialidad del sistema nervioso de modificarse para formar conexiones nerviosas en respuesta a la información nueva". La neuroplasticidad se considera relevante para el desarrollo de la creatividad, toda vez que en estudios como el de Richard, Lebeau, Becker, Inglis, y Tenenbaum (2018) y el de Abraham (2019) sugieren que la adaptabilidad y la neuroplasticidad tienen relación con la creatividad y el pensamiento lateral. En dichas actividades, se busca que el estudiante conozca en qué consiste dicho concepto y cómo puede ser aplicado en el contexto de la creatividad y de la generación de ideas.

Al momento de abordar el módulo del proceso administrativo, se estudia la evolución de la Teoría General de la Administración. Una de estas corrientes teóricas es la Escuela de las Relaciones Humanas, contándose a Mary Parker Follet entre las autoras de tal corriente teórica. La razón de enfocar la atención en Follet se debe a sus aportacio-

nes, entre las cuales, de acuerdo con Child (2013), se encuentra el conflicto constructivo. Para ella, los conflictos son inevitables en las relaciones personales en la industria, pero que pueden usarse y resolverse de forma constructiva, equiparando el conflicto al administrador como la fricción al ingeniero, en el sentido en que una vez que se comprende la naturaleza del fenómeno, éste deja de ser un problema para convertirse en una solución.

La visión anterior contenida en la teoría de Follet, puede complementarse con el desarrollo de la habilidad socioemocional de la colaboración y el autoconocimiento, las cuales están vinculadas con el manejo de conflictos. En particular, un elemento relevante del autoconocimiento es que el alumno sea consciente de las emociones que emergen ante situaciones inesperadas o frustrantes. Para ello, en la lección 6.4 del módulo de autoconocimiento se encuentra una actividad en la que el alumno conocerá de dónde provienen los sentimientos de enojo y el pensamiento de racionalidad (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018d).

Por su parte, en la lección 3.4 del módulo de colaboración (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018b), se plantea una actividad en la que el alumno deberá detectar situaciones de conflicto, las cuales, para efecto de la clase, se enmarcarán en el desarrollo de un proyecto emprendedor llevado en equipo. Adicional a la identificación de tales conflictos, los alumnos deberán analizar las causas e intereses de por medio que están generando tales conflictos, para finalmente proveer tres posibles escenarios: ganar-perder, perder-perder y ganar-ganar.

Más avanzado el segundo submódulo, se aborda el tema del proceso administrativo (con sus etapas de planeación, organización, dirección y control) así como su aplicación en un proyecto productivo. Como se señaló en el acápite anterior, otra práctica de este curso consiste en la generación de un proyecto emprendedor que los alumnos deberán desarrollar en equipo, el cual detonará las situaciones problemáticas que darán pie al planteamiento de las actividades del programa de desarrollo de habilidades socioemocionales.

De acuerdo con Robbins y Coulter (2010), el proceso administrativo comienza con la planeación, la cual, a su vez, es definida por estos mismos autores como la definición de objetivos, establecimiento de estrategias para lograr tales objetivos y desarrollar planes para integrar y coordinar actividades de trabajo. Así mismo, escritos de profesionales como Aulet (2013) y Ries (2012), otra de las tareas de la planeación implica determinar de qué se tratará el proyecto y cuál es el escenario futuro esperado para dicho proyecto (es decir, determinar la misión y visión). En este punto vuelven a ser relevantes la habilidad socioemocional del autoconocimiento, pues mientras el proyecto elegido por el equipo de estudiantes

La etapa de organización, continuando con Robbins y Coulter (2010), se entiende como el proceso de distribuir y estructurar el trabajo para conseguir los objetivos de la empresa. En esta etapa se requiere una serie de análisis racionales para realizar tal distribución, aunque también participa la habilidad socioemocional de la colaboración, y en particular la capacidad de realizar un plan de trabajo colaborativo. Al respecto, la lección 2.6 del módulo de colaboración (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018a), en

el cual los estudiantes deberán realizar una lista de verificación del plan de trabajo del proyecto emprendedor realizado durante el semestre. Si bien la lista en cuestión aborda aspectos de la planeación como los objetivos e indicadores, también se verifican elementos propios de la organización, tales como la definición y la distribución de las tareas.

Por último, se encuentra la etapa de la dirección. En esta etapa es donde se considera que cobran mayor relevancia las habilidades socioemocionales, ya que es en esta etapa donde los alumnos y futuros profesionistas en administración deben aprender a sortear con la naturaleza incierta de la realidad. Por principio de cuentas, Robbins y Coulter (2010) definen la dirección como la supervisión y la coordinación del trabajo para lograr los objetivos organizacionales. Parte de esta incertidumbre, de acuerdo con los autores, surge del componente humano; es decir, de tratar con demás personas para coordinar los esfuerzos.

Por los retos identificados, se considera que las habilidades de autorregulación juegan un papel relevante, dado que ésta se combina a su vez con la habilidad de colaboración, y en particular, con la negociación. Por ello, adicional a las lecciones señaladas anteriormente, se considera pertinente abordar la lección 6.1 del módulo de colaboración, en particular, la actividad 2, en la que los alumnos identificarán, al interior de sus respectivos equipos de trabajo, quién o quiénes son lo s que proporcionan ideas (observadores activos), los que llaman a la acción (movilizadores), los que se limitan a actuar (seguidores) y los críticos del grupo, así como describir las aportaciones de cada rol (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2018c).

Conclusiones

A lo largo de esta propuesta se ha podido identificar una incidencia transversal de las habilidades socioemocionales en las diferentes etapas del proceso administrativo, lo cual es congruente con la naturaleza misma del proceso, toda vez que éste, si bien se describe de forma secuencial, en la realidad es iterativo y se va ajustando, pasando entre las diferentes etapas de forma simultánea.

Como se apuntó en acápites anteriores, lo que se buscó y se propuso en este trabajo, fue una adaptación razonada del programa Construye-T, por lo cual otra de las aportaciones de este trabajo es una derivación integral que permita abordar tanto la parte académica como la socioemocional en el marco de la asignatura de Administración.

La realización de esta propuesta también ha planteado la posibilidad de analizar este hecho de forma inversa; es decir, cómo la educación en administración y emprendimiento puede incidir en el desarrollo de las habilidades socioemocionales y en la formación del individuo más allá del contenido temático. En este sentido, un primer esbozo se encuentra en el Nuevo Currículo de la Educación Media Superior, en el Campo Disciplinario de las Ciencias Sociales, en donde se introduce la figura del proyecto de vida como un eje fundamental para la transdisciplinariedad y para asegurarse que los conocimientos adquiridos no se quedan en un mero plano memorístico, sino que son efectivamente aprovechados por el alumno.

Otro aspecto que se puede plantear a partir de este trabajo es explorar la posibilidad de que la correlación entre las habilidades socioemocionales y el desempeño como empleado o emprendedor sea más fuerte en la medida en que el desarrollo de tales habilidades se encuentre alineada con los contenidos académicos.

Referencias

Abraham, A. (2019). The neuropsychology of creativity. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, *27*, 71–76. https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2018.09.011

Acosta, P., Igarashi, T., Olfindo, R., y Rutkowski, J. (2017). *Developing Socioemotional Skills for the Philippines' Labor Market*. Washington, D.C.: World Bank-Group. Recuperado de: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/28381/9781464811913.pdf?sequence=2

Aulet, B. (2013). *Disciplined entrepreneurship: 24 steps to a successful startup*. Hoboken, New Jersey: Wiley.

Child, J. (2013). Mary Parker Follett. *The Oxford Handbook of Management Theorists*. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199585762.013.0005

Cunningham, W., Acosta, P., y Muller, N. (2016). *Minds and Behaviors at Work: Boosting Socioemotional Skills for Latin America's Workforce*. Washington, D.C.: World Bank Group. Recuperado de: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/24659/9781464808845.pdf?sequence=2

Dutz, M. A., Almeida, R. K., y Packard, T. G. (2018). *The Jobs of Tomorrow: Technology, Productivity, and Prosperity in Latin America and the Caribbean*. Washington, D.C.: World Bank Group. Recuperado de: https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/29617/9781464812224.pdf?sequence=5

Garcés, M. V., y Suárez, J. C. (2014). NEUROPLASTICIDAD: ASPECTOS BIOQUÍMICOS Y NEUROFISIOLÓGICOS. *CES Medicina*, *28*(1), 119-132–132. https://doi.org/10.21615/ces med.v28i1.2748

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *INEE: La Educación Obligatoria en México - Informe 2018*. Recuperado el 6 de noviembre de 2018, de: https://www.inee.edu.mx/portalweb/informe2018/04_informe/tema_01.html

Josephson, K., Francis, R., y Jayaram, S. (2018). *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe: Lecciones desde México y Chile*. Caracas, Venezuela: Corporación Andina de Fomento. Recuperado de: http://www.scioteca.caf.com/handle/123456789/1246

Madriz, C., Leiva, J. C., y Henn, R. (2018). Human and social capital as drivers of entrepreneurship. *Small Business International Review*, *2*(1), 29–42. https://doi.org/10.26784/sbir.v2i1.47

Richard, V., Lebeau, J.-C., Becker, F., Inglis, E. R., y Tenenbaum, G. (2018). Do more creative people adapt better? An investigation into the association between creativity and adaptation. *Psychology of Sport and Exercise*, *38*, 80–89. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.06.001

Ries, E. (2012). *Lean Startup: How Today's Entrepreneurs Use Continuous Innovation to Create Radically Successful Businesses*. Crown Publishing Group.

Robbins, S., y Coulter, M. (2010). *Administración* (10a ed.). México: Pearson Educación.

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018a). 2.6 Elaboremos un plan de trabajo colectivo. Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/lecciones/leccion2/colaboracion/2.6_E_Elaboremos_un_plan_de_trabajo_colectivo_M3_R3.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018b). *3.4 Negociar es un arte.* Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/lecciones/leccion3/colaboracion/3.4_E_Negociar_es_un_arte_M3_R2.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018c). *6.1 Propuesta de solución.* Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/lecciones/leccion6/colaboracion/6.1_E_Propuesta_de_solucion_Generica.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018d). *6.4 Las emociones en el cerebro.* Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/lecciones/leccion6/6.4_E_Las_emociones_en_el_cerebro_CExperimentales.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018e). *8.1 Neuroplasticidad.* Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/lecciones/leccion8/8.1_E_Neuroplasticidad_Generica.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018f). *11.3 Solucionamos problemas en la comunidad.* Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/resources/pdf/lecciones/leccion11/concienciasocial/11.3_E_Solucionamos_problemas.pdf

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018g). *Autoconocimiento: Lección 1 ¿Quién soy y qué valoro?* Recuperado el 8 de noviembre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/lecciones/estudiantes/autoconocimiento/1/quien-soy-y-que-valoro/

Subsecretaría de Educación Media Superior. (2018h). *Habilidades Socioemocionales.* Recuperado el 20 de octubre de 2018, de: http://www.construye-t.org.mx/habilidades

Subsecretaría de Educación Superior. (2018). *Administración: Programa de estudios tercero, cuarto y quinto semestres. Autor*. Recuperado de: https://www.dgb.sep.gob.mx/informacion-academica/programas-de-estudio/profesional/Administracion.pdf

Tuzzolino, F., y Armandi, B. R. (1981). A Need-Hierarchy Framework for Assessing Corporate Social Responsibility. *Academy of Management Review*, *6*(1), 21–28. https://doi.org/10.5465/amr.1981.4287982

Gildardo Adolfo Vargas Aguirre es Licenciado en Administración y Maestro en Gestión Administrativa por el Instituto Tecnológico de Celaya, Especialista en Investigación Educativa por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET) y candidato a Doctor en Ciencias Administrativas por la Universidad Autónoma de Aguascalientes. También cursó el Diplomado en Educación Basada en Competencias por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Cuenta con tres años de experiencia docente, impartiendo desde nivel bachillerato a posgrado, en instituciones como la Universidad Autónoma de Aguascalientes, la Universidad del Valle de México y la Universidad de Guadalajara.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

6

Fuentes digitales: un acercamiento a los archivos históricos y sus posibilidades

Dra. Emilia Martos Contreras
Profesora sustituta interina. Universidad de Almería, España

Introducción

En los últimos años la labor del historiador se ha visto profundamente transformada debido a la irrupción y popularización de internet. Tradicionalmente las fuentes historiográficas han estado dispersas en infinidad de archivos, bibliografías impresas, catálogos de bibliotecas o hemerotecas. La aparición de las nuevas tecnologías no ha favorecido la unificación de estas fuentes, aunque si ha permitido una mayor información sobre su existencia y más facilidad de acceso. El imparable proceso de digitalización ha convertido a internet en el principal archivo del mundo, ofreciendo al investigador una gran cantidad de fuentes primarias, de diversas épocas históricas y de diferentes partes del mundo. Además, tiene como valor añadido la variedad de formato de esas fuentes, ya que, junto a los tradicionales documentos impresos o prensa digitalizada, nos encontramos con aportes audiovisuales, tanto de carácter público, como privado. De hecho, una de las grandes riquezas que ofrece internet al historiador es el acceso a memorias privadas, ya sean escritas o visuales. Así, por ejemplos, se han popularizado los grupos en las nuevas redes sociales en los que se recopilan fotografías y memorias de una localidad, lo que está generando una multitud de pequeños archivos que ofrecen al investigador visiones alternativas a las obtenidas de las fuentes públicas (Takseva, 2013; Noiret, 2018). En esta aportación queremos hacer una aproximación al uso de estas fuentes en la enseñanza, señalando tanto su enorme potencial como alguna de sus limitaciones. Para ello proponemos una breve selección de portales, que pensamos pueden servir de muestra para señalar la gran variedad de archivos existentes.

Archivos digitales: fuentes para un aprendizaje basado en la investigación

El método de aprendizaje por investigación es uno de los métodos de enseñanza que mayor desarrollo está teniendo en los diferentes niveles docentes, desde infantil (Miralles Martínez y Rivero Gracia, 2012) hasta el universitario (Peñaherrera León, Chiluiza García, y Ortiz Colón, 2014). En realidad, no se trata de un método de aprendizaje realmente

Cita sugerida:
Martos Contreras, E. (2019). Fuentes digitales: un acercamiento a los archivos históricos y sus posibilidades. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 49-57). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19313571

novedoso, ya que su surgimiento formal se asocia con la didáctica experimental desarrollada en el siglo pasado (Mora, 2009). Sin embargo, sí ha habido una recuperación y puesta en valor del método, así como una paulatina expansión de su uso. Las claves de esta proliferación son variadas. Por una parte, inciden en la motivación del alumnado, al garantizar aprendizajes altamente significativos (Vides *et al.,* 1998). Por otro lado, el método desarrolla una serie de habilidades y de capacidades de creciente valor en nuestras sociedades sobreinformadas y multidisciplinares. Entre dichas habilidades podemos destacar la de crear conocimiento o la de encontrar, discernir y analizar información (Aguaded Gómez, 2005). Esto justifica que universidades como la de Warnick en el Reino Unido o South Carolina Honors College hayan adoptado este enfoque como estrategia didáctica. Según señala Martínez y Buendía, (2005), estas instituciones han elegido este tipo de enseñanza, entre otras cuestiones, como estrategia para aumentar la competitividad de su alumnado.

Sin embargo, para que todas estas habilidades se desarrollen en el alumnado, es necesario que el docente las promueva y las haga realidad. Además, como ocurre con especial incidencia en el ámbito pedagógico, de la teoría a la práctica hay un largo camino que se debe solventar con planificación, dedicación y superación. Uno de los aspectos fundamentales que debe considerar el enseñante es la selección de recursos en los que va a apoyar el aprendizaje. En el caso concreto que nos ocupa, proponemos los archivos *online* como recurso de aprendizaje idóneo para la introducción en la investigación. Sin duda, sobra decir que, para que el profesor pueda introducir al alumnado, primero debe haber hecho un acercamiento propio a dichas fuentes, y conocer tanto sus posibilidades, como sus principales desventajas. En ese sentido juega un papel fundamental la enseñanza universitaria de los futuros enseñantes.

Uno de los principales inconvenientes del uso de internet es la confrontación con la saturación y la sobreinformación (Howard y Jones, 2004). En el caso de la investigación nos podemos encontrar con grandes dificultades para encontrar algo concreto, así como la apremiante necesidad de criterios concisos para discernir el carácter de las fuentes. Ya desde finales del siglo pasado algunos historiadores han reflexionado sobre estas limitaciones y se han planteado cuales pueden ser las estrategias más eficaces para afrontar la investigación histórica *online*. Así, por ejemplo, según historiadores como Carlo Ginzburg (2001) y Stefano Vitali (2004), las estrategias de investigación especialmente eficaces en la red es la del *serendipity*, esto es, “la posibilidad de descubrir, un poco por casualidad y otro poco gracias a la habilidad, informaciones que no se estaban buscando y que no se sospechaba que existiesen” (Vitali, 2004, p.84). En realidad, el acceso a las fuentes históricas a través de internet requiere de una cierta experiencia previa, y es, en todos los sentidos, un conocimiento y una habilidad, que el investigador va desarrollando con el tiempo. En consecuencia, y con el objetivo de facilitar esa labor, han surgido ciertos trabajos recopilatorios sobre las fuentes *online* que están disponibles para el historiador (Alía, 2009). En la actualidad, se está trabajando en un catálogo más amplio y actualizado desde el Grupo de Innovación Docente vinculado al Grupo de Estudios del Tiempo Presente de la Universidad de Almería.

Archivos y bases de datos de fuentes digitalizadas: algunos ejemplos

A continuación, vamos a proponer algunos ejemplos de archivos on-line que pueden ser una buena herramienta para la iniciación a la investigación en diferentes niveles. Debido a las exigencias de extensión de esta aportación, así como las necesidades de concreción, nos hemos visto obligados a hacer una selección muy reducida. Dicha selección no corresponde a criterios de excelencia y no es en ningún caso una clasificación cualitativa. Más bien al contrario, queríamos ofrecer una dispar relación de ejemplos que permitiera intuir la variedad existente, así como las diferentes posibilidades o limitaciones con las que nos podemos encontrar.

Internet Archive: *https://archive.org/*

El portal que nos ocupa, más que un archivo online, es un ingente metabuscador capaz de rastrear por la red una gran variedad de soportes de información. Entre dichos soportes se encuentran libros, documentos, imágenes, audios, películas, páginas web o incluso aplicaciones. El proyecto nació de la mano de Brewster Kahle, quién se puso por objetivo promover el "acceso universal a todo el conocimiento". Se trata de una página sin ánimo de lucro que fue fundada en 1996, con la intención de crear un archivo para la información efímera que se estaba acumulando en internet, tal como el contenido de los primeros diarios digitales. Gracias a esa iniciativa en la actualidad cuentan con un archivo sobre información digital con más de dos décadas, y que recibe el nombre de *waybackmachine* (https://archive.org/web/). Además, la organización trabaja con más de 450 librerías, entre otros colaboradores que han permitido su descomunal fondo. De hecho, cualquier persona con una cuenta gratuita puede subir material a *Internet Archive*. El resultado es que en la actualidad cuenta con más de 11 millones de libros y textos, 4 millones de audios, 3 millones de videos, 1 millón de imágenes; todo en múltiples idiomas.

En principio, esa gran cantidad de información, y sobre todo la multitud de formatos que engloba, puede ser una de las principales dificultades en un primer acercamiento. Sin embargo, cuenta con una herramienta de búsqueda bastante desarrollada, con una serie de parámetros adecuados para indagaciones concretas. De especial utilidad para la temática que nos ocupa es la ordenación de los resultados por fecha. Aún, así, hay que advertir que, debido a la gran envergadura y la disparidad de las fuentes, se trata de una herramienta complementaria a la investigación, a la que hay que recurrir cuando se tiene en mente búsquedas muy concretas. Sin embargo, en general, la consideramos inviable como fuente única de investigación. En ese sentido ofrece una mayor utilidad otros archivos que vamos a proponer a continuación.

Archivo Histórico-Hemeroteca RTVE: http://www.rtve.es/television/archivo/

Desde hace algunos años el *Archivo de RTVE* no solo ofrece la popularizada versión de "Televisión a la carta", sino que ha ido incorporando un creciente número de programas, películas y series del siglo pasado. La página del archivo ofrece diferentes pestañas y rutas para llegar a la información, de manera que podemos consultar el contenido por

programas, por décadas o, directamente, ir al buscador. Sin embargo, hay que advertir que no se accede al mismo material por todas las vías. Así, por ejemplo, la búsqueda avanzada solo permite acceder a contenido publicado a partir de 2008.

Para acceder a material más antiguo hay que entrar al espacio de la *Filmoteca* (http://www.rtve.es/filmoteca/). En esta sección nos encontramos con cuatro apartados: documentales, cortometrajes, películas y NO-DO. Cada uno de dichos apartados recoge una colección de elementos audiovisuales de gran interés tanto para el estudio de nuestra historia más reciente como para la indagación desde diferentes ámbitos académicos. Así, por ejemplo, el apartado de películas ofrece la visualización de largometrajes españoles de los años 30 y 40, un material que por lo general es de difícil acceso.

Sin embargo, uno de los apartados más interesantes para la investigación de nuestra historia reciente, y de gran dinamismo para su enseñanza en los niveles medios y superiores, es la recopilación del diario el NO-DO. Dentro de esta sección el investigador puede optar por repasar las noticias de forma temporal, o hacer una búsqueda puntual por palabra. Además, el archivo del noticiario cuenta con otras grabaciones de gran interés: 519 documentales en color, 216 documentales en blanco y negro, 1200 videos de la *Revista Imágenes*, 61 filmaciones del *Archivo Real de Alfonso XIII* y 464 fragmentos recuperados del *Archivo Histórico*. Dentro de cada uno de estos fondos se puede hacer búsquedas por nombres, fechas o eventos históricos. Así, por ejemplo, en el fondo del *Archivo Histórico* podemos ver videos de la Primera Guerra Mundial o del periodo de Posguerra, entre otros. Entre las grabaciones más antiguas nos encontramos "Escenas de España", del 1 de enero de 1896.

En general, se trata de una fuente extensa y de gran valor para el conocimiento y la profundización de nuestra historia contemporánea. Para la temática que nos ocupa, el *Archivo de RTVE* supone uno de las herramientas más adecuadas para la iniciación en la investigación, tanto por las posibilidades que ofrece, como por las características de sus fuentes. De hecho, su organización y concreción, en comparación con el ejemplo que vimos anteriormente, permite que pueda ser utilizado como recurso único. Hay que señalar que es un tipo de fondo que se presta bastante a la investigación en los grados inferiores y medios.

Hemeroteca Digital de la Biblioteca Nacional de España: http://www.bne.es/es/Catalogos/HemerotecaDigital/

La *Hemeroteca Digital* forma parte del proyecto *Biblioteca Digital Hispánica*, que se puso por objetivo la difusión pública online del Patrimonio Bibliográfico Español de la Biblioteca Nacional de España. Esta hemeroteca se puso en marcha en 2007 con la intención de dar un acceso público digitalizado a parte de las revistas y prensa histórica española de la biblioteca. En la última década ha ido ampliando el número de títulos digitalizados y ya cuenta con más 2.000 cabeceras. Su completo motor de búsqueda permite indagar por palabras, simples o combinadas, por materias, ámbito geográfico o año. Entre sus documentos más antiguos se encuentra la *Gazeta general* de 1683.

Sin duda, la *Hemeroteca Digital* es una página de consulta obligada para cualquier investigación un poco más desarrollada. La variedad de las cabeceras permite hacer tanto investigaciones monotemáticas sobre un título, como trabajos transversales, en los que se investigue una localidad, un periodo, un suceso o una temática concreta. Sin embargo, la posibilidad de buscar una palabra dentro de las publicaciones cuenta también con el inconveniente del exceso de resultados. En ese sentido, y sobre todo en estados iniciales de la investigación, es importante que el docente apoye en la búsqueda y enseñe métodos de concreción. Así, por ejemplo, si un alumno pretende hacer una investigación sobre la moda en un periodo concreto, la simple búsqueda por la palabra "moda" nos daría un resultado inabarcable. La estrategia pasaría por dar con títulos de cabeceras que se dedicasen exclusivamente a esa temática, o en su defecto, hacer uso del parámetro "materia" en la búsqueda avanzada. Una limitación adicional de la hemeroteca es que no todos los títulos que ofrece son de libre acceso. Sin embargo, para el investigador que no le importe restringir los resultados, como puede ser el caso del alumnado que se esté iniciando, puede elegir la opción de "búsqueda en títulos de libre acceso". En todo caso, con la guía adecuada, el portal puede adaptarse perfectamente a las diferentes exigencias de investigación.

Archivo de El País: https://elpais.com/archivo/

El diario *El País,* fundado en 1976, es uno de los documentos más consultados para la investigación de nuestra historia más reciente, más concretamente para el decisivo periodo de la Transición a la democracia. El periódico ofrece en línea sus archivos, tanto del periodo digital como del escrito. Sin embargo, su acceso está menos desarrollado que el de otros diarios, como puede ser el caso del completísimo archivo del diario centenario *ABC*. El principal inconveniente de *El País* es que solo permite hacer una consulta por palabras y no por números completos. Además, solo ofrece el acceso a la noticia transcrita. Esta forma de exponer los resultados limita mucho las opciones del investigador, que queda privado de observar la posición de la noticia en el diario original, así como las noticias y fotografías circundantes.

Además de la hemeroteca, *El País* ofrece un archivo fotográfico con recopilaciones y series de imágenes de eventos de diferente índole. En realidad, más que un archivo fotográfico, es una sección de reportajes fotográficos basado en los archivos propios del medio. Esto reduce bastante la utilidad para la investigación, ya que solo se puede consultar las series sugeridas por el periódico. Dependiendo el objeto de estudio, no siempre tendremos la oportunidad de encontrar algo de nuestro interés. Sin embargo, hemos querido reseñar este tipo de archivo, ya que creemos que para ciertas acciones de aprendizaje puede ser de utilidad. En ese sentido, consideramos que las series fotográficas pueden ser una opción muy sugerente a la hora de concretar un objeto de estudios, siempre que estemos pensando en nuestra historia más reciente. Los reportajes fotográficos puede ser un buen recurso de ampliación o indagación en el aula, además de un buen punto de partida para la elección de un tema de investigación.

Bases de datos digital de Iconografía Medieval: https://www.ucm.es/bdiconografiamedieval/

Esta página de la Universidad Complutense de Madrid no es un archivo, sino una base de datos con un creciente número de enlaces a archivos digitales donde se puede investigar la iconografía medieval en diferentes soportes: manuscritos, pinturas, vidrieras, artes santuarios, esculturas, etc. El proyecto, puesto en marcha en el año 2009, está en continuo crecimiento, y aunque tiene algunos apartados que están en construcción, ofrece una cantidad de información muy relevante y bien organizada.

Puesto que el proyecto nació con una clara vocación docente y divulgativa, la página no es solo una simple base de datos, sino que, además, ofrece actividades y más de 150 reseñas explicativas hechas por expertos en la materia. Estas reseñas las encontramos en el apartado de "Iconografía online". Por el momento su buscador solo ofrece dos formas de selección: por palabras o por temas, entre ellos, por ejemplo: "sociedad, civilización y cultura", "literatura y mundo librario" o "Animales reales y fantásticos". A igual que comentamos en otros casos, este tipo de presentación de información más reducida puede ser una excelente vía de iniciación a la investigación, o recurso para la consolidación del aprendizaje; y no solo en el área de historia.

En cambio, otro de los apartados de la página, "Recursos", puede ser una vía excelente para una investigación más profunda. Dentro de estas pestañas podemos elegir cual es el soporte de la fuente que buscamos (vidrieras, manuscritos, escultura, etc.). Cada uno de dichos apartados nos propone una base de datos de carácter internacional, con accesos directos a páginas o archivos que recopilan ejemplos de nuestro objeto de estudio. Así, por ejemplo, el apartado de "Manuscritos", ofrece tanto el enlace español a la *Biblioteca Digital Hispánica* (http://bibliotecadigitalhispanica.bne.es), como una variedad de páginas ordenadas por idioma: francés, inglés, alemán, italiano y holandés. Sin duda se trata de uno de los proyectos más completos y sugerentes dentro de la temática que nos ocupa, y que puede ser utilizado para una gran variedad de áreas o niveles.

Colección Digital Complutense: http://alfama.sim.ucm.es/3DGreco/modulos.php?name=digital

Cada vez un mayor número de bibliotecas están digitalizando sus fondos, ofreciendo, junto a los libros digitales, acceso a otros tipos de soportes, como fotografías o documentos archivísticos varios. La biblioteca de la Universidad Complutense inició desde hace unos años su proyecto de *Colección Digital*. En la actualidad, dicha página cuenta con cinco colecciones, de las que consideramos de especial interés para la temática que nos ocupa las siguientes tres: el *Archivo Rubén Darío*, el *Archivo Histórico del PCE* y la *Colección de Bellas Artes*.

El *Archivo de Rubén Darío* (https://biblioteca.ucm.es/atencion/17651.php) recoge los documentos que en 1956 la compañera del poeta, Francias Sánchez, facilitó al Ministerio de Educación Española. Con un total de 2.363 documentos, incluidos de tipo sonoro, supone un amplísimo material para investigaciones más concretas y detalladas. Además del motor de búsqueda por palabras, el archivo ofrece la opción de acceso a la colección completa, una vía necesaria para aquellos investigadores que quieran hacer un estudio minucioso.

La *Colección de Bellas Artes* (https://biblioteca.ucm.es/atencion/15294.phpes) está formada por un conjunto de 285 dibujos, la mayoría desnudos de academias, que abarcan un periodo entre 1752 y 1914. Igual que el archivo anterior permite hacer un acceso por palabras o visión completa.

Por último, queremos hacer referencia a uno de los archivos que consideramos de más fácil empleo en la iniciación a la investigación: el fondo fotográfico digitalizado del archivo del PCE (https://biblioteca.ucm.es/atencion/17952.php). En realidad, el fondo original del PCE cuenta con más de 3200 fotografías y unos 2000 negativos sobre la Guerra Civil. Sin embargo, los encargados de este proyecto de digitalización hicieron una selección de las 800 fotos más significativas y de mejor calidad. La consulta de dicho fondo se puede hacer por palabras, por acceso a la colección completa o por series temáticas (bombardeos, propaganda, hospitales, etc.). Como en otros ejemplos similares, este tipo de exposición se presta de manera excepcional para la iniciación a la investigación o como recurso de aprendizaje.

A modo de conclusión: algunos ejemplos de aplicación

En el breve recorrido que hemos hecho sobre algunos portales online hemos querido ofrecer una pequeña aproximación a la riqueza que ofrece internet. Se trata, como ya dijimos anteriormente, de una selección minoritaria, que no tenía por objeto ofrecer una selección calificativa, sino dar unas breves pinceladas de la riqueza documental con la que nos podemos encontrar.

Sin excedernos, por cuestiones de concreción, también hemos incorporado algunas reflexiones sobre el alcance o limitaciones de dichas páginas y hemos sugerido, muy someramente, para que niveles educativos podrían ser de mayor interés. Sin embargo, consideramos que, en general, todos los archivos *online* pueden ser adaptados a una gran variedad de situaciones de aprendizaje.

De hecho, queremos insistir en que las posibilidades de aplicación de este “conocimiento *online*” va mucho más allá de las investigaciones históricas tradicionales. Veamos, a modo de lluvia de ideas, algunas sugerencias: un estudio sobre la evolución del deporte a través de los archivos del NO-DO, una investigación en el área de filología francesa a partir de la iconografía medieval de las vidrieras francesas, una incursión en el inglés antiguo a través de algunos de sus manuscritos, una investigación matemática haciendo uso de la base de datos del Instituto Nacional de Estadística, una reflexión sobre la violencia con el archivo fotográfico de *El País* o simplemente un estudio de la

historia local a través de los archivos digitalizados de las bibliotecas provinciales. Como vemos las temáticas son ilimitadas y, por tanto, su aplicación puede extenderse a una gran cantidad de materias y niveles.

Por último, queremos hacer un especial hincapié en el ámbito universitario, ya que consideramos que es el espacio donde el aprendizaje por investigación debe tener un mayor arraigo. En ese sentido estamos desarrollando algunas experiencias en la Universidad de Almería. Entre ellas podemos señalar la propuesta de actividad de investigación histórica dentro del curso de "Aprendizaje de las Ciencias Sociales" del Grado de Educación Infantil. El imponer a los futuros enseñantes una actividad de investigación histórica *online* persigue una serie de objetivos: dotarlos de herramientas para profundizar en un tema a partir de las posibilidades que le ofrece la red; introducirlos en la variedad de recursos digitales, desarrollar sus capacidades en un mundo digital (Touriñán López *et al.,* 2003) y ofrecerles una experiencia de aprendizaje basado en la investigación que les sirva para sopesar su aplicación futura en el aula.

Sin duda, la digitalización de las fuentes y la apertura del conocimiento al público supone una evolución de gran valor para el desarrollo de nuestra sociedad. Sin embargo, también es cierto que su acceso está limitado por una serie de dificultades, entre ellas, la necesidad de unas herramientas previas, tanto físicas como cognitivas. Desde los centros de enseñanza debemos potenciar el aprendizaje de las habilidades necesarias, así como mostrar al alumnado el gran valor y el alcance de la información que está a su disposición.

Agradecimientos

Este trabajo se ha realizado dentro del Grupo Docente Fuentes para la Historia Contemporánea en Internet de la Universidad de Almería y el Centro de Investigación Comunicación y Sociedad (CySoc) de la misma universidad.

Bibliografía

Aguaded Gómez, J.I. (2005). Estrategias de edu-comunicación en la sociedad audiovisual. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación, 24,* 25-34.

Alía Miranda, F. (2009). La nueva Historia. Fuentes y documentación digitalizadas para la Historia de España en internet. *Cuadernos de Historia de España*. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0325-11952009000100011

Ginzburg, C. (2001). Conversare con Orion. *Quaderni Storici*, *108,* 905-913.

Howard, P., y Jones, S. (2004). *Society Online, the internet in Context*. EEUU: Sage Publicationes.

