

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y CIENCIA EN EL SIGLO XXI

Jesús A. Valero-Matas
Pablo Coca Jiménez (Coordinadores)



Universidad de Valladolid

Trans
REAL
Lab



Grupo de Investigación
Universidad de Valladolid

**EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y CIENCIA
EN EL SIGLO XXI**

Jesús A. Valero-Matas
Pablo Coca Jiménez
(Coords.)

EDUCACIÓN, CIUDADANÍA Y CIENCIA EN EL SIGLO XXI



EDICIONES
Universidad
de
Valladolid

UVa

PA-
LEN-
CIA

Trans
REAL
Lab

Grupo de Investigación en
Universidad de Valladolid





Este libro está sujeto a una licencia "Creative Commons Reconocimiento-No Comercial – Sin Obra derivada" (CC-by-nc-nd).

Los Autores.

Ediciones Universidad de Valladolid. 2020

Maquetación Ediciones Universidad de Valladolid

ISBN: 978-84-1320-074-3

Universidad de Valladolid

ÍNDICE

Prólogo

Jesús A. Valero-Matas y Pablo Coca Jiménez 9

La tragedia de los expertos. Jerarquías, socialización, desubjetivación, objetivismo camuflado y poder en los procesos de publicación científica

Jaime de la Calle Valverde 13

La formación en ciencias humanas y sociales en los nuevos entornos educativos, base de la alfabetización actual

M^a Carmen Fernández Tijero 27

Educación universitaria y urbe global: una reflexión desde los sistemas funcionales

Milton Aragón y Cristóbal Noé Aguilar 41

Jóvenes universitarios y contenidos transmedia en la sociedad hiperconectada

José Miguel Gutiérrez Pequeño y Yasna Prádena 51

Percepción y conocimiento del espacio de europeo de educación superior entre los estudiantes universitarios

Javier Callejo Maudes, Gonzalo Sacristán Perez-Minayo, Ruth Martin Moro, Cesar Callejo Maudes y Beatriz Barreñada Ampudia 67

Trayectorias y competencias educativo-laborales. Representaciones del trabajo en jóvenes que optan por una carrera técnico-profesional en el sector minero

Héctor Solórzano Navarro 89

Retos de Educación y Ciudadanía en la Universidad: intervenciones en el aula de educación superior

Yurima Blanco García, Pablo Coca Jiménez y Javier Callejo Maudes 107

Felicidad en el aula en educación superior: un estudio comparado en Chile, México y Portugal

Luis Manuel Cerdá Suárez y Susana Quirós y Alpera 117

Creatividad y educación: una revisión crítica

Jesús A. Valero-Matas y Pablo Coca Jiménez 137

Autores..... 151

PRÓLOGO

El libro que aquí se presenta trata de abordar algunas de las cuestiones más destacadas de la educación del siglo XXI, y que hemos titulado: Educación, Ciudadanía y Ciencia en el siglo XXI. Teniendo presente que la UNESCO considera que la educación es un derecho humano para todos, a lo largo de toda la vida, y que el acceso a la instrucción debe ir acompañado de la calidad (UNESCO, 2020), se han seleccionado algunos de los temas más destacados y necesarios que juegan un papel fundamental en el reto actual de la educación en un mundo globalizado y de grandes desigualdades sociales.

De manera genérica la UNESCO establece que la educación del siglo XXI debe ser instrumento de desarrollo social y económico de la sociedad, independientemente en el cuadrante social y cultural que se encuentre. Para que esto sea posible indica que la educación debe ser: a) flexible: distante con los modelos rígidos, especialmente en esta sociedad donde los niños y jóvenes están sometidos a un permanente cambio, y es necesario su adaptación a dichas mudanzas; b) La educación debe impulsar valores sociales y, por qué no, económicos y culturales, donde se identifiquen factores como la igualdad la justicia, la participación y la cooperación, porque ellos serán los agentes del cambio, obligados a tomar conciencia de las necesidades y demandas del contexto social en el que viven; c) la educación basada en la sostenibilidad, la educación debe proveer a los niños y jóvenes de las herramientas necesarias que los permita construir modelos sostenibles, proporcionando equilibrios medioambientales y cuidado de los recursos naturales, que cada vez van en descenso, siendo escasos en muchas regiones del planeta tierra; por último, que no habla la UNESCO, pero que en la sociedad tecnologizada y científica, d) la ciencia como motor de desarrollo, equidad y calidad de vida. Debemos entender que la ciencia y la tecnología son y deben ser el instrumento de la mejora de las condiciones de vida de las sociedades, así como el instrumento que permita el mantenimiento y el equilibrio de la sociedad y el

entorno m=natural y social. Para ello, se debe utilizar la ciencia y la tecnología como instrumentos para alcanzar ese grado de igualdad entre individuos, así como entre regiones.

Por lo tanto, la educación desde el siglo XIX que marcó un hito en la historia de la humanidad, pues, gracias a la Revolución Francesa, se produjeron cambios importantes y significativos en el devenir humano. Se debe entender que con la RF se puso fin al Antiguo Régimen, fundamentado en privilegios estamentales, por un nuevo orden de carácter liberal basado en la igualdad de oportunidades, y con grandes cambios y transformaciones sociales.

En materia educativa se impusieron en Europa sistemas nacionales de escolarización para hacer llegar a toda la población la educación. Estos sistemas vinieron de la mano de planes de estudio con el objetivo de sostener un orden en la enseñanza de cada disciplina. Por ejemplo, la lógica en la búsqueda de la verdad, el Humanismo como formación y el estudio, análisis y comprensión de la obra de Dios, entre otras. En lo referente a España, surge la primera ley educativa, conocida como la Ley Moyano, ministro del ramo, y por eso su nombre. Moyano con ello pretendía solucionar el problema del alto analfabetismo que había en España. Haciendo uso de las tendencias mayoritarias en Europa, puso en escena la gratuidad para enseñanza primaria, la centralización, la uniformidad, la secularización y la libertad de enseñanza limitada. Existían diferencias sustanciales entre las clases sociales, pero fue un primer paso hacia la educación universal.

En el siglo XX, continuarán los cambios, se extiende hasta los doce años la enseñanza obligatoria y se amplía la educación gratuita y obligatoria al secundario. En el franquismo se amplía la educación obligatoria a los 14 años que también era gratuita. El cambio y transformación pedagógica fue importante, tomando muchos de los preceptos educativos e nuestros vecinos franceses y alemanes especialmente. La ciencia ocupará un lugar importante en el sistema educativo, pero también las ideologías.

En el siglo XXI, la importancia de la educación adquirirá otras dimensiones como su capacidad para transmitir valores que ayuden a construir una sociedad más justa, igualitaria, dinámica y diversa, acudiendo a diversos recursos tecnológicos. Los retos ante los cuales se enfrenta la educación son muchos y bien diferentes a los del pasado, para muchos la escuela tradicional ha caducado. Las nuevas tecnologías y la red están marcando los parámetros de enseñanza como de aprendizaje.

Mientras en la pasada centuria el docente era el centro y eje del aprendizaje, en el siglo XXI, se han cambiado los papeles, y el centro del aprendizaje es el discente.

En la primera década muchos centros comenzaron con nuevos formatos de enseñanza/aprendizaje. Algunos centros educativos “derribaron” las paredes de las aulas, en lugar de aulas, eran espacios abiertos donde, comenzaba la jornada con unos minutos de reflexión para establecer los contenidos a trabajar ese día, ellos mismos tomaban la decisión de cuando salir al patio a jugar, eliminaron los exámenes tradicionales, y los programas docentes eran abiertos, flexibles y sin asignaturas. Esto duró un tiempo, para después iniciar otro modelo de enseñanza aprendizaje basado en la creatividad. Transformándose esta como eje clave y fundamental en el aprendizaje de los jóvenes. Estableciendo un plan de estudios elemental, troncal, donde se integren las materias básicas como son: lenguaje, matemáticas y ciencias, pero también añadiendo otros elementos que desde hace muchos años han sido relegados al ostracismo en las aulas tradicionales, tales como la creatividad y las artes, y otros aspectos nuevos (como el pensamiento emprendedor) considerado fundamental en el aprendizaje de los jóvenes del siglo XXI.

A estas innovaciones educativas le sucederán otras, de manera que la educación estará en constante acción discursiva e innovadora, adecuándose a las necesidades humanas y sociales. De forma global, el hecho educativo continuará creciendo, ligado al desarrollo social, como no puede ser de otra forma, y partiendo de las inquietudes del ser humano en cada situación histórico-social.

Todo esto será posible, si los agentes encargados de las políticas educativas, dejan a un lado su acción ideológica por controlar las mentes humanas, y favorecer una línea investigadora e innovadora de abajo hacia arriba y no de izquierda a derecha. El individuo debe ser libre para pensar, tan sólo es necesario dotarle de las herramientas y los instrumentos para que desarrolle un pensamiento divergente, creativo y emprendedor. La educación debe ser neutra, sin ideologías y pensamientos encasillados y cerrados. De no ser así, no se tendrán mentes emprendedoras, creativas y libres, que favorezcan la innovación y el desarrollo educativo necesario para la sociedad del siglo XXI, cada vez más competitivas y abierta a las necesidades humanas. Ninguna ideología, es poseedora de una educación y moral superior, tan sólo es poseedora de una dominación del individuo bajo el despliegue de eslóganes atractivos, pero vacíos de contenido. La verdadera superioridad moral y educativa está en la libertad del pensamiento mediante sistemas de aprendizaje y enseñanza neutros.

Este compendio también quiere rendir homenaje a nuestro compañero Jesús Manuel Vera Jiménez, quien dedicó parte de su vida a la enseñanza, eje vertebrador de la libertad de las personas. Se inició en la Universidad de Zaragoza, pero al poco tiempo se asentó en la Universidad de Valladolid, especialmente en la Facultad de Educación de Palencia. En ella vivió esa esperanza de alcanzar su

máximo deseo de dedicarse a la enseñanza e investigación universitaria. En la universidad nació y en la universidad deseaba morir. Si bien, esa universidad donde él encontró su lanzadera, le cortó las alas, y es que, tras los años de ayudante doctor, siguiente paso era contratado doctor, sus colegas de departamento decidieron que no era su lugar, y le cortaron el cordón umbilical con la universidad. Tras haber luchado y dado su vida académica por ella, se vio en la necesidad de regresar a su trabajo como psicólogo judicial. Trabajo que le gustaba, pero no como la enseñanza universitaria. A pesar de éste despecho departamental, luchó por la Universidad de Valladolid, y junto a otros excompañeros de la Universidad, como es quien escribe estas líneas, quiso que se organizara el II congreso nacional de trabajos fin de grado. A sí fue, en 2017 movido y organizado en su mayoría por Jesús Vera (como se le conocía en la Facultad de Educación de Palencia), se celebró en Valladolid dicho congreso. Tampoco recibió agradecimientos por haber sido el artífice del mismo, mientras que los demás, vinculados a la Universidad de Valladolid sí. A pesar de este revés, no abandonó la universidad, y en su Salamanca de adopción, lo intentó y le acogió como profesor asociado en la Facultad de Ciencias Sociales. Allí, terminó sus últimas horas universitarias.