Martínez, A., y Buendía, A. (2005). *Aprendizaje basado en la investigación.* Tecnológico de Monterrey. Recuperado de: http://www.mty.itesm.mx/rectoria/dda/rieee/pdf-05/29(E-GADE).A.BuendiaA.Mtz..pdf

Miralles Martínez, P., y Rivero Gracia, P. (2012). Propuesta de innovación para la enseñanza de la historia en Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *15*(1), 81-90.

Mora, D. (2009). Proceso de aprendizaje y enseñanza basado en la investigación. *Integra Educativa, 2*(2), 13-83.

Noiret, S. (2018). Trabajar con el pasado en internet: la historia pública digital y las narraciones de las redes sociales. *Ayer*, *110,* 11-140.

Peñaherrera León, M., Chiluiza García, K., y Ortiz Colón, A.M. (2014). Inclusión del Aprendizaje Basado en Investigación (ABI) como práctica pedagógica en el diseño de programas de postgrados en Ecuador. Elaboración de una propuesta. *Journal for Educators, Teachrs and Trainers, 5,* 204-220.

Touriñán López, J.M, Olveira Olveira, M.E., y Rodríguez Martínez, A. (2003). La sociedad de la información y las nuevas exigencias en la formación del profesorado. *Aula abierta*, *81,* 57-74.

Takseva, T. (2013). *Social Software and the Evolution of User Expertise: Future Trends in Knowledge Creation and Dissemination*. Hershey, EEUU: Information Sciene Reference.

Vides, M.E, Bazán, C.A., y Ibáñez Palacios, G.P. (1998). La investigación como metodología didáctica: un ejemplo de aprendizaje significativo. *Enseñanza de las ciencias de la tierra: Revista de la Asociación Española para la Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, *6*(3), 239-241.

Vitali, S. (2004). *Passato ditigale. Le fonti dello sotrico nell'era del computer.* Milan, Italia: Bruno Mondadori.

Emilia Martos Contreras. Licenciada en Humanidades y Doctorada con Mención Internacional por la Universidad de Almería, tiene un Máster en Comunicación Social y otro en Historia Actual. Ha impartido clases de diversas asignaturas en el nivel universitaro y en secundaria, en centros bilingües. Sus investigaciones se centran en cuestiones sociales de periodos recientes, tales como la vejez o la diversidad funcional. También ha hecho estudios en torno a los medios de comunicación y la didáctica de las ciencias sociales. Es miembro del Grupo Docente Fuentes para la Historia Contemporánea en Internet. En la actualidad es profesora del departamento de Historia, Geografía y Humanidades de la Universidad de Almería.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

7

Desarrollo de la aplicación Genera3D para adaptar el software EnergyPlus a prácticas docentes

Emilio José Sarabia Escriva, Víctor Manuel Soto Francés, y Jose Manuel Pinazo Ojer

Dpto. Termodinámica Aplicada, Universitat Politècnica de Valencia, España

Introducción

La eficiencia energética es una materia imprescindible en los plantes de estudio actuales. Tanto los estudios de ingeniería (aquellos relacionadas con la construcción) como los estudios de arquitectura tiene asignaturas relacionadas con el ahorro energético. En el caso de la Unviersitat Politècnica de Valencia, existen multitud de asignaturas con estos contenidos:

- Simulación energética de Edificios (2º Máster Ing Industrial).
- Eficiencia Energética en la Edificación (2º Máster Ing Industrial).
- Eficiencia Energética de Edificios (4º Grado Ingeniería Energética).
- Instalaciones de climatización y certificación energética (2º Máster Ing Industrial).
- Optimización del consumo energético (4º Grado Ingeniería Química).
- Auditoría Energética (4º Grado Ingeniería Energética).
- Certificación Energética de Edificios (4º Master construcciones industriales).

Este aumento de asignaturas relacionadas con la eficiencia energética está en línea con el contexto político actual. Con el fin de mitigar los efectos del cambio climático, la Unión Europea se ha propuesto cumplir una serie de objetivos para el año 2020, es el conocido plan 20-20-20, que consiste en: reducir las emisiones de gases de efecto invernadero un 20%; Promover el uso de las energías renovables hasta alcanzar un 20% y ahorrar un 20% el consumo de energía mediante eficiencia energética.

Cita sugerida:
Sarabia Escriva, E. J., Soto Francés, V. M., y Pinazo Ojer, J. M. (2019). Desarrollo de la aplicación Genera3D para adaptar el software EnergyPlus a prácticas docentes. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 58-65). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19740956

Esta línea marcada por Europa ha sido seguida por España con el desarrollo y publicación de las siguientes regulaciones: (1) Código Técnico de la Construcción (Ministerio Fomento, 2017), cuya versión inicial apareció en 2006 e incluía un apartado dedicado expresamente al ahorro energético (HE). En versiones posteriores este apartado se ha ido modificando, y (2) El RD 235/2013 (Ministerio Industria, 2013), que establece la necesidad de obtener un certificado energético de los edificios.

El cálculo de la demanda energética y del consumo del edificio es esencial para el planteamiento de actividades y la explicación de las asignaturas listadas anteriormente. Es por este motivo que se busca un programa que permita definir diferentes edificios y casos para poder obtener resultados que permitan analizar las diferentes situaciones. El programa de mayor prestigio internacional en este campo es EnergyPlus (Drury *et al.,* 2000). Es un programa desarrollado por el departamento de energía de EEUU y en el que han colaborado entidades prestigiosas como el National Renewable Energy Laboratory (NREL). El inconveniente del software EnergyPlus es que no es ni sencillo ni práctico en su manejo, y por tanto no es útil como material docente. Incluso tiene problemas a nivel profesional para su menejo.

Esta a sido la motivación para el desarrollo de un software más amigable y productivo que permita trabajar como interface con el EnergyPlus para poder darle una aplicación docente al mismo. El software desarrollado se llama Genera3D (Sarabia *et al.*,2016) y tiene la peculiaridad de permitir definir el edificio utilizando planos CAD (en 2D) para generar automáticamente la geometría y pasarla al programa EnergyPlus. Además, la herramienta tiene un visor de resultados que facilita la comparativa y el análisis de los diferentes casos que se estudian en clase. La herramienta es accesible de forma gratuita desde la web de Atecyr (CalculaConAtecyr, 2016) y no requiere ninguna instalación.

Con el uso de esta herramienta se han definido diferentes sesiones de prácticas de la asignatura de Simulación Energética de Edificios, de manera que el alumno, en 4 sesiones de 2 horas es capaz de definir un edificio sencillo y poder analizar cómo repercuten algunos cambios del edificio (aislante térmico, tipos de ventanas, etc.) sobre la demanda de calefacción y de refrigeración del mismo. Esta orientación práctica de la asignatura tiene como consecuencia una mayor atención e implicación por parte del alumno en clase y una mejor asimilación de los conceptos que se trabajan en la asignatura.

Objetivos

El objetivo principal del trabajo es el desarrollo de una herramienta de aplicación docente tanto para sesiones prácticas como para el apoyo en las sesiones de teoría. El trabajo describe también una sesión práctica con el manejo de la misma que ha sido puesta en práctica en la asignatura de Simulación Energética de Edificios. Las características principales que se requieren del software para que pueda ser utilizado en clase son las siguientes:

- Manejo intuitivo del mismo, para que no se dedique demasiado tiempo a la explicación del funcionamiento del mismo y se pueda dedicar más tiempo a la discusión de resultados.

- Resultados de la aplicación sencillos de entender. El programa EneryPlus permite obtener una gran cantidad de resultados, muchas de ellas no son necesarias para la explicación de los ejercicios planteados. La herramienta selecciona aquellas variables de salida más interesantes para el análisis de resultados.
- Definición del edificio de forma productiva. Uno de los problemas que tienen la mayoría de programa de simulación energética es lo costosa que resulta la introducción de la geometría en estas aplicaciones. Esta parte es fundamental para un análisis detallado de la demanda energética del edificio ya que esta parte define el tamaño y orientación de los diferentes cerramientos del edificio.
- Que permita diseñar sesiones prácticas con el software y que pueda utilizarse como apoyo en las sesiones de teoría.

Funcionamiento de la herramienta

La herramienta ha sido desarrollada en lenguaje C++, con el compilador Borland C++ Builder versión 5 (Schildt, 2001) y no requiere ningún proceso de instalación. Se distribuye como un archivo zip que contiene en su interior todos los archivos necesarios para el funcionamiento. Esto hace que los alumnos puedan utilizar el programa sin ningún problema en sus propios ordenadores o guardarlo en una unidad externa para poder utilizarlo en cualquier otro ordenador. Esta característica también es interesante para los profesores, ya que pueden llevar la aplicación a ordenadores de aulas de informática en los que no tienen permisos especiales.

El software desarrollado está registrado en la Universitat Politècnica de València con el nombre Genera3D y ha tenido una buena acogida también entre el sector profesional por la accesibilidad que este programa muestra para el uso de EnergyPlus como motor de cálculo.

La figura 1 muestra el esquema de funcionamiento de la aplicación. Como se observa, la aplicación actúa como pasarela entre la herramienta CAD y los programas EnergyPlus y HULC (Ministerio Industria, 2017), que es el programa oficial de calificación energética de edificios en España.

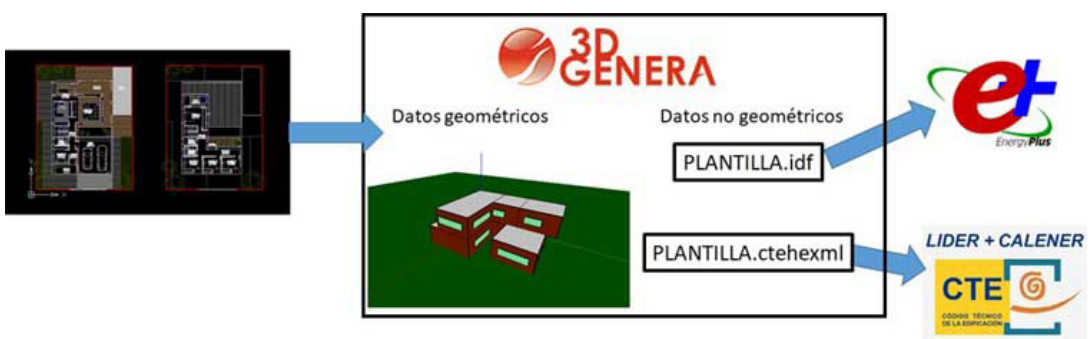


Figura 1. Esquema de funcionamiento de la aplicación Genera3D

El funcionamiento de la herramienta consiste en leer archivos en formato dxf creados desde cualquier aplicación de tipo CAD. Cada archivo dxf representa una planta del edificio, de manera que indicando la cota a la que se sitúa cada planta, el programa hace una extrusión de la geometría e identifica todas las entidades que forman el edificio: paredes exteriores, paredes interiores, forjados al terreno, forjados entre plantas, techos y ventanas. En este proceso, la aplicación crea la geometría en tres dimensiones del edificio partiendo de planos en dos dimensiones, que es como habitualmente se representan los planos arquitectónicos. Este proceso resulta muy productivo para los usuarios del programa EnergyPlus, ya que, de lo contrario, hay que introducir la geometría definiendo los polígonos vértice a vértice.

La herramienta Genera3D permite también la definición de datos no geométricos (Figura 2), como las cargas internas de los locales (personas, luces y equipos), la ventilación y la definición de la composición de los cerramientos por capas. Estos datos se muestran en forma de tablas en la herramienta y permiten una definición rápida de las propiedades del edificio, que sobre el programa EnergyPlus cuestan más tiempo. Los elementos que forman el edificio se pueden visualizar de dos formas: por tipologías, lo cual permite agruparlos por locales, cerramientos interiores, cerramientos exteriores, ventanas, etc.; o por arquitectura, con lo cual se puede ver de forma jerárquica las dependencias de unos y otros, en primer lugar locales, de ahí, cerramientos y de ellos las ventanas.

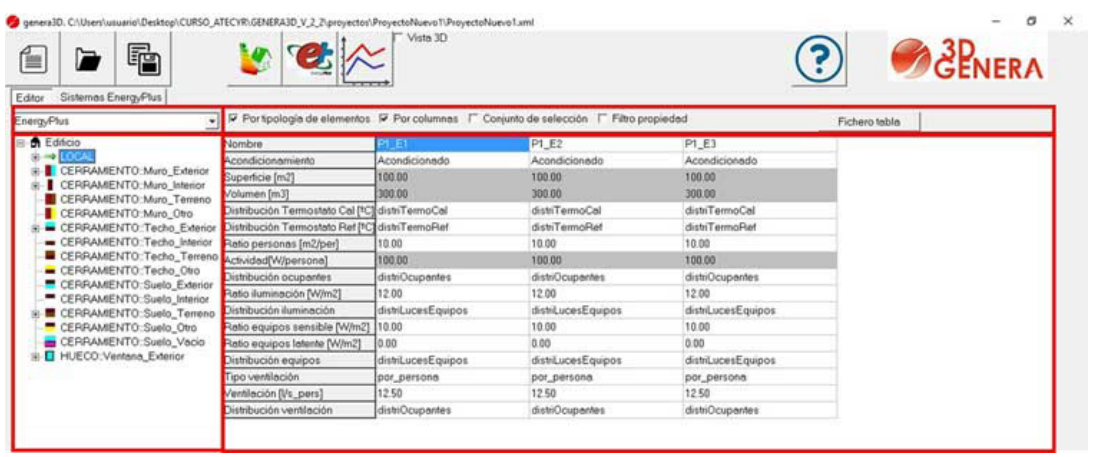


Figura 2. Definición de datos no geométricos sobre Genera3D

Otra ventaja de la herramienta es la posibilidad de visualizar los resultados de la simulación de una forma ágil e intuitiva. La herramienta filtra los resultados en función del elemento del edificio seleccionado (Figura 3), además permite visualizar los mismos en gráficos 2D (para todas las 8760 horas del año) o en 3D (para cada hora y cada día del año). Todos los resultados pueden copiarse en el portapapeles para después hacer un informe con los resultados gráficos. Los resultados que son mensuales se muestran en gráficos de barras. Además, el visor de resultados permite cambiar de unidades para poder interpretar mejor la información.

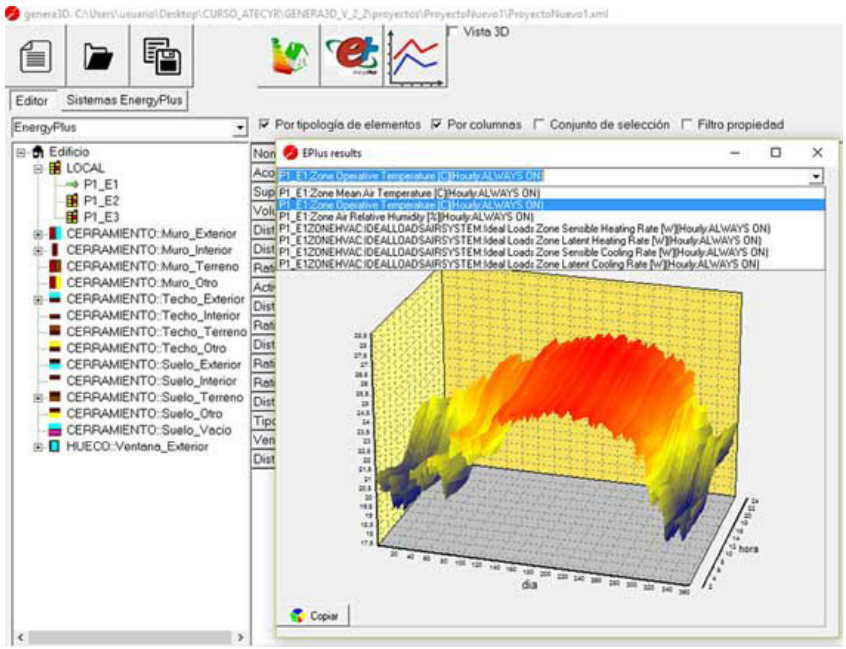


Figura 3. Visor de resultados de la aplicación

Como muestra la figura 1, Genera3D permite también importar el edificio creado desde CAD a la herramienta oficial de calificación energética de edificios HULC. Esto permite que los alumnos, además de hacer un cálculo detallado de la demanda y el conumo con EnergyPlus, puedan también realizar la calificación energética del edificio sin tener que introducir de nuevo la geometría del mismo en una aplicación diferente. En este caso, la herramienta escribe un archivo en formato ".ctehexml" para definir el edificio en el programa de calificación energética.

Es importante aclarar que Genera3D es una herramienta independiente de EnergyPlus y de HULC y, por tanto, es necesario instalar estas aplicaciones también en el ordenador para poder trabajar.

Metodología

El uso de la herramienta permite definir sesiones de prácticas para las asignaturas de simulación energética y poder analizar los resultados junto con todo el grupo. Para poder utilizar los programas informáticos, los alumnos deben traer un ordenador portátil o realizar las sesiones en un aula de informática. Normalmente, por la experiencia de estos últimos cursos, a los alumnos les resulta más cómodo traer su propio ordenador y configurarlo a su manera para ser más operativos. El trabajo que se propone está diseñado para la realización en 4 sesiones de prácticas de 2 horas cada una. A continuación se desglosa el contenido de cada sesión:

Sesión 1 (2h): Definición del modelo del edificio en CAD e importación a Genera3D. En primer lugar, los alumnos analizan el edificio con el que van a trabajar, una vivienda unifamiliar. Es importante antes de empezar a trabajar sobre el plano tener clara la zonificación que se desea realizar. Después de familiarizarse con los planos empiezan a definir cada una de las plantas teniendo en cuenta el modo de definir la geometría que emplea el programa. La sesión termina con el edificio definido en la herramienta Genera3D y por tanto la extrusión e interpretación correcta de la información indicada en CAD.

Sesión 2: Definición cargas internas. En este punto, lo alumnos deben de definir para cada local los termostatos, las cargas debidas a personas, luces, equipos y la ventilación del edificio. Los datos que se introducen son los que define el Código Técnico de la Edificación para edificios residenciales. De esta manera, los alumnos están utilizando la normativa actual para la realización del ejercicio, lo cual les aproxima más a su comprensión y entendimiento. Para la definición de cargas internas se requiere definir una serie de ratios y horarios.

Sesión 3: Definición de la envolvente térmica y análisis de resultados. En esta sesión los alumnos deben definir las diferentes composiciones de muros y huecos existentes en el proyecto y asignarlos a los muros correspondientes. La condición que se les exige es que estos cerramientos cumplan con las condiciones límite definidas en el Código Técnico de la Edificación (CTE-HE1). Para ello, la transmitancia térmica de cerramientos y huecos no debe exceder los valores límite impuestos por la norma. Finalmente, una vez ya todo definido se procede al primer cálculo de simulación de la demanda del edificio. Los resultados obtenidos se analizan entre todos en la última parte de la sesión.

Sesión 4: Mejoras propuestas y comparativa. En esta última sesión, los alumnos deben de plantear diferentes mejoras en la vivienda para disminuir la demanda energética de la misma. Se pueden plantear modificaciones en el espesor de los cerramientos, cambios de las características de los cristales, análisis de la influencia de una mayor o menor ventilación, etc. Con las diferentes situaciones planteadas se presenta un documento de resultados y se comenta en clase.

USO RESIDENCIAL	(24h, BAJA)				
	1-7	8	9-15	16-23	24
Temp Consigna Alta (°C)					
Enero a Mayo	–	–	–	–	–
Junio a Septiembre	27	–	–	25	27
Octubre a Diciembre	–	–	–	–	–
Temp Consigna Baja (°C)					
Enero a Mayo	17	20	20	20	17
Junio a Septiembre	–	–	–	–	–
Octubre a Diciembre	17	20	20	20	17
Ocupación sensible (W/m²)					
Laboral	2,15	0,54	0,54	1,08	2,15
Sábado y Festivo	2,15	2,15	2,15	2,15	2,15
Ocupación latente (W/m²)					
Laboral	1,36	0,34	0,34	0,68	1,36
Sábado y Festivo	1,36	1,36	1,36	1,36	1,36
Iluminación (W/m²)					
Laboral, Sábado y Festivo	0,44	1,32	1,32	1,32	2,2
Equipos (W/m²)					
Laboral, Sábado y Festivo	0,44	1,32	1,32	1,32	2,2
Ventilación verano[1]					
Laboral, Sábado y Festivo	4,00	4,00	*	*	*
Ventilación invierno[2]					
Laboral, Sábado y Festivo	*	*	*	*	*

Figura 4. Ejercicio propuesto para las sesiones prácticas

Conclusiones

El desarrollo de la nueva herramienta Genera3D permite el uso de la aplicación EnergyPlus en sesiones prácticas y de teoría de las asignaturas de simulación energética de edificios. Esto permite hacer las sesiones de trabajo más productivas ya que la definición de la envolvente del edificio y de las condiciones internas del mismo resulta mucho más sencilla. El programa requiere del manejo de alguna aplicación CAD, el nivel de manejo de éste tipo de aplicación no es alto y además sirve para refuerzo del uso de este tipo de aplicaciones para los futuros ingenieros.

El programa permite visualizar los resultados del motor de cálculo de una forma clara, lo cual permite dedicar más tiempo a la discusión de los mismos en el grupo clase. Pequeños cambios sobre el edificio como el aumento de espesor de aislante o cambiar las propiedades de los vidrios se pueden hacer de forma rápida y los resultados (sin dejar de ser fiables) permiten ver de forma inmediata los efectos de las diferentes medidas y hacer análisis y comparativas. Las sesiones de prácticas planteadas han tenido una buena acogida por parte de los alumnos. No se han apreciado problemas significativos en el manejo del programa y esto les ha permitido desarrollar las sesiones de forma adecuada.

Referencias

CalculaConAtecyr (2016). *Web de descarga programas climatización.* Recuperado el 21 noviembre 2018 de: www.calculaconatecyr.com

Crawley, D.B., Pedersen, C.O., Lawrie, L.K., y Winkelmann, F.C. (2000). EnergyPlus: Energy Simulation Program. *ASHRAE Journal, 42,* 49-56.

Ministerio Fomento (2016). *Código Técnico de la Construcción*. Recuperado de: https://www.codigotecnico.org/index.php/menu-ahorro-energia.html

Ministerio Industria (2013). *Real Decreto 235/2013, de 5 de abril, por el que se aprueba el procedimiento básico para la certificación de la eficiencia energética de los edificios*.

Ministerio Industria (2017). *Herramienta unificada LIDER-CALENER (HULC)*. Recuperado el 21 noviembre 2018 de: https://www.codigotecnico.org/index.php/menu-recursos/menu-aplicaciones/282-herramienta-unificada-lider-calener

Sarabia Escriva, E., Soto Francés, V., y Pinazo Ojer, J.M. (s/f). *Software Genera3D*. Recuperado de: http://www.calculaconatecyr.com/genera3d.php

Schildt, H., y Guntle, G.L. (2001). *Borland C++ Builder: The Complete Reference*. Editorial Osborne/McGraw-Hill.

Emilio José Sarabia Escriva. Profesor Ayudante Doctor en la Universitat Politècnica de València. Colabora como profesor en diferentes Masters en otras universidades y en cursos profesionales en la Asociación Técnica Española de Climatización y Refrigeración (ATECYR). Líneas de investigación relacionadas con la climatización, refrigeración y eficiencia energética de edificios. Desarrollo de diferentes softwares técnicos registrados en la UPV y distribuidos a través de la plataforma www.calculaconatecyr.com. Colaborador del programa CERMA, reconocido para la certificación energética de viviendas en España. Colaboración en proyectos de transferencia de tecnología entre universidad y empresas: Daikin, Atecyr, Habitec, IVE, etc. Autor en diferentes artículos en revistas científicas relacionados con la simulación energética de edificios.

Víctor Manuel Soto Francés. Profesor Titular de Universidad en la Universitat Politècnica de València. Miembro del comité técnico de la Asociación Técnica Española de Climatización y Refrigeración (ATECYR). Líneas de investigación relacionadas con la climatización, refrigeración y eficiencia energética de edificios. Desarrollo de diferentes softwares técnicos registrados en la UPV y distribuidos a través de la plataforma www.calculaconatecyr.com. Autor del programa CERMA, reconocido para la certificación energética de viviendas en España. Colaboración en proyectos de transferencia de tecnología entre universidad y empresas: Daikin, Atecyr, Habitec, IVE, etc. Autor en diferentes artículos en revistas científicas relacionados con la simulación energética de edificios.

Jose Manuel Pinazo Ojer. Catedrático de Universidad en la Universitat Politècnica de València. Presidente del comité técnico de la Asociación Técnica Española de Climatización y Refrigeración (ATECYR). Líneas de investigación relacionadas con la climatización, refrigeración y eficiencia energética de edificios. Desarrollo de diferentes softwares técnicos registrados en la UPV y distribuidos a través de la plataforma www.calculaconatecyr.com. Autor del programa CERMA, reconocido para la certificación energética de viviendas en España. Colaboración en proyectos de transferencia de tecnología entre universidad y empresas: Daikin, Atecyr, Habitec, IVE, etc. Autor en diferentes artículos en revistas científicas relacionados con la simulación energética de edificios. Autor de varios libros docentes y técnicos sobre refrigeración, climatización y transmisión de calor.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

8

TIC en la Educación Infantil, una mirada desde la institucionalidad en Colombia

Felipe Mauricio Pino Perdomo
Corporación Universitaria Minuto de Dios. Vicerrectoría Tolima- Magdalena Medio, Colombia

Introducción

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- han llegado a la educación en diversos niveles de formación desde la educación preescolar, pasando por la educación básica primaria, secundaria y media hasta los niveles universitarios. Este alto nivel de permeabilidad ha abordado el sector didáctico a través de las estrategias tecnológicas, el campo del saber del docente dirigido al desarrollo de las competencias tecnológicas y la formación continua, y finalmente el campo de la gestión escolar que incluye el acercamiento del currículo a las competencias y estrategias didácticas acompañadas de objetos virtuales de aprendizaje y de software especializado. Es así como el estado en cualquier modelo económico y político responsable del derecho a la educación de la sociedad correspondiente presenta una responsabilidad directa en el uso de las TIC dirigidas a la educación, para el presente caso específicamente la educación infantil en la República de Colombia. El presente texto nace de la necesidad de describir las relaciones y tendencias actuales en el uso de las TIC en educación preescolar y caracterizar la situación particular en el territorio colombiano.

Metodología

La presente investigación de carácter descriptivo es una revisión documental sistemática (Khan *et al.,* 2003) a partir del Metaanálisis cualitativo (Thomas y Harden, 2008). La revisión sistemática se realizó en dos fases:

Fase 1: Una primera revisión sistemática a partir de la base de datos SCOPUS dado su alto impacto investigativo a nivel internacional. En esta primera fase de la investigación se buscó determinar la relación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación -TIC- con la Educación Infantil a partir del metaanálisis cualitativo en categorías emergentes. Los criterios de búsqueda relacionados en la base de datos fueron “Teacher education + ICT+ preschool” entre los años 2013 a 2017 en artículos académicos. El

Cita sugerida:
Pino Perdomo, F. M. (2019). TIC en la Educación Infantil, una mirada desde la institucionalidad en Colombia. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 66-74). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19556097

análisis se realizó a través de una matriz de análisis que tuvo en cuenta las siguientes categorías: Autor, Tipo de Investigación, Objetivos de la Investigación, población y muestra, aportes a la relación TIC-Educación infantil. De la búsqueda surgieron tres categorías emergentes: Actitud docente, estrategias TIC para la Enseñanza y finalmente TIC e Institucionalidad. Para el presente trabajo se analizó la categoría TIC e institucionalidad.

Fase 2: Se realizó una revisión sistemática de las experiencias exitosas con respecto al uso mediado de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el contexto público colombiano. Como categorías de análisis se tuvieron en cuenta dos grandes categorías: "TIC como estrategia para la formación de docentes" y "Objetos de aprendizaje disponible en la formación en educación infantil".

Se inició por una búsqueda en la páginas institucionales ministeriales de material soportado en TIC qué permitiera al docente de educación infantil favorecer la apropiación del conocimiento mediados por las TIC, con base en las competencias del Ministerio de Educación Nacional las palabras de búsqueda fueron: "TIC + educación infantil Colombia + .gov.co". Para el registro de la información se planteó una matriz que permita identificar el ente estatal, categoría de la estrategia, breve descripción, enlace electrónico para el acceso.

Resultados y análisis

Fase 1: Se obtuvo como resultado 20 artículos académicos bajo los criterios de búsqueda planteados. De los cuales 10 se relacionan con el criterio de TIC e institucionalidad:

Tabla.1 Relación de autores y artículos analizados TIC e Institucionalidad

Autor (es). (Año)	Título del articulo
Arsić, Z., y Milovanović, B. (2016)	Importance of computer technology in realization of cultural and educational tasks of preschool institutions
Dong, C., y Newman, L. (2016)	Ready, steady… pause: integrating ICT into Shanghai preschools.
Gewerc, A., y Montero, L. (2013)	Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas
Hinostroza, J. E., Labbé, C., y Matamala, C. (2013)	The use of computers in preschools in Chile: Lessons for practitioners and policy designers.
Kerckaert, S., Vanderlinde, R., y van Braak, J. (2015)	The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors.
Mertala, P. (2017)	Wag the dog–The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs.
Ortega-Tudela, J. M., Cámara-Estrella, Á. M., y Diaz-Pareja, E. M. (2015)	Service learning as a tool to enhance future teachers' media competence
Roig, R., Mengual, S., y Quinto, P. (2015)	Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria
Kaindio, M. P., y Wagithunu, M. N. (2014)	Integrating information communication technology skills in preschool education in Kenya.
Kvåle, G., y Rambø, G. R. (2015)	Expressing Professional Identity through Blogging-A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education

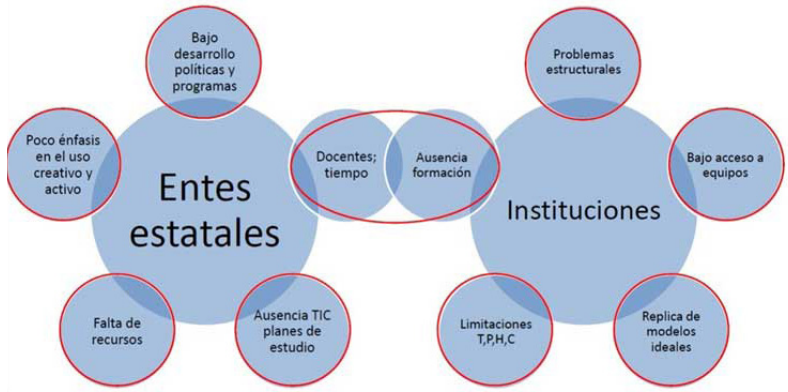


Figura 1. Representación gráfica de las relaciones Institucionalidad -TIC
Fuente: elaboración propia

En el componente institucional se identifica en los documentos dos entes como parte de la institucionalidad, primero los entes estatales que limitan la visión de los docentes, y no evidencian la necesidad de desarrollar políticas y programas de TIC más explícitos (Dong y Newman, 2016), las mencionadas políticas de TIC y pautas curriculares no hacen énfasis en el uso activo y creativo de las TIC de los niños pequeños para aprendizaje y desarrollo (Dong y Newman, 2016) y en algunos casos no existe desde el ente estatal la introducción de las TIC en el plan de estudios preescolar (Kaindio y Wagithunu, 2014).

Estas políticas estatales también afectan los tiempos de trabajo y formación de los docentes que señalan falta de condiciones de trabajo y de recursos de las instituciones siendo insuficientes para la implementación exitosa (Arsić y Milovanović, 2016), la falta de tiempo de los docentes para formarse en innovación educativa a partir de las TIC (Gewerc y Montero, 2013), y cambios sustanciales en los planes de trabajo de los docentes (Gewerc y Montero, 2013).

En segundo lugar en el componente de institucionalidad se encontraron las instituciones educativas como eje articulador, los autores evidencian problemas estructurales como falta de fluido eléctrico, falta de conexiones y falta de equipos (Kaindio y Wagithunu, 2014), la falta de formación profesoral en competencias pedagógicas (Arsić y Milovanović, 2016; Dong y Newman, 2016; Roig, Mengual, y Quinto, 2015; Hinostroza, Labbé, y Matamala, 2013) financiada o en colaboración del estado, la regulación estatal que impide procesos de innovación (Gewerc y Montero, 2013), acceso relativamente bajo por disponibilidad de equipos (Hinostroza, Labbé, y Matamala, 2013), limitación de recursos disponibles, conocimiento y habilidades de los maestros, y barreras a nivel escolar, tales como política y liderazgo.(Kerckaert, Vanderlinde, y van Braak, 2015).

Se hace también necesario mencionar que varios estudios tienen en cuenta el origen de las competencias tecnológicas de los docentes evidenciando que la formación en TIC ha sido a través de la formación informal o por su propia cuenta (Arsić y Milovanović, 2016), existiendo poca formación o entrenamiento formal para uso pedagógico de las TIC (Mertala, 2017), lo que conlleva a formar docentes que replicarán modelos ideales de sociedad separados de la realidad (Ortega-Tudela, Cámara-Estrella, y Diaz-Pareja, 2015).

Se evidencia la necesidad de desarrollar acciones explícitas y apoyo en formación docente (Dong y Newman, 2016) que trascienda el apoyo a las habilidades y actitudes básicas de TIC (Kerckaert, Vanderlinde, y van Braak, 2015) y que tenga en cuenta la transformación actitudinal (Roig, Mengual, y Quinto, 2015), que permitan organizar la educación, las actividades y la implementación de tareas en formas son más eficaces con la ayuda de la tecnología (Arsić y Milovanović, 2016), de tal manera que las prácticas digitales en la formación docente no pueden ser entendidas ni mejoradas, si no están conectadas al contenido de los estudios de asignatura específicos (Kvåle y Rambø, 2015).

Fase 2

Tabla 2. Matriz de análisis páginas focalizadas

Nombre de página	Autor	Categoría	Dirección url
Colombia Aprende En educación Inicial	Ministerio de Educación Nacional	Estrategia para la formación de docentes en TIC	http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-propertyname-3083.html Ultima actualización Marzo de 2014
		Objetos de aprendizaje para la formación en educación infantil	
Maguared	Ministerio de Cultura- Centro Ático de la Pontificia Universidad Javeriana	Objetos de aprendizaje para la formación en educación infantil	http://maguared.gov.co/maguared/ Ultima actualización Noviembre de 2017
Maguaré	Estrategia digital de cultura y primera infancia	Objetos de aprendizaje para la formación en educación infantil	http://maguare.gov.co/ Ultima actualización Noviembre de 2017
Mintic Para niños	Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	Estrategia para la formación de docentes en TIC	http://www.mintic.gov.co/ninos/613/w3-propertyvalue-1243.html Sin fecha de actualización
		Objetos de aprendizaje para la formación en educación infantil	http://www.mintic.gov.co/ninos/613/w3-propertyvalue-1242.html Sin fecha de actualización
En TIC confío	Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	Estrategia para la formación de docentes en TIC	http://www.enticconfio.gov.co/ Sin fecha de actualización

Colombia Digital	Corporación Colombia Digital / Universidad del Norte/ Universidad Tecnológica de Bolivar	Estrategia para la formación de docentes en TIC	https://colombiadigital.net/herramientas/nuestras-publicaciones/educacion-y-tic/item/8238-libro-gratis-educacion-y-tecnologia.html Ultima actualización Julio de 2017
	Corporación Colombia Digital		https://colombiadigital.net/publicaciones.html Ultima actualización Abril de 2015
Ciudadanía digital	Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	Estrategia para la formación de docentes en TIC	http://www.ciudadaniadigital.gov.co/627/w3-propertyvalue-12324.html Sin fecha de actualización
Escuela, TIC y familia	Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	Estrategia para la formación de docentes en TIC	http://escuelaticfamilia.gov.co/648/w3-propertyvalue-36084.html Sin fecha de actualización
Computadores para Educar	Presidencia de la República, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones Ministerio de Educación Nacional Fondo TIC Servicio Nacional de Aprendizaje SENA	Objetos de aprendizaje para la formación en educación infantil	http://www.computadoresparaeducar.gov.co/es/contenidos-para-educar/2017 Ultima actualización 2017
		Estrategia para la formación de docentes en TIC	http://www.computadoresparaeducar.gov.co/sites/default/files/inline-files/Las_TIC_a_traves_de_seis_experiencias_significativas_del_programa_Computadores_para_Educar.pdf Sin fecha de actualización
Apps.co	Equipo interdisciplinar	Estrategia para la formación de docentes en TIC	https://apps.co/ Sin fecha de actualización
Centro de innovación pública digital	Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones	Estrategia para la formación de docentes en TIC	http://centrodeinnovacion.mintic.gov.co/sites/default/files/buenaspracticas_ccby4.compressed.pdf 2017
			http://centrodeinnovacion.gobiernoenlinea.gov.co/sites/default/files/cartilla_co-cre-ar_2016.pdf 2016

Estrategias para la formación de docentes en TIC

Se encontraron 9 dominios relacionados con la categoría de “Estrategias para la formación de Docentes TIC”:

- La página “Colombia Aprende en Educación inicial” ofrece un componente extenso con respecto a los referentes técnicos en la formación inicial, evidencia a su vez experiencias significativas en la utilización de TIC en primera infancia. La caja de herramientas utiliza enlaces de páginas externas para que el docente utilice el arte y el juego, así como enlaces externos en el proceso de enseñanza aprendizaje.
- La página “MinTIC para niños” evidencia objetos multimedia con respecto a experiencias significativas en educación digital, a su vez ofrece la capacitación de los docentes como ciudadanos digitales acercándolos a las competencias digitales y al uso de REDA´s en los procesos formativos en el aula.
- “En TIC confío” como dominio web permite formar a los docentes en prevención y detección de abuso sexual, ciber acoso y promueve el uso adecuado de las tecnologías en el aula.
- “Colombia Digital” propone un modelo de integración curricular de educación básica y media según el modelo colombiano a partir del fortalecimiento del uso de las TIC en los contextos escolares. Si bien es cierto el modelo no responde a la educación infantil de grados anteriores a la educación básica, es un ejercicio modelo que debe ser tenido en cuenta para la posterior adaptación al modelo de enseñanza de educación infantil. El mismo dominio propone una serie de textos guía para la formación en competencias digitales y el uso adecuado en el aula de clase.
- “Ciudadanía digital” plantea la formación en contenidos digitales certificados por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones.
- “Escuela, TIC y Familia” ofrece un programa integral de formación entre los integrantes de la comunidad educativa en favor de la formación de los estudiantes a partir de un diagnóstico integral del conocimiento general de la población acerca de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.
- “Computadores para Educar” presenta como recurso digital un e-Book con seis experiencias significativas a través de las TIC en el programa.
- “Apps.co” es un domino que permite de forma sistemática a través de una plataforma interdisciplinar transformar ideas por medio de las TIC en recursos o experiencias significativas.
- “Centro de innovación pública digital” ofrece un documento base de innovación digital en contextos públicos o privados para la generación de propuestas educativas innovadoras.

Objetos de aprendizaje para la formación en educación infantil

Se encontraron 5 dominios relacionados con la categoría de “Objetivos de Aprendizaje para la formación en educación infantil”:

- “Colombia Aprende En educación Inicial” Permite ingresar a actividades interactivas para cuidado del cuerpo y aprendizaje a través del juego y las rondas, así como la posibilidad de descargar libros interactivos.

- “MAGUARED” Es una comunidad virtual para que familias, maestros, creadores y todos aquellos que se relacionan con la primera infancia compartan información, experiencias y herramientas desde una perspectiva artística y cultural.
- “Maguaré” es un portal para niños y niñas que cuenta con más de 400 contenidos REDA´s entre juegos, canciones, videos, libros y aplicaciones de carácter interdisciplinar.
- “MinTIC para niños” Relaciona Videos y enlaces dirigidos a niños y niñas para otras plataformas.
- “Computadores para Educar” presenta una completa biblioteca de formación para estudiantes organizados por años desde 2015, 2016 y 2017, con formación para todas las áreas y los grados

Conclusión

En al ámbito educativo las TIC ha generado un cambio de perspectiva en los educadores, educandos y en toda la institucionalidad en lo que respecta a la organización escolar y el quehacer pedagógico.

En la revisión sistemática de literatura académica se evidenció desde el ámbito estatal la necesidad de desarrollar políticas y programas de TIC más explícitos, que enfaticen el uso activo y creativo de las TIC de los niños pequeños para aprendizaje y desarrollo (Dong y Newman, 2016), falta de condiciones de trabajo en planes de trabajo (Arsić y Milovanović, 2016; Gewerc y Montero, 2013) y la ausencia de formación del profesorado desde los planes curriculares universitarios (Kaindio y Wagithunu, 2014).

Institucionalmente se evidencian problemas estructurales (Kaindio y Wagithunu, 2014), falta de formación profesoral en competencias tecnológicas-pedagógicas (Arsić y Milovanović, 2016; Dong y Newman, 2016; Roig, Mengual, y Quinto, 2015; Hinostroza, Labbé, y Matamala, 2013; Mertala, 2017), baja disponibilidad de equipos (Hinostroza, Labbé y Matamala, 2013), limitación de recursos disponibles, conocimiento y habilidades de los maestros, y barreras a nivel escolar (Kerckaert, Vanderlinde, y van Braak, 2015). Así como ausencia de transformación actitudinal (Roig, Mengual, y Quinto, 2015) y de TIC conectadas al contenido de los estudios específicos (Kvåle y Rambø, 2015).

Para el contexto educativo colombiano y con especial interés en la institucionalidad se evidencia que el estado ha generado estrategias y espacios de formación y capacitación, sin embargo, existe desconocimiento y vacíos en la implementación de estrategias de formación y de aula por parte de los docentes, las instituciones educativas y las secretarías de educación regionales. Se hace necesario un mayor compromiso de las instituciones en la transformación de las practicas escolares en respuesta a unas necesidades globales y contextuales del educando. Se debe a su vez generar procesos de formación a nivel de instituciones de educación superior contextualizados con los avances de la ciencia y la tecnología y finalmente, es necesario que las políticas estatales existentes se acerquen más a las realidades locales rompiendo las barreras del idealismo tecnocrático.

Referencias

Apps.co (s.f). *Apps.co.* Recuperado de: https://apps.co/

Arsić, Z., y Milovanović, B. (2016). Importance of computer technology in realization of cultural and educational tasks of preschool institutions. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education/IJCRSEE, 4*(1), 9-15.

Corporación Colombia Digital, Universidad del Norte, Universidad Tecnológica de Bolívar (2017) *Colombia Digital*. Recuperado de: https://colombiadigital.net/

Dong, C., y Newman, L. (2016). Ready, steady… pause: integrating ICT into Shanghai preschools. *International Journal of Early Years Education, 24*(2), 224-237.

Estrategia digital de cultura y primera infancia. (2017). *Maguaré*. Recuperado de: http://maguare.gov.co/

Gewerc, A., y Montero, L. (2013). *Culturas, formación y desarrollo profesional. La integración de las TIC en las instituciones educativas:* Cultures, training and career development. The integration of ICT in educational institutions. Ministerio de Educación.

Hinostroza, J. E., Labbé, C., y Matamala, C. (2013). The use of computers in preschools in Chile: Lessons for practitioners and policy designers. *Computers y Education, 68*, 96-104.

Kaindio, M. P., y Wagithunu, M. N. (2014). Integrating information communication technology skills in preschool education in Kenya. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5(5)*, 89

Kerckaert, S., Vanderlinde, R., y van Braak, J. (2015). The role of ICT in early childhood education: Scale development and research on ICT use and influencing factors. *European Early Childhood Education Research Journal, 23(2)*, 183-199.

Khan, K. S., Kunz, R., Kleijnen, J., y Antes, G. (2003). Five steps to conducting a systematic review. *Journal of the royal society of medicine*, *96*(3), 118-121.

Kvåle, G., y Rambø, G. R. (2015). Expressing Professional Identity through Blogging-A Case Study of Blogging in the Study of the Subject of Norwegian in Pre-School Teacher Education. *Nordic Journal of Digital Literacy, 10(01)*, 8-28.

Mertala, P. (2017). Wag the dog–The nature and foundations of preschool educators' positive ICT pedagogical beliefs. *Computers in Human Behavior, 69*, 197-206.

Ministerio de Cultura y Centro Ático de la Pontificia Universidad Javeriana. (2017) *Maguared*. Recuperado de: http://maguared.gov.co/maguared/

Ministerio de Educación Nacional (2014). *Colombia Aprende en educación Inicial*. Recuperado de: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/familia/1597/w3-propertyname-3083.html

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (s.f). *MinTic para niños.* Recuperado de: http://www.mintic.gov.co/ninos/613/w3-propertyvalue-1243.html

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (s.f). *En TIC confío.* Recuperado de: http://www.enticconfio.gov.co/

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (s.f). *Ciudadanía digital*. Recuperado de: http://www.ciudadaniadigital.gov.co/627/w3-propertyvalue-12324.html

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (s.f). *Escuela, TIC y familia*. Recuperado de: http://escuelaticfamilia.gov.co/648/w3-propertyvalue-36084.html

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2016). *Centro de innovación pública digital*. Recuperado de: http://centrodeinnovacion.mintic.gov.co/sites/

Ortega-Tudela, J. M., Cámara-Estrella, Á. M., y Diaz-Pareja, E. M. (2015). Service learning as a tool to enhance future teachers' media competence/Aprendizaje-Servicio como estrategia favorecedora del desarrollo de la competencia mediática en futuros docentes. *Cultura y educación, 27*(2), 440-455.

Presidencia de la República, Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones, Ministerio de Educación Nacional, Fondo TIC, Servicio Nacional de Aprendizaje SENA (2017). *Computadores para Educar*. Recuperado de: http://www.computadoresparaeducar.gov.co

Roig, R., Mengual, S., y Quinto, P. (2015). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares del profesorado de Primaria [Primary Teachers' Technological, Pedagogical and Content Knowledge]. *Comunicar, 45*, 151-159.

Sánchez Meca, J. (2010). Cómo realizar una revisión sistemática y un meta-análisis. *Aula abierta*, *38*(2), 53-64.

Thomas, J., y Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, *8*(1), 45.

Felipe Mauricio Pino Perdomo. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Profesional en Educación Ambiental. Especialista en Pedagogía. Magíster en Psicopedagogía y Magíster en Educación Ambiental. Docente universitario tiempo completo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios Vicerrectoría Tolima- Magdalena Medio, Colombia. Áreas de investigación: Pedagogía, Didáctica, Educación ambiental, Psicopedagogía.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

9

Aplicaciones didácticas de la Tradición Áurea: la pervivencia de la literatura del Siglo de Oro en la poesía actual como recurso pedagógico

Rocío Badía Fumaz y Guillermo Aguirre Martínez
Universidad de Deusto, España

Introducción

El objetivo de este trabajo es proponer la Tradición Áurea como recurso didáctico para la enseñanza de la literatura en lengua española, centrándonos especialmente en el ámbito de la educación universitaria[1]. Para ello, se explorará el fenómeno de pervivencia literaria como herramienta pedagógica para la comprensión de textos literarios actuales y de épocas pasadas, circunscribiéndolo a la Tradición Áurea por razones prácticas, pero pudiendo ser extensible a cualquier otro periodo con repercusión intertextual en la época actual. Algunos acercamientos previos permiten constatar las potencialidades del estudio de la intertextualidad como herramienta pedagógica (Cantero García, 2013; Durañona *et al*., 2006; González Álvarez, 2003; Mendoza Fillola, 1996), sobre la que se construye parcialmente nuestra propuesta.

A grandes rasgos, el procedimiento básico partirá de la selección de poemas actuales que contienen referencias o reproducen pasajes de textos de la tradición literaria española de los siglos XVI y XVII, proponiendo una lectura simultánea del texto previo y del texto actual de modo que se puedan comprender ambos en su contexto temporal propio, detectando los mecanismos de pervivencia y de actualización presentes en el texto actual y ponderando la función de estos procesos. Para ello será necesaria una breve introducción teórica inicial para identificar conceptos clave como los de pervivencia y tradición, diferenciándolos de los conceptos de influencia, coincidencia y poligénesis a partir de dos aspectos fundamentales: recuperación consciente del contenido por parte del autor y troquelación lingüística idéntica o muy parecida. Asimismo, se trabajarán nociones como las de intertextualidad y transducción, de forma que el alumno cuente con una base teórica suficiente para abordar los fenómenos de Tradición Áurea en todos sus

1 Parte de nuestra propuesta se basa en la experiencia didáctica obtenida en las asignaturas “Lecturas del Siglo de Oro en la poesía española del siglo XX”, diseñada e impartida por Rocío Badía Fumaz en la Westfälische Wilhelms-Universität Münster, y en “Fundamentos y derivas del neobarroco literario hispanoamericano”, diseñada e impartida por Guillermo Aguirre Martínez en la Ruhr-Universität Bochum (Alemania).

Cita sugerida:
Badía Fumaz, R. y Aguirre Martínez, G. (2019). Aplicaciones didácticas de la Tradición Áurea: la pervivencia de la literatura del Siglo de Oro en la poesía actual como recurso pedagógico. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 75-85). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19846893

matices. La competencia lectora, por último, será clave para descifrar el fenómeno de tradición tal como lo contemplamos aquí. En caso de no producirse el reconocimiento intertextual, no funcionaría el planteamiento didáctico, por lo que debe asegurarse en el aula que el alumno conoce o puede reconocer el texto original o, dado el caso, realizar las pertinentes adaptaciones didácticas.

Marco teórico

Para la construcción del marco teórico se acudirá a referentes propios de la Teoría de la Literatura y de la Literatura Comparada. Dentro del ámbito de la Teoría de la Literatura se requiere abordar el concepto de intertextualidad, pues es el recurso que sustenta los fenómenos literarios de Tradición. Es inicialmente propuesto en 1967 por Julia Kristeva, a raíz de su estudio sobre Mijail Bajtin, del siguiente modo: "todo texto se construye como un mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto" (Kristeva 1967, p.145), pero será Gerard Genette quien en *Palimpsestos. La literatura en segundo grado* (1989) deslinde con detalle los distintos tipos de relaciones que pueden establecerse entre dos o más textos (relaciones de transtextualidad): intertextualidad, paratextualidad (relación del texto con sus paratextos, como el título, prólogo, ilustraciones, notas al pie, etc.), metatextualidad (fundamentalmente relaciones texto-critica), architextualidad (a grandes rasgos, la relación entre el texto y su taxonomía genérica) e hipertextualidad. Intertextualidad e hipertextualidad serán las dos relaciones textuales que nos interesa trabajar en nuestra propuesta, comprendidas del siguiente modo:

- Intertextualidad: "relación de copresencia entre dos o más textos, es decir, eidéticamente y frecuentemente, como la presencia efectiva de un texto en otro" (Genette, 1989, p.10), con modalidades como la cita, el plagio o la alusión.
- Hipertextualidad: relación que une un texto anterior y otro posterior que deriva de él, literalmente "toda relación que une un texto B (que llamaré hipertexto) a un texto anterior A (que llamaré hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la del comentario" (Genette, 1989, p.14). El texto posterior puede describir el primero –este tipo de relación no nos interesa–, imitarlo o transformarlo.

Conviene tener en cuenta una tercera aproximación al fenómeno a partir del concepto de *transducción* propuesto por Lubomir Doležel, definido como "transmisión con transformación" (2002). Estas relaciones textuales no pueden considerarse al margen de la Estética de la Recepción, corriente teórica que reivindicó la necesidad de comprender la importancia del lector en el proceso comunicativo, resaltando que la obra literaria no está verdaderamente completa sin la instancia lectora, que actualiza el texto. Es evidente la importancia de este planteamiento, pues las referencias intertextuales pueden ser opacas a la lectura y, por tanto, no tener lugar en el proceso de recepción. Conceptos puestos en juego por teóricos como Wolfgang Iser y Hans Robert Jauss permitirán comprender el fenómeno de reconocimiento que se produce en la lectura. Así, la noción de *horizonte de expectativas* entra en juego en nuestro enfoque cuando se produce el reconocimiento de la referencia áurea y el nuevo contexto rompe con las expectativas

generadas, lo que debe conducir a una reflexión crítica sobre esta función. Por su parte, Umberto Eco contribuye a ponderar la *sobreinterpretación* que puede originarse al abrirse, desde la perspectiva lectora, la obra a múltiples interpretaciones. Otros conceptos como el de *lector implícito* y *lector ideal* permiten abordar la Tradición Áurea desde esta perspectiva.

La Literatura Comparada aborda, por su parte, las relaciones que se establecen entre obras de diferentes contextos. Siguiendo a Laguna Mariscal, tendremos tres modalidades posibles: a) Literatura Comparada diacrónica, que compara textos del mismo ámbito nacional y lingüístico pero de diferentes etapas temporales; b) Literatura Comparada diatópica, que se ocupa de textos cercanos en el tiempo pero de lenguas diferentes; y c) Literatura Comparada diacrónica y diatópica, que lo hace de textos literarios a la vez de diferente tiempo y diferente espacio, por tanto de diferentes lenguas y escritos en un momento diferente (Laguna Mariscal 1994, p.283). Dentro de la Literatura Comparada diatópica y diacrónica, la Tradición Clásica se ha establecido como una disciplina consolidada que estudia la pervivencia de la literatura clásica grecolatina en la literatura posterior. Pese a que la Tradición Áurea entra dentro de la Literatura Comparada diacrónica (misma lengua, distinto tiempo), seguiremos los postulados de la Tradición Clásica por encontrarse ya consolidados[2].

Al abordar las relaciones textuales que se establecen en los fenómenos de Tradición Clásica, Vicente Cristóbal propone una serie de distinciones que permiten circunscribir el fenómeno, diferenciando entre tradición patrimonial inconsciente y tradición culta (2005, p.32), siendo la primera, como afirma el autor, inevitable. Pero también distingue entre tradición y poligénesis, para esquivar el riesgo de una coincidencia bien por casualidad bien por apelar a universales humanos que trascienden el espacio y el tiempo (2005, p.35)[3]. Para solventar este riesgo, Cristóbal sigue a Dámaso Alonso en las tres condiciones que dos o más textos deben cumplir para considerar la existencia de Tradición: que haya un parecido, que la coincidencia se extienda a dos o más elementos o que se dé una troquelación lingüística similar, a lo que Cristóbal añade un cuarto requisito: que las condiciones históricas y biográficas avalen la posibilidad de esta relación (2005, p.37).

El planteamiento de la Tradición Áurea sigue los mismos principios que el de la Tradición Clásica; sólo cambia la literatura de referencia, que en este caso es la literatura del Siglo de Oro (siglos XVI y XVII)[4]. Nuestra propuesta didáctica, además, elegirá restringir su corpus a textos poéticos de los siglos XX y XXI que remitan no sólo en el contenido sino también en la forma a la literatura española áurea, salvo determinadas excepciones (referencias biográficas e intermedialidad) en las que la coincidencia formal no es, por razones evidentes, posible. De esta forma se suplen de antemano las posibles carencias en la formación lectora del alumnado que harían fracasar un planteamiento didáctico como el nuestro.

2 Véase para sus inicios las obras inaugurales de Highet, *La tradición clásica: Influencias griegas y romanas en la literatura occidental* (1954), y Curtius, *Literatura europea y Edad Media latina* (1955), a mediados del siglo pasado, así como el artículo de Vicente Cristóbal (2005) para un análisis del concepto y una selección bibliográfica.

3 "Para que pueda hablarse de tradición se requiere, pues, la dependencia, y no la mera coincidencia o poligénesis, no el mero aflorar espontáneo de paralelismos en tiempos y lugares alejados" (Cristóbal, 2005, p.40).

4 Francisco Florit Durán y, con gran fecundidad, Francisco J. Díez de Revenga (ver entre otros 2003) son los críticos que más han frecuentado este enfoque desde la crítica literaria, pero sin embargo todavía no se cuenta con un corpus teórico relevante.

Por último, será necesario acudir a conceptos de Didáctica de la Literatura, como los de *comprensión lectora* y *competencia lectora*[5], además del más concreto y quizá más problemático de *competencia literaria*. Respecto a este último, Rienda (2014) advierte de la problemática de su definición, que debe construirse a partir de los conceptos de competencia lectora y, aún antes, de competencia comunicativa, que a grandes rasgos podría identificarse con la "capacidad para la producción y comprensión de diversos textos literarios" (Rienda, 2014, p.758)[6].

Nuestra propuesta a partir de la Tradición Áurea incide en la habilidad del alumno de reconocer referencias textuales y comprenderlas en un nuevo y diferente contexto. Permite, por tanto, promover y asentar una lectura de segundo grado, pues requiere la comprensión del significado primero en su contexto original y del cambio de significado producido por el nuevo contexto, identificando a la vez los mecanismos por los que se produce este cambio de significado y, en definitiva, mediante los que se construye el texto final. Como afirma Cantero García, para llegar a la plena comprensión lectora es necesario que el alumno sea competente en la lectura interpretativa y crítica, que sólo se puede desarrollar por medio de la lectura de textos literarios (2013, p.236).

Metodología y desarrollo

La metodología propuesta surge de la experiencia práctica en el aula y se fundamenta en la creación de un corpus adecuado, el análisis y reflexión sobre los textos y la valoración crítica desde el marco teórico. La impartición de la asignatura "Lecturas del Siglo de Oro en la poesía española del siglo XX" a lo largo de quince semanas en la Universidad de Münster, que fue construida enteramente a partir de esta estrategia didáctica, permitió ir adaptando el planteamiento a las necesidades de los alumnos, en este caso condicionadas por su utilización del español como lengua extranjera. Los objetivos principales que se fijaron fueron: reconocimiento de autores, temas y motivos propios del Siglo de Oro (movilizar los conocimientos previos); establecimiento de relaciones de intertextualidad entre la literatura del Siglo de Oro español y la poesía española actual; comprensión de los fenómenos de resemantización y recontextualización (nuevas funciones adquiridas para el mismo texto; reconocimiento de los cambios de significado producidos por un cambio de contexto; todo ello tanto en ejemplos de referencia explícita como implícita).

Las asignaturas de pervivencia literaria no son ajenas a los estudios universitarios españoles. Así, encontramos las asignaturas "Tradición clásica en la literatura occidental" y "Tradición medieval en la cultura occidental" en el Grado de Literatura General

5 "La comprensión lectora es la capacidad de un individuo de captar lo más objetivamente posible lo que un autor ha querido transmitir a través de un texto escrito. Por lo tanto, la comprensión lectora (Reading Comprehension) es un concepto abarcado por otro más amplio que es la competencia lectora (Reading Literacy). La competencia lectora es la habilidad de un ser humano de usar su comprensión lectora de forma útil en la sociedad que le rodea" (Jiménez Pérez, 2014, p. 71).

6 Rienda propone la siguiente definición: "entendemos por competencia literaria la adquisición sociocultural del intertexto, determinado por la involucración del receptor, así como de la perfectibilidad de la producción cognitivo-intencional de la especificidad literaria, adquisición desarrollada en acto y correlacionada con el horizonte de competencias genérico-instrumentales tanto para la optimización de los mensajes en el marco de la competencia comunicativa como para la culminación del singular proceso didáctico de la literatura en su triple dimensión (ontológica, social-axiológica y academicista)" (2014, p. 773).

y Comparada de la Universidad Complutense de Madrid; “Recepción y recreación de modelos literarios” en el Grado en Estudios Literarios de la Universidad de Barcelona; y “La tradición clásica en las literaturas occidentales” en el Grado en Literaturas Comparadas de la Universidad de Granada. Por lo demás, esta propuesta es extensible a otros estudios universitarios –por ejemplo, dentro de las diversas Filologías– y, con las correspondientes adaptaciones, más allá de las enseñanzas universitarias españolas, en asignaturas de literatura en grados de Español en el extranjero, enseñanza de ELE o en los niveles educativos de secundaria y bachillerato.

El planteamiento pedagógico es, en su etapa inicial, el mismo que utiliza el investigador o el crítico: “detección, comparación e interpretación crítica de paralelismos entre las fuentes clásicas y los autores modernos. Estos paralelismos, a su vez, pueden ser de índole diversa: de métrica, de estructura, de expresión léxica y, sobre todo, de contenido temático” (Laguna, 1994, p.284). A la hora de construir un corpus adecuado, se ha preferido trabajar con textos poéticos, debido a su usual brevedad que permite abordar textos completos y no fragmentos. Su concreción formal y de significado facilitan además esta perspectiva. Otra razón es la abundancia de ejemplos disponibles, sobre todo en los poetas de la generación del 70, cuya tendencia culturalista de buena parte de sus representantes les llevó a incluir referencias áureas con asiduidad[7].

Las aplicaciones didácticas de la tradición áurea, que podrán desarrollarse en diferentes contextos y niveles pedagógicos, como hemos advertido, harán uso idealmente de una variedad de aproximaciones:

- Lectura de dos textos secuencialmente,
- Lectura de dos textos en paralelo,
- Biografía y texto,
- Temas y motivos áureos,
- Texto e imagen.

Además, se distinguirán dos formas de pervivencia, o bien dos fases en el estudio de esta pervivencia: por un lado, la forma en la que la obra previa aparece en la obra posterior, y, por otro, la actitud o procedimientos intertextuales desde el punto de vista del significado. Como ejemplos ilustrativos utilizaremos dos poemas de Luis García Montero, pero la nómina de autores actuales en lengua española en cuya obra se constata la pervivencia de la literatura áurea es extensísima.

Formas de pervivencia I: la obra

En esta primera aproximación, más pendiente del modo en que se relacionan el hipotexto y el hipertexto a nivel de la forma y el contenido –y menos en cuanto al significado–, debe atenderse a las siguientes cuestiones:

7 Véase como muestra dos antologías que recogen la pervivencia de Góngora en la literatura en español de los siglos XX y XXI: *Cisne andaluz. Nueva antología poética en honor de Góngora*, de Carlos Clementson (2011), y *Desviada luz. Antología gongorina para el siglo XXI*, de Jesús Ponce Cárdenas (2014).

- Presencia o ausencia de referencia explícita; en caso de tratarse de una referencia implícita, valorar cómo se reconoce;
- En caso de referencia explícita, aparición o no de marcas tipográficas que lo señalen;
- Espacios de la intertextualidad: título, citas de apertura (en estos dos casos proporciona un marco interpretativo para el poema), comienzos, finales, en medio del texto, etc.;
- Formas de presencia del intertexto: citas literales, alusiones, paráfrasis y tópicos.

Cuando la referencia intertextual no es excesivamente oscura, la mejor forma de abordar la lectura es la secuencial: la lectura de los dos textos de forma separada en el tiempo. Para movilizar el conocimiento previo del alumno, conviene empezar por el texto actual, de forma que se puedan explorar las referencias intertextuales de manera natural, tal como emergen en el proceso de lectura, y a partir de ahí acudir a la lectura del texto áureo. Veamos un ejemplo:

Hipertexto: "Garcilaso 1991", de Luis García Montero (fragmento)

> **Mi alma os ha cortado a su medida**,
> dice ahora el poema,
> con palabras que fueron escritas en un tiempo
> de amores cortesanos.
> Y en esta habitación del siglo XX,
> muy a finales ya,
> preparando la clase de mañana,
> regresan las palabras sin rumor de caballos,
> sin vestidos de corte,
> sin palacios.

El verso "mi alma os ha cortado a su medida" es suficientemente revelador, si bien la aplicación didáctica de este recurso debe tener en cuenta la posibilidad de trabajar con el texto original de forma paralela. El soneto de Garcilaso al que pertenece es el siguiente:

Hipotexto: "Soneto V" de Garcilaso de la Vega

> Escrito está en mi alma vuestro gesto
> y cuanto yo escribir de vos deseo
> vos sola lo escribisteis; yo lo leo
> tan solo, que aun de vos me guardo en esto.
>
> En esto estoy y estaré siempre puesto,
> que aunque no cabe en mí cuanto en vos veo,
> de tanto bien lo que no entiendo creo,
> tomando ya la fe por presupuesto.

Yo no nací sino para quereros;
mi alma os ha cortado a su medida;
por hábito del alma misma os quiero.

Cuanto tengo confieso yo deberos;
por vos nací, por vos tengo la vida,
por vos he de morir y por vos muero

Para lograr la plena comprensión del poema de García Montero no es indispensable recordar el poema de Garcilaso, pues el propio poema proporciona la clave de lectura: la vivencia del amor en la literatura amorosa de Garcilaso frente a la vivencia del amor a finales del siglo XX. Pese a que la cita ("mi alma os ha cortado a su medida") no está tipográficamente resaltada, el verso es suficientemente conocido y se proporciona la referencia autorial en el título.

En este ejemplo, la referencia intertextual es explícita, pues se reproduce un verso completo, pese a lo cual no existe marca tipográfica que lo destaque. Sin embargo, dado que se trata de un soneto muy conocido y que se proporciona el nombre del autor en el título del poema, no se busca ocultar el fenómeno. La clave de lectura aparece en ese título que desde el inicio propone un diálogo explícito entre la tradición literaria garcilasiana y la vivencia de un mismo tópico amoroso en el siglo XX; a este nuevo contexto interpretativo se alude en el cuerpo del poema ("en esta habitación del siglo XX"). La introducción de motivos cortesanos propios del siglo XVI (caballos, corte, palacios) contribuye a resaltar la distancia temporal, pero las referencias garcilasianas no se extienden a otros rasgos estilísticos del poema, que es propio del siglo XX. El poema, además, introduce una reflexión metaliteraria sobre la vigencia de la poesía de amor renacentista: "con palabras que fueron escritas hace tiempo"; "regresan las palabras sin rumor de caballos".

Formas de pervivencia II: actitudes

Una segunda manera de abordar la Tradición Áurea es incidiendo en la actitud del autor frente al hipotexto de su poema. Este punto de vista nos acerca a la indagación de la función de la intertextualidad en el texto: ¿por qué se introduce la referencia intertextual y qué se quiere transmitir con ello en el nuevo poema? Las razones pueden ser de lo más diverso, según cada caso, pero los procedimientos más frecuentes son los ya mencionados por Genette, que pueden ser agrupados en procedimientos de asunción, transformación y transgresión: ironía, parodia, humor, imitación, además de la reivindicación, el homenaje o el recurso metapoético, añadimos nosotros.

En este punto, será necesario atender a los cambios en el significado y el sentido de las referencias intertextuales, por lo que se analizarán los procesos de descontextualización y recontextualización que tienen lugar. Un ejemplo clarificador de este proceso lo encontramos en el poema "Bear & Twink", de Juan Antonio González Iglesias, en el que se altera el desarrollo de la *Fábula de Polifemo y Galatea* de Góngora cambiando el triángulo amoroso por una relación homosexual entre Polifemo y Acis que deja fuera a la ninfa.

En el siguiente ejemplo, la descontextualización y posterior recontextualización se llevan al extremo y afectan tanto al nivel de la forma y como al del contenido. Dado que no se inserta una cita textual ni una referencia explícita, sino que se espera del lector una capacidad de reconocimiento más exigente, basada en la forma y no en el contenido, en su aplicación didáctica parece conveniente trabajar con ambos textos en paralelo:

Hipertexto: "Los ochenta en soledad", Luis García Montero (fragmento)[8]

> **Pasos de un pasotilla son colgante**,
> **cuantos** de tumbos pudo borrachera
> soportar altanera,
> embaucar los bordillos, las espinas
> de un corazón si dulce oscurecido,
> artesano del humo, navegante
> que ha perseguido el norte en sus esquinas.
> Para liar de un golpe los desvelos,
> **era del año el colocón florido**
> y ya sin luz y ciego y por el suelo
> tambaleante dio su cuerpo roto
> en poner a los lomos de una moto. […]

Hipotexto: "Dedicatoria al duque de Béjar", Soledades, Góngora (fragmento)

> **Pasos de un peregrino son, errante**,
> **cuantos** me dictó versos dulce Musa,
> en soledad confusa,
> perdidos unos, otros inspirados.
> […] **Era del año la estación florida**
> en que el mentido robador de Europa,
> media Luna las armas de su frente
> y el Sol todo los rayos de su pelo,
> luciente honor del cielo. […]

La Tradición Áurea, en este caso, no se manifiesta mediante una cita explícita, sino que se elude el contenido del hipotexto para construir uno nuevo (las aventuras urbanas de un conflictivo joven de la década de los ochenta) mediante un calco formal que afecta a la estrofa, al verso y al ritmo, además de reproducir algunas palabras –pocas y poco significativas– suficientes para establecer la conexión intertextual. La actualización temática unida a la forma y estilo gongorinos produce un efecto paródico, a lo que contribuye la oposición entre términos coloquiales propios de la década de los ochenta con recursos literarios cultos propios del poeta sevillano, como el hipérbaton.