Querido amigo y compañero Jesús, allá donde estés, espero que estés impartiendo docencia, quizá no sean clases magistrales como hacías en la Universidad, pero seguro que todos estarán contentos y aprendiendo de tu conocimiento, así como de tu alegría y vivencias. Hasta siempre Jesús.

Jesús A. Valero-Matas
Profesor Titular de Sociología

Pablo Coca Jiménez
Profesor de Educación Plástica y Visual
Facultad de Educación de Palencia
Palencia, enero 2020

**LA TRAGEDIA DE LOS EXPERTOS.
JERARQUÍAS, SOCIALIZACIÓN, DESUBJETIVACIÓN, OBJETIVISMO
CAMUFLADO Y PODER EN LOS PROCESOS DE PUBLICACIÓN CIENTÍFICA**

Jaime de la Calle Valverde

*Centro Asociado UNED-Cantabria, Centro Asociado UNED-Bizkaia, Centro Asociado
UNED-Vitoria*

jdlcalle@santander.uned.es

En el artículo se plantean algunas reflexiones teóricas para guiarse por el proceso de producción científica en su momento final, cuando trata de hacerse pública y, por lo tanto, tomar vida “real”: el proceso de publicación.

Todo el proceso de evaluación de la ciencia puede leerse desde diferentes perspectivas teóricas de la sociología en función de aquellas dimensiones que el investigador considere significativas. Poder, competitividad, utilitarismo, interacción, construcción de la realidad, desubjetivación...

Plantearé, a modo de conclusión, una lectura genérica desde teóricos clásicos de la sociología, que hacen hincapié sobre la relación entre estructura e individuo, muy útil para nuestro interés. Ellos nos permiten interpretar todo el proceso en términos de poder y subordinación.

Pero antes de hacer uso de sus argumentos teóricos, una serie de teorías “subsidiarias” son también muy útiles para analizar diferentes aspectos del proceso de evaluación.

A modo de ejemplo, podemos interpretar la búsqueda de revistas para la publicación de la investigación desde el planteamiento de Hardin sobre la tragedia de los bienes comunales y el actor racional orientado a un comportamiento utilitario y productivista en busca del mejor beneficio. También podemos interpretar el proceso de investigar/publicar como potenciador de estrategias para la

presentación del investigador en la vida cotidiana siguiendo las lecturas de Goffman. Incluso podemos hacer uso de las interpretaciones de la antropología sobre los ritos de paso para analizar el espacio de transición y liminalidad que habita el autor experto en cada acto de publicar.

Además de las lecturas teóricas apuntadas, la tragedia de los expertos como título debe leerse de manera metafórica, y entenderse como el primer momento de la investigación en el que los expertos confrontan, concuerdan o disienten bajo el dudoso paraguas de la objetividad armados de subjetividad argumentativa, lo que deja entrever una jerarquía de lo experto que nunca se pone en entredicho. Pues, al igual que sucediera con el conocimiento local, el conocimiento experto no es un cuerpo que camine en la misma dirección ni se estructure con los mismos criterios. Por lo que la segunda lectura del título de la ponencia debe entenderse como crítica al objetivismo.

1. Gradientes de la investigación y “carne pa la picadora”

En las acreditaciones para ayudante doctor o contratado doctor, tal y como expone la ANECA, la “experiencia investigadora” supone casi las dos terceras partes de todo el currículum académico del que se postula. Exactamente 60 puntos sobre 100.

A su vez, dicha experiencia se descompone en apartados (contratos de investigación, conferencias, publicaciones, otros méritos) con una ponderación diversa. El apartado “publicaciones científicas” pondera entre 26 y 35 puntos (sobre 60) en función del área que, en todos los casos (se trate de Humanidades o Ciencias Experimentales) es el que tiene mayor peso a nivel curricular. De manera que, la biografía del docente e investigador, por muchas potencialidades, variaciones, posibilidades y recovecos que contenga, se reduce en su mayor parte, a lo que la ANECA denomina “publicaciones científicas”.

Para aquellas personas interesadas en hacer carrera docente o académica, se ha de saber que por “publicaciones científicas” hay que entender: “texto preferentemente digital aprehensible como cosa objetiva, incluido en rankings y envuelto en dígitos capaces de medir gradientes de bondad, pertinencia, calidad, rigor y vigor”. Su formato por excelencia es lo que llamamos “artículo” (De la Calle, en prensa).

Desde el comienzo del proceso de acreditación la ANECA ya traza el itinerario ideal del postulante a una plaza, el marco o el aro por el que tendrá que pasar (lo que Soriano -2008- llama “efecto Aneca”). Y a la vez que marca especialmente el camino de la investigación de manera muy significativa, difumina el valor de otras áreas que, sin salirnos del apartado “experiencia investigadora”,

son esencialmente los libros y los capítulos de libro, considerados como otra cosa y de menor peso (por mucho que libros y capítulos de libros sean un formato clásico de investigación). La ANECA jerarquiza el trabajo académico y la investigación.

Así que todo lo que no sea artículo, todo lo demás, y a efectos de construcción biográfica, ha de considerarse “carne pa la picadora”, complementos, añadidos biográficos superfluos a los que dedicar tiempo es tarea perdida; y ello incluye la docencia, convertida ahora en actividad secundaria o subsidiaria de la investigación (Gómez y Celis, 2008).

2. Aceleración de la ciencia y riesgo encarnado. Adiós a la “longue durée”

El área de Humanidades barema más el apartado “Libros y capítulos de libros” del apartado “experiencia investigadora” que el resto de áreas, aceptándose que en este ámbito la producción científica es de largo recorrido. Así todo queda por debajo de las puntuaciones que se aplicarán a la producción de artículos.

Esta estructuración de la investigación, con el dedo señalando a la producción de artículos de investigación, empuja al postulante a reflexionar con rapidez y convertirse en una máquina de fabricar textos cortos, de 15/20 páginas de manera periódica. Productivismo académico orientado a la producción en serie como forma privilegiada de producción acelerada de conocimiento (Scalfoni, 2017).

Y la producción de esos textos, implícitamente, habrá de ser abundante si el investigador no quiere arriesgar su futuro y su carrera profesional. La reflexión de Concheiro sobre la aceleración del tiempo en nuestra era la podemos aplicar al ámbito de la investigación: “la aceleración es una necesidad sistémica” (2016: 112) que la encontramos en fenómenos de toda clase, y es una imposición contra la que es complicado enfrentarse. El tiempo de la ciencia, entonces, ya viene impuesto de manera implícita en los baremos diseñados por las instituciones vinculantes, y ello por mucho que los procesos de investigación exijan reflexiones largas y ponderadas. La mente de la ciencia ha de acelerarse con el objetivo de producir microacontecimientos.

De la aceleración generalizada del mundo contemporáneo, que aplicamos también a la producción científica, Concheiro infiere el cansancio generalizado de la población y su traducción en diferentes síntomas de malestar. La producción científica acaba generando en el investigador una “lógica de la supervivencia” (Innerarity, 2009: 15) que rediseña la vida del investigador para concentrarla en la producción científica de textos cortos en detrimento de otros ámbitos de la cotidianidad.

3. La importancia de los contenedores: gris, amarillo y verde

La modelación del formato de investigación es tan solo la primera de las observaciones. La segunda es que el artículo de investigación será lo que será no tanto por su singular calidad sino por la calidad mensurable de la revista que lo soporte. El contenedor del artículo es más significativo e indicativo que el propio artículo.

Al investigador le toca, como primer paso, tomar conciencia de su posición y de su itinerario deseado, tomar conciencia de sí y de sus intereses. Y si la investigación puede marcar su biografía (que lo hace necesariamente si se entra en el mundo académico), tendrá que iniciarse en un proceso de socialización. Ahora tendrá que adentrarse en las bases de datos y las dimensiones de la calidad que tratan de medir: posición de la revista, calidad editorial de la revista, distribución de la revista, índice de impacto de la revista... Tendrá que saber quién es quién en este mar de indicadores que se ciñen sobre las revistas científicas y tendrá que conocer la jerarquía de dichos indicadores (cuáles valen más, cuáles menos) si no quiere dar palos de ciego.

Las revistas, por su parte, se encargan de poner en sus portales aquellas bases de datos en las que aparecen, especialmente cuando están incluidas en bases de datos prestigiosas. De manera que la búsqueda de una revista se acaba convirtiendo en la búsqueda de uno o más iconos que indiquen -al buscador de contenedor que acoja a su artículo- cuál revista está mejor posicionada y en qué ranking.

Si buscamos revista a revista, esta es la información hacia donde convergen los primeros ojos que ven. No ven por gusto esa información sino por necesidad o imposición. El espíritu de la búsqueda es utilitarista y productivista. No se busca dar a luz una creación, sea aquí o allá; se trata de producir para obtener un beneficio una vez encarnado (de buena o mala gana) el espíritu de la institución.

Con el paso de los años, los investigadores van aprehendiendo la maraña de bases de datos, los indicadores de más peso, los de menos..., con el objetivo de ajustarse, modelarse y adaptarse a las exigencias que se imponen. En poco tiempo acaban distinguiendo el gris del amarillo y del verde.

4. A la búsqueda del contenedor: de editores a nómadas (1.0) sin salir de casa

La investigación no publicada no es nada. Por muy encarnada que esté en el investigador, por mucha dedicación que conlleve, no es nada hasta que no se hace pública (será unpreciado capital simbólico y material solo en el momento en que

exista –Kreimer, 1998-). Utilizando como referente algunos conceptos antropológicos (Gennep, Turner), se encuentra en un estado de liminalidad, de paso. Aún no es nada y sólo lo será en el momento de su publicación.

Ese período de paso, de transición, es variable; puede tardar entre 3 meses y un año, aunque nuestra experiencia nos dice que los límites por la parte superior son muy cambiantes y también nos dice que no siempre se pasa el rito de paso. Algunas investigaciones quedan estancadas al no encontrar contenedor.

En ese proceso de transición, el autor tiene su texto en bruto, pero deberá dedicar una buena porción de tiempo para presentarse en sociedad mediante el formateo del mismo según los requisitos de cada revista. Formatear el artículo convierte temporalmente en editor al autor. Especialmente disciplinado en la tarea por cuanto una cuestión de formato puede suponer el rechazo de un trabajo de investigación de largo plazo.