8 Para un análisis de este poema en relación con el texto de Góngora, ver Juan Matas Caballero (2010).

Intermedialidad

Para terminar, queremos apuntar que las posibilidades de la incorporación de la Tradición Áurea en el aula para la enseñanza de literatura española no se limitan al trabajo con textos literarios, sino que resulta igualmente estimulante trabajar la presencia de otras artes en la poesía española actual. Por ejemplo, puede aplicarse al estudio de la presencia de obras pictóricas, arquitectónicas y musicales en la literatura de los siglos XX y XXI. Esta perspectiva se despliega en una doble dirección: la tradición artística en la literatura actual o, dando la vuelta al planteamiento, la tradición literaria en el arte actual, lo que permitiría introducir el estudio de versiones musicales actuales de poemas del Siglo de Oro como otra vía de acceso al estudio de la tradición.

Conclusiones

El refuerzo de las habilidades de comprensión lectora es indispensable incluso en niveles universitarios. Por ello, la utilización de recursos didácticos no tradicionales puede incentivar la curiosidad y el esfuerzo de acercamiento a los textos literarios; la lectura en paralelo de textos de los siglos XVI y XVII y su actualización en poemas contemporáneos al alumno favorece una recepción contextualizada que permite asentar los rasgos tanto de la literatura áurea como de la literatura actual, estimulando la reflexión crítica al confrontar al alumno con las siguiente preguntas: ¿cómo y porqué se introduce la referencia intertextual? ¿Qué significados pierde y qué significados se añaden al texto original?

Las posibilidades didácticas de esta aproximación intertextual a la literatura española conducen a los siguientes resultados:

- (1) Acercamiento a la tradición literaria como una tradición viva y fecunda.
- (2) Mejora del proceso de recepción de textos, comprensión lectora y reconocimiento de autores y ejemplos textuales clásicos; se refuerza no sólo las competencias lectora y literaria, sino que se contribuye a mejorar la competencia comunicativa.
- (3) Desarrollo de una capacidad lectora analítica y crítica.
- (4) En la enseñanza de ELE, aproximación a la variación diacrónica del español.

Más allá del ámbito de la didáctica de la literatura, esta propuesta promueve otros elementos transversales para tener en cuenta:

- (1) Extrapolación del lenguaje, los significados y los valores de un contexto a otro.
- (2) Reflexión en el aula sobre la multiplicidad de puntos de vista de una misma realidad, vinculados a cada contexto.

- (3) Atención a los cambios de sentido que se producen aun cuando se recupera una misma estructura lingüística y de significado.
- (4) Reflexión sobre el sentido de la tradición en cuanto perpetuación de una misma forma con un diferente contenido: la tradición implica una ruptura –el mundo está en movimiento– que paradójicamente permite cohesionar el pensamiento de diferentes épocas.
- (5) El estudio de la Tradición Áurea favorece que el alumno tenga un pensamiento crítico sobre la tradición, a partir de la siguiente secuencia: a) se parte de la tradición; b) se cuestionan sus fundamentos; c) se refundamenta nuestra época. En todo este proceso el alumno ha de comprender que el contenido preservado por la tradición queda sometido a metamorfosis de forma y contenido. Esto es: se agotan significados → para encontrar nuevos sentidos
- (7) El cuestionamiento o la crítica positiva favorecen que el alumno a) respete la tradición en la medida en que la comprende como algo vivo y no inerte, b) comprenda que ésta cumple un rol adaptativo.

Referencias

Cantero García, V. (2013). Hacia la plena significatividad del texto literario en la ESO: de la lectura comprensiva a la competencia literaria a través del intertexto. *Tendencias pedagógicas*, *21*, 225-248.

Clementson, C. (Ed.). (2011). *Cisne andaluz. Nueva antología poética en honor de Góngora*. Madrid: Eneida.

Cristóbal López, V. (2005). Tradición clásica: concepto y bibliografía. *Edad de Oro*, *24*, 27-46.

Curtius, E.R. (1955). *Literatura europea y Edad Media latina*. México: Fondo de Cultura Económica.

Díez de Revenga, F.J. (2003). *La tradición áurea: sobre la recepción del Siglo de Oro en poetas contemporáneos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Doležel, L. (2002). Semiótica de la comunicación literaria. En J. González Maestro. (Ed.), *Nuevas perspectivas en semiología literaria* (pp. 173-218). Madrid: Arco Libros.

Durañona, M.A., García Carrero, E., Hilaire, E., Salles, N.A., y Vallini, A.M. (2006). *Textos que dialogan. La intertextualidad como recurso didáctico*. Madrid: Consejería de Educación.

García Montero, L. (1994). Garcilaso 1991. *Habitaciones separadas*. Madrid: Visor.

García Montero, L. (1994). Los ochenta en soledad. *Además*. Madrid: Hiperión.

Genette, G. (1989). *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus.

González Álvarez, C. (2003). La intertextualidad literaria como metodología didáctica de acercamiento a la literatura: aportaciones teóricas. *Lenguaje y textos*, *21*, 115-128.

Highet, G. (1954). *La tradición clásica: Influencias griegas y romanas en la literatura occidental*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez Pérez, E. (2014). Comprensión lectora vs Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, *1*, 65-74.

Kristeva, J. (1969). Bakhtine, le mot, le dialogue et le roman. *Critique*, *239,* 438-465.

Laguna Mariscal, G. (1994). Literatura Comparada y Tradición Clásica: Quevedo y sus fuentes clásicas. *Anuario de estudios filológicos*, *17*, 283-294.

Martínez Fernández, J.E. (2001). *La intertextualidad literaria*. Madrid: Cátedra.

Matas Caballero, J. (2010). "Los ochenta en soledad": ¿Góngora en la frontera poética de Luis García Montero?. *Hesperia: Anuario de filología hispánica*, *13*(1), 67-96.

Mendoza Fillola, A. (1996). El intertexto del lector: un análisis desde la perspectiva de la enseñanza de la literatura. *Signa*, *5*, 265-288.

Ponce Cárdenas, J. (Ed.). (2014). *Desviada luz. Antología gongorina para el siglo XXI*. Madrid/Salamanca: Fragua/Delirio.

Rienda, J. (2014). Límites conceptuales de la competencia literaria. *Signa*, *23*, 753-777.

Rocío Badía Fumaz es Doctora en Estudios Interculturales y Literarios por la Universidad Complutense de Madrid. Ha desarrollado su labor docente e investigadora en la Universidad Complutense de Madrid, la Westfälische Wilhelms-Universität Münster (Alemania) y la Universidad de Burgos. Actualmente disfruta de un contrato de investigación postdoctoral Juan de la Cierva-Formación en la Universidad de Deusto. Sus líneas de investigación se centran en las poéticas explícitas contemporáneas, la Tradición Áurea en el siglo XX y la problemática en torno a la figura del autor en la literatura actual.

Guillermo Aguirre Martínez es Doctor en Estudios Interculturales y Literarios. Ha ejercido fugazmente la docencia en la Westfälische Wilhelms-Universität Münster así como en la Ruhr-Universität Bochum. De entre su producción científica destaca el ensayo *Forma y voluntad*, cuya temática gira en torno a cuestiones de Estética. En la actualidad trabaja como investigador en la Universidad de Deusto con un contrato Juan de la Cierva-Incorporación.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

10

El títere como recurso interdisciplinar. Educación ambiental, matemáticas y ciencias

Lucía Valle Gómez y Eva Álvarez Ramos
Universidad de Valladolid, España

Introducción

Las artes tienen un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje; son una forma de desafío y de enriquecimiento (Jensen, 2008) y un punto de partida desde el cual se comienzan a desarrollar todos aquellos aspectos necesarios para la correcta evolución y adquisición de conceptos por parte del niño (Fontal, Gómez, y Pérez, 2015). El arte se convierte en la herramienta, en el punto de unión entre la emoción y la razón. El arte es la emoción que conecta con la razón.

> El arte forma parte de nuestra condición humana, de nuestra identidad, de nuestra forma de ser, de nuestros gustos y preferencias, de nuestras aficiones… El arte es una parte de la vida y, lo que es más importante, del ser humano, de sus formas de comunicación y expresión (Calaf y Fontal, 2010, p. 17).

A día de hoy, pocos son los profesionales que cuestionan que la raíz de cualquier aprendizaje y del desarrollo cognitivo que pueda tener lugar no parten de una emoción. Muchos son los autores que defienden la importancia y contribución que las emociones tienen en cualquier proceso de aprendizaje, porque “lejos de ser un complemento, las emociones son una forma de aprendizaje” (Jensen, 2008, p.116). El arte, por su parte, promueve la transmisión del sentimiento.

La aparición del títere en el aula genera esa conmoción necesaria activadora de los procesos de aprendizaje, desarrolla la imaginación, la creatividad, la expresión, la sensibilidad, la empatía, el conocimiento, la crítica, la escucha… (Genua, 2009). Siguiendo a Murray y Mijares (1994), el títere cuenta con cuatro funciones:

- Enseña.
- Cura.
- Transmite ideas.
- Divierte.

Cita sugerida:
Valle Gómez, L., y Álvarez Ramos, E. (2019). El títere como recurso interdisciplinar. Educación ambiental, matemáticas y ciencias. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 86-94). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19367252

Dicha funcionalidad ha evolucionado ampliando su campo de actuación y cada espectáculo puede estar diseñado para cumplir una o varias de ellas (Cebrián, 2016). El títere como representación, como creación, como elemento lúdico, como proyecto o como cualquiera de los papeles didácticos que le queramos otorgar transciende más allá de lo que el adulto comprende, se convierte en símbolo, en el sustento, en la materialización de la globalidad de su aprendizaje.

Así pues, queda claro y justificado el valor del títere como recurso didáctico, como vía para lograr la confluencia entre la emoción y la razón, el medio que permite la creación de un aprendizaje significativo, el apoyo metodológico necesario para la construcción y adquisición del conocimiento. El títere, como detonante y como elemento disruptivo a la sistematicidad de la dinámica del aula, crea una expectativa. Una expectación que produce una predisposición intelectual, conectando de ese modo con la parte emocional e inconsciente del alumno dando como resultado un aprendizaje profundo y duradero (Acaso, 2013).

Bajo estas premisas se configura una propuesta interdisciplinar en la que el tratamiento de las ciencias y las matemáticas se encuentran en armonía con los procesos de enseñanza-aprendizaje descritos. A través del títere no sólo contemplaremos el tratamiento curricular de las áreas mencionadas, sino que queremos dar respuesta a una necesidad y planteamiento transversal, la educación ambiental, articulada legislativamente como elemento transversal de necesaria consideración en el proceso y desarrollo educativo.

Como conformadores y creadores de la sociedad existente resulta fundamental que el alumnado sea consciente de la realidad en la que vive, por tanto, resulta vital formar ciudadanos que sepan contribuir y desarrollar una sociedad y entorno sostenible, basado en el respeto y en la necesidad de cuidar y atender a las necesidades naturales en contra de los estereotipos impuestos desde la sociedad del consumo actual. Para ello, será necesario desarrollar en el alumnado una capacidad crítica y reflexiva, proporcionarle unas habilidades y herramientas para que sea capaz de resolver un problema de forma autónoma, y así, de ese modo tener la capacidad de actuar y ser parte activa en la toma de decisiones y soluciones que determinarán y darán lugar a la sociedad de la que forme parte.

La propuesta[1] parte de la existencia de una problemática ambiental en relación a la contaminación lumínica. La primera asociación que se establece al escuchar este término es la imposibilidad o dificultad de poder realizar una observación astronómica nocturna. Siendo este, el efecto más comúnmente relacionado con este problema, por ser el más visible y de percepción inmediata, no es el único ni el más grave que se genera en torno a esta excesiva y no controlada producción lumínica. Como vemos en Dorremochea, Martorell, y Sora (2011) los efectos de la contaminación lumínica son más graves que la posibilidad de poder realizar, o no, una observación astronómica; las alteraciones y modificaciones en la biodiversidad, actividad y relaciones de los seres vivos son el prin-

1 Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Innovación Educativa TitiriUva (PID_65/2018), concedido por el Vicerrectorado de Ordenación Académica de la Universidad de Valladolid..

cipal ámbito de preocupación producido por esta problemática. Y es que, como explica Chepesiuk (2010), la alteración del reloj circadiano afecta a los procesos fisiológicos tanto de la flora como de la fauna, procesos relacionados con la producción de hormonas, la regulación celular y otras actividad biológicas. En el análisis realizado por este autor vemos como en humanos puede llegar a generar depresión, insomnio e incluso cáncer.

No obviaremos como consecuencia de este tipo de contaminación el consumo irresponsable y muchas veces innecesario de energía, que no contribuirá sino a un incremento del calentamiento global y la emisión de gases invernadero (Solano, 2010). Así pues, de forma directa o indirecta, la contaminación lumínica solo conlleva un agravio de los ya, desgraciadamente, casi habituales y familiares, desequilibrios ecológicos. Así pues, partiendo de la concepción y definición que realizan García y González (2016) entendiendo por contaminación lumínica cualquier alteración de la oscuridad natural nocturna producida de forma antrópica y, por lo tanto, artificial; creemos que uno de los objetivos de esta propuesta será la concienciación y reacción ante este problema. En contra de lo que popularmente se pueda pensar, las fuentes de luz doméstica tienen una repercusión de similar importancia a la del alumbrado público (García y González, 2016), ámbito en el que el alumnado tiene un poder de actuación directo.

De este modo, esta propuesta atiende a dos necesidades de obligada atención, la revisión, introducción e innovación de nuevos procesos y técnicas de enseñanza-aprendizaje, así como a la conformación de individuos con una capacidad de crítica y reflexión que permitan un cambio y evolución social sostenible (Novo, 2009). Por todo ello, el tratamiento del contenido contemplado se realizará atendiendo a la globalidad e integralidad del propio alumno; extrapolando estas características a la propia metodología y planteamiento utilizado.

Objetivos

Como objetivo principal pretendemos poner de manifiesto la rentabilidad pedagógica del títere y su viabilidad para el desarrollo crítico-racioemocional. Como objetivos específicos queremos plantear la educación ambiental como elemento transversal en el proceso educativo. Del mismo modo, consideramos necesario introducir recursos innovadores y lúdicos en los procesos de enseñanza. Sin olvidar la búsqueda e implementación de elementos disruptivos que promuevan, mediante la expectación, un aprendizaje significativo.

Metodología

La elección de la metodología se fundamenta en la adecuación y respeto hacia los educandos, su desarrollo y necesidades, para así atender al objetivo global de la educación: la formación y desarrollo integral y equilibrado del individuo, y así de este modo, afrontar y poder participar de forma responsable y crítica en la sociedad en la que se encuentra.

Según la recomendación curricular reflejada legislativamente, la metodología didáctica será fundamentalmente comunicativa, activa y participativa, y dirigida al logro de los objetivos, especialmente en aquellos aspectos más directamente relacionados con

las competencias. Por ello se crea una propuesta en la que la participación e implicación del alumno no pueda sino tener lugar y ser necesaria para el desarrollo de la misma; para así, lograr el desarrollo de las competencias mencionadas.

Por otra parte, a través de esta propuesta se pretende ahondar en el conocimiento del estudiante partiendo del modelo didáctico constructivista. Esto permitirá que los discentes aprendan reconstruyendo sus ideas y esquemas previos, incidiendo en la integración del mismo como ciudadano, haciéndole pensar, dialogar, regulando sus propios aprendizajes e interacciones con sus compañeros. Quedando clara la fundamental participación, comunicación y construcción del aprendizaje por parte del alumnado, mencionar que el rol del docente no será sino el de guiar y acompañar todo el proceso y construcción del conocimiento de una forma respetuosa y permitiendo un desarrollo natural de los diferentes procesos que deben tener lugar en todo individuo.

Para la consecución de estos objetivos y sin olvidar los principios de Freire (2011), en los que se torna necesario un contacto con el mundo físico no humano para el desarrollo adecuado y respetuoso del niño en todas sus dimensiones, pues se entiende que como ser natural le es necesario un contacto y desarrollo natural; se presenta una propuesta en la que se pretende establecer un vínculo entre el entorno y el individuo (Fontal, 2007), entender la aportación que nos ofrece, simbólica, emotiva y cognitiva (Gómez, 2014) y así al percibirlo y vincularlo como propio y necesario, generar un sentimiento de valoración, respeto, cuidado y atención, poder disfrutarlo y transmitirlo como tal. Por ello, el contenido y tratamiento del mismo estará basado en este mundo físico no humano, fomentando y contribuyendo a los principios pedagógicos y metodológicos de estas autoras.

Otro aspecto metodológico sobre los que se llevará a cabo esta propuesta será el poder y predisposición que un enfoque lúdico del contenido tendrá para la creación y predisposición del aprendizaje. Como vemos en la revisión documental realizada por Castro (2016) son numerosos los autores que apoyan y fomentan el uso del juego como recurso didáctico fundamental para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la adquisición de contenidos tanto conceptuales como procedimentales o actitudinales. Indudablemente, el títere encierra este potencial, aun así, el resto de actividades y situaciones didácticas se llevan a cabo y se presentan desde esta concepción. En definitiva, como bien concluye Castro (2016) “las simulaciones no sustituyen la práctica real, pero se muestran eficaces como preparación a la misma” (p. 241), y qué objetivo tiene la educación si no es una preparación para la vida, para la sociedad de la que el alumno va a tener que formar parte y por qué no, ser capaz transformar y crear; y qué naturaleza tiene el títere sino es la de representar, simular una situación, un lugar.

La propuesta se divide en cuatro situaciones didácticas relacionadas entre sí, en las que la conclusión de cada una de ellas dará lugar y predispondrá a la realización de la siguiente. Previo pero fundamental al comienzo de la actividad se contextualiza al alumnado en el marco requerido para obtener una predisposición adecuada para el desarrollo de la actividad, la creación y realización de un obra de títeres como compañía teatral en la que existen varios papeles y trabajos a realizar actores, técnicos de luces y escenógrafos.

Primera situación didáctica

Se lleva a cabo una pequeña representación con títeres en la que se expone y plantea el contenido relativo al área de Educación Ambiental a través de un texto *ad hoc* inspirado en un poema de Juan Ramón Jiménez, “Canción de Invierno”.

> Cantan. Cantan.
> ¿Dónde cantan los pájaros que cantan?
>
> Ha llovido. Aún las ramas
> están sin hojas nuevas. Cantan. Cantan
> los pájaros. ¿En dónde cantan
> los pájaros que cantan?
>
> No tengo pájaros en jaulas.
> No hay niños que los vendan. Cantan.
> El valle está muy lejos. Nada...
>
> Yo no sé dónde cantan
> los pájaros --cantan, cantan--
> los pájaros que cantan. (2010, p. 6)

De forma muy sencilla y con un títere-pájaro de varilla se relata el texto mientras cambia el fondo, sobre el que se encuentra el títere en cada estrofa (fondo de noche y fondo de día). Los niños que hacen de pájaro cuentan con un títere de dedo (figura 1) y acompañan con su silbido el relato de la historia.

Figura 1. Títeres de dedo

La creación de un clima-ambientación de la clase es fundamental (figura 2), junto con la organización-disposición del aula se consigue crear la atmósfera necesaria en esta primera situación. Las luces que acompañan este momento y que el alumnado debe manipular, serán flexos colocados debajo de las mesas que rodean el espacio de trabajo. Al comienzo del relato de la obra comienza a sonar una música ambiente que se mantiene durante el transcurso de toda la propuesta.

En esta primera parte el alumno tomará conciencia de la problemática de la contaminación lumínica en los ritmos y actividades de las aves, su participación y acción

mediante el apagado de las luces simbolizará su actuación y compromiso para paliar la problemática planteada. Concluiremos esta primera situación ante la imposibilidad de acabar la obra por la ausencia de estrellas.

Figura 2. Ambientación aula

Segunda situación didáctica

Ante la desaparición de las estrellas con la que concluye la primera situación y parte de la propuesta, se le propone al alumnado la creación de las mismas. Para ello, se les presenta la tabla de multiplicar de la pedagogía *Waldorf*, una vez explicada su utilización, por parejas, se construirá la tabla del 3 y la del 4, creando de este modo el dibujo de dos siluetas de estrellas diferentes (figura 3).

Figura 3. Tablas multiplicar

En este momento de la actividad se trabajará el contenido matemático contemplado en la propuesta. A través de una nueva herramienta para el alumnado y materializando de una forma visual y artística la suma de un mismo sumando (multiplicación) genera-remos una predisposición que acompañe al alumnado en su posterior contemplación y trabajo con la multiplicación, lo que es una tabla de multiplicar más allá de su significado intrínsecamente matemático.

Tercera situación didáctica

Una vez realizadas las estrellas se establecerá un diálogo con el alumnado para conocer qué saben sobre ellas, cuáles conocen, cómo se agrupan y todas aquellas cuestiones que surjan al respecto con la referencia y muestra de un planisferio celeste. Se les ofrecerán las mismas figuras que las obtenidas mediante las tablas, de un tamaño apropiado para poder conformar un cielo nocturno. Se les proporcionará una cartulina de tamaño A1 y la imagen de dos constelaciones que deberán reproducir (figura 4).

Figura 4. Realización constelaciones

De esta forma trataremos el contenido astronómico relativo a las Ciencias Experimentales, siempre a través de un hilo conductor y sin descontextualizar la actividad de todo el proceso y propuesta.

Cuarta situación didáctica

Una vez conformadas las constelaciones, retomaremos la obra inconclusa para poder darle un final. Los alumnos dispondrán las luces como al comienzo, y todos volverán a realizar su papel junto a aquellos que quieran disponer la nueva escenografía diseñada. Tras repetir la acción del apagado de luces, se encenderán dos flexos de luz negra proporcionando de este modo el brillo a las estrellas y cielo creados.

En esta situación se realizará una pequeña reflexión sobre los contenidos trabajados y adquiridos, siempre siguiendo la línea metodológica de continuidad. Reflexión común introducida en el propio texto teatral para de este modo mantener la globalidad e integralidad de toda la propuesta.

Conclusión

Establecemos las siguientes conclusiones que han de ser concebidas más como propuestas que como resultados definitivos. No estamos en disposición de establecer unos resultados definitivos y absolutos. Aun así, substraer unas conclusiones provisionales resulta fundamental para la investigación. Pretendemos continuar por el camino iniciado, teniendo presentes los resultados obtenidos, con la firme intención de llevar a cabo, más adelante, una evaluación de la validez y eficacia de la propuesta.

El títere es un recurso didáctico de un potencial subestimado en el ámbito educativo formal. Bajo una planificación y un manejo adecuado del mismo la atención del niño es máxima, creando de este modo la atmósfera y predisposición precisa para que un aprendizaje pueda tener lugar. Por otro lado, resulta totalmente necesaria la programación de los contenidos de las diferentes materias de forma global tal cual nos son presentados en el día a día; cada elemento de nuestro entorno y realidad atiende a este principio. Su transmisión de forma estanca proporciona un conocimiento limitado y antinatural al niño incomprensible considerando su momento de desarrollo y formación.

La aplicación práctica en relación a los nuevos paradigmas educativos: interdisciplinaridad, globalidad, participación, nuevas metodologías, educación emocional, etc., ven en propuestas de estas dimensiones su verdadero significado y posibilidades de trabajo.No se trata sino de intentar que el niño, desde que encuentra por la mañana a sus compañeros, sienta el placer de estar realizando una obra entera con su cuerpo, su mente y sus sentimientos, en una síntesis de armonía (Manrubia, 1990). Mediante un conocimiento adecuado tanto a nivel teórico como práctico y de una cuidada y adecuada organización en relación a todos los aspectos y organizadores curriculares que deben ser considerados en la realización de una propuesta didáctica, conseguiremos crear y dar vida a esa síntesis armónica que permita la conjunción tanto de los contenidos curriculares como de las emociones que faculten su adquisición por parte del alumnado.

La introducción de elementos y propuestas artísticas en el aula y en el tratamiento de contenidos y áreas que tradicionalmente no se encuentran ligadas directamente con el arte pone de manifiesto cómo la implicación, la atención y el trabajo del alumnado se muestra mucho más eficaz y significativo que mediante prácticas tradicionales en las que la dinámica de clase gira entorno a la figura docente y el libro de texto.

El discente como protagonista en los procesos de enseñanza-aprendizaje junto con la introducción de técnicas y recursos artísticos nos muestra unos resultados tanto de adquisición de conocimientos como de motivación más elevados que ante propuestas en las que no se contempla esta consideración. El títere se configura, de este modo, como un recurso con un potencial ilimitado, dota a las propuestas de un carácter lúdico y cercano, e involucra al alumnado en su propio aprendizaje como parte activa del mismo, dotándolo de significado de una forma duradera, real y global.

Referencias

Acaso, M. (2013). *rEDUvolution.* Madrid: Paidós.

Calaf, R., y Fontal, O. (2010). *Cómo enseñar arte en la escuela.* Madrid: Síntesis.

Castro, S. (2016). Juegos, Simulaciones y Simulación-Juego y los entornos multimediales en educación ¿mito o potencialidad? *Revista de investigación, 32*(65), 223-245. Recuperado de: http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revistadeinvestigacion/article/view/3850/1911

Cebrián, B. (2016). El títere y su valor educativo: análisis de su influencia en Titirimundi: Festival Internacional de Títeres de Segovia (*tesis doctoral*). Universidad de Valladolid, Segovia, España. Recuperado de: https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/16249/1/Tesis838-160224.pdf

Chepesiuk, R. (2010). Extrañando la oscuridad: los efectos de la contaminación lumínica sobre la salud. *Salud pública de México, 52*(5), 470-477. Recuperado de: http://www.scielosp.org/scielo.php?pid=S0036-36342010000500015&script=sci_arttext

Dorremochea, C. H., Martorell, J. M. O., y Sora, F. J. (2011). La iluminación con led y el problema de la contaminación lumínica. *Astronomía,* (144), 36-43. Recuperado de: http://www.celfosc.org/biblio/general/herranz-olle-jauregui2011.pdf

Freire, H. (2011). *Educar en verde.* Barcelona: Grao.

Fontal, O., Gómez, C., y Pérez, S. (2015). *Didáctica de las artes visuales en la infancia.* Madrid: Paraninfo.

Fontal, O. (2007). El patrimonio cultural del entorno próximo. Un diseño de sensibilización para Secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (6), 31-47. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2313289

García, M., y González, N. (2016). Influencia de la luz privada doméstica sobre la fuente de la contaminación lumínica. *ACE: Architecture, City and Environment, 11*(31), 93-120. Recuperado de: http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/88423/4651-1717-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Genua, E. (2009). *Un tesoro en nuestras manos: los títeres.* Donostia: Erein.

Gómez, C. (2014). El origen de los procesos de patrimonialización: la efectividad como punto de partida. *Educación artística: revista de investigación (EARI),* (5), 66-80. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=485959

Jensen, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas.* Madrid: Narcea.

Jiménez, J. R. (2010). *Juan Ramón Jiménez para niños y niñas… y otros seres curiosos. Ilustraciones de Violeta Monreal.* Madrid: Biblioteca de la Torre.

Manrubia, M. C. (1990). *Educación integral y creatividad. Metodología para la renovación.* Murcia: Dirección Provincial del MEC. Murcia.

Novo, M. (2009). La educación ambiental, una genuina eucación para el desarrollo sostenible Environmental Education, a genuine education for sustainable development. *Revista de Educación, número extraordinario,* 195-217. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_09.pdf

Solano, H. A. (2010). Medición de la contaminación lumínica en espacios naturales: propuesta de un modelo predictivo (*tesis doctoral*). Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, España. Recuperado de: https://upcommons.upc.edu/handle/2117/94165

Eva Álvarez Ramos es doctora en Filología Hispánica y PAYUD del Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura en la Universidad de Valladolid. Ha participado como docente en instituciones nacionales e internacionales, fue profesora invitada de la Facoltà di Lingue e Letterature Straniere de Ragusa (Sicilia). En la actualidad participa en un proyecto sobre el cuento y su didáctica MINECO (FFI2015-70094-P) y en un proyecto sobre hábitos de lectura financiado por la Universidad de Cádiz (PR2017-040). Participa, asimismo, en el PID Titiriuva, en la Facultad de Educación, Segovia (UVa). Sus líneas de investigación giran en torno a Literatura Infantil, ELE, TIC y Enseñanza, Humanidades Digitales aplicadas a la educación y la permanencia de la tradición clásica en la poesía española contemporánea.

Lucía Valle Gómez es graduada en Educación Primaria, mención en Entorno, Naturaleza y Sociedad por la Universidad de Valladolid. Participa en el PID *TitiriUva, La educación a través de los títeres y otras artes* que se lleva a cabo en la Facultad de Educación de Segovia. Investigadora del Observatorio de Educación Patrimonial en España en relación al uso y aplicación de técnicas artísticas. Actriz y manipuladora de títeres en la compañía Tamanka Teatro, compañía con más de 20 años de trayectoria. Actualmente cursa el Máster en Investigación en Ciencias Sociales. Educación, Comunicación Audiovisual, Economía y Empresa, enfocando su investigación en torno a la Educación a través del arte, Metodología Manrubia.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

11

Uso de las Aulas Virtuales en el Proceso Formativo de la Universidad de Cundinamarca – Colombia

Geovanny Andrés Martínez Jiménez
Universidad de Cundinamarca, Colombia

Introducción

En este capítulo se presenta una propuesta de investigación en el contexto educativo de la Universidad de Cundinamarca con el propósito de evidenciar la trascendencia de las aulas virtuales como herramientas colaborativas entre docentes y estudiantes, tomando como referencia que las tecnologías de la información y comunicación han traído consigo una serie de recursos que facilitan la interacción y fomentan el aprendizaje colaborativo.

El crecimiento y fortalecimiento de esas tecnologías no sólo han masificado su uso, sino además han producido cambios en las prácticas educativas, que comprenden desde la cobertura de los programas, el acceso a materiales y contenidos, la revalidación de modelos y teorías de aprendizaje y, en consecuencia, de roles de docentes y alumnos, hasta afectar de modo rotundo la estructura misma de las organizaciones y los actores que en ellas participan (Higuera y Ehil, 2007).

Por otro lado, Gros y Noguera (2013) explican que hay una evolución hacia un escenario formativo colaborativo en el que la formación no se da en un aula cerrada sino que se abre implicando y comprometiendo a nuevos agentes sociales, así los retos de la educación actual se resumen en tres aspectos: (1) Convertir las aulas en espacios de exploración, (2) Crear nuevas comunidades educativas e (3) Implicarlas en el mundo práctico (Gros, 2007).

El rol del profesor debe ser de catalizador en el proceso educativo no solo por sus funciones en el diseño del curriculum, en la elaboración de materiales o en el acceso a recursos personales y materiales de aprendizaje, sino por su preparación didáctica específica para favorecer las actividades de aprendizaje de los estudiantes (Adell y Sales, 1999), en ese sentido Noguera y Gros (2009) señalan que las metodologías de aprendizaje colaborativo implican un cambio importante en la actuación del profesorado y en la gestión de la docencia presencial y virtual.

Cita sugerida:
Martínez Jiménez, G. A. (2019). Uso de las Aulas Virtuales en el Proceso Formativo de la Universidad de Cundinamarca – Colombia. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 95-101). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19785292

En correspondencia con lo anterior, la Universidad de Cundinamarca busca implementar un aprendizaje multidimensional entendido como un proceso que se desarrolla en un campus (virtual, institucional, presencial, cultural, internacional), abierto, incluyente, colaborativo y trascendente (Muñoz, 2015), donde el docente debe propender por diseñar desde su espacio académico un modelo flexible en el que el estudiante realice aportes y construya nuevos conocimientos. La institución ha establecido el aula virtual como un complemento de la presencialidad, desplegando diversas estrategias que se traducen en actualizaciones permanentes del sistema de gestión de aprendizaje, capacitaciones a docentes y apoyo constante por parte de la dependencia de educación virtual.

No obstante, la implantación de las aulas virtuales en el proceso formativo, su uso implica que el estudiante cuando accede a ellas debe obtener experiencias o vivencias de situaciones potenciales de aprendizaje, de forma similar, a lo que le ocurre en los escenarios presenciales, por ejemplo, leer textos, formular preguntas, resolver problemas, entregar trabajos, participar en un debate o elaborar un diario personal (Area y Adell, 2009). El aula virtual no sólo es un recurso de apoyo a la enseñanza presencial, sino también un espacio en el que el docente genera y desarrolla acciones diversas para que sus alumnos aprendan a: Formular preguntas, abrir debates, plantear trabajos… En este modelo se produce una innovación notoria de las formas de trabajo, comunicación, tutorización y procesos de interacción entre profesor y alumnos (Area y Adell, 2009).

A pesar de que se ha evidenciado que las aulas virtuales son entornos creados para que los estudiantes obtengan experiencias formativas mediante recursos y materiales bajo la supervisión e interacción de sus docentes, un estudio realizado en España (Fuentes, 2003) demostró que los profesores todavía sienten un rechazo generalizado ante la introducción de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y presentan grandes dificultades para innovar y desarrollar modelos educativos vinculados con ellas (Higuera y Ehil, 2007).

Barberà y Badia (2005) afirman que las instituciones de educación superior que utilizan las aulas virtuales desarrollan una docencia competente, sin embargo, frente al cambio en el escenario educativo estas responden a distintos ritmos y con diversas apreciaciones (Higuera y Ehil, 2007), por tanto, es necesario impulsar el desarrollo de la innovación educativa y producir una transformación de las aulas virtuales, dejando de ser repositorios de información, para dar lugar a una docencia virtual activa, participativa y colaborativa (Fariña, González, y Area, 2015).

En consecuencia, es necesario proponer una investigación que analice el uso de las aulas virtuales en el proceso formativo de la Universidad de Cundinamarca para que a partir de los resultados obtenidos se demuestre su importancia, aumente la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes y por ende se enriquezca el aprendizaje colaborativo.

Marco Teórico

Los procesos de enseñanza y aprendizaje rompen paradigmas con políticas de cambio y basándose en la innovación, prueba de ello es que las primeras páginas en internet usadas en los programas de formación en línea eran páginas estáticas, con bajísimos grados de interactividad y se limitaban a cumplir la misma función del papel impreso, pero en la pantalla (Higuera y Ehil, 2007), mientras que actualmente estas plataformas se caracterizan por adaptarse fácilmente a los planes de estudio, automatizar tareas e integrar otras aplicaciones etc.

De igual forma, la educación online que fue propuesta por algunos pedagogos y que combinaba rasgos de la educación a distancia (educación por correspondencia) con la interacción comunicativa que se produce en la formación presencial (Adell y Sales, 1999) ha sufrido una transformación exponencial, y es que según un estudio llevado a cabo en la Universidad de la Laguna entre 2010 y 2011 la docencia virtual está cobrando cada vez más importancia en la universidad y ha dejado de ser una experiencia que solo desarrollaban algunos docentes interesados en integrar las TIC para ser una realidad en continuo crecimiento (Fariña *et al.*, 2015).

Para Turoff (Citado en Adell y Sales, 1999) el “aula virtual” (virtual classroom) es uno de los conceptos que resume las posibilidades actuales de la enseñanza en la internet, por lo que su progresiva inclusión en la educación ha transformado el rol pasivo del estudiante en un rol activo y participativo y hace que se mejore la reflexión, investigación y construcción de nuevos conocimientos, sin embargo, al comparar el volumen de investigaciones destinadas al desarrollo y experimentación en plataformas de aulas virtuales, se observa una baja presencia de investigaciones referidas a su impacto (Higuera y Ehil, 2007). Reconociendo que en la Universidad de Cundinamarca tampoco se han realizado investigaciones formales acerca de las aulas virtuales, surge la necesidad de demostrar la importancia de estas herramientas colaborativas mediante un estudio que analice su uso en el proceso formativo; es así como la presente propuesta se basa en la teoría constructivista que postula el aprendizaje como un proceso dinámico, interactivo y participativo en el que el alumno necesita de un mediador que será el responsable de construir un andamiaje que le proporcione seguridad y le permita la apropiación y transferencia de conocimiento a su entorno (Calzadilla, 2002).

Barros y Verdejo (Citados en Zúñiga, 2013) señalan que el aprendizaje colaborativo puede abordarse desde la perspectiva del enfoque constructivista (…), cuya premisa central es que el aprendizaje es una experiencia de carácter fundamentalmente social, donde el lenguaje es la herramienta base para mediar tanto en la relación profesor-alumno, como en la relación entre compañeros. Dentro de la pedagogía constructivista se han de valorar aspectos tales como la negociación, mediación, evaluación, motivación y facilitación, convirtiendo el aprendizaje colaborativo en un proceso de construcción de conocimiento en donde se entienden las distintas posturas que adoptan los estudiantes desde distintos entornos, que para Wilson (Citado en Calzadilla, 2002) son lugares donde los alumnos trabajan juntos, ayudándose unos a otros, utilizando una gama de instrumentos y recursos informativos que permiten la búsqueda de los objetivos de aprendizaje y la solución de problemas.

Las aulas virtuales se consideran entornos que propician el aprendizaje colaborativo bajo los preceptos de la teoría constructivista porque permiten la adquisición de competencias y habilidades haciendo que los estudiantes apliquen los conocimientos teóricos en un ambiente virtual que a su vez edifica un modelo de aplicación que se somete a prueba y error para así comprobar la efectividad y eficacia de los recursos que contiene.

En términos generales las aulas virtuales brindan la oportunidad de darle valor a la teoría constructivista dentro de un ambiente colaborativo en el cual se reflejan al máximo las habilidades y competencias de los estudiantes.

Objetivo General y Específicos

El objetivo general de esta propuesta fue demostrar la importancia de las aulas virtuales como herramientas colaborativas entre docentes y estudiantes de la Universidad de Cundinamarca - Colombia. Como objetivos específicos se definieron los siguientes:

- Relacionar la disponibilidad y uso de las aulas virtuales.
- Identificar las actitudes e intereses de uso de las aulas virtuales por parte de docentes.
- Valorar la experiencia de los estudiantes acerca de las aulas virtuales a través de un análisis comparativo.
- Aplicar los lineamientos para la práctica pedagógica mediada por aulas virtuales.

Metodología

Se utiliza el método de investigación descriptiva que consiste en la recopilación de datos que describen los acontecimientos y luego organiza, tabula, representa y describe la recopilación de datos (Glass y Hopkins, 1996). El enfoque de investigación es cualitativo y cuantitativo, el primero con el propósito de explorar el comportamiento de los participantes, en este caso docentes y estudiantes en un contexto académico, el segundo con el fin de identificar variables numéricas y estadísticas.

En cuanto a las fuentes de información se tienen en cuenta datos proporcionados por diferentes dependencias de la Universidad de Cundinamarca como lo son: Oficina de Admisiones y Registro, Dirección de Planeación Institucional, Oficina de Educación Virtual y a Distancia, Dirección de Investigación, Facultades y Programas Académicos.

Ámbito Geográfico

El ámbito geográfico del trabajo planteado es la Universidad de Cundinamarca que se encuentra ubicada en Colombia en el departamento de Cundinamarca y la cual tiene presencia en nueve puntos estratégicos. La Sede principal y administrativa está ubicada en el municipio de Fusagasugá, en donde nació la institución hace más de cuarenta y cinco años, a partir de entonces, ha extendido su oferta académica a lo largo del territorio cundinamarqués con dos seccionales (Girardot y Ubaté) y cinco extensiones (Chía, Chocontá, Facatativá, Soacha y Zipaquirá).

Figura 1. Ámbito Geográfico

Etapas Metodológicas de la Propuesta

La metodología de la propuesta investigativa está compuesta por cuatro etapas que están relacionadas con los objetivos específicos:

Tabla 1. Etapas vs Objetivos

Objetivo	Etapa
Relacionar la disponibilidad y uso de las aulas virtuales en la Universidad de Cundinamarca	Estadísticas sobre disponibilidad y uso de aulas virtuales
Identificar las actitudes e intereses de uso de las aulas virtuales por parte de docentes	Diagnóstico dirigido a docentes
Valorar la experiencia de los estudiantes acerca de lasW aulas virtuales a través de un análisis comparativo	Comparación de valoración de experiencias
Aplicar los lineamientos para la práctica pedagógica mediada por aulas virtuales	Construcción de un núcleo temático con los lineamientos para la práctica pedagógica mediada por aulas virtuales

Resultados esperados y conclusión

La incorporación de las aulas virtuales al proceso formativo es un aspecto necesario que supera los obstáculos de tiempo y espacio, fomenta el aprendizaje colaborativo y facilita la consulta de diversas y variadas fuentes de información, de esta manera la ejecución de la propuesta impactará al contexto educativo de la Universidad de Cundinamarca demostrando la importancia de estos entornos que a su vez permiten a los estudiantes el acceso a recursos pedagógicos de una manera flexible y autónoma y en el caso de los docentes se convierte en un apoyo primordial al facilitar la integración de la presencialidad con la virtualidad, en resumen el trabajo va a permitir:

- 1) Reconocer la importancia del uso de las aulas virtuales como soporte al proceso formativo de los estudiantes de la Universidad de Cundinamarca.
- 2) Motivar a docentes y estudiantes de la Universidad de Cundinamarca al aprovechamiento y buen uso de las aulas virtuales.
- 3) Fomentar el aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes de la Universidad de Cundinamarca a través de las aulas virtuales.
- 4) Favorecer la generación de conocimientos y habilidades en el proceso de aprendizaje mediado por las aulas virtuales.

Teniendo en cuenta los objetivos de la propuesta investigativa se espera que la Universidad de Cundinamarca involucre las aulas virtuales como herramientas colaborativas para que potencien el trabajo autónomo, la creatividad y la innovación.

Referencias

Adell, J., y Sales, A. (1999). El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente. *Edutec*, *99*, 105. Recuperado de: http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e

Area, M., y Adell, J. (2009). E-Learning : enseñar y aprender en espacios virtuales. En J. De Pablos (Coord), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*, (pp. 391-424). Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/216393113_ELearning_ensenar_y_aprender_en_espacios_virtuales

Barberà, E., y Badia, A. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, 2*(2), 1-12. Recuperado de: http://rusc.uoc.edu/rusc/ca/index.php/rusc/index.html

Calzadilla, M. (2002). Aprendizaje Colaborativo y Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación, 1*(10), 1-10. Recuperado de: http://ciiesregion8.com.ar/portal/wp-content/uploads/2016/04/Calzadilla-aprendizaje-colaborativo1.pdf

Fariña, E. González, C., y Area, M. (2015). ¿Qué uso hacen de las aulas virtuales los docentes universitarios? *Revista de Educación a Distancia*, (35). Recuperado de: http://www.um.es/ead/red/35/

Fuentes, J. (2003). Dificultades en la integración curricular de los medios y las tecnologías de la información y de la comunicación: Estudio de casos en la provincia de Granada (*Tesis doctoral*), Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada, España

Glass, V., y Hopkins, D. (1996). Statistical methods in education and psychology. *Psyccritiques, 41*(12), 1224. Recuperado de: https://insights.ovid.com/psyccritiques/psycc/1996/12/000/statistical-methods-education-psychology/50/01258377

Gros, B., y Noguera, I. (2013). Mirando el futuro: Evolución de las tendencias tecnopedagógicas en Educación Superior. *Revista Científica de Tecnología Educativa, 2*(2), 130–140. Recuperado de: http://www.uajournals.com/campusvirtuales/es/

Gros, B. (2007). El aprendizaje colaborativo a través de la red. *Aula de Innovación Educativa, 15*(162), 44–50. Recuperado de: http://aula.grao.com/

Higuera, C., y Ehil, W. (2007). Evolución de las Aulas Virtuales en las Universidades Tradicionales Chilenas: el caso de la Universidad del Bío-Bío. *Horizontes educacionales, 12*(1), 49-58. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97916199006

Muñoz, A. (2015). *Universidad de Cundinamarca Generación Siglo XXI, Plan Rectorial 2015-2019.* Universidad de Cundinamarca, Colombia. Recuperado de: https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/plan-rectoral-2015-2019

Noguera, I., y Gros, B. (2009). El rol del profesor en el aprendizaje colaborativo mediado por ordenador. *REIRE. Revista d'Innovació I Recerca En Educació, 2*(3), 66–82. Doi: http://doi.org/10.1344/reire2009.2.3235

UCundinamarca. (2018). *Cobertura Departamental.* [Ilustración]. Recuperado de: https://www.ucundinamarca.edu.co/index.php/universidad/cobertura-departamental

Zúñiga, L. (2013). Aprendizaje Colaborativo en la Formación Universitaria de Pregrado Collaborative Learning in the Context of Undergraduate Teaching. *Revista de Psicología Universidad Viña del Mar, 2*, 109–142. Recuperado de: http://sitios.uvm.cl/revistapsicologia/revista/04.05.aprendizaje.pdf

Geovanny Andrés Martínez Jiménez. Máster Universitario en E-Learning y Redes Sociales, Especialista en Gerencia Tributaria y Profesional en Administración de Empresas, con experiencia en el área de impuestos; asesoría en formalización de empresas; fortalecimiento de unidades productivas; elaboración de proyectos y planes de negocios; docencia universitaria en legislación tributaria, formulación y evaluación de proyectos. Autor de artículo denominado "Diseño de una Guía Didáctica basada en la Integración de Mundos Virtuales al Entorno Educativo de la Universidad de Cundinamarca". Elaboración de libro "Guía Didáctica del Mundo Virtual The Education District. Integración de los Mundos Virtuales al Entorno Educativo". Investigador Principal en el Proyecto "Aulas Virtuales Como Herramientas Colaborativas en el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje de la Universidad de Cundinamarca Sede Fusagasugá".

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

12

Innovación docente en los cuidados de enfermería para alumnos Erasmus

Yara Martín Bayo[1] y Verónica Velasco González[2]

[1]Facultad de Enfermería. Universidad de Valladolid, España

[2]Facultad de Enfermería. Instituto Universitario de Oftalmobiología Aplicada - IOBA. Centro de Estudios sobre la Seguridad de los Medicamentos-CESME. Universidad de Valladolid, España

Introducción

Competencias de Enfermería en la práctica clínica

En 2005, con la publicación de las nuevas directrices para el nuevo título de Grado en enfermería, se definió a las enfermeras como:

> expertos en proporcionar cuidados para satisfacer las necesidades de salud de las personas, las familias y los grupos sociales en las distintas etapas del ciclo vital y en situaciones derivadas de problemas de salud, identificando sus capacidades y estableciendo métodos de ayuda para compensar sus limitaciones, guiarles, apoyarles, enseñarles y promover un entorno favorable a su desarrollo (Universidad de Zaragoza, 2005, p.2).

Pero esto no ha sido siempre así, hubo un punto de inflexión en 1977 con la integración de los estudios de enfermería en la Universidad, esto permitió evolucionar desde una formación en su mayoría práctica hasta el equilibrio entre ésta y la teoría, ya que se comenzó a desarrollar un cuerpo de conocimientos propio de la profesión (Letelier, 2012).

En la década de los 90, con el proceso de cambio que se da en la Universidad, debido a la Ley de Reforma Universitaria (Ley Orgánica 11/1983 de 25 de agosto de Reforma Universitaria), los alumnos pasan a tener un papel más activo durante toda su formación. Este hecho favorece el desarrollo de los programas Erasmus, ya que los estudios de la diplomatura comienzan a estar acordes con la normativa europea (Ley Orgánica 11/1983).

Durante el último tercio del siglo XX se puede apreciar que el objetivo de la Unión Europea ha sido establecer un proyecto educativo compartido, y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es la prueba de ello, por su extrema relevancia para la mejora de la calidad de la enseñanza superior a nivel europeo, favoreciendo el

Cita sugerida:
Martín Bayo, Y., y Velasco González, V. (2019). Innovación docente en los cuidados de enfermería para alumnos Erasmus. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 102-109). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19971292

desarrollo de las competencias necesarias para la formación de enfermeras capaces de desenvolverse en un sociedad que evoluciona con las tecnologías e investigaciones que se están llevando a cabo, y siempre buscando proveer al paciente de la mejor atención posible, de manera holística (Asenjo, 2017).

Programa Erasmus

Las primeras pinceladas para el desarrollo del programa *Erasmus* tal como se conoce hoy, surgen el 14 de marzo de 1995, fecha en que se creó el Programa Sócrates (Decisión 819/95 CE), el cual estuvo vigente desde 1995 hasta 1999, destinado a contribuir con el desarrollo de un espacio europeo abierto de cooperación que favorezca una formación de calidad. Este programa incluía ya, entre otros, el *Erasmus*.

El 24 de enero del año 2000 se aprobó el programa Sócrates II (Decisión 2000/253/CE) en cuyo apartado 3 refiere que: "El programa apoyará el desarrollo de los conocimientos, de las aptitudes y de las competencias que puedan favorecer un ejercicio activo de la ciudadanía y la capacidad de inserción profesional" *(*Asenjo, 2017*).*

El contexto tanto educativo como social y político presente en el momento de finalización de la segunda fase del programa Sócrates, fue la base de la creación del Lifelong Learning Programme (Programa de Aprendizaje Permanente) el 15 de noviembre de 2006 (Decisión 1720/2006 CE), el cual incluía el programa *Comenius, Grundtving, Erasmus y Leonardo*, que estuvo vigente entre los años 2007 y 2013. Se pretendía convertir dicho programa en una referencia de calidad mundial al favorecer el intercambio y la cooperación con la movilidad entre sistemas de formación.

Posteriormente el mismo año de inicio de este programa, el 18 de diciembre, se redactó la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (2006/962/CE) sobre las competencias clave para el modelo de aprendizaje permanente propuesto, mediante la oferta y uso de las competencias clave que permitieran llevar a cabo un aprendizaje permanente (Malet, 2017).

El último cambio que se dio en la evolución del programa de intercambios ha sido la creación en 2013 de un nuevo programa llamado "*Erasmus* +" (2014-2020), que sustituyó al Lifelong Learning Programme. Este incluye a mayores el Programa Juventud en Acción y los Programas Internacionales de Educación Superior *Erasmus, Mundus, Tempus, Alfa y Edulink*. Por lo tanto se puede considerar su creación como la búsqueda de una unificación de todos los programas conocidos, no solo en los ámbitos de la educación y la formación, sino también el deporte, en uno solo.

El programa tuvo como objetivos los siguientes:

- Mejorar la movilidad y cooperación de estudiantes y personal de diferentes instituciones europeas de educación superior.
- Favorecer que las prácticas se desarrollen de forma innovadora, apoyando el desarrollo de contenidos de igual forma innovadores y basados en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades & Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social, 2018).

Pueden participar en él tanto estudiantes como personal (docente y no docente) que pertenezcan a instituciones de educación superior, y empresas, durante un periodo mínimo de 3 meses y máximo de 12 meses. Actualmente la movilidad geográfica se realiza desde los 27 estados miembros de la Unión Europea (Martínez, 2007).

Enfermería y Erasmus

Con la modificación de los planes de estudios y de la sistemática de trabajo, se contribuye a transformar el escenario de la educación en el grado de enfermería, para conseguir un aprendizaje orientado hacia la formación continuada a lo largo de la carrera profesional, y a la investigación e innovación docente. Por ello, desde la Universidad de Valladolid se tienen convenios con diferentes universidades europeas: tres en Italia, nueve en Portugal, una en Reino Unido, y una en Suiza (Relint, 2018).

Justificación

El intercambio que implica el *Erasmus* supone la adquisición de las competencias del Grado de Enfermería necesarias para la profesión en otro país, y por tanto en otro idioma diferente a la lengua materna. El desconocimiento de este idioma puede suponer una gran dificultad ya que no hay ninguna guía oficial reconocida por la universidad.

Debido a esta necesidad, y buscando favorecer la obtención de una formación más completa en todas las áreas de trabajo que se incluyen en las competencias descritas en las guías docentes de las asignaturas de *Practicum* II y III, se plantea analizar la opinión de los alumnos sobre el contenido que debería de incluirse en una guía de vocabulario y expresiones, que favorezca la internacionalización de los cuidados en los alumnos *Erasmus* de enfermería durante sus prácticas clínicas.

Material y métodos

Se diseñó un estudio observacional, descriptivo transversal. La población diana fueron los alumnos del Grado en Enfermería en la Universidad de Valladolid, que cumplieron los siguientes criterios:

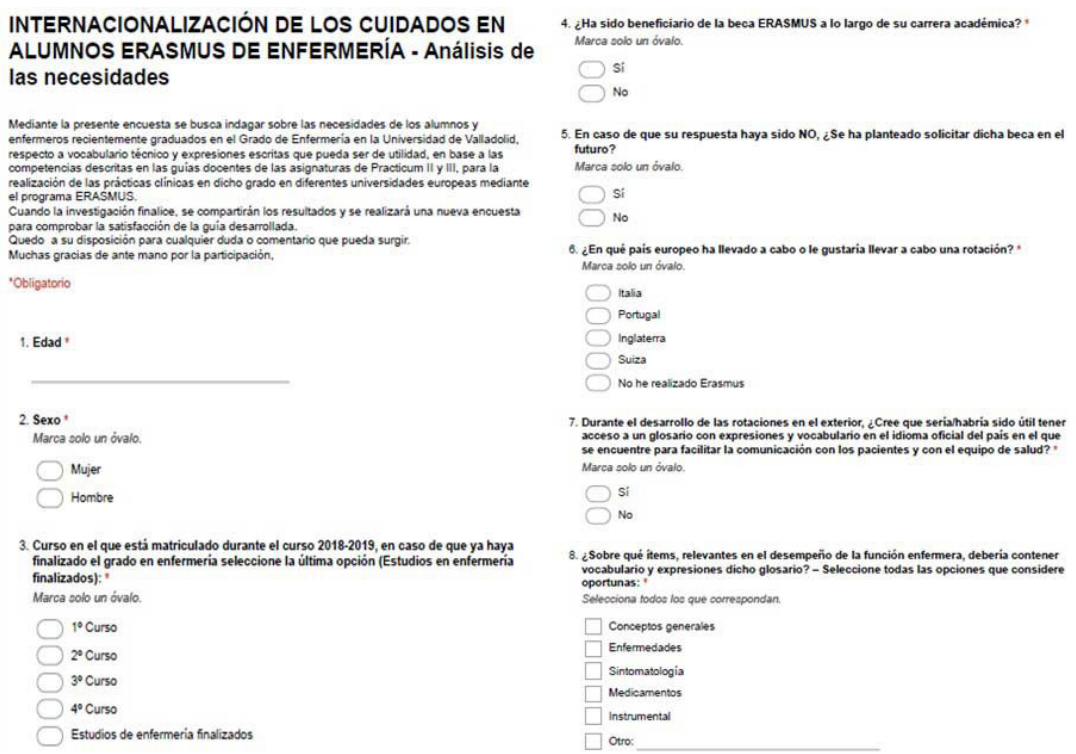
- Criterios de inclusión:
  - » Alumnos matriculados en el Grado en Enfermería en el curso 2018-2019, desde primer a cuarto año.
  - » Enfermeros graduados en los años 2017 y 2018, en el Grado en Enfermería que formaron parte del programa Erasmus.

- Criterios de exclusión:
  - » Enfermeros graduados en los años 2017 y 2018, en el Grado en Enfermería, que no formaron parte del programa Erasmus.

Procedimiento

Se diseñó una encuesta específica para dicho trabajo que constaba de 10 preguntas de múltiple opción y un aparatado de observaciones (figuras 1 y 2). Con dicha encuesta se buscaba recoger la información sobre las principales áreas clínicas (glosario de definiciones y expresiones) que los alumnos de todos los cursos de Grado en Enfermería, y enfermeras ya graduadas, consideran relevantes para la internacionalización de los cuidados durante la realización de sus prácticas clínicas en el desarrollo de una beca *Erasmus+*. Dicha encuesta se realizó a través de la herramienta google forms, y tras su validación previa en un grupo de 10 alumnos con las mismas características que la muestra, se difundió vía WhatsApp, a través del Campus virtual de la Universidad de Valladolid y mediante correo electrónico a los egresados que componían la muestra.

Todos los datos que se han solicitado en las encuestas han sido tratados según la Ley de Protección de Datos de Carácter Personal RD 15/1999, siempre de forma anónima y confidencial, y únicamente para la elaboración de este estudio. Una vez recogidos los resultados, se procedió al análisis de los datos a través del programa *IBM SPSS Statistics* V.23, presentando las variables cualitativas en forma de porcentajes y frecuencias, y las cuantitativas en forma de medias y desviaciones estándar.



INTERNACIONALIZACIÓN DE LOS CUIDADOS EN ALUMNOS ERASMUS DE ENFERMERÍA - Análisis de las necesidades

Mediante la presente encuesta se busca indagar sobre las necesidades de los alumnos y enfermeros recientemente graduados en el Grado de Enfermería en la Universidad de Valladolid, respecto a vocabulario técnico y expresiones escritas que pueda ser de utilidad, en base a las competencias descritas en las guías docentes de las asignaturas de Practicum II y III, para la realización de las prácticas clínicas en dicho grado en diferentes universidades europeas mediante el programa ERASMUS.
Cuando la investigación finalice, se compartirán los resultados y se realizará una nueva encuesta para comprobar la satisfacción de la guía desarrollada.
Quedo a su disposición para cualquier duda o comentario que pueda surgir.
Muchas gracias de ante mano por la participación,

*Obligatorio

1. **Edad** *

2. **Sexo** *
Marca solo un óvalo.
Mujer
Hombre

3. **Curso en el que está matriculado durante el curso 2018-2019, en caso de que ya haya finalizado el grado en enfermería seleccione la última opción (Estudios en enfermería finalizados):** *
Marca solo un óvalo.
1º Curso
2º Curso
3º Curso
4º Curso
Estudios de enfermería finalizados

4. **¿Ha sido beneficiario de la beca ERASMUS a lo largo de su carrera académica?** *
Marca solo un óvalo.
Sí
No

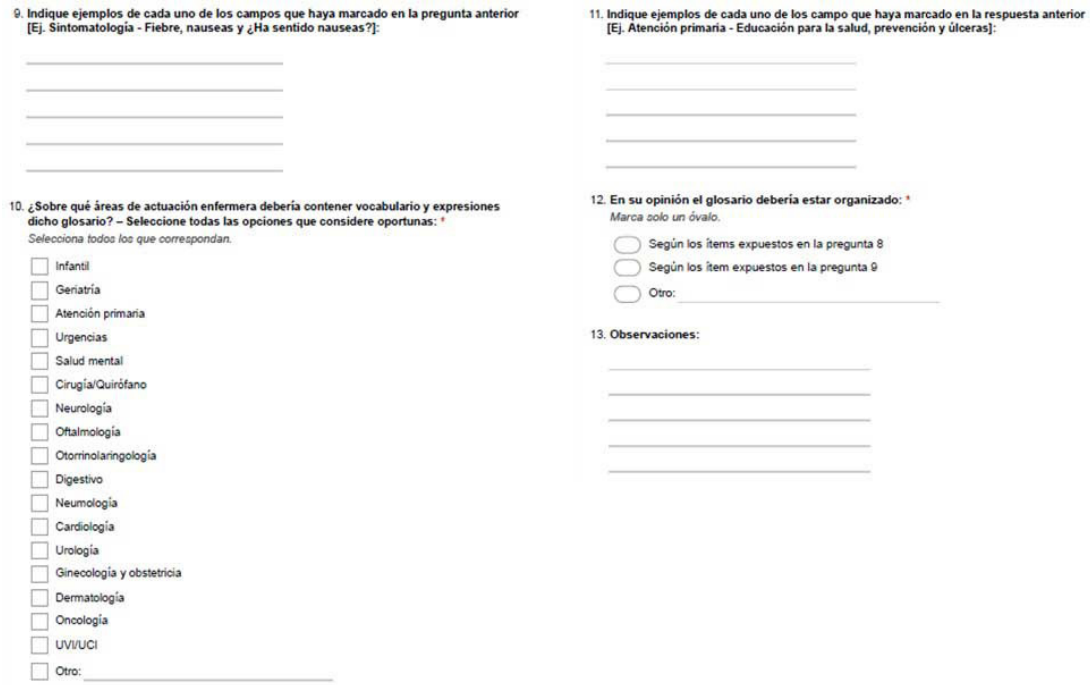
5. **En caso de que su respuesta haya sido NO, ¿Se ha planteado solicitar dicha beca en el futuro?**
Marca solo un óvalo.
Sí
No

6. **¿En qué país europeo ha llevado a cabo o le gustaría llevar a cabo una rotación?** *
Marca solo un óvalo.
Italia
Portugal
Inglaterra
Suiza
No he realizado Erasmus

7. **Durante el desarrollo de las rotaciones en el exterior, ¿Cree que sería/habría sido útil tener acceso a un glosario con expresiones y vocabulario en el idioma oficial del país en el que se encuentre para facilitar la comunicación con los pacientes y con el equipo de salud?** *
Marca solo un óvalo.
Sí
No

8. **¿Sobre qué ítems, relevantes en el desempeño de la función enfermera, debería contener vocabulario y expresiones dicho glosario? – Seleccione todas las opciones que considere oportunas:** *
Selecciona todos los que correspondan.
Conceptos generales
Enfermedades
Sintomatología
Medicamentos
Instrumental
Otro:

Figura 1. 1ª parte de la encuesta para el análisis de las necesidades de los estudiantes de enfermería. Elaboración propia.


9. Indique ejemplos de cada uno de los campos que haya marcado en la pregunta anterior [Ej. Sintomatología - Fiebre, nauseas y ¿Ha sentido nauseas?]:

10. ¿Sobre qué áreas de actuación enfermera debería contener vocabulario y expresiones dicho glosario? – Seleccione todas las opciones que considere oportunas: *
Selecciona todos los que correspondan.
- Infantil
- Geriatría
- Atención primaria
- Urgencias
- Salud mental
- Cirugía/Quirófano
- Neurología
- Oftalmología
- Otorrinolaringología
- Digestivo
- Neumología
- Cardiología
- Urología
- Ginecología y obstetricia
- Dermatología
- Oncología
- UVI/UCI
- Otro:

11. Indique ejemplos de cada uno de los campo que haya marcado en la respuesta anterior [Ej. Atención primaria - Educación para la salud, prevención y úlceras]:

12. En su opinión el glosario debería estar organizado: *
Marca solo un óvalo.
- Según los ítems expuestos en la pregunta 8
- Según los ítem expuestos en la pregunta 9
- Otro:

13. Observaciones:

Figura 2. 2ª parte de la encuesta para el análisis de las necesidades de los estudiantes de enfermería. Elaboración propia.

Resultados

Se obtuvo un total de 141 respuestas, de las que el 81,6% de las mismas fueron realizadas por mujeres. El rango de edad fue de 17 a 49 años, con una media de 20,4 años (desviación estándar ±3,4). La distribución de respuestas por curso académico fue de 30 (21,3%) para los alumnos del 1er Curso del Grado en Enfermería, 41 respuestas de los estudiantes de 2º curso (29,1%), 29 respuestas por los alumnos de 3er curso (20,6%), 32 respuestas de los componentes de 4º curso (22,7%) y 9 respuestas de enfermeros graduados en los años 2017 y 2018, que fueron beneficiarios de la beca *Erasmus* durante su formación (6,4% del total).

De las respuestas obtenidas, el 85,1% (*n=1*20) no ha sido beneficiario de la beca *Erasmus*, pero el 60,2% (*n*=71) está interesado en solicitarla en el futuro. Los destinos de mayor interés entre los alumnos son Inglaterra (27,7%, *n*=39) e Italia (19,9%, *n*=28), seguidos por Portugal (9,2%, *n*=13) y Suiza (6,4%, *n*=9). El 97,9 % (*n*= 138) de la muestra considera que sería útil contar con una guía de vocabulario y expresiones durante el desarrollo de las prácticas clínicas en el extranjero.

Respecto a la variedad de ítems para su inclusión en la guía y a la posibilidad de seleccionar más de uno, como se observa en la figura 3, un 81,6% de la muestra total (*n*=115) considera que se deberían incluir conceptos generales asociados a la práctica enfermera, un 75,9% (*n*=107) refiere que el vocabulario sobre las diferentes enfermedades sería relevante, el 80,9% (*n*=114) opina que la sintomatología que podrían presentar

los pacientes también debería estar incluida, para un 58,9% (*n*=83) los medicamentos deberían de estar incluidos, y para el 66% (*n*= 93) el instrumental usado habitualmente por el personal sanitario también.

En cuanto a los servicios clínicos a incluir en la guía, siendo esta una pregunta de opción múltiple al igual que la anterior, en la figura 4 se puede observar su distribución. El 85,2% de la muestra total (*n*=121) opina que los conceptos asociados a urgencias deberían estar incluidos, el 73,9% (*n*=105) hace referencia a la relevancia del vocabulario y expresiones manejados habitualmente en atención primaria, y un 69,7% (n=99) destaca los conceptos relacionados con los servicios especiales: UVI (Unidad de Vigilancia Intensiva) o la UCI (Unidad de Cuidados Intensivos).

Del mismo modo, el 66,2% de la muestra (*n*=94) cree relevante incluir todos los servicios relacionados con la infancia: pediatría, neonatos…, el 62,7% (*n*=89) opina lo mismo sobre el ámbito quirúrgico, el 54,2% (*n*=77) indica la importancia de los conceptos sobre cardiología, y el 51,4% (*n*=73) considera que el campo de la ginecología y obstetricia debería estar incluido.

Respecto a la oncología, el 49,3% (*n*=70) refiere la importancia de la profesión enfermera en este servicio, el 47,2% (*n*=67) tiene la misma opinión sobre la actuación enfermera en la geriatría, y el 42,3% (*n*=60) en el campo de la salud mental. Un porcentaje muy similar de los participantes, da importancia a la inclusión de conceptos relacionados con el servicio de neurología (38,7%, *n*=55) y el de digestivo (38%, *n*=54). También se puede apreciar respecto al vocabulario y expresiones relacionados con la neumología (33,1%, *n*=47), la urología (31%, *n*=44), la otorrinolaringología y la oftalmología, ambos con un 28,9% de la muestra total (*n*=41) o la dermatología (27,7%, *n*=39).