Estos requisitos sin idiosincráticos, varían de una revista a otra, lo que es desconcertante y genera ambigüedad e incertidumbre, más aún cuando una vez el investigador se ha decidido por dar un paso más en la revista que está indexada en bases de datos que considera aceptables observa –en el endemoniado apartado denominado “normas para autores”- que las limitaciones en la extensión son demasiado cortas, por ejemplo, para su texto; lo que le obliga a rehacer su trabajo deviniendo en “bricoleur” del corta y acorta. Y si no es el caso, desiste y continúa la búsqueda de otra revista en lo que podríamos llamar la versión 1.0 del nomadeo del autor. Hasta que encuentra un mínimo oasis de paz.

Este primer respiro termina cuando todo cuadra para enviar el artículo a determinada revista: el autor está de acuerdo con los indicadores de calidad de la misma y las normas para autores se adaptan al texto en bruto. El texto se envía.

5. A la búsqueda del contenedor: nómadas (2.0) sin salir de casa. Asimetría, subjetividad y jerarquización experta

En pleno proceso de transición, tomando respiro en el primer oasis donde nada pasa aún, comienza de manera silenciosa la odisea de la segunda versión del nomadeo del autor por el mundo digital: se inicia aquí el proceso evaluador de la ciencia, objeto de pareceres encontrados y, entre ellos, un gran número de críticas e interrogantes (Fernanda, 2016).

Las posibilidades aquí son dos, donde los “decididores” se muestran de diferentes formas: o hay un Consejo de Redacción que puede poner en un plazo breve freno al primer intento del investigador por publicar o se acepta inicialmente y es enviado a dos expertos para su evaluación. Los primeros “decididores” no son

necesariamente conocedores de la temática y los contenidos del artículo, pero el “resumen/abstract” les acerca a una visión genérica del mismo y, en función de este factor, pueden dar paso a la siguiente fase, el envío a los expertos. Otras veces, en cambio, no es necesario ni examinar el artículo con el prisma de la temática o la perspectiva metodológica u otras dimensiones que utilice el Consejo de Redacción. A veces, simplemente, hay “exceso de demanda”, y obliga a desestimar una cantidad importante de artículos por el hecho de la imposibilidad “física” de asimilarlos. Esta idea hace asomar el planteamiento que más tarde se desarrollará sobre la tragedia de los bienes comunales.

Si el artículo no pasa el primer filtro se retorna al punto anterior, búsqueda de nuevo contenedor, formateo y envío. Si lo pasa, el artículo es enviado a dos evaluadores seleccionados por el Consejo de Redacción. En este punto, la idiosincrasia es también una característica siempre dependiendo del nivel de visibilidad de la revista. El proceso de decisión de quiénes serán los evaluadores es oculto; se desconocen los criterios y razones por las que se seleccionan. Pero se espera que sean expertos en la temática a tratar o bien en alguna cuestión lateral (metodología, área de investigación, ubicación espacial del trabajo, etc.). En liza se enfrentan 3 expertos, el investigador y sus evaluadores. En el mejor de los casos los evaluadores externos cuentan con una matriz propuesta por el Consejo de Redacción que les ayude a evaluar el texto.

Ellos son, como apunta Alfonso, los “abogados de la revista”, quienes “desde su posición de privilegio están moralmente autorizados” (2010: 275) para solicitar, sugerir o aconsejar lo que estimen y para decidir a favor o en contra armados de las argumentaciones expertas. Y Kennet los critica cuando adoptan la función de “guardametas de un conocimiento canónico dentro de un área determinada”, lo que trata de resolver mediante una propuesta alternativa (2008).

El resultado favorable a la evaluación depende del resultado de ambas evaluaciones. Lo ideal para la revista es el resultado de 2-0, sea a favor de su aceptación o de su rechazo. Es la expresión máxima e ideal del objetivismo, pero es muy corriente el empate (1-1) que expresa la disensión de los expertos consultados: uno dice que se publique y el otro lo contrario. Dicha disyuntiva que trata de limar la subjetividad del autor enfrentándola a la objetividad experta se dilucida con un tercer evaluador, quien declina la balanza no siempre de manera expeditiva (que se publique, pero con ciertos cambios o que no se publique sin más consideraciones). Aquí la jerarquía de los expertos frente al autor (que también lo es) no deja lugar a dudas toda vez que los informes de los evaluadores no pueden ser discutidos ni hay cauces formales para establecer con ellos debate alguno.

Es, sin lugar a dudas, una de las dimensiones más significativas del proceso evaluador que, siendo abanderado por la ciencia, se expresa con una enorme

subjetividad, heterogeneidad e inconsistencia (uno de los muchos defectos que encuentra Smith -2006- en el proceso de evaluación por pares).

Los informes son, finalmente, mandatos con poder vinculante que exigen al Consejo de Redacción por un lado y cierran el círculo del proceso, por otro.

6. Éxito y fracaso en el resultado de las evaluaciones. Entre el secreto y la publicidad del JCR

Los informes de los evaluadores son lo único con lo que cuenta el investigador para interactuar. La posición asimétrica del evaluado no puede enfrentar a los evaluadores en una discusión abierta. Superficialidades, inconsistencias, pareceres de aspecto emocional e incluso posiciones irrespetuosas (Gondim, 2004) no pueden ser debatidas en un cara a cara dialógico; las quejas y argumentaciones del autor en contra de los informes de los evaluadores pueden llegar, como tales, al Consejo de Redacción, quién decidirá lo que hacer con ellas. En cualquier caso, el blindaje de los evaluadores (por el sistema de doble ciego –que puede devenir más fácilmente en simple ciego que al revés-) cierra la vía de la comunicación.

Si los informes son negativos el investigador tiene 2 vías; o bien no retoca nada del texto y directamente lo envía a otra revista, formateo previo, o bien conduce al individuo a un proceso de introspección y de depuración del texto como resultado de su interacción con los informes (no cara a cara). Y en ese proceso se genera una cierta desobjetivación que deja al individuo (experto) en situación de vulnerabilidad personal. Aún en estado liminal, el experto investigador reenvía su texto, que aún no ha visto la luz.

La evaluación positiva, en cambio, genera un estado de aceptación del proceso evaluador y, por añadidura, de la estructura en la que está inmerso.

En la presentación de los investigadores entre pares en la vida cotidiana no es extraño de jactarse de las publicaciones en Journal Citation Report; tener un JCR o 3, forma parte de la incorporación a la identidad del individuo de la filosofía del proceso (Goffman, 1992: 47) que se irá cimentando con el paso del tiempo. Ocultar los fracasos, también forma parte de la presentación en público de los investigadores. Encubrimiento de un supuesto descrédito que, siguiendo a Goffman (1995: 91 y ss), tiene posibilidades estigmatizantes, más aún si el estatus del autor es alto. Publicidad y secreto son dos caras del investigador investigado.

Tanto el éxito como el fracaso tienen a incorporar o fortalecer la estructura del proceso: competencia y competitividad, métricas del conocimiento, producción

constante de textos y lucha por recursos escasos. Y ambos tienen, en el sentido goffmaniano efectos sobre la cara pública del autor.

Pero el fracaso, el rechazo de uno o varios artículos, y las formas del rechazo, generan una sensación de malestar que podríamos identificar como el “malestar de la ciencia”, y que atendiendo a los sujetos -y tal y como han mencionado algunos de los autores citados en este artículo- genera ansiedad, inseguridad, sentimientos de culpa y vergüenza, desánimo, desorientación, impotencia...

7. La tragedia de las revistas

La imposición del sistema de evaluación, con todo su poder vinculante, deja a los individuos sueltos ante el mercado de revistas. Ellos han de buscar, de acuerdo a sus intereses particulares, los contenedores potenciales de sus artículos.

La métrica del sistema (con sus softwares, algoritmos, índices, cuartiles, citas...) es un lenguaje, una retórica de la medición cuantitativa que ha reestructurado con éxito todo el sistema académico contemporáneo y obliga a los usuarios a aprender y usar, lo quieran o no (Burrows, 2012). Para los iniciados, el camino a recorrer es obvio.

Ya socializados y, por lo tanto, incorporados los marcos que rigen el valor (objetivado) y el poder (subjetivado) de las diferentes revistas han de tomar decisiones armados de sus diferentes formas de leer sus biografías. Los iniciados, tal vez más que los que no lo son, enviarán sus artículos a revistas ubicadas en las bases de datos más prestigiadas, independientemente de su posición, e incluso a las revistas situadas en las posiciones más altas de las mismas. Con una mente utilitarista y productivista, tratando de buscar el mayor rédito si de él depende una acreditación o el concurso a una plaza.

Como resultado se genera una competencia por recursos escasos; una enorme proporción de artículos para un número de revistas que no los pueden acoger “físicamente”.

Esta situación la planteó Hardin en su teoría sobre la tragedia de los bienes comunales o de libre acceso (1995). Los individuos, sueltos a la búsqueda de beneficio personal en espacios de libre acceso, acaban agotando los recursos, peces, pastos o revistas; lo que, por añadidura, desemboca en la intervención del estado para ordenar el sector, toda vez que se presupone que los individuos por sí solos no pueden hacerlo.

Con todos los detalles que se puedan advertir, es posible establecer una lectura analógica de la teoría. Los investigadores compiten por una población de

revistas agotable, lo que exige a los editores subir los niveles de aceptación depurando sus objetivos, enfoques y alcances, cuando no poner el cartel de “no hay habitaciones”.

El aumento de las exigencias y limitaciones abre de nuevo el proceso de nomadeo que obliga al autor o bien a insistir en las bases de datos más reconocidas oficialmente (JCR/Scopus) o a bajar su nivel de exigencia y acudir a otras con indicadores de calidad que ocupan una plaza secundaria con relación a los primeros (Latindex, FECYT, DICE, CARHUS PLUS, MIAR...).

Como resultado, el sistema genera una competencia de todos contra todos que, como apunta Beck (2011: 71-72), es propio del espíritu del darwinismo social.

8. El nuevo sujeto de la ciencia

Todo el proceso de producción y evaluación de la ciencia responde a lógicas diseñadas con el objetivo de transformar viejas maneras propias de un entorno endogámico como la universidad en nuevas formas de corte positivista que basan su bonanza en marcos de acción objetivos, estandarizados y mensurables. En la práctica supone la aplicación del espíritu de la empresa al mundo académico. Este enfoque neoliberal, que diseña el nuevo marco estructural para los futuros académicos incluye la construcción del nuevo sujeto de la ciencia (a la vez que abre la puerta de salida al viejo sujeto que decae), un nuevo yo cultural.