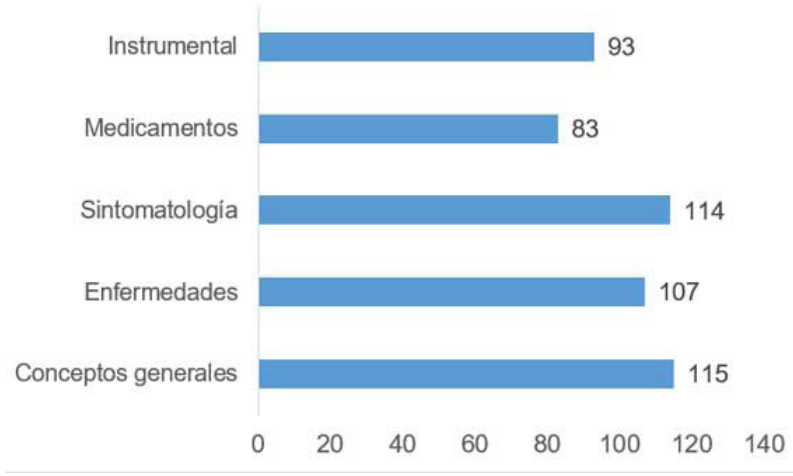


Figura 3. Distribución de los ítems a incluir en la guía. Elaboración propia

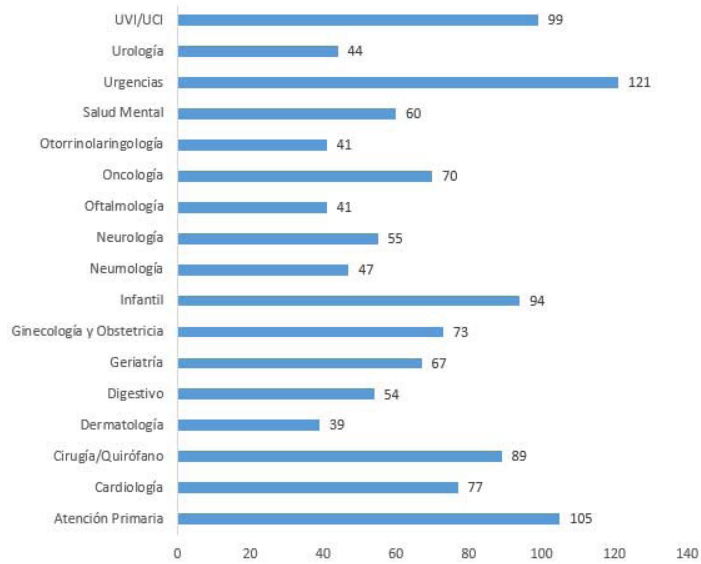


Figura 4. Distribución de las respuestas obtenidas respecto a las diferentes áreas de actuación enfermera. Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

Entre las limitaciones encontradas, cabe destacar la subjetividad entre los componentes de la muestra, así como la escasa documentación encontrada. Por otro lado, la principal fortaleza fue la facilidad de distribución de las encuestas entre los estudiantes y graduados. Debido a no haber encontrado ninguna referencia actualizada en relación a la implementación de un documento con estas características, la guía desarrollada se podría facilitar a los alumnos que vayan a formar parte del programa *Erasmus*, para conseguir la consecución de las competencias que quedan reflejadas en las guías docentes de las asignaturas de *Practicum* I y II, siendo estas necesarias para el desarrollo de la práctica clínica en la profesión enfermera. También favorecerá una mejor adaptación al nuevo entorno e idioma asociados al intercambio, y con ello finalmente la internacionalización de los cuidados.

Casi el 100% del tamaño muestral consideran necesario el desarrollo de esta guía. Los ítems de relevancia en el desarrollo de la función enfermera que los alumnos han seleccionado como más importantes han sido “Conceptos generales” y “Sintomatología”. Las áreas de actuación enfermera con más relevancia a incluir en la guía son “Urgencias”, “Atención primaria”, “Pediatría” y “Oncología”.

Por ello, el desarrollo de la guía se considera por los alumnos de enfermería como fundamental para un correcto desarrollo de las prácticas clínicas durante el *Erasmus* en un país extranjero. Como continuación de este trabajo se propone la realización de la guía, su implementación entre los alumnos y la evaluación de su grado de satisfacción, de manera que con los resultados obtenidos, pudiera incluirse en el material de ayuda que se entrega los estudiantes beneficiarios de la beca *Erasmus.*

Agradecimientos

Esta investigación no hubiera sido posible sin la colaboración e interés de los compañeros estudiantes del Grado en Enfermería de la Universidad de Valladolid, y de los enfermeros recientemente graduados que han colaborado con el desarrollo de esta investigación. De igual manera, agradecer a la Facultad de Enfermería de la Universidad de Valladolid por su predisposición ante nuevas ideas y planteamientos, por último, al Ministerio de Educación y Formación Profesional por la Beca de Colaboración que ha facilitado el desarrollo de esta investigación.

Referencias

Asenjo Gómez, J. (2017). La competencia europeísta: una competencia integradora. Bordón. *Revista De Pedagogía, 67*(3), 35. doi: 10.13042/bordon.2015.67302. Recuperado el 2 de noviembre de 2018 de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=110152

Universidad de Zaragoza. Ficha técnica de la propuesta de título universitario de grado según RD 55/2005, de 21 de enero. Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de: http://www.unizar.es/eees/doc/Ficha%20Enfermeria.pdf

Letelier Valdivia, M., Siles González, J., y Velandia Mora, A. (2011). Cultura enfermera alrededor de las prácticas profesionales efectuadas por estudiantes de enfermería. *Cultura de los Cuidados 15*(31), 99-109. Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de:https://culturacuidados.ua.es/article/view/2011-n31-cultura-enfermera-alrededor-de-las-practicas-profesionales-efectuadas-por-estudiantes-de-enfermeria

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, d*e Reforma Universitaria,* BOE nº 209 de 1983.

Malet Calvo, D. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa *ERASMUS*, 1987-2014. *Ler Historia*, (71), 75-100. doi: 10.4000/lerhistoria.2885. Recuperado el 28 de septiembre de 2018 de: https://journals.openedition.org/lerhistoria/2885

Martínez Martín, M. (2007). 30 años de evolución de la formación enfermera en España. *Educación Médica, 10*(2), 93-96. Recuperado el 29 de septiembre de 2018 de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132007000300005&lng=es&tlng=es

Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades & Ministerio de Sanidad, Consumo y Bienestar Social. Portal Nacional *Erasmus*+. (2018). Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de: http://www.*Erasmus*plus.gob.es/

Servicio de Relaciones Internacionales de la Universidad de Valladolid. (2018). *Convenios Erasmus de la Universidad de Valladolid*. Facultad de Enfermería. Recuperado el 30 de septiembre de 2018 de: http://www.relint.uva.es/relint/Erasmus/convenios/coordinadores/UniversidadesDestino.asp?centro=47005784&movilidad=outs&idioma=es

Yara Martín Bayo – Estudiante de 4º Curso de Grado en Enfermería, Facultad de Enfermería, Universidad de Valladolid. Beca de colaboración por el Ministerio de Educación y Formación profesional. Cuenta con una comunicación en un congreso internacional.

Verónica Velasco González –Graduada en Enfermería (2011), Máster en Investigación en Ciencias de la Salud (2011) y en Enfermería Oftalmológica (2016), Doctora con Mención Internacional por la Universidad de Valladolid (2016). Actualmente Profesora Ayudante Doctor en la Facultad de Enfermería de la UVa, Coordinadora del Centro de Lectura del IOBA-UVa y miembro del Centro de Estudios sobre la Seguridad de los Medicamentos-UVa. Cuenta con 5 publicaciones indexadas, 3 no indexadas y 53 comunicaciones a congresos nacionales e internacionales. Ha dirigido 21 TFG y 8 TFM. Ha participado en 8 proyectos de Innovación Docente y 7 proyectos de investigación competitivos nacionales e internacionales.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

13

La grabación colaborativa de videos para fortalecer la expresión oral en inglés

Paola Cabrera-Solano y Luz Castillo-Cuesta
Departamento de Educación. Universidad Técnica Particular de Loja, Ecuador
Grupo de Investigación "EFL Learning, Teaching and Technology"

Introducción

En la última década, la universidad latinoamericana se ha enfrentado a innumerables transformaciones y retos que provocan un replanteamiento de sus funciones, exigiéndole nuevas formas de entender y gestionar el conocimiento (España, 2010). Posiblemente, uno de los desafíos más importantes que enfrentan nuestras universidades sea el de ser capaces de contribuir de manera efectiva a la construcción de una sociedad basada en el conocimiento pero que esté lista para afrontar los problemas más importantes de la región (Mayorga, 1999). En este ámbito de consideraciones, la incorporación efectiva de las nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) constituye una estrategia fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje en cualquier área del conocimiento, más aún en lo que respecta al inglés como lengua extranjera.

De acuerdo a Mei (2008), el aprendizaje del inglés como idioma extranjero hace referencia al proceso de adquisición de un idioma diferente a la lengua materna, y que no se desarrolla en el medio cotidiano en el que se desenvuelve el estudiante. Por esta razón, dicho proceso generalmente se ve afectado por un sinnúmero de factores que influyen significativamente para que el alumno alcance un nivel de proficiencia adecuado en las destrezas lingüísticas del inglés y particularmente en la destreza de habla. Según Byrne (1980), la destreza de habla sirve como un medio natural de comunicación entre los miembros de una comunidad, así como para expresar el pensamiento y comportamiento social. Además, esta destreza constituye un proceso de comunicación interactiva que es la base de todas las relaciones humanas dentro del campo del aprendizaje de un idioma (Khaoula, 2016).

Cita sugerida:
Cabrera Solano, P., y Castillo Cuesta, L. (2019). La grabación colaborativa de videos para fortalecer la expresión oral en inglés. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*. (pp. 110-119). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19154697

En función a los postulados teóricos expuestos anteriormente, se han realizado diferentes estudios enfocados en mejorar la destreza de habla de los estudiantes de inglés como lengua extranjera a través de la grabación de videos en diferentes contextos a nivel mundial. En este sentido, Kırkgöz (2011) investigó la efectividad de la grabación de videos en una institución de educación superior en Turquía. La metodología utilizada fue de tipo mixta a través de instrumentos como grabaciones de tareas antes y después del curso, análisis de las grabaciones de las tareas, entrevistas informales con los estudiantes y una encuesta de evaluación final. Los resultados demostraron que la incorporación de esta estrategia generó una serie de ventajas en el desarrollo de la destreza de habla en inglés debido a que la grabación de videos posee un excelente potencial como recurso para el aprendizaje de este idioma.

Por su parte, Gromik (2012) desarrolló un estudio en el que nueve estudiantes de inglés como lengua extranjera realizaron la grabación de diferentes videos (con una duración de 30 segundos) en sus teléfonos celulares y los compartieron semanalmente en función a distintas temáticas seleccionadas por el maestro. Los resultados demostraron que los estudiantes fueron capaces de incrementar el número de palabras al momento de hablar y que el uso de esta estrategia permitió potenciar la capacidad comunicativa de los alumnos. Por esta razón, el autor sugiere que los educadores se esfuercen por comprender los beneficios y desafíos de la integración de dispositivos de teléfono celular como herramientas de aprendizaje en sus aulas.

Finalmente, Tugrul (2012) realizó una investigación sobre las percepciones de un grupo de 82 estudiantes con respecto al uso de sus propios dispositivos móviles para realizar la grabación de videos y discutir presentaciones de proyectos grupales en el aula de clases. Los hallazgos ilustraron que los alumnos evaluaron esta estrategia como altamente efectiva para alcanzar los resultados de aprendizaje y para enriquecer sus conocimientos acerca de la asignatura que se encontraban cursando.

A partir de las consideraciones descritas previamente, el propósito de este trabajo fue investigar la efectividad de la estrategia de grabación de videos como recurso para promover el aprendizaje colaborativo y fortalecer la destreza de habla en los estudiantes del segundo ciclo de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador. Se trabajó con un total de 40 estudiantes (22 de nivel básico y 18 de nivel intermedio), de los cuales más del 80% presentaban dificultades para comunicarse adecuadamente en el idioma inglés.

Nuestro estudio se sustentó en los aportes de Howatt, (1984, p.279) citado por Richards y Rodgers (2001, p.155), quien menciona que la grabación de videos con propósitos académicos constituye un medio altamente efectivo para que los alumnos puedan aprender la lengua meta con mayor facilidad. Además, se consideró el aporte de Diyyab, Abdel-Haq, y Aly (2013), quienes manifiestan que debido a que la enseñanza de la destreza de habla se ha convertido en un aspecto sumamente importante en el proceso de comunicación, ésta constituye un factor indispensable para cualquier estudiante de inglés como lengua extranjera. Por estas razones, la estrategia utilizada en este estudio no solamente se enfocó en fomentar el trabajo colaborativo, sino que promovió el interés de los estudiantes por adquirir la destreza de habla de manera constructiva.

Metodología

Participantes

Los participantes de este estudio fueron 40 estudiantes del segundo y sexto ciclo de la carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros y del programa de Licenciatura en Inglés de la Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL), Ecuador, los cuales pertenecían a las asignaturas de “English Language: Integrated Skills II” y “Methodology and Didactics II”.

La duración del estudio fue de un ciclo académico (cinco meses consecutivos). Los estudiantes recibían formación para convertirse en futuros docentes de inglés como lengua extranjera y correspondían a los niveles A1 y B1 (22 y 18 alumnos respectivamente), de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Materiales

Con la finalidad de llevar a cabo la presente investigación, se diseñaron los siguientes materiales:

- Un cuestionario de diagnóstico conformado por 10 preguntas cerradas a fin de identificar las habilidades tecnológicas de los estudiantes para la grabación de videos mediante el uso de teléfonos inteligentes (Ver anexo 1).
- Un cuestionario final de 10 preguntas enfocadas en determinar las percepciones de los estudiantes sobre el uso de la estrategia de grabación de videos para mejorar la destreza de habla en el idioma inglés. (Ver anexo 2).
- Un cuestionario dirigido a los docentes, el cual estuvo conformado por 5 preguntas abiertas que tenían el propósito de conocer su opinión acerca de la efectividad de la estrategia de enseñanza implementada en los dos cursos participantes. (Ver anexo 3)

Procedimiento

Para el desarrollo de este estudio se utilizó una metodología de investigación-acción de tipo mixto, en la que se integraron métodos cuantitativos y cualitativos a fin de garantizar una comprensión más completa del problema de investigación (Cresswell, 2015). De esta manera, fue posible determinar las percepciones de los participantes acerca de la efectividad de la grabación de videos para fomentar la destreza de habla en el idioma inglés. Para lograr los objetivos planteados, se partió del análisis del rendimiento académico de los estudiantes en la destreza de hablar en inglés, con lo que se determinó que más del 80% de ellos tenían dificultades para comunicarse efectivamente en la lengua meta. Posteriormente se realizó la aplicación de un cuestionario de diagnóstico que permitió identificar las habilidades tecnológicas de los estudiantes con respecto a la grabación de videos mediante el uso de sus teléfonos inteligentes.

Una vez que se cumplió con la fase de diagnóstico, los estudiantes trabajaron colaborativamente para grabar un total de 6 videos durante el transcurso del ciclo académico con el uso de sus teléfonos móviles; este proceso se realizó en función de los contenidos y competencias de las dos asignaturas participantes. Cabe recalcar que la grabación de estos videos contó con el acompañamiento y retroalimentación oportuna por parte de los docentes, quienes utilizaron diferentes estrategias de enseñanza para lograr que los estudiantes realicen una mejor producción oral durante el proceso de formación. Una vez transcurridos los cinco meses de clases, se aplicó un cuestionario final con el propósito de indagar las percepciones de los estudiantes acerca del uso de la estrategia de grabación de videos para mejorar su destreza de habla en el idioma inglés.

Al concluir el estudio se aplicó una autoevaluación a los docentes para conocer cuál era su percepción acerca de los beneficios y limitaciones de los videos grabados por los estudiantes. Cabe señalar que los cuestionarios de diagnóstico y el de percepciones pasaron por un proceso de pilotaje que permitió determinar la calidad de las preguntas antes de su aplicación definitiva. Un proceso similar se llevó a cabo con el cuestionario dirigido a docentes, pues esto nos permitió mejorar la calidad de las preguntas para así garantizar su confiabilidad y validez. Una vez que se recopilaron los datos de todos los cuestionarios, se utilizaron tablas de Excel para realizar la tabulación y el análisis de los resultados obtenidos. Posteriormente, los datos obtenidos fueron comparados y contrastados con la finalidad de extraer las conclusiones e implicaciones más importantes de este estudio.

Resultados y discusión

Los resultados del cuestionario de diagnóstico revelaron que el 91% de los estudiantes nunca había utilizado la estrategia de grabación de videos con propósitos académicos, menos aún para el aprendizaje de la destreza de habla en el idioma inglés; sin embargo, el 9% restante manifestó haber tenido este tipo de experiencia en otras asignaturas dentro de su programa formativo, pero no en lo que respecta al aprendizaje de otro idioma. En este contexto, es importante mencionar que los docentes deben ser muy creativos e identificar nuevas estrategias que permitan que los salones de clase sean mucho más comunicativos (Sad, 2008), más aún en la era digital en la que nos encontramos inmersos en la actualidad.

Una vez finalizado el proceso de grabación de videos, se aplicó un cuestionario de salida en el que la mayoría de estudiantes manifestaron que la estrategia utilizada fue excelente ya que no solo les ayudó a mejorar su destreza para hablar en inglés, sino que aprendieron a trabajar colaborativamente (Ver figura 1). De hecho, los estudiantes obtuvieron una mejora significativa en su pronunciación (75%), manejo de vocabulario (87%) y uso de gramática (72%). Estos resultados pueden atribuirse a la constante motivación que recibieron por parte de los docentes, así como a la retroalimentación oportuna y personalizada a la que estuvieron expuestos luego de presentar cada uno de los videos que produjeron. En este contexto, conviene señalar que de acuerdo a Swain (2001), el traba-

jo colaborativo permite que los estudiantes aumenten sus niveles de reflexión acerca de su propio aprendizaje del idioma y les incentiva para ser mucho más conscientes de los problemas relacionados con la adquisición del lenguaje. Por otra parte, el trabajo colaborativo promueve la interacción y permite el logro de metas compartidas, el desarrollo de destrezas, y el logro de aprendizajes significativos (Friend y Cook, 2009).

Cabe señalar que los resultados expuestos anteriormente fueron contrastados cuidadosamente con los datos obtenidos a través de la encuesta dirigida a los docentes, quienes también indicaron que la grabación de videos por parte de los estudiantes tuvo un impacto significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que constituyó un factor fundamental para mejorar la destreza de habla en aspectos como la pronunciación, uso de vocabulario, uso de gramática y confianza en sí mismos.

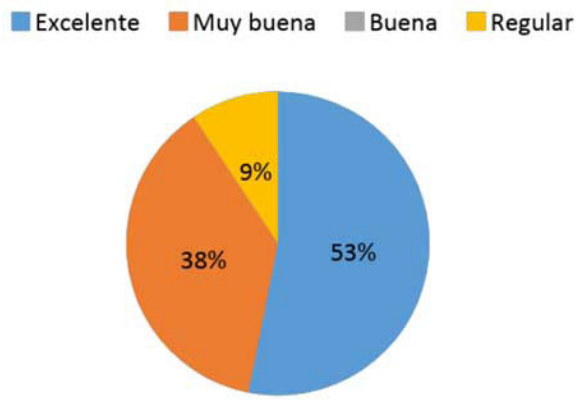


Figura 1. Percepciones de los estudiantes acerca de la estrategia de grabación de videos en inglés como lengua extranjera

Con respecto al trabajo colaborativo, la mayoría de los estudiantes manifestaron que la grabación de videos de manera grupal fue altamente positiva porque les permitió intercambiar sus puntos de vista y apoyarse mutuamente durante la producción de los mismos (Ver tabla 1). En lo que respecta a los docentes, los resultados de la encuesta revelaron que la estrategia utilizada realmente fomentó el trabajo colaborativo de sus estudiantes, quienes conforme transcurría el proceso de formación, se mostraron mucho más motivados por mejorar su destreza de habla, lo cual se vio reflejado en un mejor rendimiento académico al finalizar el ciclo académico.

Tabla 1. Percepciones de los estudiantes acerca del trabajo colaborativo

Trabajo colaborativo y grabación de videos	***f***	***%***
Altamente significativo	34	85%
Medianamente significativo	5	12.5%
Poco significativo	1	2.5%

Los resultados de la tabla 1 demuestran que el uso de la estrategia de grabación de videos fue realmente beneficioso puesto que tanto los estudiantes como los docentes participantes se mostraron muy satisfechos con los resultados obtenidos. Adicionalmente manifestaron que fue muy ventajoso haber utilizado sus propios teléfonos inteligentes para realizar las actividades planteadas, puesto que no conocían el gran potencial educativo que podía brindarles esta tecnología. En efecto, considerando que los estudiantes son usuarios activos de la tecnología en la era digital, el uso de herramientas innovadoras en el aula de clases es una tarea fundamental en todo proceso de enseñanza – aprendizaje (Chen, 2018), más aún a nivel universitario.

Conclusiones e implicaciones

La grabación de videos a través de teléfonos inteligentes constituye un excelente recurso para fortalecer la destreza de hablar en inglés como lengua extranjera, pues permite mejorar el manejo de vocabulario, la fluidez, la pronunciación, y el uso de estructuras gramaticales en esta lengua. La estrategia de grabación de videos interactivos fomenta el trabajo colaborativo y genera una mejor relación docente – estudiante en el nivel universitario. Además, permite que los futuros docentes intercambien ideas que les ayuden a mejorar su capacidad de expresión oral en el idioma inglés como lengua extranjera.

Debido a que los resultados de este trabajo corresponden a un estudio de investigación – acción que se llevó a cabo en nuestras aulas universitarias, dejemos abierta la posibilidad de realización trabajos de investigación futuros en este ámbito. Además, recomendamos que se incorpore a un mayor número de participantes y docentes a fin de que los resultados puedan ser ampliamente transferibles.

Agradecimientos

Como parte del grupo de investigación “EFL Learning, Teaching and Technology” expresamos nuestro sincero agradecimiento a la Universidad Técnica Particular de Loja por promover la realización de proyectos de innovación docente y buenas prácticas educativas en beneficio de la comunidad universitaria y del público en general.

Referencias

Byrne, D. (1980). *English Teaching Perspectives.* Essex, U. K.: Longman.

Chen, C. (2018). *Developing EFL students' digital empathy through video production*. System.

Creswell J. (2015). *Educational Research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.

Diyyab, E., Abdel-Haq, E, y Aly, M. (2013). Using Multimedia-Based Programm for Developing Students Teachers' EFL Speaking Fluency Skills. *Journal of Faculty of Education-Benha University*, *352*(2894), 1-29.

España, C. (2010). El idioma inglés en el currículo universitario: importancia, retos y alcances. *Revista Electrónica Educare*, *14*(2), 63-69.

Friend, M., y Cook, L. (2009). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (6th ed). Prentice Hall.

Gromik, N. A. (2012). Cell phone video recording feature as a language learning tool: A case study. *Computers & education*, *58*(1), 223-230.

Mayorga, R. (1999). Título: Los desafíos a la universidad latinoamericana en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (21), 25-40.

Mei, A. (2008). Cambios de paradigma en la enseñanza de Ingles como lengua extranjera: el cambio crítico y más allá. *Revista Educación y Pedagogía, 2*(51), 11-23.

Khaoula, K. (2016). *Enhancing EFL Learners' Speaking Skill Through Effective Communicative Activities and Strategies The Case of First Year EFL students* (Doctoral dissertation).

Kirkgoz, Y. (2011). A Blended Learning Study on Implementing Video Recorded Speaking Tasks in Task-Based Classroom Instruction. *Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET*, *10*(4), 1-13.

Richards, J., y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (Second Edition), Cambridge University Press.

Sad, N. (2008). Using Mobile Phone Technology in EFL Classes. *English Teaching Forum 4*(4), 34-40.

Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. En J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (97-114). Oxford: Oxford University Press.

Tugrul, T. O. (2012). Student perceptions of an educational technology tool: Video recordings of project presentations. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 64,* 133-140.

Paola Cabrera. Máster en Educación a Distancia y en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Técnica Particular de Loja y de Nova Southeastern University. Es Licenciada en Inglés e Ingeniera en Administración de Empresas. Cursa un programa de doctorado en Lingüística y Lenguas en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Ex coordinadora de la Maestría en TEFL, ex miembro del Equipo de Calidad del Departamento de Lenguas y Literatura Modernas y ex Jefe de la Sección de Lengua Inglesa. Actualmente es docente del Departamento de Educación y miembro del Grupo de Investigación ""EFL Learning, Teaching and Technology".

Luz Castillo Cuesta. Magíster en Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la UTPL, y de Nova Southeastern University de los Estados Unidos. Estudios de pregrado en Ciencias de la Educación, mención Inglés. Docente universitaria por 12 años en la UTPL. Ex coordinadora de la Carrera de Inglés y del Equipo de la Calidad del Departamento de Lenguas Modernas y Literatura. Actualmente se desempeña como docente del Departamento de Ciencias de la Educación y cursa estudios de Doctorado en Lingüística y Lenguas en la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Además, es co-autora de diversos artículos indexados y capítulos de libro.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

Anexo 1

Objetivo: El objetivo de este cuestionario es recoger información para identificar sus conocimientos previos acerca del uso de la herramienta tecnológicas en el aula de clases para la grabación de videos.

Parte 1: Situación demográfica:

1. Género:
Mujer ( )
Hombre ( )

2. Señale su rango de edad:
17-20 ( )
21-25 ( )
26-30 ( )
31 en adelante ( )

3. ¿Considera usted que el uso de tecnología en el aula es motivante?
Totalmente de acuerdo: ( )
De acuerdo: ( )
Neutral: ( )
En desacuerdo: ( )
Totalmente en desacuerdo: ( )

4. Mi conocimiento sobre herramientas tecnológicas para el desarrollo de procesos de aprendizaje:
Excelente ( )
Muy bueno ( )
Bueno ( )
Regular ( )
Limitado ( )

5. ¿Conoce usted la estrategia de grabación de videos con propósitos académicos?

Si ( )
No ( )

Si su respuesta fue afirmativa, ¿cómo la definiría?

.....

6. ¿En cuáles de las siguientes actividades académicas utiliza su teléfono inteligente?
Traducción de un texto ( )
Grabación de videos ( )
Escuchar audios ( )
Uso de aplicaciones educativas ( )

7. ¿Ha utilizado su teléfono celular u otra herramienta tecnológica para la grabación de videos en alguna actividad desarrollada dentro de las asignaturas de la carrera de inglés?
Si ( )
No ( )

8. ¿Ha estado inmerso en un curso donde el docente utilizó la estrategia de grabación de videos con el propósito de desarrollar su destreza de hablar en inglés como lengua extranjera?
Si ( ) ¿Cómo calificaría esta estrategia? Excelente. _____
Muy buena. _____
Buena. _____
Regular. _____
No ( )

9. ¿En qué aspectos requiere fortalecer su habilidad para hablar en inglés?

_____

10. ¿Considera que la grabación de videos le puede ayudar en el fortalecimiento de su competencia de hablar en inglés? Explique.

_____

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 2

Objetivo: El objetivo de este cuestionario es recoger información para identificar su percepción acerca del uso de la estrategia de grabación de videos como recurso para promover el aprendizaje colaborativo y fortalecer su destreza de habla en las asignaturas “English Language: Integrated Skills II” y “Methodology and Didactics II”.

Parte 1: Situación demográfica:

1. Género:
Mujer ( )
Hombre ( )

2. Señale su rango de edad:
17-20 ( )
21-25 ( )
26-30 ( )
31 en adelante ( )

3. ¿Considera usted que el uso de la estrategia de grabación de videos en esta asignatura fue motivante?

Totalmente de acuerdo: ( )
De acuerdo: ( )
Neutral: ( )
En desacuerdo: ( )
Totalmente en desacuerdo: ( )

4. Si pudiera definir su experiencia en el uso de la estrategia de grabación de videos en su materia, ¿cuál sería el adjetivo que usaría para describirla (Puede elegir más de una alternativa)

Innovador ( )
Accesible ( )
Útil ( )
Atractivo ( )
Motivante ( )
Difícil ( )
Desmotivante ( )

5. ¿Cuál de los siguientes espacios prefiere para realizar la grabación de videos?

En el campus universitario
En espacios externos a la universidad
Otros: Especifique: …….

6. ¿Cuál de los siguientes tipos de retroalimentación con respecto a sus videos?

Retroalimentación individual ( )
Retroalimentación grupal ( )

7. ¿Cuánto tiempo dedicó para realizar la grabación de cada video en esta asignatura?

1 hora ( )
1-2 horas ( )
3-5 horas ( )
6-10 horas ( )
Más de 10 horas ( )

8. ¿Cree que se debería utilizar la estrategia de grabación de videos en otras asignaturas de la carrera?
Si ( )
No ( )

9. ¿Cuáles fueron las principales ventajas del uso de la estrategia de grabación de videos en su asignatura?

_____

10. ¿Cuáles fueron las principales desventajas acerca del uso de la estrategia de grabación de videos en su asignatura?

_____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

Anexo 3

Objetivo: El objetivo de este cuestionario es conocer su percepción acerca del uso de la estrategia de grabación de videos como recurso para promover el aprendizaje colaborativo y fortalecer su destreza de habla en sus estudiantes.

1. ¿La metodología utilizada para el desarrollo de la estrategia de grabación de videos contribuyó a la adquisición de la competencia de habla de sus estudiantes?

_____
_____
_____

2. ¿La aplicación de la estrategia de grabación de videos elevó su grado de motivación e interés por fortalecer o mejorar la habilidad de habla en el idioma inglés de sus estudiantes?

_____
_____
_____

3. ¿Cuáles fueron las ventajas de la implementación de la estrategia de grabación de videos a través de teléfonos inteligentes?

_____
_____
_____

4. ¿Cuáles fueron las limitaciones en la implementación de la estrategia de grabación de videos a través de teléfonos inteligentes?

_____
_____
_____

5. Basado en su experiencia en la en la implementación de la estrategia de grabación de videos a través de teléfonos inteligentes, ¿cuáles serían sus recomendaciones para aplicaciones futuras de esta metodología?

_____
_____
_____

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

14

Desarrollo de proyectos en formación profesional desde entornos de aprendizaje sostenible

Antonio Fabregat Pitarch[1] e Isabel María Gallardo Fernández[2]
[1]Escuelas de Artesanos de Valencia, España
[2]Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Facultat de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universitat de Valencia, España

Introducción

El propósito de este capítulo se centra en el desarrollo de proyectos en Formación Profesional (FP) desde entornos de aprendizaje sostenible. En este sentido, el diseño de tareas y espacios diferentes -seminarios, talleres, debates, asambleas, etc.- y la organización del alumnado desde el trabajo individual, en pequeño y gran grupo proporcionan un encuentro potencial entre la teoría y la acción (Gimeno, 2010). Se trata de aprender de los demàs y con los demàs desde la implicación del alumnado en la construcción del conocimiento (Mercer, 1997; Wells, 2003; Woods, 2011). Pretendemos explicitar cómo, desde el diseño de tareas y proyectos de aula realizados, el dialogo y la conversación son el eje vertebrador del día a día en las aulas de FP.

El aprendizaje basado en proyectos permite al alumnado adquirir los conocimientos/ competencias clave en el siglo XXI mediante la investigación basada en problemas de la vida real. Para Hernández y Ventura (1992) trabajar por proyectos supone: descubrir, compartir, investigar, disfrutar y construir el conocimiento de manera conjunta, libre y tutelada, favoreciendo así la autonomía y la autoestima, la interacción social, la inclusión y el respeto hacia los demás. Los alumnos son protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan así su autonomía y responsabilidad, ya que son ellos los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el proyecto para resolver las cuestiones planteadas. La función del docente es guiarlos y apoyarlos en todo el proceso. El aprendizaje más allá de las aulas es señalado por proyectos europeos como Includ-ed y comporta aumentar la cohesión entre los miembros de la comunidad educativa de modo que diseñemos planes de acción inclusiva en entornos de aprendizaje sostenible (ONU, 2015). La inclusión en sí supone una nueva ética enmarcada en la Declaración de los Derechos Humanos (Escribano y Martínez, 2013).

Cita sugerida:
Fabregat Pitarch, A y Gallardo Fernández, I. M. (2019). Desarrollo de Proyectos en Formación Profesional desde entornos de aprendizaje sostenibles. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI*. (pp. 120-129). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19919939

El marco teórico de referencia se sitúa en el dialogo que se genera en el aula para centrar la enseñanza en el alumnado desde la realización de seminarios, talleres, debates, asambleas y el aprendizaje basado en problemas. Estrategias didácticas que permiten al alumnado contextualizar sus aprendizajes y organizar la información dando sentido y coherencia a los temas que estudia e investiga tanto en el Ciclo Formativo de Grado Medio en Instalaciones Eléctricas y Automáticas (Real Decreto 177/2008) como en el Ciclo Formativo de Grado Superior en Gestión Comercial y Marketing (Real Decreto 1651/94).

Desarrollo y propuestas de intervención

En los albores del siglo XXI, el profesorado desde el aula ha de dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado modificando contenidos, estructuras y estrategias metodológicas con el objetivo de evitar la exclusión. Se trata de desarrollar habilidades y destrezas vinculadas a un aprendizaje significativo y reflexivo reconociendo las diferencias individuales y pensando también en un aprendizaje que perdure en el tiempo. En este sentido hemos realizado una experiencia en torno a la comunicación en el aula como base de la educación intercultural ya que asumimos que en el aula de FP se produce un continuo cruce de culturas (Bruner, 1997). Las propuestas de Bruner, parten de considerar al ser humano como un ser social que adquiere, desde la cultura, las posibilidades para lograr conocimiento y desarrollo intelectual.

Uno de los grandes desafíos con que nos encontramos en las instituciones educativas es dar respuesta a los problemas globales de la humanidad. Asumimos que los profesionales de la educación deben estar comprometidos hacia una educación para la sostenibilidad y además sensibilizar al alumnado en temáticas como: Economía y sostenibilidad; Consumo responsable; Resolución de conflictos y violencias, etc. El proyecto que hemos desarrollado sobre la mirada hacia las diferentes culturas desde el comercio justo trata de concienciar al alumnado de la importancia de trabajar por un modelo más justo de intercambio comercial promoviendo un desarrollo sostenible.

Desde el sistema educativo y en concreto desde la FP pretendemos desarrollar la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiando en sus aptitudes y conocimiento, potenciando la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. Desde nuestra práctica docente hemos implementado y puesto en práctica diversas acciones formativas que han capacitado al alumnado para el desempeño de diferentes profesiones. La experiencia sobre la Formación para el mundo del trabajo desde la resolución de problemas ha facilitado resolver problemas vinculados con la realidad social y profesional.

Con este planteamiento metodológico en FP pretendemos no solamente preparar al alumnado en un campo profesional y específico sino también facilitar su adaptación a los diferentes entornos de trabajo a los que se van a enfrentar. Por tal motivo, diseñamos e implementamos proyectos educativos en el aula con el objetivo de que el alumnado sea capaz de desenvolverse más allá de los conocimientos técnicos y aprenda las competencias transversales como autoconfianza, cooperación, trabajo en equipo, motivación,

apertura al cambio, pensamiento crítico, etc. En este sentido hemos implementado dos experiencias: Práctica de estrategias metodológicas en Formación y Orientación Laboral y Mediación y gestión de conflictos desde la Formación y Orientación Laboral. A continuación, presentamos una síntesis de los proyectos realizados.

La comunicación en el aula como base de la Educación Intercultural en FP

Partimos de la base que la cultura se construye por la interacción de los seres humanos, pero al mismo tiempo jamás está definitivamente construida, porque continuamente por la propia interacción, está en proceso de construcción (Bruner, 1997). Asumimos que no hay culturas mejores ni peores. Evidentemente cada cultura puede tener formas de pensar, sentir y actuar en las que determinados grupos se encuentren en una situación de discriminación. Pero si aceptamos que no hay una jerarquía entre las culturas estaremos postulando el principio ético que considera que todas las culturas son igualmente dignas y merecedoras de respeto.

Hablamos por tanto de un interculturalismo basado en la integración desde la igualdad de derechos y el respeto a la diversidad, en el desarrollo dialéctico de las identidades individuales y colectivas, en el mestizaje entre personas y culturas, en la solidaridad y en el intercambio desde el respeto a los Derechos Humanos. Asumimos que la comunicación es el pilar fundamental en todo proceso de interculturalidad. Son alumnos/as de diferentes países y entre los contenidos a trabajar en el aula está el tema de la negociación eficaz. Hemos pretendido fomentar la comunicación / interacción entre los alumnos de diferentes culturas con un ambiente de diálogo deseado y de respeto mutuo creando los mecanismos de comunicación adecuados. Por ello, hemos planificado y diseñado una actividad que fomenta la comunicación horizontal donde ninguno de los interlocutores se siente superior al otro. Se trata de que desde la comunicación intercultural se busque un desarrollo humano de capacidades individuales que estén por encima de las diferencias socioculturales.

El desarrollo de este proyecto se concreta en diferentes procedimientos y habilidades a desarrollar. Entre las cuales destacamos: Promover un adecuado ambiente de trabajo y un clima de respeto hacia las diferentes culturas; Adquirir los valores necesarios que nos permitan aprender a convivir en la diversidad cultural, encontrando soluciones pacíficas a los conflictos y tensiones que se produzcan; Fomentar la participación del alumnado en las tareas de clase; Integrar social y educadamente a todo el alumnado potenciando actitudes de aceptación, respeto y tolerancia; Adquirir las habilidades sociales para ser un buen negociador desde el conocimiento y el aprendizaje de técnicas de negociación; Favorecer la integración social potenciando actitudes de aceptación y respeto de todo el alumnado.

Una mirada hacia las diferentes culturas desde el comercio justo

El Comercio Justo es un movimiento social integrado por productores, comerciantes y consumidores cuyo objetivo es trabajar por un modelo más justo de intercambio comercial, posibilitando el acceso al mercado de los productos más desfavorecidos y promoviendo un desarrollo sostenible.

Desde la mirada hacia los países en desarrollo pretendemos que los alumnos/as se conciencien de que un Comercio Justo mejoraría el bienestar tanto de los productores como de los trabajadores del Sur. Pretendemos fomentar unos intercambios más igualitarios en comercio internacional que generen una reducción de la pobreza y una mayor autosuficiencia económica para incrementar su bienestar y, posibilitar así, tener una vida digna unida a un desarrollo sostenible de sus comunidades.

Se trata de concienciar a los alumnos/as de la importancia a favor de una mayor equidad en las relaciones comerciales internacionales y para ello analizamos críticamente las desigualdades generadas en el mundo actual tratando de aportar soluciones para compensar las desigualdades.

Entre las tareas desarrolladas destacamos: Observar la existencia de una red de Comercio Justo minorista en España; Creación de un punto de venta a través de la mirada Comercio Justo; Analizar y reflexionar sobre las relaciones y las desigualdades Norte-Sur; Crear un clima que favorezca las relaciones comerciales con otros países; Foros de debate para incrementar la capacidad crítica y fomentar hábitos de consumo solidario. Estos debates se centran en conocer, analizar y valorar otras sociedades y reflexionar sobre nuestros comportamientos y hábitos de consumo.

Formación para el mundo del trabajo desde la resolución de problemas

Como referente teórico en esta experiencia de aula es el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP). Sabido es que la metodología ABP centra su aprendizaje en la investigación y reflexión para encontrar la solución ante un problema planteado. Los propios alumnos/as se convierten en protagonistas de su aprendizaje y están más motivados al tratar de resolver un problema planteado vinculado con la realidad tanto social como profesional. El profesor/a ante esta metodología no es el transmisor de información, ni organiza el contenido en una exposición, sino que tiene un rol diferente asesorando, guiando, facilitando y tutorizando a sus alumnos/as. Así, facilitamos el que el propio alumnado tome la responsabilidad de aprender (Díaz y Hernández, 2002).

Esta experiencia surge a través de la observación y análisis de la práctica docente de cursos anteriores en la que el alumnado del Ciclo Formativo de Gestión Comercial y Marketing para trabajar los contenidos curriculares de la unidad de competencia 3 aprende a resolver problemas, pero sin comprender bien lo que hace. Podríamos decir que aprenden a resolver problemas de forma mecánica desde la memorización de fórmulas y problemas tipo resueltos en el aula. En este caso, se trataba de aprendizajes por repetición en la resolución de problemas sin centrarse en el significado ni en la reflexión del proceso seguido. Básicamente, el alumnado se fijaba en el resultado final. Estábamos ante alumnos/as desmotivados y acostumbrados a estudiar de forma mecánica y repetitiva. Del análisis de la práctica docente se deduce que los alumnos/as no están motivados por la tarea, simplemente les importaba solucionar bien el problema sin reflexionar sobre el significado de lo que representaba. Así, se quejaban año tras año de la cantidad de fórmulas y datos que habían de aprender sobre la gestión de stocks. Ante esta realidad, los docentes decidimos replantear la metodología de aula desde un enfoque sociocultu-

ral de la enseñanza que propicie la consecución de habilidades y estrategias que fomenten el aprender haciendo (Mercer, 1997; Morin, 2011). La Unidad de Competencia 3 se concreta en: gestionar las existencias en almacén, de acuerdo con criterios establecidos, asegurando el nivel de servicio al cliente y la optimización del coste de los stocks.

El desarrollo de la experiencia muestra tres fases /momentos: en la Fase I, el alumnado se centra en la investigación sobre el tema Gestión de Stocks y elaboración de mapas conceptuales. En la fase II realizamos un taller de Diseño-Construcción-Resolución de Problemas sobre Gestión de Stocks, para concluir en la fase III, con la resolución de problemas. Esta experiencia docente trata de facilitar un aprendizaje significativo de los contenidos.

Práctica de estrategias metodológicas en Formación y Orientación Laboral

Este proyecto trata del diseño de tareas que fomenten el trabajo en equipo porque somos conscientes que, los estudiantes en las empresas, se van a encontrar en situaciones reales de trabajo que tendrán que realizar junto a otros compañeros para conseguir los objetivos de la organización. Trabajar en equipo es algo más que trabajar en grupo. El grupo lo forman varias personas que tienen una relación entre ellas y comparten unos objetivos mientras que el trabajo de equipo supone añadir un componente más, que es la finalidad de desarrollar una tarea conjunta. Desde la FP son varios los retos que debemos asumir en el proceso de innovación. En relación a los contenidos del módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), con el desarrollo de este proyecto pretendemos: Reconocer los derechos y deberes como agente activo en la sociedad, analizando el marco legal que regula las condiciones sociales y laborales para participar como ciudadano democrático; Conocer las diferentes modalidades de contratación laboral y valorar el papel de la Seguridad Social identificando los regímenes existentes, cotización, prestaciones y situaciones protegibles de desempleo; Evaluar los riesgos derivados de su actividad, analizando las condiciones de su puesto de trabajo y los factores de riesgo presentes en su entorno laboral; Valorar la importancia de la formación permanente para la trayectoria laboral y profesional del Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas; Identificar los itinerarios formativos relacionados con la familia profesional Electricidad y Electrónica; Planificar la propia carrera estableciendo objetivos a medio y largo plazo; Conocer las técnicas e instrumentos de búsqueda de trabajo y saber cómo elaborar su propio currículum vitae, carta de presentación y cómo superar una entrevista de trabajo.

El proceso seguido en el desarrollo de la experiencia ha sido: Presentación del Programa didáctico de la asignatura y análisis/reflexión del mismo; Elaboración y construcción de preguntas acerca de cada uno de los temas; Elaboración de los temas en el aula de informática; Dossier de Prensa; Taller de búsqueda, lectura, análisis y elaboración de los diferentes tipos de contratos laborales vigentes; Método del caso: confección de nóminas y elaboración de finiquitos; Debate dirigido sobre la situación actual del mercado de trabajo en España y resto del mundo; Foro; Estudio dirigido; Incidente crítico sobre accidentes laborales; Texto directivo sobre elaboración de un Currículum Vitae; Juego de Rol: Entrevista de trabajo.

Mediación y gestión de conflictos desde FOL

Pretendemos desarrollar procesos de negociación y mediación en el ámbito de los conflictos laborales y empresariales para sensibilizar al alumnado de FP hacia una nueva cultura de solución extrajudicial de conflictos. Todo ello requiere investigar y conocer los distintos ámbitos de aplicación de la mediación laboral y empresarial. Nuestra aportación se concreta en el desarrollo de actividades implementando estrategias de trabajo en equipo, valorando su eficacia y eficiencia para la consecución de los objetivos de una organización empresarial. Somos conscientes que las relaciones interpersonales y las relaciones socio-laborales son complejas e incluso hay intereses contrapuestos entre empleadores y empleados, así como entre los miembros de un mismo equipo de trabajo dentro de una misma organización. Haciendo un análisis de las causas que influyen negativamente en las relaciones socio-laborales, se detecta una falta de comunicación entre subordinados y superiores e incluso entre los miembros de un mismo equipo de trabajo. Esta situación genera conflictos que repercuten negativamente tanto en el ambiente de trabajo como en los resultados de la empresa. Para buscar la relación entre la teoría y la práctica consideramos necesario que desde la asignatura de FOL se analice, se identifique, se valore y se reconozca la importancia de la mediación como método de gestión y solución de conflictos.

En el presente trabajo desarrollamos estrategias de intervención en un aula de FP para que los alumnos conozcan los métodos alternativos de solución de conflictos en la empresa y especialmente, la mediación laboral como proceso de negociación y conciliación. Conseguir el ambiente que haga posible este proceso puede parecer en muchas ocasiones muy complejo ya que adquirir las capacidades personales y profesionales en resolución de conflictos y mediación requiere todo un proceso de aprendizaje. Por todo ello, planteamos los siguientes objetivos específicos: Adquirir las capacidades personales y profesionales en resolución de conflictos y mediación; Conocer los distintos ámbitos de aplicación de la mediación laboral y empresarial; Sensibilizar al alumnado hacia una nueva cultura de solución extrajudicial de conflictos; Saber desarrollar procesos de negociación y mediación en el ámbito de los conflictos laborales y empresariales; Contribuir a crear una cultura escolar desde enfoques inclusivos basados en la reflexión en la acción.

La secuencia de actividades realizadas en este proyecto ha sido: Phillips 6/6; Tipología y gestión de conflictos; Investigación dirigida: Los conflictos en las relaciones socio-laborales; Presentación y exposición: Monográfico; Indagación de los intereses del alumnado y Discusión rápida; Seminario: La negociación en la empresa: planificación, fases y desarrollo; Taller: Habilidades comunicativas para negociar con éxito; Taller: Modelos de negociación distributiva e integrativa; Seminario: La mediación como vía de solución de conflictos en el ámbito empresarial; Taller: Prepárate para mediar. Con el desarrollo de estos Proyectos pretendemos ofrecer espacios de reflexión, debate y colaboración para que el alumnado tenga la oportunidad de llevar a cabo la mediación laboral como proceso de negociación y conciliación. En diferentes proyectos de aula y también en el periodo de prácticas de empresa pueden identificar técnicas/habilidades en gestión de conflictos, negociación y mediación vinculados con su futura actividad profesional.

Metodología

Dada la naturaleza de los fenómenos educativos, consideramos que un enfoque cualitativo de investigación es el mejor acercamiento a ellos. Su rasgo más característico es el énfasis en la interpretación, en la comprensión de los significados que los actores atribuyen a los acontecimientos (Angrosino, 2012). Nuestra propuesta metodológica tiene como referente el diálogo y el trabajo colaborativo asumiendo y aprovechando la diversidad y complejidad del aula (Morin, 2011). Entendemos que en FP el alumnado es el eje de la enseñanza y, por tanto, es preciso fomentar la cooperación y la solidaridad con los otros desde el respeto y valoración de las demás culturas (Bruner, 1997).

Somos conscientes de que hemos de aprender a trabajar juntos, pero también a ser y a convivir y por ello nos replanteamos continuamente la dinámica del aula. Flexibilidad, motivación, cooperación, autoconfianza, apertura al cambio, compromiso, pensamiento crítico y resolución de problemas son referentes básicos que regulan nuestro planteamiento metodológico. Asumimos con López Melero (2004) que la investigación ha de posibilitar la transformación de la acción educativa así la función del docente es de guía, ayuda y dinamizador del proceso. El profesor, en esta clase, abre caminos, despierta intereses, observa, camina con ellos, aprende de ellos, etc.

Conclusiones

De los Proyectos realizados podemos señalar que mejorar la calidad de la educación para todos es nuestra prioridad como docentes. Si el reto de la escuela inclusiva es el reto del cambio, es necesario diseñar prácticas docentes centradas en la reflexión que preparen al alumnado para participar plenamente en la sociedad. Las conclusiones son provisionales en tanto que mostramos una parte de nuestra metodología y que nuestro trabajo sigue abierto y en proceso de realización. Hoy por hoy, nos seguimos preguntando: ¿dónde está el mayor obstáculo en el proceso de inclusión? A continuación, explicitamos algunas de las conclusiones de los diferentes proyectos realizados.

Los alumnos han aprendido a ser asertivos y a consolidar también actitudes de autocontrol y de escucha activa y esto, ha sido posible al crearse ese clima de confianza entre emisor-receptor. A escuchar de forma activa y todo ello nos ha permitido que afloren los conflictos, aclarar malentendidos, buscar alternativas en los desacuerdos surgidos, etc. A expresar nuestras ideas, a defender los diferentes puntos de vista, a contrastar opiniones, etc. Los alumnos/as se han implicado afectivamente y ello les ha permitido confiar en los otros, estableciendo lazos de amistad fuera del aula. Ha sido una experiencia gratificante y los alumnos así lo explicitan en la evaluación: reconocen que han aprendido y descubierto otra forma de trabajar desde la cooperación y la ayuda entre iguales. El estilo de negociación aprendido ha sido de tipo cooperativo en el que, pese a las confrontaciones, se han encontrado soluciones beneficiables para ambas partes. También, algunos alumnos han tenido discrepancias de opiniones para trabajar en grupo porque les parece una pérdida de tiempo y han sido necesarias muchas conversaciones y argumentaciones por ambas partes pero, las hemos resuelto desde el respeto y el diálogo.

La mirada hacia las diferentes culturas desde el comercio justo, ha posibilitado que nuestros alumnos/as reflexionen sobre las desigualdades que existen en el mundo, tanto económicas como culturales y sociales. Esta experiencia ha hecho posible: Incrementar la capacidad crítica y fomentar hábitos de consumo solidario; Conocer, analizar y valorar otras sociedades y reflexionar sobre nuestros comportamientos y hábitos de consumo; Conocer las diferencias entre el comercio tradicional y el Comercio Justo; Reflexionar sobre la posibilidad de que unas relaciones comerciales justas pueden disminuir las diferencias económicas entre países y a su vez incrementar el bienestar de los más desfavorecidos.

La formación para el mundo del trabajo desde la resolución de problemas ha mejorado las relaciones personales dentro y fuera del aula. Se han creado canales de comunicación que han propiciado un clima de aprendizaje positivo. El alumnado ha adquirido habilidades y conocimientos para gestionar compras y aprovisionamientos. Asimismo, han aprendido estrategias varias para resolver problemas y saben cuándo se debe emitir una orden de pedido y las unidades de cada artículo que debemos mantener en stock.

En la práctica de estrategias metodológicas en Formación y Orientación Laboral los alumnos/as han aprendido a identificar e interpretar la normativa laboral que les afecta como futuros trabajadores del sector de Instalaciones Eléctricas y Automáticas al que pertenecen. Este proyecto también les ha dado la oportunidad de analizar los derechos y conocer las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales a través de los diferentes tipos y modalidades de contratos de trabajo actuales. Han aprendido a cumplimentar e interpretar una nómina, así como liquidar un finiquito. Valoran el papel de la Seguridad Social como pilar de calidad de vida de los ciudadanos identificando las distintas clases de prestaciones que pueden optar. Distinguen los riesgos laborales de su actividad analizando las condiciones de trabajo y factores de riesgo presente en su entorno laboral. Están concienciados y sensibilizados hacia una cultura preventiva en todos los ámbitos y actividades de la empresa, identificando las responsabilidades de todos los agentes implicados en ella. Valoran la importancia de una formación permanente para su trayectoria laboral y profesional. Han desarrollado habilidades para superar una entrevista laboral y saben cómo elaborar un Currículum Vitae.

Además, los alumnos han vivenciado como método alternativo de resolución de conflictos la mediación y han aprendido a intervenir en conflictos laborales posibilitando acuerdos entre las partes. De los debates generados en el aula se deduce la importancia que conceden a la mediación como vía extrajudicial ya que argumentan que ahorra costes procesales e incertidumbres en la resolución de pleitos.

Asimismo, explicitan como características esenciales de una mediación: la voluntariedad, la imparcialidad, la neutralidad y la confidencialidad, pero además, consideran muy importante la necesidad de formar a las personas que van a estar implicadas en un proceso de mediación, ya que su capacitación aporta una visión nueva y diferente a la resolución de conflictos. En general, como conclusiones después de implementar cada

uno de estos proyectos en el aula podemos constatar una mayor implicación del alumnado para realizar las tareas, una mayor calidad en las relaciones interpersonales debido al fomento del dialogo y la comunicación; un incremento de motivación y una mayor autonomía y solidaridad. A través del trabajo colaborativo y cooperativo los alumnos han aprendido a trabajar en equipo siendo más responsables y exigentes en la planificación, estructuración del trabajo y la elaboración de contenidos. Aunque somos conscientes que trabajar por proyectos implica un cambio de paradigma en la forma de pensar del profesional docente.

Como hemos tratado de explicitar, estos proyectos van más allá de la propia aula y tienen aplicación real en el quehacer diario de la vida del alumnado. Tratamos de dar sentido a lo que hacemos para encontrar su significado dentro y fuera de las instituciones educativas. Para la mayoría del alumnado estas experiencias han mejorado su rendimiento académico y han favorecido la integración, el desarrollo socioafectivo y el aprendizaje de habilidades sociales. En definitiva, el trabajar por proyectos ha desarrollado una actitud positiva en el alumnado desde entornos de aprendizaje sostenible. Asimismo, los debates y diálogos surgidos han facilitado la vivencia y construcción de su propio conocimiento hacia las diversas materias curriculares. Todo ello les ha motivado para seguir aprendiendo y avanzando en el sistema educativo adquiriendo las competencias profesionales, personales y sociales.

Referencias

Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Morata.

Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.

Escribano. A., y Martínez, A., (2013). *Inclusión educativa y profesorado inclusivo. Aprender juntos para aprender a vivir juntos*. Madrid: Narcea.

Gimeno, J. [Comp.] (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Morata

Hernández, F., y Ventura, M, (1992). *La organización del Curriculum por Proyectos de Trabajo. El conocimiento es un calidoscopio.* Barcelona: Graó.

López Melero, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones: una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento*. Barcelona: Paidós.

Morin, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

ONU (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* Nueva York: ONU

Real Decreto 1651/94, de 22 de julio por el que se establece el título de Técnico Superior en Gestión Comercial y Marketing. *Boletín Oficial del Estado* (BOE)*,* 28/9/94.

Real Decreto 177/2008, de 8 de febrero por el que se establece el Título de Técnico en Instalaciones Eléctricas y Automáticas y se fijan sus enseñanzas mínimas. [BOE 01/03/2008].

Wells, G. (2003). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona: Paidós

Woods, P. (2011). *La escuela por dentro.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Antonio Fabregat Pitarch. Licenciado en Pedagogía y Psicopedagogía. Premio Extraordinario de Licenciatura y Diplomado en Ciencias Empresariales por la Universitat de València. Ha participado en diversos congresos, cursos y jornadas nacionales e internacionales en temas de Innovación Educativa. Su actividad académica docente se centra en la Formación Profesional como profesor en las Escuelas de Artesanos de Valencia.

Isabel María Gallardo Fernández. Licenciada y doctora en Ciencias de la Educación. Profesora Titular de la Universitat de València. Investigadora del Grupo Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE) de la Universitat de Valencia (http://www.uv.es/crie/). Líneas de investigación vinculadas con el Desarrollo e Innovación del Curriculum en Educación Infantil, Primaria y Secundaria en contextos diversos. El aula como ámbito de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita. Desarrollo Profesional Docente e innovación de materiales curriculares. Implementación de las Tecnologías de la Información y Comunicación en instituciones educativas. http://roderic.uv.es/pers/I3376.html - ORCID: orcid.org/0000-0001-7505-5469

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

15

Instagram como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa: investigación-acción

Salvador Montaner-Villalba
UNED, España

Introducción

El objetivo de esta experiencia didáctica está determinado por la necesidad de mejorar la expresión escrita en inglés por parte de alumnos de Bachillerato mediante *Instagram* (www.instagram.com) en su versión móvil. Surge también motivada por la escasez de investigaciones empíricas (Castrillo, Martín-Monje, y Bárcena, 2014; Macías, 2016; Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017; Ávila, 2017; Montaner, 2018) en torno al *Instagram* en la enseñanza del inglés en el nivel educativo mencionado anteriormente. Este trabajo está fundamentado en el aprendizaje de lenguas asistido por móvil (en inglés, *Mobile-Assisted Language Learning*), también conocido por su acrónimo *MALL* (en adelante).

Aprendizaje de lenguas asistido por móvil

El aprendizaje electrónico móvil, o *mobile learning*, se define como una forma de aprendizaje que permite la construcción del conocimiento colaborativo (Sharples, 2005), la resolución de problemas y el desarrollo de destrezas diversas de manera autónoma y ubicua a causa de los diferentes dispositivos móviles. El aprendizaje móvil representa el descendiente directo del aprendizaje electrónico o *e-learning* (Pinkwart *et al*., 2003; Ramírez Montoya, 2009), en el que se emplean recursos digitales a los que se pueden acceder mediante dispositivos móviles.

El aprendizaje móvil dispone de una serie de ventajas educativas (Santiago *et al.*, 2015), tales como fomentar la metodología del aprendizaje basado en problemas, facilitando interacción y comunicación al tiempo que promueve el trabajo cooperativo en el aprendizaje, entre otras. Por otra parte, algunos inconvenientes (Lara y Camacho, 2011) están relacionados con la amplia diversidad de dispositivos móviles, generando dificultades con respecto a la creación de contenidos; la ausencia de evaluación, resistencia al cambio por parte de diversos agentes educativos, etc.

Cita sugerida:
Montaner-Villalba, S. (2019). Instagram como herramienta para fomentar la expresión escrita en lengua inglesa: investigación-acción. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 130-137). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19641165

Con respecto al *MALL*, se ha publicado diversas investigaciones empíricas (Castrillo *et al*., 2014; Pareja-Lora *et al*., 2014). Por otra parte, Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017) analizan *Whatsapp* como herramienta para fomentar las destrezas orales en inglés mientras Montaner (2018) explora *Kahoot* en un curso de inglés en educación secundaria mediante AICLE (Marsh, 1994). Con respecto a trabajos teóricos, Kukulska-Hulme y Viberg (2018) presentan el estado de la cuestión, mientras Traxler et *al*. (2018) exponen un enfoque pedagógico donde se combina aprendizaje móvil, recursos educativos en abierto y aprendizaje social.

Metodología

Contexto y Muestra

El centro, donde se desarrolló la experiencia didáctica, es un instituto público de enseñanza secundaria obligatoria y bachillerato sito en un municipio de la provincia de Valencia, que en 2018 contaba con aproximadamente 16.000 habitantes según el Instituto Nacional de Estadística, siendo sus principales sectores económicos el mueble y la automoción. El instituto dispone de una diversos programas educativos, a saber programas plurilingües, programas de enriquecimiento curricular (Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje Cooperativo, etc.), programas europeos (Erasmus, KA1), etc.

La muestra estuvo formada por 29 alumnos que, durante el curso 2017-18, estudiaron 1º Bachillerato. 15 estudiantes participaron en modalidad experimental (grupo E) y 14 alumnos contribuyeron en modalidad control (grupo C). Los participantes en grupo E realizaron las actividades mediante *Instagram* mientras los participantes en grupo C realizaron las tareas en *Word Office.* Los alumnos fueron elegidos aleatoriamente por azar, entre los primeros de la lista del docente. La edad del alumnado oscilaba entre 16 y 17 años. En el ámbito académico, algunos alumnos estudiaron educación secundaria en el marco del programa plurilingüe. Por ello, los alumnos participantes tenían nivel B1 según el MCER.

Tratamiento didáctico

Se consideró conveniente que el alumnado participante realizara las correspondientes tareas para incentivar la producción escrita en inglés tanto en modalidad experimental como en modalidad control con la finalidad de contrastar y comparar resultados para así corroborar, al finalizar la experiencia didáctica, si surgió un aprendizaje significativo en ambos grupos o si, por el contrario, pudo haber diferencias significativas entre ambos grupos, en función de la herramienta que utilizaron en esta experiencia. Los alumnos tanto del grupo E como del grupo C realizaron las mismas actividades tanto en *Instagram* (grupo E) como en *Word Office* (grupo C).

Instrumentos

Para obtener los datos cuantitativos de este trabajo, se utilizaron, por una parte, dos producciones escritas por parte del grupo E y, por la otra, se usaron dos actividades escritas por parte del grupo C, constando la experiencia didáctica, por tanto, de un total de cuatro producciones escritas. Todas estas actividades tuvieron lugar en diferentes momentos coincidiendo con el primer y el segundo trimestre respectivamente del curso académico 2017-2018. La primera producción escrita de ambos grupos se realizó durante el primer trimestre. La segunda actividad se llevó a cabo durante el segundo trimestre.

El primer trimestre comenzó a mediados de septiembre y terminó a vísperas de Navidad de 2017. El segundo trimestre empezó la segunda semana de Enero 2018 y finalizó en la primera quincena de marzo. Según el currículo establecido por Decreto 87/2015, el curso de inglés consta de tres sesiones semanales de 45 minutos cada sesión. Cada trimestre consta de 36 horas. No obstante, solo se dedicaron dos sesiones tanto para el grupo E como para el grupo C, siendo un total de 4 sesiones para el primer y segundo trimestre respectivamente. A continuación, en la tabla 1, se observa la distribución de las tareas realizadas durante los dos trimestres en los que esta experiencia tuvo lugar.

Tabla 1.Distribución de actividades realizadas

TRIMESTRE	NÚMERO DE SESIONES	DESCRIPCIÓN ACTIVIDADES
1º TRIMESTRE	4 * 45 minutos cada una	Los alumnos realizaron una descripción de un paisaje con playa incluido
2º TRIMESTRE	4 * 45 minutos cada una	Los alumnos realizaron una descripción de un lugar de montaña con personas

Procedimientos

Durante el periodo en el cual tuvo lugar esta experiencia didáctica en el aula de inglés en Bachillerato, tanto los alumnos participantes del grupo E como los alumnos participantes del grupo C utilizaron 4 sesiones en cada trimestre por lo que, en consecuencia, se emplearon un total de 8 sesiones dedicadas a esta experiencia. Cada sesión tenía una duración de 45 minutos. Toda esta experiencia didáctica se desarrolló en el aula de informática del instituto de educación secundaria durante todo el proceso. A continuación, en la tabla 2., se contemplan los procedimientos empleados durante esta experiencia.

Tabla 2. Procedimientos

PROCEDIMIENTOS	GRUPO	DESCRIPCIÓN
Introducción de la experimentación	E y C	El profesor explica los objetivos, metodología y tiempo de desarrollo. Se reparten las tareas a realizar.
Inicio de la experimentación	E y C	Se imparte 1 sesión en el aula de informática para explicar el funcionamiento de *Instagram* (grupo E) y de *Word Office* (grupo C).
Desarrollo de las actividades propuestas	E y C	Las tareas se desarrollan, durante el primer y segundo trimestre, en el aula del centro, estando presente el profesor, quien guía durante todo el proceso.

Análisis de datos

Se analizaron, en esta investigación, los resultados de las diversas actividades de expresión escrita que el alumnado participante realizó durante esta experiencia didáctica en el primer y segundo trimestre del curso académico 2017-2018. Para ello, se analizaron primero los datos cuantitativos obtenidos a partir del grupo E y, luego, se analizaron los datos cuantitativos conseguidos teniendo en cuenta los resultados del grupo C con el objetivo de determinar si los alumnos tanto del grupo E como del grupo C mejoraron su expresión escrita en inglés mediante *Instagram* (grupo E) y/o mediante *WordOffice* (grupo C).

Se calificaron las diversas actividades de expresión escrita a través de las calificaciones numéricas que, según el sistema educativo español, corresponden entre el 1 y 10. Se calificó de forma numérica las diferentes variables de las que el producto final de los textos constó. Estas variables analizadas fueron el contenido del texto, la organización y la estructura del texto, la gramática, el vocabulario y, por último, la ortografía.

Estas calificaciones numéricas fueron introducidas en *Excel* con la finalidad de calcular el promedio de los datos con respecto a las diferentes variables mencionadas anteriormente. A continuación, se crearon las gráficas correspondientes a partir de los resultados obtenidos con el objetivo, en primer lugar, de analizar los resultados conseguidos y, posteriormente, justificar los resultados obtenidos durante esta experiencia didáctica.

Discusión y resultados

En este apartado, se analizan los datos de las diferentes producciones escritas. Dada la condición de *Instagram* como aplicación únicamente visual, los alumnos tuvieron que redactar textos simplemente descriptivos mediante la práctica de la destreza de síntesis en inglés. Los alumnos realizaron dos actividades, una tarea en el primer trimestre y otra en el segundo trimestre. Para ello, los alumnos crearon previamente una cuenta privada – considerando que son menores de edad- y, a la vez, abierta de modo que pudieran compartir entre el grupo de compañeros tanto las imágenes como las descripciones realizadas. A continuación, se observa la media de los resultados del primer texto descriptivo de los alumnos que participaron en la modalidad experimental.

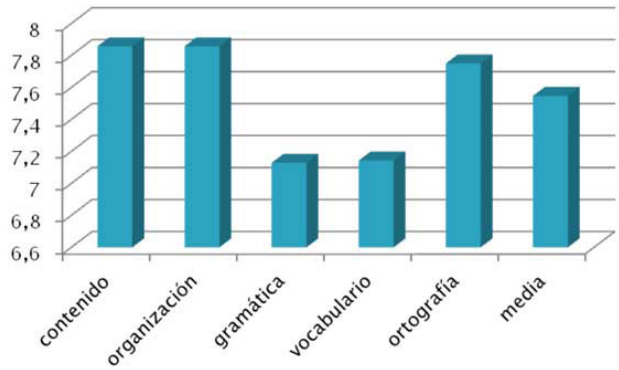


Figura 1. Media de los resultados de la 1ª producción escrita del grupo E

Los dos primeros componentes son *contenido* y *organización* respectivamente con la calificación de 7,85. El tercer componente es *ortografía* (7,75). En cuarto lugar, se encuentra el componente *vocabulario* (7,14). El quinto componente es *gramática* (7,12). La media total del primer texto descriptivo es 7,5. Inicialmente se esperaban mejores resultados, considerando el aspecto innovador de *Instagram.* Esto se debió a la naturaleza visual de esta herramienta, descentrando al alumnado del grupo E, dado que ellos tan sólo estaban habituados a publicar material visual en sus perfiles, y no tenían por costumbre incluir textos debajo de las imágenes. Se observa, en la siguiente gráfica, la media de los resultados del segundo texto descriptivo del grupo E.

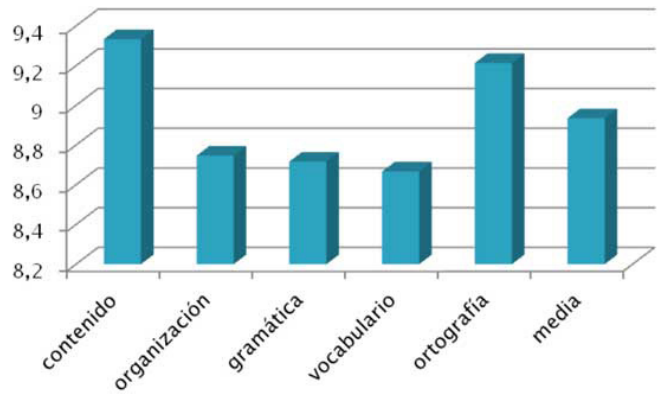


Figura 2. Media de los resultados de la 2ª producción escrita del grupo E

Primero, se encuentra el *contenido* (9,3). Luego está *ortografía* (9,2). El tercero es *organización* (8,74). En cuarto lugar, está *gramática* (8,71) y, a continuación, *vocabulario* (8,6). La media total de esta actividad es 8,93. Si comparamos ambas actividades, la media de esta segunda actividad (8,93) es superior a la media de la primera tarea (7,54) surgiendo un aprendizaje significativo por parte del grupo E. El profesor-investigador dedicó entre 2 y 3 sesiones de formación para enseñar a los alumnos cómo utilizar *Instagram* de modo que se centraran en el objetivo principal de esta experiencia, siendo esta la razón de estos resultados satisfactorios de esta segunda actividad. A continuación, en la siguiente gráfica, se visualiza la media de los resultados del primer texto descriptivo de los alumnos que participaron en la modalidad control.