El proceso aparece como externo, anterior y coercitivo en relación a los individuos, características todas ellas de la teoría positivista de Durkheim (1988); aparece como naturalizado y trascendente. Reordenado el sistema con tintes de racionalidad, la ciencia se burocratiza y su macdonaldización (eficiencia, predictibilidad, racionalidad, eficacia, en su máxima expresión formalista) deja al individuo condicionado por normas, leyes, regulaciones y, en general, estructuras de la que no es autor ni productor (Ritzer, 2006: 53 y ss), esto es, el sistema deshumaniza.

Y de la misma manera que podemos analizar las series infantiles de televisión en función de los valores que, ocultos o no, transmiten (independencia y autonomía, solidaridad, familiaridad, respeto al medio ambiente, generosidad, valentía...), podemos inferir que la institución educativa establece el marco para desarrollar una subjetividad acorde con sus intereses, ya diseñada y que pone en primera línea valores subjetivos a incorporar, entre los cuales la explotación de las potencialidades de cada cuál, la competitividad, la innovación... Una socialización retórica en prácticas y formas de pensar que favorecen la individualidad, de inspiración neoliberal (Gómez y Jodar, 2013). Que obligan al individuo a autogestionarse a partir de las coordenadas subjetivas que se imponen y que han

de incorporarse por su propio bien y en beneficio de la institución. Un paso del disciplinamiento al autogobierno a partir de valores externos pero encarnados en los futuros investigadores, que se pueden entender como tecnologías del yo (Zangaro, 2010). Un nuevo yo cultural para la ciencia que, para su constitución, exige una introspección y una toma de conciencia que enfrenta al sujeto con los valores propuestos y le enfrenta a sí mismo en lo que de vicio o error encarna, esforzándose por tomar el camino del nuevo científico que será y deshaciéndose de su vieja subjetividad. Proceso menos complicado para las nuevas generaciones que ingresan al sistema, a quien los viene dado como natural, que a los investigadores de mayor recorrido biográfico. Ese habitus, esa incorporación subjetiva de prácticas y filosofías (Bourdieu, 1991), tiene más posibilidades de hacerse realidad sin fisuras en el caso de los primeros que en el de los segundos; para unos puede representar la naturalización y el nuevo sujeto aparecerá como autor de sí mismo y para otros la historicidad y el sujeto se moverá entre su yo histórico y el yo que surge en el horizonte del mundo científico.

9. Nota para un modelo inverso en torno al proceso de evaluación e investigación

Así planteado, el investigador aparece en medio de una trama de la que no es autor pero que se le impone y le obliga a resocializarse en una nueva forma de ser acorde a los intereses y valores de la empresa para la que trabaja. En la maraña de ese nuevo proceso de evaluación-publicación, que hay que entender como una burocratización de la organización, todo el proceso por el que tiene que pasar y en el que no tiene capacidad de acción, esa jaula de hierro, le obliga a desubjetivarse y, para su éxito (y el de su organización) tendrá que ser otra persona nueva.

Se han propuesto modelos alternativos para evitar la reconocida posición subordinada del autor en el proceso de evaluación de su actividad investigadora. Tal vez los más recurrentes sitúan en el espacio digital a evaluadores y evaluados en una misma posición y abiertos a la discusión. Aquí, solo se presentará una breve nota para un modelo inverso que recoleque al autor en una situación visible. Siendo casi una sugerencia sin desarrollo formal ni extenso, su valor teórico está en precisamente en el alzamiento del autor al centro de la trama.

Pero previamente, cualquier modelo alternativo debería pasar por reconocer la maraña de actividades a las que los profesores dedican la mayor parte de su actividad en el universo académico; que pusiera en igualdad curricular los diferentes ámbitos sobre los que se trabaja (clases, cursos, creaciones, premios, investigaciones...). Y dentro del ámbito investigador, cualquier modelo que revierta

la situación subalterna del autor a lo largo de todo el proceso, ha de ser examinada con detenimiento.

¿Por qué todo el proceso adopta esa forma vertical en donde la organización impone su estructura y anima al sujeto a adoptar las competencias, valores, éticas y prácticas de la organización? En el mundo de la empresa privada el proceso no tiene discusión. El espíritu de la empresa la gobierna. En la universidad, las nuevas corrientes neoliberales no justifican la inactividad y falta de resistencia de los trabajadores.

Y pese a que todo el proceso de producción y evaluación de la ciencia aparece diseñado hasta el punto a ahogar cualquier vía de resistencia se pueden plantear otras vías para situar a los investigadores en el centro del escenario y no en la plaza subalterna.

El proceso de visibilización del investigador que se plantea evita al menos 2 de las tareas que, monótonamente, repite en su nuevo quehacer:

- La variación de las normas para autores
- La desgastadora búsqueda de revistas

Si el proceso fuera inverso al que es los investigadores enviarían sus trabajos (artículos y capítulos), en un formato único y estandarizado, a un repositorio organizado por áreas temáticas y podría clasificarlo en un cierto número de ellas admitiendo la transversalidad de ciertas investigaciones.

Desde aquí el proceso cambia tal y como lo conocemos. No es el investigador el que busca revista, sino la revista la que busca artículos en el repositorio de acuerdo a sus intereses temáticos. La revista revisa un artículo durante un período concertado, a partir del cual deberá dar una solución al investigador que, finalmente, aceptará o rechazará la propuesta de publicación. Y el proceso de competencia ya no se da entre investigadores, sino al revés, entre revistas a la búsqueda de los artículos cuyos perfiles mejor se adapten a sus intereses.

Mejora en la dignidad del investigador que deja de ser un trabajador para una empresa con contrato de producción basado en exigencias (o publicas o mueres) y reconoce sus dimensiones humanas, la complejidad de su trabajo y la multidimensionalidad de su quehacer como académico.

Referencias bibliográficas

- Alfonso, F. (2010). Una revisión crítica del proceso de 'peer review', *Archivos de Cardiología de México*, 80(4), 272-282.
- Beck, U. (2011). *Crónicas desde el mundo de la política interior global*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Burrows, R. (2012). Living with de h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review*, 60(2), 355-372.
- Concheiro, L. (2016). *Contra el tiempo. Filosofía práctica del instante*. Barcelona: Anagrama.
- De la Calle, J. *Resocializaciones contemporáneas en la universidad española y encarnación del capitalismo académico*. En prensa
- Durkheim, E. (1988). *Las reglas del método sociológico*. México DF: Alianza Editorial.
- Fernanda, N. (2016). Ejes de discusión en la evaluación de la ciencia: revisión por pares, bibliometría y pertinencia. *Revista de Estudios Sociales*, 58, 76-86.
- Gennep, A. Van (2008/1969). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Goffman, E. (1995). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goffman, E. (1993). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, L. y Jódar, F. (2013). Ética y política en la universidad española: la evaluación de la investigación como tecnología de la subjetividad. *Athenea Digital*, 13(1), 81-98.
- Gómez, V.M. y Celis, J. E. (2008). Docencia, estatus, distinción y remuneración. *Nómadas*, 27, 98-109.
- Gondim, S. (2004). A face oculta do parecerista: discussões éticas sobre o proceso de avaliação de mérito de trabalhos científicos. *Organizações & Sociedade*, 11(31), 195-199.
- Hardin, G. (1995). La tragedia de los comunes. *Gaceta Ecológica*, 37. México: Instituto Nacional de Ecología.
- Innerarity, D. (2009). *El futuro y sus enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Kreimer, P. (1998). Publicar y castigar. El *paper* como problema y la dinámica de los campos científicos. *REDES V* (12), 51-73.
- Ritzer, G. (2006). *La Mcdonaldización de la sociedad*. Madrid: Editorial popular.
- Scafolni, A. (2017). Comunidade Acadêmica, produtivismo e avaliação por pares. *Revista de Administração de Empresas*, 57(5), 510-514.
- Smith, R. (2006). Peer review: a flawed process at the heart of science and journals. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 178-182.

Soriano, J. (2008). El efecto Aneca. *Investigar la Comunicación. Asociación española de Investigación de la comunicación*. Santiago de Compostela. Conferencia.

Tobin, K. (2008). Una visión alternativa de la evaluación por pares: perspectivas dialógicas., *Enseñanza de las ciencias*, 26(3), 321-326.

Turner, V. (1990). *La selva de los símbolos*. Madrid: Siglo XXI.

Zangaro, M. (2010). Subjetividad y trabajo: el management como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad*, 16, 163-177.

LA FORMACIÓN EN CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES EN LOS NUEVOS ENTORNOS EDUCATIVOS, BASE DE LA ALFABETIZACIÓN ACTUAL

M^a Carmen Fernández Tijero

Universidad de Valladolid

tijero@fyl.uva.es

En las nuevas sociedades que se caracterizan por el gran desarrollo tecnológico, las humanidades parecen ser la “hermana pobre de la ciencia”, la gran relegada del avance social y, paradójicamente, humano. Pero la historia más reciente nos indica que es precisamente esa falta de reflexión y aplicación de las ciencias humanas y sociales al resto de áreas de conocimiento, el motivo principal de la profunda crisis que soportamos. Entendiendo *crisis* en su sentido más amplio: desde una crisis de valores personales, familiares, sociales y políticos, pasando por la baja calidad de los sistemas educativos de corte tecnocrático, hasta las crisis de estado, de corte económica e institucional.

Debemos entender las humanidades como lo que siempre han sido, desde las sociedades más antiguas de las que tenemos registros socio-educativos (el Mundo Clásico), las entidades que constituyen la base de la formación integral del individuo, orientadas a su participación en la sociedad, de forma activa, en todo momento histórico, hasta las actuales sociedades digitales. Sin esa herramienta de análisis, relación con el entorno y alfabetización actual que le otorgan las ciencias humanas y sociales a las personas que interactúan en cada contexto real de desarrollo humano, el resto de saberes, por muy instrumentales y pragmáticos que resulten ser, carecen de aplicación social, de consideración ético-política y, por ende, redundan en su propia inutilidad.

1. Situación de las Ciencias Humanas y Sociales en la formación de la sociedad: reflexión

Los *studia humanitatis*¹, tras la evolución del término a través de las diversas etapas históricas, engloban en la actualidad todas aquellas disciplinas que forman parte de la educación formal del individuo: filosofía, literatura, lingüística, historia, y las ciencias sociales: sociología, psicología, pedagogía, pero sin considerar su valor pragmático real de aplicación en el desarrollo de los nuevos avances científico-tecnológicos. Entre otros autores, Small (2013)² defiende que las humanidades estudian las prácticas de creación de significado de las culturas humanas, pasadas y presentes, centrándose en la interpretación y la evaluación crítica, por lo que su papel en la evolución de la totalidad de las sociedades humanas, de corte más o menos tecnológica, es indudable y necesario, y aniquila el enfrentamiento entre *Ciencias y Letras*.