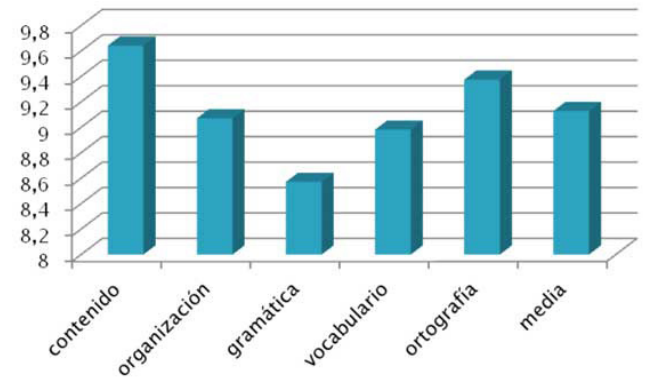


Figura 3. Media de los resultados de la 1ª producción escrita del grupo C

El primer componente es *contenido* (9,6). Luego, se encuentra *ortografía* (9,3). El tercero es *organización* (9,07). En cuarto lugar, está *vocabulario* (8,9) y, finalmente, *gramática* (8,5). La media total de esta primera actividad del grupo C es 9,12. Si comparamos la media de esta actividad entre el grupo E (7,5) y el grupo C (9,12), la media del grupo C es superior a la media del grupo E. No se cumplen las expectativas inicialmente establecidas, pues se esperaba que los resultados por parte del grupo E fueran mejores que los del grupo C. Posiblemente esta diferencia entre ambos grupos se encuentra en la diferencia de nivel del idioma entre ambos grupos. Luego se observan, en la siguiente gráfica, la media de los resultados del segundo texto descriptivo del alumnado que participó en el grupo C.

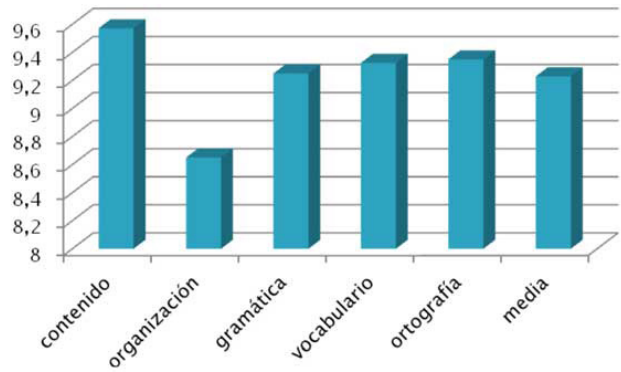


Figura 4. Media de los resultados de la 2ª producción escrita del grupo C

El primer componente es *contenido* (9,5). En segundo lugar, está *ortografía* (9,35). El tercero es *vocabulario* (9,32). En cuarto lugar, se encuentra *gramática* (9,25). El quinto es *organización* (8,65). La media total de esta segunda tarea es 9,22. Si comparamos la media de esta segunda actividad entre el grupo E (8,93) y el grupo C (9,22), se observa un aprendizaje significativo por parte del grupo C en comparación al grupo E al término de esta experiencia didáctica por lo que, tal como se ha comentado anteriormente, no se cumplen las expectativas iniciales.

A este respecto, cabe mencionar que los alumnos del grupo E, por su parte, posiblemente prestaron mayor atención al aspecto visual de *Instagram* mientras los alumnos del grupo C, por la otra, estuvieron más centrados en la redacción de los textos descriptivos dado que sólo accedieron a *Instagram* para compartir fotos e imágenes y, por tanto, no publicaron texto etiquetando material visual. La diferencia entre ambos grupos podría encontrarse pues en factores extrínsecos, a saber la presencia y/o ausencia del elemento visual en función de la modalidad experimental y/o control en la que los alumnos participaron.

Por último, si se comparan los resultados entre la primera actividad (9,12) y la segunda actividad (9,22) por parte del grupo C, se puede observar que existe una ligera diferencia entre ambas actividades, siendo ligeramente superior la media total de la segunda actividad. Por tanto, se puede afirmar que el aprendizaje no fue especialmente significativo en la experiencia didáctica desarrollada por parte del grupo C. Esta ligera diferencia se debe a las calificaciones de los componentes *gramática* y *vocabulario* respectivamente, siendo estas ligeramente superiores en la segunda actividad.

En este trabajo, se ha intentado verificar si el uso de *Instagram* en el aula de inglés puede ser determinante en la mejora de la competencia en producción escrita en estudios de Bachillerato. Finalizada la experiencia didáctica, se puede confirmar que, a partir de los diversos resultados analizados en este trabajo, en el grupo experimental, la expresión escrita en inglés mejoró notablemente. Sin embargo, con respecto al grupo control, no se puede corroborar que la producción escrita haya mejorado significativamente al término de esta experiencia didáctica, objeto de estudio en este trabajo.

A modo de conclusión, considerando que, tras una búsqueda exhaustiva en Google Académico desde 2014 hasta la actualidad centrada en experiencias didácticas en torno al *Instagram* como herramienta de aprendizaje (Castrillo, Martín-Monje, y Bárcena, 2014; Macías, 2016; Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017; Ávila, 2017; Montaner, 2018), observamos que no existen publicaciones relacionadas con *Instagram* en el aula de inglés.. Por ello, este trabajo aporta valor significativo en el ámbito de aprendizaje de lenguas mediante dispositivo móvil. A este respecto, se plantean futuras líneas de investigación con respecto al uso de *Instagram* en el aprendizaje del inglés, tales como fomentar la competencia lectora, refuerzo de vocabulario, etc.

Referencias

Andújar-Vaca, A., y Cruz-Martínez, M.S. (2017). Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales. *Comunicar, 50*(25), 43-52.

Avila Dorante, Mª. E. (2017). Aprendizaje móvil y competencias digitales en el aprendizaje del inglés. *Trabajo de tesis.* Grado de Magisterio en Educación, Universidad de Quintana Roo: México.

Castrillo, M.D., Martín-Monje, E., y Bárcena, E. (2014). Mobile-based chatting for meaning negotiation in foreign language learning. *10th International Conference on Mobile Learning* (pp. 49-58).

Kukulska-Hulme, A., y Viberg, O. (2018). Mobile collaborative language learning: State of the art. *British Journal of Educational Technology*, *49*(2), 207-218.

Lara, T., y Camacho, M. (2011) (Coord.). *M-learning en España, Portugal y América Latina.* Monográfico Scopeo, 3. Salamanca: Universidad de Salamanca.

Macías, C. (2016). Las redes sociales como herramientas de aprendizaje: algunas consideraciones. *RELat, 16*, 225-256.

Marsh, D. (1994). Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union* (Lingua). University of Sorbonne, Paris.

Montaner, S. (2018). The use of KAHOOT in the EFL classroom within the CLIL approach. En T. Read, S. Montaner y B. Sedano (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18*, Ghent, Belgium (pp. 251-262). Mauritius: Éditions Universitaires Européennes.

Morató, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. *Foro de profesores de Español como Lengua Extranjera, 10,* 165-173.

Pareja-Lora, A., *et al.* (2014). Toward Mobile Assisted Language Learning Apps for Professionals that Integrate Learning into the Daily Routine. En L. Bradley y S. Thouësny (Eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference*, Évora, Portugal (pp. 206-210). Dublin/ Voillans: Research-publishing.net

Pinkwart, N., Hoppe, H. U., Milrad, M., y Pérez, J. (2003). Educational Scenarios for the Cooperative Use of Personal Digital Assistant. *Journal of Computer Assisted Learning, 19*(3), 383- 391.

Ramírez Montoya, M. S. (2009). Recursos tecnológicos para el aprendizaje móvil (mlearning) y su relación con los ambientes de educación a distancia: implementaciones e investigaciones. *RIED*, *12*(2), 57-82.

Santiago, R., Trabaldo, S., Kamijo, M., y Fernández, A. (2015). *Mobile Learning. Nuevas realidades en el aula. (Innovación Educativa).* Madrid: Digital-Text. Grupo Océano.

Sharples, M. (2005). Learning as conversation: Transforming education in the mobile age. *Proceedings "Seeing understanding, learning in the mobile age".* Budapest (pp. 147- 152).

Traxler, J., Read, T., Barcena, E., y Kukulska-Hulme, A. (2018). Mobile open social language learning: towards a paradigm shift. En T. Read, S. Montaner y B. Sedano (Eds.), *Technological Innovation for Specialized Linguistic Domains. Languages for Digital Lives and Cultures. Proceedings of TISLID'18*, Ghent, Belgium (pp. 397-406). Mauritius: Éditions Universitaires Européennes.

Salvador Montaner-Villalba es Licenciado en Filología Inglesa, Universidad de Valencia. Titulado en Máster Universitario en Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Enseñanza y Tratamiento de Lenguas, UNED. Actualmente está realizando tesis de doctorado (UNED), especializándose en la docencia del inglés mediante la Web 2.0 según el enfoque AICLE. Profesor de inglés como lengua extranjera en la enseñanza secundaria obligatoria, Valencia. Formador de profesores en TIC. Miembro de Comité Editorial y Científico en diversas revistas especializadas universitarias en línea. Colabora en diversos proyectos de investigación a nivel nacional con el grupo de investigación ATLAS-UNED (Applying Technology to Languages).

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

16

Inteligencia emocional y Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar

María Dolores Aguilar Herrero, Cristina María García Fernández, y María del Carmen Gil del Pino
Universidad de Córdoba, España

Introducción

Las emociones desempeñan un papel principal en la vida de las personas. No habrá ser humano completo sin un grado avanzado de posesión de ellas. Porque el hombre se hace sintiendo y expresando lo que siente. De lo contrario queda a medio hacer, inacabado, imperfecto. Sin emoción no hay humanización. Sentir es, pues, construirse a sí mismo y construir el mundo. Lo que verdaderamente nos construye y nos constituye es el deseo, la pasión, el afecto. Estamos hechos de la misma materia que los sueños, decía Shakespeare. Como hogar ardiente estos van forjando el acero de nuestra humanidad. Hacen nuestro ser mismo. La verdadera esencia humana estriba en la voluntad de ser lo que aún no se es. Para Marina (2001, p.176), somos "sentimentalidades en busca de libertad".

Si admitimos esta fuerza extraordinaria del sentimiento apreciaremos la enorme responsabilidad de una escuela que deja a los individuos en estado de analfabetismo emocional. Sin embargo, suele suceder. La institución escolar se caracteriza por entender las manifestaciones afectivas como signos de flaqueza, por lo que las inhibe u oculta. Los modelos escolares no son, precisamente, modelos sentimentales.

Es preciso, por tanto, hacer un gran esfuerzo para poner las emociones en su sitio. Estas constituyen la clave de una educación liberadora y humanizadora. El acercamiento emocional a la realidad produce efectos viscerales que mueven, inexorablemente, el pensamiento y la acción. En consecuencia, es necesario sacar la afectividad de los sótanos en los que está recluida y darle el protagonismo que le corresponde. Joshua Popenoe (1975, p. 117), un alumno de la escuela de Summerhill, modelo universalmente conocido de desarrollo de las emociones, escribe al poco tiempo de salir de ella lo siguiente: "Mis cuatro años en Summerhill marcaron el tipo de vida que desearía seguir siempre. Si todo el mundo fuese a una escuela como esta y siguiese puntualmente su filosofía, el mundo ya no estaría compuesto por gentes de plástico estereotipadas que prefieren seguir dócilmente los ideales de la nación en vez de los ideales propios".

Cita sugerida:
Aguilar Herrero, M.D., García Fernández, C.M., y Gil del Pino, M. del C. (2019). Inteligencia emocional y Expresión corporal en Educación Física: una nueva propuesta didáctica en Educación Primaria para mejorar el clima escolar. En Ramírez Paredes, K.G. (Coord.), *Recursos educativos para el aula del siglo XXI.* (pp. 138-147). Eindhoven, NL: Adaya Press. https://doi.org/10.58909/ad19130289

Aproximación al concepto emoción

La emoción es un proceso psicológico muy difícil de definir. En un primer acercamiento, podríamos afirmar que se trata de una experiencia afectiva en la que están implicados los sistemas cognitivo, conductual y fisiológico. Se origina cuando llegan a los centros emocionales del cerebro informaciones sensitivas y, como consecuencia de ello, se produce una respuesta neurofisiológica y una interpretación que prepara al organismo para actuar.

Los estados emocionales están, pues, enlazados a las acciones. La información que aportan anima o desanima, impulsa o retrae, alegra o entristece. La siguiente cita de Bisquerra (2000, p. 61) apoya esta idea: "una emoción es un estado complejo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción". El vínculo entre emoción y acción es, pues, íntimo. Una conducta "cargada" emocionalmente se realiza de forma más vigorosa.

Esta tendencia de las emociones a la acción tiene su correlato fisiológico en el estado de excitación repentina provocado de manera casi refleja por pensamientos saturados de sentido. Si la emoción es muy fuerte puede llegar a ser incontrolable. Afortunadamente no todos los que odian matan, aunque algunos lo hagan.

Es patente que cada emoción facilita la puesta en práctica de la conducta necesaria en cada situación. Así, la rabia provoca la lucha para transformar el estado de las cosas, la alegría el optimismo y las ganas de hacer, la sorpresa la atención a estímulos nuevos, el miedo la huida del peligro, etcétera.

De las consideraciones anteriores se desprende que la situación sentimental en la que se halle el sujeto modula su motivación. "A quien está entusiasmado se le ocurren muchas cosas. Un sentimiento de alegría favorece los enlaces originales. La depresión, en cambio, restringe el ámbito de las asociaciones y favorece una visión en túnel" (Marina, 1998, p. 84).

Podríamos clasificar las emociones en tres grupos: negativas, positivas y ambiguas. Las negativas reciben una evaluación desfavorable respecto al logro del propio bienestar y las positivas favorable. El estatus de las ambiguas es equívoco. Depende de la situación. Estas pueden combinar elementos positivos y negativos. Un ejemplo de ellas es la compasión, que se puede entender como una forma de amor (emoción positiva) hacia alguien que sufre (emoción negativa).

Por último, distingamos entre emociones básicas o primarias y emociones complejas o secundarias. Las primeras son elementales o puras y se distinguen por una expresión facial característica y una disposición a actuar. Las complejas se derivan de las básicas, a veces por combinaciones entre ellas, y no presentan rasgos faciales propios ni una tendencia particular a la acción.

La inteligencia emocional

El concepto de *Inteligencia Emocional* fue planteado por Mayer y Salovey (1993) a comienzos de los años noventa del siglo XX. Se trata de un tipo de inteligencia social que consiste en la habilidad de controlar los sentimientos y de utilizarlos en la interacción con el mundo. Para Weisinger (1998) es el uso inteligente de las emociones. Gardner (1993, p. 301), por su parte, la define como "el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas".

Mayer y Salovey (1993) plantearon un modelo de inteligencia emocional que abarca cinco componentes o dimensiones: a) el conocimiento de los propios afectos, es decir, la capacidad de reconocerlos en el momento en que surgen; b) la capacidad de regular las emociones en consonancia con la situación; c) la automotivación, el autocontrol emocional y la capacidad de diferir la recompensa y de contener la impulsividad; d) el reconocimiento de las emociones ajenas (empatía); y e) el control de las relaciones y la eficacia interpersonal.

En consonancia con lo anterior podemos decir que bajo el nombre de inteligencia emocional se congregan competencias tan importantes como la automotivación, la permanencia en el empeño a pesar de las frustraciones, la regulación de los impulsos, la dilación de las recompensas, el conocimiento y control de los afectos y la empatía. El concepto comprende, pues, capacidades muy distintas a las académicas, aunque complementarias e igualmente indeclinables.

En función de la forma de tratar las emociones podemos distinguir tres tipos de personas: las que son conscientes de su universo sentimental, las atrapadas en él y las que lo aceptan con conformismo.

De las consideraciones anteriores se desprende la importancia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. Esta brinda a los estudiantes la posibilidad de hacer del mismo un acontecimiento feliz. O, dicho de otra forma: aviva en ellos el deseo de conocer y el amor por la sabiduría, los sumerge en una formidable erupción pasional y activa su voluntad y sus ansias de conseguir sus deseos y empeños particulares, que no solo consisten en adquirir conocimientos sino también en aprender a ser personas y a convivir armoniosamente.

He aquí, pues, cómo es más que preciso convertir el aula en un espacio en el que se aprenda con placer y a ritmo sosegado, se decida todo con el máximo consenso y se fomente el respeto, la autonomía, la autorregulación y la implicación de todos en la resolución de los problemas interpersonales y en la mejora de la convivencia. Hablaremos de ello en el epígrafe siguiente.

La convivencia escolar

El estudio de la convivencia escolar ha adquirido en las últimas décadas una gran relevancia, no solo por sus implicaciones a nivel de aprendizaje sino también por su impacto en el desarrollo emocional y social de los escolares (Ortega, Romera, y Del Rey, 2009). Así, la calidad de los contextos educativos es puesta en valor por numerosas investigaciones que subrayan su importancia como factor clave en la prevención del acoso escolar.

En este escenario, en el que se alude a la vida en común y a las relaciones interpersonales que componen la convivencia escolar, las competencias emocionales y sociales median y son señaladas como relevantes en la gestión positiva de los vínculos interpersonales que se establecen en el contexto escolar. El *bullying* o acoso escolar, catalogado como uno de los problemas de relación social que más preocupa no solo a nivel teórico y escolar sino también social, se puede generar con más facilidad dentro de un clima de agresiones y hostilidades. De hecho, la investigación científica ha señalado la relevancia de las relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, destacándose particularmente la gestión que realiza el profesorado y los problemas de disruptividad e indisciplina de los escolares (Ortega, Del Rey, y Casas, 2013).

El respeto hacia nosotros mismos y hacia los demás implica la consideración de la dimensión afectiva y moral en la regulación de nuestros comportamientos sociales. La escuela, contexto de desarrollo y de aprendizaje y simultáneamente espacio de convivencia e interacción con iguales, debe promover el desarrollo progresivo de competencias sociales y emocionales para lograr la construcción de un sistema de relaciones de calidad donde la comunicación sea efectiva y positiva. Porque, desde un punto de vista psicoevolutivo, la calidad de las relaciones que establecen los escolares constituye un importante factor de ajuste psicológico y social indispensable para su desarrollo y aprendizaje. A este respecto, los estudios sobre la competencia social y la emocional han reflejado que estas moderan la calidad de las relaciones interpersonales, las estrategias de afrontamiento y la propia percepción de la convivencia, es decir, determinan el escenario en el que tiene lugar el aprendizaje escolar (Sánchez, Ortega, y Menesini, 2012).

El estudio de la competencia emocional y el *bullying* reconoce que la gestión social y la modulación de las emociones que hacen los escolares determinan el tipo de implicación en este fenómeno social. Así, para tener y mantener el éxito social con los iguales los niños y niñas deben desarrollar capacidades y habilidades de escucha y respeto hacia los demás al tiempo que otras relacionadas con el compartir y exponer las propias ideas (Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2017).

En este sentido, se ha demostrado que la competencia social determina la implicación en la dinámica del *bullying*. Así, la falta de ajuste a las normas sociales establecidas en el aula (disruptividad y conflictividad) y a los iguales son identificados como factores de riesgo, lo que implica que la calidad de las relaciones interpersonales tiene una clara influencia en los roles de victimización y agresión (García-Fernández, Romera, y Ortega, 2015). En general, en la etapa de Educación Primaria se señala que las víctimas se ca-

racterizan por un bajo ajuste social entre iguales. En cambio, el perfil de los implicados en las agresiones tiende a estar asociado con la búsqueda de popularidad y aceptación dentro del grupo, aunque algunos trabajos reflejan que también pueden presentar un escaso ajuste social (García-Fernández, Romera, y Ortega, 2015). A pesar de ello se ha demostrado que los agresores gozan de una cierta popularidad y dominio social a la vez que de una aptitud para elegir a sus víctimas que no destacan precisamente por sus habilidades físicas o psicológicas (Gómez-Ortiz, Romera, y Ortega-Ruiz, 2017).

La literatura pone de manifiesto la importancia de promover competencias emocionales y sociales en el alumnado como base para el desarrollo de comportamientos cívicos que permitan establecer relaciones interpersonales de calidad. Así, la implementación de programas de intervención en convivencia y preventivos de la violencia escolar exige un primer diagnóstico de la problemática social existente como base para empezar a construir relaciones interpersonales positivas y de calidad.

Planteamientos educativos basados en las emociones para mejorar la convivencia y prevenir el acoso escolar

Existe un amplio abanico de programas y buenas prácticas que han demostrado ser útiles para la prevención de los problemas de acoso entre escolares. En este sentido, un reciente estudio de metaanálisis demostró la eficacia de los programas *antibullying,* en la reducción de comportamientos de agresión y victimización, arrojando un descenso que oscilaba entre el 15-20% dependiendo del rol desempeñado en la dinámica social del acoso (Gaffney, Ttofi, y Farrington, 2019).

Entre los planteamientos educativos *antibullying* son especialmente reseñables los programas preventivos que abordan el maltrato entre iguales a través del contenido específico de *la competencia emocional y social*, competencia que la demostración empírica ha revelado como factor clave en la aparición y desarrollo del *bullying* (García-Fernández, Romera, y Ortega, 2015; Gómez, Romera, y Ortega, 2017).

La Educación Física como materia específica cuyo papel es la promoción de un estilo de vida activa y saludable se constituye en el marco perfecto para el trabajo de las competencias inter e intrapersonales o, lo que es lo mismo, competencias emocionales y sociales, porque en esta materia surgen conflictos y, asociados a ellos, vivencias de emociones negativas y positivas. Es decir, la Educación Física ofrece la posibilidad de *aprender a hacer* y *aprender a ser* y en un contexto real. De hecho, la investigación científica ha reflejado que las clases de esta asignatura son el escenario idóneo para las relaciones sociales que influyen en el clima general del aula, pero además se ha asociado el acoso escolar o *bullying* con una menor práctica físico-deportiva y una menor participación en las clases de Educación Física (Baena y Boscá, 2018). Por ello, generar un clima de respecto en tales clases donde se promueva el comportamiento prosocial constituirá un factor preventivo del *bullying.*

La Expresión Corporal es un contendido dentro de la Educación Física que por su carácter específico asociado a aspectos físicos, sociales, cognitivos y emocionales tiene el potencial de lograr el desarrollo holístico e integral del alumnado. Al respecto, se han planteado algunas propuestas educativas que utilizan esta área como piedra angular de proyectos que persiguen la inclusión social desde un enfoque socioafectivo (Armada, Gónzalez, y Montávez, 2013). A través de actividades que fomentan el aprendizaje cooperativo y mediante el lenguaje no verbal no solo pueden desarrollarse competencias lingüísticas o matemáticas sino también la social y ciudadana o la autonomía e iniciativa personal. Desde tal enfoque socioafectivo, la expresión corporal puede jugar un importante papel en el desarrollo de actitudes, comportamientos y valores sociales, pues, a través de una metodología basada en las emociones, se pueden recrear situaciones reales en las que el alumnado pueda aprender a expresar e interpretar emociones.

La expresión corporal como estrategia educativa de prevención del acoso escolar

Como se ha señalado líneas atrás, las emociones constituyen un factor explicativo de conductas poco ajustadas socialmente. Es el caso de la agresión injustificada entre escolares. Así, en el desarrollo integral del alumnado, el trabajo sobre las competencias sociales y emocionales debe ser una prioridad en la etapa de Educación Primaria. En este sentido, la expresión corporal permite establecer planteamientos educativos basados en tales competencias.

La propuesta didáctica que aquí se plantea nace con la intención de favorecer las relaciones interpersonales entre el alumnado y desarrollar habilidades y capacidades sociales e intrapersonales que prevengan situaciones conflictivas en clase, trabajando a través de las emociones con el fin de tomar conciencia. Dicho programa ser apoya en los siguientes presupuestos:

A. *El enfoque sociocognitivo* (Cascón, 2006): este describe los tipos de violencia en función del origen. Así, la directa consiste en actos violentos como insultos o agresiones; la segunda, llamada cultural, se refiere a bromas o episodios que legitiman otras violencias porque parten de una visión negativa de la cultura, de la religión, etcétera; la última, la violencia estructural, se relaciona con la estructura organizativa de las instituciones, generando insatisfacción en los sujetos o grupos y creando una serie de expectativas relacionadas con la clase social y el rendimiento académico. La propuesta educativa que presentamos parte de este enfoque planteando la necesidad de que la escuela ofrezca una educación inclusiva y de calidad en la que todos los alumnos tengan cabida y la oportunidad de desarrollarse de manera equitativa con independencia de sus características particulares.

B. *La teoría del comportamiento social normativo* (Rimal y Lapinski, 2015): esta refleja la influencia de las normas del entorno sobre el comportamiento social; de acuerdo con ella, los escolares podrían modular sus conductas a través de contextos reales en los

que se analicen las malas relaciones de grupo y las normas establecidas considerando la identidad grupal y las expectativas y normas establecidas por los docentes.

Nuestro programa toma como referente este principio para diseñar una propuesta que permita que todos los alumnos y alumnas se identifiquen de forma positiva con su grupo hasta adoptar comportamientos prosociales.

C. *Teoría de la Mente* (Premark y Woodruff, 1978): esta explica el comportamiento social en base a las creencias, deseos, intenciones y emociones; así, comprender los sentimientos de otros (empatía cognitiva) y vincularse emocionalmente con ellos (empatía afectiva) son habilidades claves en el acoso escolar.

Nuestro programa toma estos componentes para lograr que los escolares comprendan el punto de vista cognitivo y los sentimientos de otros iguales. En concreto, se llevan a cabo actividades de representación teatral sobre escenas de la vida cotidiana para poner al alumnado en el lugar de las otras personas y hacer que reflexione sobre cómo debe actuar para generar una emoción positiva.

D. *La inteligencia emocional y la educación de las emociones* (Mayer y Salovey, 1993): plantea que la escuela debe educar tanto de forma académica como emocional; en este sentido, los programas que se aplican en las escuelas se basan en que los problemas conductuales de los jóvenes están causados por factores sociales y emocionales.

El programa que presentamos se basa en estos modelos ya que las emociones ayudan a resolver problemas y facilitan la adaptación al medio a través de cuatro habilidades afectivas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y regulación emocional. A continuación, se presenta una tabla que refleja el programa de intervención.

Tabla 1. Programa de intervención en expresión corporal

SESIONES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	EMOCIONES
Sesión 1: Revélate	-Toma de contacto	¡Jó y ajá! Abrazos Figuras traviesas Música maestro	- Socialización y respeto
Sesión 2: En familia	- Deshibición - Elaboración normas comunes	Saludo internacional Polka Mural	- Cooperación - Resolución de conflictos
Sesión 3: ¡Ese cuerpo!	- Nociones corporales	El mago de la piedra Los botones El escultor El cuadro	- Empatía - Autoestima
Sesión 4: Muévete	- Nociones espaciales	No te choques Figuras espaciales Volumen musical Somos marionetas	- Asertividad - Responsabilidad

Sesión 5: Al compás	- Nociones temporales	La ducha El guardaespaldas A tiempo y destiempo Padres e hijos	- Gestión emocional
Sesión 6: Viaje al infinito	- Nociones espacio-temporales	La flecha El espejo astral Figuras del espacio ¡Foto y acción!	- Empatía - Asertividad - Autoestima - Gestión emocional
Sesión 7: Mímate	- Dramática corporal	Caja de las emociones Globos Pasarela Adivinar películas	- Empatía - Asertividad - Autoestima - Gestión emocional
Sesión 8: Exprésate	- Energías (ejes del cuerpo)	Tierra Aire Agua Fuego	- Cooperación y liderazgo - Resolución de conflictos
Sesión 9: Taller de aerobic	- Danza aeróbica	Recreación Programa de televisión	- Autoestima - Prevención de agresión y victimización
Sesión 10: ¡A ensayar!	- Coreografía	Baile grupal Intercambio de impresiones Relajación	- Prevención de agresión y victimización - Cooperación y liderazgo - Resolución de conflictos
Sesión 11: ¡Vídeo y acción!	- Grabación del vio-declip	Actuación final Actuación coreográfica de los grupos La definitiva	- Respeto - Empatía - Asertividad
Sesión 12: Proyéctate	- Visionado del vídeo y cuestionario de satisfacción.	Pongo nota	- Cooperación y liderazgo - Resolución de conflictos

Conclusiones

El buen ambiente, el clima escolar y la convivencia positivas son señalados como factores clave que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por ende, en el éxito académico. Dentro de esta perspectiva, las relaciones interpersonales que se establecen entre los iguales han sido subrayadas como importantes. Así, en el establecimiento de estas relaciones interpersonales las emociones juegan un papel crucial, por lo que los escolares deben aprender no solo a gestionar sus propias emociones y regular sus comportamientos sino también, comprender al otro.

En este sentido, el diseño de posibles intervenciones centradas en el logro de la mejora del clima escolar y de la convivencia escolar para prevenir problemas derivados de ella, como el acoso es uno de los retos de la escuela del siglo XXI. Así, se hace evidente que la inteligencia emocional está convirtiéndose en una tarea a abordar en los centros escolares.

La Educación Física como materia específica cuyo papel es la promoción de un estilo de vida activa y saludable se constituye en el marco perfecto para el trabajo de las competencias inter e intrapersonales. Por ello, en este capítulo se ha planteado una propuesta didáctica, desde el módulo de expresión corporal, con el objetivo de favorecer las relaciones interpersonales entre el alumnado y desarrollar habilidades y capacidades sociales e intrapersonales que prevengan situaciones conflictivas en clase, trabajando a través de las emociones. El programa que se ha presentado se focaliza en las emociones para ayudar a resolver problemas y facilitar la adaptación al medio a través de cuatro habilidades afectivas: percepción emocional, facilitación emocional, comprensión y regulación emocionales.

Referencias

Armada, J. M., Gónzalez, I., y Móntávez, M. (2013). La expresión corporal: un proyecto para la inclusión. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (24), 107-112.

Baena, A. C. M., y Boscá, J. F. (2018). Acoso escolar y Educación Física: una revisión sistemática. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, *34*, 412-419.

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Cascón, F. (2006). Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia. *Revista Andalucía Educativa, 53*, 24-27.

García-Fernández, C. M., Romera, E. M. y Ortega, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, *27*(4), 347-353.

Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, *45*(1), 111-133.

Gardner, H. (1993). *Multiples Intelligences*. New York: BasicBooks, Traducción española en Ed. Paidós.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *31*(1), 27-38.

Marina, J.A. (1998). *El misterio de la voluntad perdida.* Barcelona: Anagrama.

Marina, J.A. (2001). *Ética para náufragos.* Barcelona: Anagrama.

Mayer, J.D. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Science Direct*, *17*, 433-442.

Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R. y Casas, J.A. (2015). La convivencia escolar: Clave en la predicción del bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 91-102

Ortega Ruiz, R., Rey Alamillo, R. D., y Casas Bolaños, J. A. (2013). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6*(2), 91-102.

Popenoe, J. (1975). *Summerhill. Una experiencia pedagógica revolucionaria*. Barcelona: Editorial Laia.

Premark D, Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of the mind?. *Behav Sci 4*, 515-526.

Rimal, R.N., & Lapinski, M.K. (2015). A re-explication of social norms, ten years later. *Communication Theory, 25*(4), 393-409.

Sánchez, V., Ortega, R., y Menesini, E. (2012). La competencia emocional de agresores y víctimas de bullying. *Anales de Psicología*, *28*(1), 71-82.

Weisinger, H. (1998). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for succes*, Josey-Bass, San Francisco.

María Dolores Aguilar Herrero es Licenciada en Psicopedagogía y profesora de danza. Su carrera profesional la ha complementado con un posgrado en Orientación Familiar y actualmente realiza el doctorado en la rama de ciencias jurídicas y sociales. Trabaja en la enseñanza como tutora y especialista en educación física en la etapa de primaria desde el año 2005. Imparte cursos de expresión corporal a futuros profesionales de la educación y monitores de ocio y tiempo libre.

Cristina María García Fernández es Profesora Ayudante Doctor del departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Doctora en Psicología por la Universidad de Córdoba (2013). Tiene docencia en los títulos de Grado en Educación Primaria e Infantil. Es miembro del Laboratorio de Estudios para la Convivencia y Prevención de la Violencia (grupo de investigación HUM-298). Ha participado en números congresos y ha publicado en revistas de reconocido prestigio focalizando su trabajo en el estudio de las relaciones interpersonales y los problemas de convivencia, bullying y cyberbullying.

Carmen Gil del Pino es Profesora Titular del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. Ha sido Directora del mismo desde 2012 hasta 2018 y Coordinadora de la Titulación de Educación Infantil desde 2007 hasta 2011. Ha sido miembro de los Grupos de Investigación de la Universidad de Córdoba *Educación* (HUM 295) desde 2001 hasta 2004 y *Evaluación de la formación del profesorado de personas adultas* (HUM 310) desde 2004 hasta 2010. Desde esta fecha pertenece al grupo *Educación, Diversidad y Sociedad* (SEJ477). Tiene docencia en los títulos *Grado en Educación Infantil*; *Grado en Educación Social*; *Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas; Máster en Educación Inclusiva y Máster en Supervisión, Evaluación y Dirección de Centros y Programas Educativos*. Está en posesión de siete titulaciones académicas: *Maestra de Primera Enseñanza, Licenciada en Geografía e Historia, Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, Licenciada en Antropología Social y Cultural, Licenciada en Psicología, Grado en Sociología y Doctora por la Universidad de Córdoba*. Tiene reconocidos catorce trienios y un sexenio de investigación.

Licencia CC BY-NC 4.0
ISBN 978-94-92805-11-9

ISBN 978-94-92805-11-9