Ya a finales de los años 50 el científico y político Charles Percy Snow recogía en su libro *The Two Cultures* el enfrentamiento entre estas dos áreas de conocimiento, originado según su tesis por la incomunicación entre ambos sectores: los humanistas y los científicos-tecnólogos. Una de las tesis más interesantes de esta obra es que este choque debería producir, por el contrario de lo que sucede, grandes oportunidades creativas, impulsando así la evolución del hombre en su sentido más amplio. Y este es justamente el deber del científico de la sociedad, como afirma John Brockman³, superar esa falta de comunicación entre la cultura humanística y la científica, haciendo que la considerada “ciencia” sea de utilidad pública, forme parte de la cultura, de los estudios humanístico-sociales. Es una visión un tanto reduccionista de las humanidades, ya que se limita a la divulgación de los avances científicos.

Siguiendo esta línea de trabajos teóricos, Jerome Kagan publica en 2009 la obra *The Three Cultures. Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century*. Defiende que son tres las “culturas” que debemos establecer: la humanística, la científica, e introduce en medio las ciencias sociales, que engloban la sociología, psicología, economía, antropología y ciencia política. Explica cómo a partir de la Segunda Guerra Mundial la “cultura científica” ha adquirido una especial importancia debido a la consideración biológicamente materialista de la condición humana, aumentando así la falta de comunicación entre las dos culturas que

¹ Expresión acuñada por Cicerón en *Pro Murena*, 61 y *Pro Caelio*, 24, para referirse a los estudios de Artes que llevarán a la formación integral del individuo, al ideal de formación del Mundo Clásico, a la *Humanitas*.

² “The humanities study the meaning-making practices of human cultures, past and present, focusing on interpretation and critical evaluation, primarily in terms of the individual response and with an ineliminable element of subjectivity” (Small, 2013, p. 23).

³ Brockman, J. (1995).

postulaba Snow. “It is time for the members of the three cultures to adopt a posture of greater humility” (Kagan, 2009, p. 275). Urge una moderación por parte de ambas áreas que permita su articulación con objetivos comunes, de progreso tecnológico, social y humano.

Son largas y prolijas las discusiones acerca del estatus científico de las Ciencias Sociales y Humanas. De todo ese abundante caudal de información e investigación, podemos concluir, para el estudio que nos ocupa, que estas llamadas *dos culturas científicas* o dos formas de ciencia: tecnológica y social, difieren tanto en el objeto de estudio, en algunas ocasiones también siguen una metodología de trabajo diferente, pero no por ello deben ser consideradas en una escala jerárquica de científicidad⁴.

1.1. La presencia de las Humanidades y Ciencias Sociales en los sistemas educativos actuales

Muchos son los testimonios de expertos que afirman que en casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, en todos los niveles educativos:

Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el mercado global, estas carreras y materias pierden terreno a gran velocidad, tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos (Nussbaum, 2010, p. 20).

Mientras observamos que en los sistemas educativos actuales las materias de humanidades tienen poca cabida y son poco valoradas, por otra parte, la sociedad de forma global se lamenta (a través de artículos de opinión en periódicos, comentarios acerca de los resultados en los estudios de educación como el Informe PISA, o diariamente en el acceso a cualquier puesto de trabajo) de los bajos niveles de comprensión lectora y expresión escrita, escaso conocimiento histórico de las materias y gran desconocimiento del léxico tanto genérico como específico de un área. Este bajo nivel de alfabetización se detecta, pero desde las instituciones encargadas de la valoración y diseño de los planes educativos no se realiza ninguna acción concreta para su corrección. Más bien al contrario, se impulsan materias más “prácticas”, tecnológicas, se diluyen todas las áreas con menos carga teórica, de forma que esas habilidades comunicativas se ven mermadas a un trabajo de elementos casi exclusivamente visuales y tecnológicos, sin atender al desarrollo del

⁴ Para una visión más completa sobre las diferentes consideraciones acerca de las ciencias humanas y sociales atendiendo a diversos parámetros científicos, *cf.* Mardones, J. M. (1991).

razonamiento, la comprensión y la expresión que le son propios a los contenidos de aquellas materias más “humanas”.

Entre otros, Hutner y Feisal (2016) tratan el concepto de *crisis de las humanidades*. La misma denominación ya continua en la misma línea de baja consideración de estas ciencias respecto a las materias matemático-tecnológicas, pues, como estos autores exponen, es un concepto autodestructivo, que obedece a criterios de mercantilismo de las ciencias, donde hay una jerarquía claramente establecida en términos de demanda social que los propios creadores de dicho concepto dirigen hacia unas u otras áreas científicas. Creada ya esa urgencia social, los estudios de humanidades pierden interés y, en aras de un reparto más eficiente de los recursos económico-sociales de los estados, se eliminan o reestructuran fácilmente dichas disciplinas, con sus instituciones educativas e investigadoras⁵.

Esta baja valoración de las humanidades en la educación en general no es algo nuevo ni exclusivo de este reciente periodo de crisis. Desde los años noventa⁶ se vienen analizando diversos factores que intentan explicar la poca presencia de las humanidades en el sistema educativo, como son:

a) el predominio de una perspectiva positivista, donde prima el objeto, lo real, descuidando el contexto y la interpretación del mismo,

b) una primacía de resultados cuantificativos, concretos, contrarios a los más a largo plazo o insertos en las investigaciones de todo tipo, propio de las ciencias humanas, lo que revierte la orientación de toda la formación a hechos y resultados concretos, actividades meramente productivas,

c) valoración del tiempo de la educación en función de lo útil, entendiendo por tal aquello que es observable, medible, y da resultados concretos a corto plazo,

d) la creencia de que las humanidades tienen que ver con valores y no considerar su aportación a todas las investigaciones científicas y al desarrollo de todos los contextos sociales en los que estas tienen sentido,

e) falta de una formación docente sólida en el ámbito de las humanidades a todos los profesionales docentes. El desconocimiento lleva a la falta de consideración, con lo que se retroalimenta el mismo sistema educativo.

Todos estos factores muestran que no debemos quedarnos con la utilidad de las ciencias humanas en el adecuado proceso de adquisición y desarrollo de los currícula de las diversas etapas educativas, sino que la formación en Ciencias

⁵ La situación de fragilidad de los estudios de humanidades se extiende tanto en el tiempo que ya no podemos hablar de crisis. Cf. <https://chcnetwork.org/ideas/the-humanities-and-the-advancement-of-knowledge>

⁶ Barrón, C. (2006).

Humanas y Sociales tiene aplicaciones en cualquier área que atendamos, así lo manifiestan los estudios de *Horizon 20, The EU Framework Programme for Research and Communication* de la Comisión Europea⁷: estas áreas se aplican a los estudios de cambio demográfico, cambio cultural, acción climática, eficiencia de recursos, etc⁸.

Si los programas educativos buscan la capacitación de los individuos para desenvolverse e impulsar el desarrollo de las sociedades actuales, digitales o no, se requiere una formación integral del individuo, haciendo especial hincapié en las competencias de manejo y comprensión de los fenómenos sociales que acontecen y son los impulsores de todo ámbito de desarrollo, humano y científico. Sin esa comprensión de las diversas entidades sociales, que rodean al desarrollo de los individuos -sociales y humanísticas, por tanto- cualquier instrumento digital carece de sentido de origen, de razón de ser y de utilidad práctica. Los programas educativos persiguen, en este sentido, formar ciudadanos activos y comprometidos con su entorno, para lo que deben ser capaces, en primer lugar, de comprender su entorno, para después actuar sobre él. Y ese análisis y comprensión resulta impensable sin la formación humanística.

1.2. Ciencias Humanas en el desarrollo social.

La evolución de las últimas décadas de los estados ha estado marcada por la presencia –casi podríamos decir omnipresencia- de las tecnologías digitales, llegando incluso a controlar y marcar el desarrollo del discurso científicos a partir de los postulados más técnicos. Pareciera, entonces, que las humanidades poco tienen que aportar el avance de dichas sociedades, pero la realidad es bien distinta, ya que las humanidades están presentes en todas las áreas de nuestras sociedades digitales, no como una cultura normativa e identitaria, sino que aportan una visión más amplia y por tanto conducen a una mejora de las relaciones sociales y, por ende, de los desarrollos de las actividades humanas, sean de naturaleza científico-tecnológica o de cualquier tipo.

Las actuales sociedades tecnológicas requieren de personal especializado en diversas áreas, pero el conocimiento no se adquiere por sí solo, sino que se articula en un determinado contexto histórico-cultural que le da sentido. Por ello, la formación en ciencias humanas y sociales proporciona a los profesionales de cualquier ámbito de actuación el conocimiento de su motivación y, lo que es más importante, su aplicación en una situación social concreta:

⁷ <https://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/area/social-sciences-humanities>

⁸ Ayala, (2019: 49).

Las ciencias sociales tienen el encargo de proveer a los individuos y a la sociedad de conocimientos, capacidades e instrumentos para expandir sus posibilidades de desarrollo y progreso, el alcance de niveles de bienestar y convivencia satisfactorios, el logro de mayores niveles de justicia y equidad. Asimismo, son responsables de la búsqueda de opciones de cambio, de la definición de proyectos y cursos de acción posibles y deseables.⁹

Su función social va más allá de su valor educativo, son esenciales en la formación del espíritu crítico y la participación política de los ciudadanos, elementos clave en el desarrollo de las sociedades actuales. Constituyen en muchas ocasiones el vínculo entre el entorno académico y la realidad social, ostentando de esta forma el verdadero valor educativo pragmático que tanto se otorgan las ciencias experimentales: su propia esencia es la existencia indisoluble entre teoría y práctica con aplicación final en la realidad.

Son muchos los estudiosos que han apuntado en este sentido: es ahí donde reside la fuerza actual de las humanidades, la formación de conciencia, de espíritu crítico, de reflexión, que otorga coherencia a cualquier actividad humana, sea de corte científico-técnico o puramente artístico: “Las humanidades a través de la educación se han orientado a la tarea "de la búsqueda, sensibilización y transmisión de un cierto sentido de la universalidad de lo *humano*” (Barrón, 2006, p. 21).

Encontramos la *Humanitas* con su significación plena, recogida ya por el propio Cicerón¹⁰: es la formación que dota a la persona de las capacidades para desarrollar las cualidades esenciales de la persona humana, tanto a nivel mental como a nivel emocional e instrumental, que encontrará su aplicación en el desarrollo de toda actividad humana, incluyendo evidentemente, las ciencias naturales y tecnológicas. Como así también, el Humanismo como movimiento cultural del Renacimiento hace referencia a un movimiento de reflexión, re planteamiento de las estructuras de pensamiento y de vida social, política, económica y artística, donde la clave es la comprensión del mundo a través de las fuerzas humanas, de esa *Humanitas* defendida en la *paideia* clásica. Y es esa educación en los estudios de humanidades lo que hace al hombre libre:

Denominamos liberales los estudios dignos del hombre libre; por los cuales se ejercita la virtud y se logra la sabiduría, y el cuerpo y el espíritu se dirigen hacia cosas nobles; conducentes al honor y la gloria y que después de la virtud le deparan al sabio los más altos premios, mientras los caracteres vulgares se dicen satisfechos con el lucro y el placer (Borrero, 2008, t. I, p. 406).

⁹ Barrón, 2006: 18.

¹⁰ Cicerón trata este concepto en varias de sus obras, incluso puede verse como un “*leit motiv*” de toda su producción, como afirma Ángel Martínez (2014: 123), pero se centra en su papel de formación integral del individuo en su *Oratio pro Archia*.

De lo que podemos deducir que las ciencias naturales y técnicas no son una forma de conocimiento separada de las ciencias humanas y sociales, sino que, más bien al contrario, la formación humanística permite una integración, una unidad de conocimiento de toda esfera de actuación del hombre, da sentido al resto de quehaceres y saberes humanos. La ciencia experimental es una faceta humana esencial en la consideración de la persona pero que tiende a la excesiva especialización y al pragmatismo, pero no por ello debe dejarse de lado en la formación integral del individuo que pretenden las ciencias humanas. De forma que algunos estudiosos lo han señalado precisamente como uno de los principales retos de las ciencias humanas en la actualidad: potenciar esa reflexión humana en todas las esferas de actividad individual y social.

Las ciencias humanas otorgan, por tanto, una comprensión profunda del hombre, sus ideas, sus acciones, sus creaciones y sus circunstancias, su contexto humano-cultural (social e histórico), otorgándole así independencia y libertad de razonamiento y de acción ante intereses de todo tipo: políticos, económicos o individuales. No se limita este nuevo humanismo a una concepción filosófica o religiosa del mundo, ni a unos postulados metodológicos, dado que cada cultura puede tener unos métodos de aproximación a la verdad del hombre, sino más bien al contrario, se valora la capacidad de aplicación pragmática de la razón, el posicionamiento crítico ante cualquier problema de la experiencia humana concreta, incluyendo, no solo sino especialmente, sus avances tecnológicos. Se abandona el llamado “humanismo de biblioteca”, de estudio contemplativo, para aplicarlo a la actividad cotidiana, a la acción, interrelación y responsabilidad social¹¹. Vemos cómo las ciencias humanas constituyen un valor formativo personal y científico, sino que, además, educa al hombre en la responsabilidad social que le es inherente, le hace consciente de la unión de su desarrollo con el devenir del entorno en el que desarrolla su actividad. “Era esta la preocupación de Petrarca y Montaigne: volver la exploración hacía sí mismo y a la riqueza de la experiencia humana para abordar los problemas comunes y concretos de la humanidad” (Bullock, 1989, p. 22).

Otro estudio aparte lo constituye el análisis de las humanidades en el ámbito de la investigación: su valor y papel en las investigaciones actuales, sus aportaciones a todo tipo de investigaciones, y la consideración de estudios científicos o pseudo-científicos. Todo este conjunto de hechos, disputas teóricas y hechos sociales deben ser tratados en un trabajo aparte, ya que exceden el espacio disponible, y distraen la atención del eje temático que nos ocupa.

¹¹ Aldaña, 2009.

2. Alfabetización en los entornos digitales

La función principal de la educación es la Alfabetización de los individuos, una alfabetización funcional. Este concepto ha sido, y sigue siendo, objeto de infinidad de estudios y definiciones, acorde con su carácter actual y pragmático. Las ideas que se recogen en este concepto han ido evolucionando acorde con el cambio de las sociedades.

Por una parte, vemos cómo este concepto ha ido ampliando sus contenidos: se consideraba que una persona era alfabetada cuando sabía leer y escribir en una lengua materna, y actualmente para considerar que una persona es alfabetada no solo debe saber leer y escribir en una lengua materna, sino que debe ser capaz de llevar a cabo una comunicación fluida en las cuatro destrezas que supone la comunicación lingüística: escuchar, hablar, leer y escribir.

Por otro lado, las múltiples formas de comunicación y la amplia variedad de códigos que se combinan en cada acto comunicativo en la actualidad han hecho que este concepto se vea matizado en función del contexto o del código que se emplee en la comunicación. Y así tenemos la alfabetización académica, la alfabetización numérica o matemática, la alfabetización visual, o la actual alfabetización digital.

Diferenciamos, entonces, fácilmente el Analfabetismo de la Analfabetización: donde el primero se refiere a no poseer las competencias lingüísticas en una lengua dada, mientras que la segunda hace referencia al uso de dichas competencias, lo que se conoce más comúnmente entre los estudiosos como Analfabetismo funcional: la condición de aquellas personas que, conociendo los códigos de comunicación en un contexto concreto, no logran establecer esa comunicación de forma satisfactoria. Por ejemplo, la persona que, conociendo un determinado código lingüístico, una lengua cualquiera, materna o segunda lengua, comete errores en el uso de alguno de sus elementos, como emplear fórmulas demasiado coloquiales en actos académicos, políticos, administrativos o institucionales.

La base es que, en los procesos de aprendizaje de cualquier nivel educativo, o en cualquier entorno de desarrollo personal y profesional, se realice una correcta comunicación, es decir, que los integrantes de ese proceso comunicativo sean alfabetados funcionales, para lo que requieren, en primer lugar, de un profundo conocimiento del código. Resulta evidente, en este punto, que la mayor parte de las comunicaciones humanas se realizan en código lingüístico. Luego la formación lingüística se erige en la base sobre la que se asientan el resto de conocimientos. Pero no nos referimos solamente a la formación lingüística en los niveles más bajos del sistema educativo, sino que, en todos los niveles, y más aún en las sociedades actuales tan rápidamente cambiantes, se requiere de una continua formación y

actualización en competencia comunicativa, ya que cada entorno comunicativo se rige por unas leyes de funcionamiento diferentes -y éstas pocas veces son explícitas

Para llegar a ese correcto uso del código es, pues, indispensable la formación en ciencias humanas, ya que son las que, como hemos visto, aportan al individuo la capacidad de análisis contextual, formulación de hipótesis, interpretación, adecuación de la comunicación y razonamiento crítico, sea cual sea el código, la finalidad o el entorno en el que se desarrolle el acto comunicativo.

De forma que en la base de cualquier desarrollo humano están las ciencias humanas, y su enseñanza e investigación resultan el punto clave y común de todas las disciplinas, investigaciones y avances en cualquier área de conocimiento.

Pero la formación que aportan las Ciencias Humanas y Sociales a los individuos de nuestra sociedad no se queda en el mero uso del o de los códigos. La *World Humanities Conference* en 2017, organizada por la Unesco y la *CIPSH (International Council for Philosophy and Humanistic Studies)*, elaboró un documento que defiende el reconocimiento que le debemos a las humanidades dado que tienen una competencia y responsabilidad específicas para fomentar la libertad, la diversidad de pensamiento y la transparencia, fundamentales para todos los aspectos de la vida en la sociedad, mientras enfatizan el papel insustituible de las humanidades para un enfoque crítico de los valores y para la comprensión de procesos a largo plazo, como los desafíos relacionados con los cambios ambientales y las migraciones globales¹². En este sentido, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas desde hace ya dos décadas, se pronunció por “[...] introducir materias humanísticas de manera transversal en los currícula universitarios de todos los ámbitos de especialización” (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, 2000, p. 85), lo que evidencia la necesidad de la formación en ciencias humanas y sociales en todas las áreas de conocimiento, para la mejor adquisición de las competencias profesionales en cada ámbito, para desarrollar la correcta alfabetización funcional, en otras palabras. Para que los aprendizajes sean significativos, se debe atender a la interacción entre los avances científicos, las exigencias y demandas de una sociedad cambiante, e integrarlo en las competencias profesionales específicas de cada ámbito de actuación social.

El pragmatismo que invade la ciencia en la actualidad no surge *ex nihilo*, es preciso, por tanto, reflexionar sobre cuáles son las concepciones científicas que tienen sentido en la actualidad, la razón de sus planteamientos, investigar desde distintas perspectivas, e integrarlo en el desarrollo social de forma global. No podemos hacer de la ciencia una unidad metodológica desligada del resto de avances y situaciones sociales. Para ello es fundamental el reconocimiento de la

¹² Cf. <http://www.humanities2017.org/en/content/new-humanities-agenda-21st-century>.

unidad de las ciencias sociales y de las humanidades con las ciencias experimentales. La alfabetización funcional que otorgan las ciencias humanas subyace a toda manifestación cultural de los seres humanos, sin la cual ningún avance técnico, tecnológico o experimental sería posible.

Esta alfabetización humanística se vuelve necesaria cuando observamos las nuevas formas de comunicación, almacenamiento y uso de las fuentes de información de todas las disciplinas. Las tecnologías de la información y la comunicación están modificando la forma de trabajar de todas las áreas profesionales, incluyendo las formas de comunicación en ciencias, que ahora tienen un formato electrónico, y que también requieren de un proceso de edición y distribución del conocimiento no exento de las competencias propias de las disciplinas humanísticas. Es decir, la digitalización no debe ser entendida como opuesta a la formación en humanidades, se trata de un proceso de optimización de recursos que se basa en los postulados de edición textual, propios de disciplinas humanísticas como la lingüística y la tradición textual, uniéndose a mecanismos de funcionamiento y expansión propios del campo digital¹³.

Otro de los valores de esa alfabetización funcional lo constituye la responsabilidad social, a la que hemos aludido anteriormente: la formación de un pensamiento crítico, de una actitud democrática y responsable, va unida a una educación integral, humanística. Los grandes avances tecnológicos de la actualidad hacen aún más urgente si cabe esa formación en responsabilidad tanto individual como social. Basta con echar un vistazo a los reclamos sociales de nuevas normas de uso de los dispositivos tecnológicos y de las aplicaciones y programas disponibles en la web, para darse cuenta de que esa excesiva segmentación de las disciplinas, junto con el pragmatismo extremo de la actualidad carece de sentido de aplicación social sin la reflexión humana. Y más si pensamos en el gran impacto que tienen esos avances tecnológicos para el desarrollo de las sociedades actuales: tanto de forma global, en su naturaleza, como en formas más concretas, como sus instituciones, dispositivos, organización, etc. se trata de potenciar la humanización más plena de los profesionales de todos los ámbitos, pero especialmente de aquellos de perfil más técnico, implementándose de forma transversal en todo el sistema educativo, desde la edad preescolar a la especialización de los profesionales en estudios de máster y formación continua.

Las ciencias sociales y las humanidades vienen a ser áreas prioritarias en los currículos de ingeniería de manera que la enseñanza tecnológica pueda responder

¹³ Se habla en este sentido de *Humanidades digitales*, pero este concepto, aunque enlaza con lo aquí tratado, no supone un elemento esencial de la problemática que nos ocupa. Desde la década de los noventa son numerosos los estudios en este campo, cf. European Association for Digital Humanities: <https://eadh.org/>

a uno de los paradigmas educativos del tercer milenio: el profesionalista técnico como entidad de interacción y cambio social (Villarreal, 2000, p. 6).

En esta era que se define por el uso absoluto de las tecnologías en todas las tareas cotidianas, se debe aplicar un enfoque más humanístico a todas las labores humanas y sociales, fortaleciendo las relaciones interpersonales, que es donde las nuevas tecnologías no llegan: la inteligencia emocional, la creatividad, el pensamiento crítico, la empatía, la capacidad de trabajo en equipo, de relacionarse son competencias que se forman exclusivamente a través de las ciencias humanas y sociales, y que capacitan al individuo para desarrollar todas las funciones personales, sociales, laborales y políticas. Esta alfabetización múltiple y actualizada es la que requiere nuestra sociedad, y es la que proporcionan las ciencias humanas y sociales, con sus investigaciones actuales y sus métodos de trabajo en constante revisión y renovación.

El ser humano se diferencia de las otras especies animales debido a su capacidad de simbólica, y esto recae en su capacidad de crear lenguajes, interpretando y modelando su realidad; así como en la capacidad de generar cultura. Por ello la importancia de la enseñanza del universo de lenguajes creados por el humano, resaltando el lenguaje digital, que es lo que atañe en la temática del foro, pero sin minimizar la enseñanza de los demás tipos de lenguaje, como es el visual, de uso constante en los medios cibernéticos; el lenguaje matemático, pobremente instruido en las instituciones; el lenguaje de datos, también fundamental en el manejo de las nuevas tecnologías; el lenguaje financiero, que coarta los modelos económicos y por ende sociales de nuestro planeta; el lenguaje corporal, igualmente trascendental para el mejor entendimiento entre las personas; etc.¹⁴

No puede, por tanto, haber oposición entre formación humana y formación técnica, ya que la formación humanística es la base y el engranaje de toda formación, la alfabetización es la clave para la adquisición de todo tipo de conocimientos, de desarrollo de toda técnica y avance tecnológico, y a su vez aporta la conciencia ciudadana, emocional personal y de responsabilidad social que integra todas las creaciones humanas.

¹⁴ Zubillaga, 2018.

3. Conclusiones

La formación humanística, al contrario de lo que parece en la actualidad, ha sido la base de la educación en todas las épocas de la humanidad. Esta idea nos lleva a plantearnos cuáles son los motivos de ese rechazo en la actualidad a la formación “elevada” de las letras, y cómo debe ser la formación humanística para los individuos y las sociedades actuales. Como en todas las anteriores épocas, se debe plantear un humanismo adecuado a las necesidades y los requerimientos actuales, partiendo de una reflexión teórico-práctica acerca de los métodos y aplicaciones de cualquier disciplina.

La actual dicotomía *ciencia-humanidades* carece de sentido desde el mismo principio básico de formación: la alfabetización esencial de todo sistema educativo. Una alfabetización actualizada, ajustada a los avances tecnológicos, que incluya la consideración ética de aplicación de todos esos avances y el correcto posicionamiento crítico de los individuos que los utilizan. Esta actual alfabetización supone, por tanto, los rudimentos de la vida intelectual y profesional de cada uno de los individuos, además de formar en responsabilidad social, común a todos los profesionales, ya sean de la rama de conocimiento científico-técnico o social-humanístico. Se observa que la formación en humanidades trasciende toda disciplina y rechaza la segmentación del saber, erigiéndose en una perspectiva vital de desarrollo social, humano, tecnológico, político y personal.

En lugar de hablar de la vigencia de las Humanidades y Ciencias Sociales en el actual panorama cultural, se debe advertir la estructuración de dicho panorama por medio de la conjunción de las competencias y conocimientos de las llamadas *dos ciencias*: las de área científico-experimental, y las de corte social y humano. Unas no tienen sentido de aplicación sin las otra, sus avances son en todo caso una muestra de la unión indisoluble de ambas en la capacidad de razonamiento y el aprendizaje humano.

Referencias bibliográficas

- Alcaide Carpio, J. (2018, 10 de julio). Retos de la Sociedad Digital para las Ingenierías, Ciencias Sociales y las Humanidades. *Iberoaméricadivulga*. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Retos-de-la-Sociedad-Digital-para-las-Ingenierias-Ciencias-Sociales-y-las>
- Aldana Piñeros, A. (2009). Formación humanística del estudiante universitario. *Studiositas*, 4(3), 9-20.
- Ayala Pérez, T. (2019). Algunas consideraciones sobre las Humanidades desde la era digital. *Universum*, 34(1), 39-64.

- Barrón, C. (2006). Los saberes del docente. Una perspectiva desde las Humanidades y las Ciencias Sociales. *Perspectiva educacional. Formación de Profesores*, 48, 11-26.
- Borrero Cabal, A. (2008). *La universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Brockman, J. (1995). *The Third Culture. Beyond the Scientific Revolution*. New York: Simon & Schuster.
- Bullock, A. (1989). *La tradición humanista en occidente*. Alianza: Madrid.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2000). *Informe Universidad 2000*, Biblioteca Digital de la OEI, España. Recuperado de <http://campu-oei.org/oeivirt/bricall.htm>
- Hutner, G. y M., Feisal G. (2016). *A new deal for the humanities. Liberal arts and the future of public higher education*. New Brunswick: Tutgers.
- Kagan, J. (2009). *The Three Cultures. Natural Sciences, Social Sciences, and the Humanities in the 21st Century*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mardones, J. M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Barcelona: Anthropos.
- Martínez Sánchez, A. (2014). «La idea de humanitas en M.T. Cicerón», *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 62, 123-138. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/167921>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Small, H. H. (2013). *The Value of the Humanities*. Oxford: Oxford University Press.
- Snow, C. P. (2000). *Las dos culturas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Villarreal, M^a del C. (2000). Las ciencias sociales y humanidades como área prioritaria en la formación de ingenieros electrónicos para el siglo XXI. *Revista Espacio ITH*, 1. Recuperado de http://www.ith.mx/revista_espacio_ith/numero_1/r01_formacion.html

EDUCACIÓN UNIVERSITARIA Y URBE GLOBAL: UNA REFLEXIÓN DESDE LOS SISTEMAS FUNCIONALES

Milton Aragón y Cristóbal Noé Aguilar

*Grupo de Investigación en Sistemas Socioecológicos, Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México.

**Grupo de Investigación en Bioprocesos y Bioproductos. Facultad de Ciencias Químicas, Universidad Autónoma de Coahuila, Saltillo, México.

1. Introducción

En la actualidad la ciudad ha dejado de ser un espacio físico con coordenadas específicas, para convertirse en una forma de vida global con consecuencias planetarias. Fenómeno que conlleva diversos retos, no solo para los encargados en tomar decisiones y planificarlas, sino también para los educadores. Esto es, porque al ser una forma de vida global, la educación debe tener los alcances necesarios para conocer los procesos y consecuencias de ser un ciudadano global, pero a su vez, dar esa lectura desde su identidad y cultura. Niveles que interactúan recursivamente de lo macro a lo micro y viceversa. Lo que genera la paradoja que le da su forma sentido, en cuanto a preservar la identidad simbólica de los lugares, en un contexto global de las ciudades. Lo cual no es sencillo pues ese mismo proceso genera tensiones entre los habitantes que habitan las ciudades y las políticas que generan ciudades globales.

De ahí que resulta importante identificar de qué tipo de ciudades se está hablando. Pues en la actualidad las ciudades presentan límites difusos dados los flujos comunicativos y los lugares que operan como nodos en esta red. Dichos flujos están compuestos por mercancías, sujetos y formas simbólicas que van configuran y homologando esa forma de vida urbana global. Que, al entrar en contacto con los lugares, es dotada del sentido de la identidad simbólica de cada ciudad, región y

país. De ahí que ocurran conflictos entre los dos tipos de comunicación producto de los acoplamientos. Cobrando relevancia la educación en el acoplamiento y clausura operacional, pues es un emisor de códigos socialmente simbolizados relevantes para la construcción de la realidad y la estructura funcional del sistema social.

Además, permite el enlace en la interpenetración de los códigos de otros sistemas, como lo son: el económico, el ecológico y demás sistemas vinculados. Dotándolos de sentido para que no se pierda la identidad del sistema social, donde son acoplados, realizando la distinción entre sistema/entorno por medio del conocimiento. El cual para Luhmann (1999, p. 83): “[...] es posible no un entorno arbitrario sino en un entorno proporcionado [y] proyecta distinciones en una realidad que no conoce ninguna distinción”. De tal modo que el conocimiento no se adapta a partir de una realidad, sino que genera las condiciones para que esta se construya. Por medio de las distinciones que clausuran el sistema, porque “El conocimiento puede reconocer dichas condiciones dentro de sus propias posibilidades” (Luhmann, 1999, p. 86). Cualidad que permite designar la unidad de la diferencia en la que se presenta la forma del sentido de la realidad, que, en este caso, construye con los códigos de los flujos globales en ámbitos locales. Pero hay que tener claro que “[...] el conocimiento solo es posible cuando y debido a que el sistema, en el plano de sus distinciones y descripciones, se cierra operativamente y de esa manera crea una diferencia con respecto a lo que se designa como entorno” (Luhmann, 1999, p. 89). Que en estadios previos de la ciudad era clara esa diferencia, pero en la actualidad con los flujos comunicativos globales ya no tanto.

La forma primaria del conocimiento es la que da por medio de la educación ya sea formal o informal. Pues es a través de esta, como los sujetos adquieren los códigos necesarios para acoplar la información socialmente generalizada, así como los criterios para la diferenciación verdad/falsedad que operan a nivel societal. La educación definida en función de un proceso, marca las operaciones de acoplamiento comunicativo para transformar la realidad. Y no solo eso, sino que conlleva una responsabilidad con el Otro. Es por ello que el proceso educativo actual tiene que ampliar su horizonte de sentido más allá de su contexto regional sin dejar a un lado la experiencia de vivir los lugares. Generando un correlato de la interculturalidad que incida en la intersubjetividad como ciudadanos globales que habitan en lugares con una fuerte carga de identidad simbólica. De esto y la importancia, cada vez mayor, de las acreditaciones académicas globales por encima de las necesidades y problemáticas locales, es de lo que se reflexiona de manera general desde los sistemas funcionales.

2. La urbe global y el sujeto del rendimiento

Cuando se habla sobre la ciudad es pertinente identificar cuál es el modelo de ciudad al que se está haciendo referencia, pues ello permite delimitar su forma de sentido. Respecto a los modelos de ciudad, Marinas (2016) ubica tres tipos: ciudad linaje, ciudad del trabajo y ciudad del consumo. La forma de sentido de la ciudad linaje se da en el vínculo entre el parentesco político y el origen de la ciudad. De la ciudad del trabajo el capitalismo de producción. Y el de la ciudad de consumo lo efímero y los flujos. Las tres se vinculan subsecuentemente en la evolución del espacio urbano. Que, en la actualidad, a la primera corresponden los Centros Históricos. De la segunda las antiguas zonas industriales y sus barrios obreros. A la tercera, las zonas de centros comerciales, rascacielos y fraccionamientos cerrados.

Es la ciudad del consumo la que produce el espacio basura. El cual para Koolhaas (2014, p. 72): “[...] es la suma total de nuestro éxito actual; hemos construido más que todas las generaciones anteriores juntas, pero en cierto modo no se nos recordará a esa misma escala”. De tal forma que este espacio construido al estar inmerso a lo efímero y los flujos, sus materiales ya no se proyectan para una duración temporal de siglos, si acaso un par de décadas, para luego ser sustituidos por un discurso más actual. Se impone la moda de la forma sobre el contenido. Lo construido sigue los lineamientos del consumo y su constante transformación. La lógica de mercado marca las pautas y formas de la configuración de la ciudad. Pero esta forma de hacer ciudad marcada por las necesidades del mercado no es reciente. Posiblemente su origen se vincule a la producción del espacio medieval cuando los habitantes de los burgos se involucraron en la división del espacio junto a la iglesia y la monarquía. En esta nueva forma de consumir el espacio surgieron territorios “[...] donde se trabajaba y no para el que se trabajaba” (Sennett, 1997, p. 202). Lo que llevo a la división entre espacio y lugar. Distinción cada vez más marcada en los modos de construir la ciudad en los años por los flujos globales que fragmentan los lugares.

Lo anterior corresponde a la condición urbana de las ciudades contemporáneas, en la cual “Ayer, la vocación de la ciudad era integrar en su interior lo que provenía del exterior, la ciudad liberaba, emancipaba, a pesar de los temores que infundía [...] Ahora, ese mismo lugar debe conectarse a flujos que no tiene la posibilidad de manejar más que participando de una red de ciudades, regional o mundial, que esta jerarquizada” (Mongin, 2006, p. 194). Cabe señalar que en las ciudades medievales está el adagio que decía: en la ciudad se respira el aire de libertad. Liberta en cuanto se rompían los vínculos con su origen a quien llegaba a la ciudad, pero que se tenían que incorporar a las labores de los gremios y las reglas de la ciudad (Sennett, 2019). Pero que en este nuevo espacio de flujos de la ciudad red que se esa configurando la libertad ha mutado a uno de autoexplotarse. El

sujeto se ha convertido en uno del rendimiento, donde el “rendimiento se abandona a la libertad obligada o a la libre obligación de maximizar el rendimiento” (Han, 2012, pp. 31-32).

El aire que se respira en la actualidad en la ciudad es de la libre obligación de rendir. Lo cual tienen implicaciones en la parte física de la ciudad, connotado en la preponderancia de la rapidez y la movilidad de las mercancías, así como en la parte mental de los sujetos, en la autoexigencia tanto laboral como de estilo de vida. Pero esto no solo se materializa en avenidas más amplias, distribuidores viales, terapeutas o multivitamínicos, sino también, en los diversos sistemas parciales de la sociedad. El ejemplo que aquí nos interesa es el sistema educativo, que se encuentra entre los flujos globales de comunicación que impone la formación de sujetos del rendimiento, que, a su vez, se tiene que presentar como un modelo de consumo de competencia mundial. Cuya manifestación más clara son los rankings mundiales de las universidades.

Porque para las universidades la exigencia es cada vez mayor en elevar sus estándares calidad basados en índices de competitividad muy parecidos a los que se manejan para las ciudades como espacios para invertir. Los cuales dejan a un lado el factor social y humano y se basan en indicadores cuantificables como lo son los productos de investigación. La universidad de esta manera comienza a operar en el sentido de los flujos que configuran esta urbe global.

3. La ciencia como entorno interno del sistema educativo

Respecto al modelo de las universidades alemanas, Baecker (2018), menciona que este se basa en una iniciativa de excelencia que subvenciona a universidades especializadas en la investigación, a las que se les provee de subvenciones adicionales por parte del gobierno, para aligerar la presión de la investigación a las otras. Ocasionando dicho modelo una disparidad entre universidades elites y las pequeñas universidades. Pues un indicador importante en los rankings de calidad de las universidades es su producción de artículos científicos de impacto. Lo que acrecienta la brecha entre las grandes universidades y las pequeñas de ciudades intermedias. Un modelo parecido se presenta en México, no como política de estado de fomento a la investigación a nivel universitario, pues existen los Centros Públicos de Investigación que serían el equivalente a esas universidades especializadas en investigación; pero si se da esa brecha entre las grandes universidades que se llevan la mayor parte del presupuesto y las pequeñas universidades que poco figuran en los rankings. Esto por los procesos sociohistóricos del desarrollo de la educación universitaria en México.

Ahora bien, esta investigación de excelencia que se promueve desde las políticas públicas, como son los Centros Públicos de Investigación en México, son “[...] simple y llanamente de darle a los científicos los medios para empalmar a estándares internacionales de investigación. Y esto no es del todo equivocado. ¿Qué científico no desearía justamente este tipo de subvención?” (Baecker, 2018, p.111). Se les brindan los recursos económicos, materiales y humanos para llevar a cabo las labores de investigación que corresponden al mayor porcentaje de sus funciones dentro de los centros. En el caso de las universidades públicas estas labores se tienen que dividir en funciones de docencia, gestión y tutorías. Siendo la docencia la función central al ser profesores-investigadores. Pero hay que prestar atención a lo señalado por Baecker (2018, p. 111), pues para él: “La ciencia que aquí es subvencionada no es interrogada ni en cuanto a su anclaje en la universidad ni en cuanto a su entrelazamiento con la docencia universitaria”. Tan solo se mide en cuanto al número de productos académicos producidos. Se parte del ideal de que a mejor calidad de investigación mayor calidad educativa, lo cual es producto de un imaginario instituido por los rankings.

Solo las universidades grandes, se pueden permitir tener una mayor cantidad de plazas exclusivas para investigación, cuyas labores de docencia se enfocan a formar recursos humanos a nivel de posgrado. Centros que se vuelven una necesidad como respuesta a las presiones que generan los rankings. Por ejemplo, el QS Stars desarrollado por la empresa británica Quaquarelli Symonds, evalúa las instituciones desde ocho ángulos diferentes, incluida la investigación, la internacionalización, la enseñanza. y empleabilidad, entre otros. Este proceso le otorga a la institución una serie de estrellas, que van de una a cinco, de acuerdo con su desempeño en los criterios de evaluación con respecto a los estándares mínimos de calidad. El ranking Scimago, es una clasificación global conocida como Clasificación de Instituciones Scimago, que evalúa tres criterios principales: producción de investigación de calidad, contribución académica a los procesos de innovación y el impacto social generado en los medios digitales. Así como para el caso de México la revista AméricaEconomía editada por AméricaEconomía Media Group, genera un ranking con parámetros parecidos a los del QS Star y Scimago, pero con indicadores nacionales como son el número miembros del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT. Los parámetros que miden son: calidad docente, prestigio, investigación, oferta de posgrado, internacionalización, acreditación e inclusión y diversidad. Como se puede constatar, la investigación es el parámetro central para medir la calidad de las universidades, ahora bien ¿es la investigación lo central para determinar la calidad de las universidades o es su formación de profesionistas? De ahí la importancia de conocer la comunicación con la que operan y llevan a cabo sus diferenciaciones, pues del sentido es distinto en ambos casos, aunque compartan una misma institución. Pues para Luhmann:

El proceso de diferenciación del sistema de la ciencia en muchos sentidos es comparable al proceso de diferenciación de otros sistemas funcionales. Sin embargo, en por lo menos un aspecto existe una peculiaridad notable. Los sistemas funcionales en el transcurso de su proceso de diferenciación, normalmente establecen nuevas asimetrías que sustituyen a las viejas estructuras estratificadas y que se encuentran transversalmente a estas; por ejemplo [...] El sistema educativo hace enlace con la diferenciación educador/educando (maestro/alumno) [...] Solo el sistema de la ciencia parece hacer una excepción. No contrapone asimétricamente su propio rendimiento de trabajo a un público que es atendido por él (Luhmann, 1996, p. 441).

Dado lo anterior, en la ciencia su diferenciación funcional se presenta en función de los requerimientos operativos de los científicos por los científicos. No llega a presentar esa asimetría en cuanto ciencia per se, pero si como entorno interno del sistema educativo. Donde la diferenciación maestro/alumno se vuelve un proceso de enseñanza en la diferenciación asesor/tesista. Que es donde se da el punto de encuentro entre la investigación y la educación superior, principalmente en posgrado. Sin embargo “La universidad primariamente no es un sitio de la investigación científica, sino una agencia de socialización para la conducción de la prole hacia complejas preguntas de mundo, vida y sociedad. La investigación científica al interior de la universidad, cualesquiera que sean sus propias metas, ha de ser interrogada por su aporte a este tipo de enseñanza” (Baecker, 2018, p. 115). De ahí que Luhmann (1996, p. 441) llegue a decir que: “En una retrospectiva histórica no se puede pasar por alto que la ciencia participa primero como parásito en la asimetría del sistema educativo”. Tal vez parásito sea muy extremo en cuanto a que mataría a su hospedero, pero en algunos casos no lo mata, pero tergiversa el sentido tanto de la ciencia como de la educación al imponer operaciones propias del sistema científico a los profesores. Lo que genera un decremento en la calidad de la investigación de las universidades y se desvía de buscar generar esas preguntas sobre el mundo, la vida y la sociedad en los alumnos. Además, que “El acoplamiento directo de docencia e investigación, si se tomara en serio, causaría reducciones de rendimiento considerables en ambos terrenos” (Luhmann, 1996, p. 476). Lo que repercute en la calidad real de la educación universitaria que opera en la diferenciación maestro/alumno, pero a su vez, repercute en los estándares marcados por los rankings mundiales al promover la participación de docentes que no cuentan con los perfiles pertinentes y el tiempo para investigar.

Además de los impactos en la calidad, ese acoplamiento entre docencia e investigación, en el contexto de la sociedad del rendimiento, produce mayor frustración y angustia en los docentes e investigadores. Pues “La frustración del maestro es que parece que su trabajo se dirige más y más a impresionar al gran Otro que examina y consume los “datos” que él provee” (Fisher, 2016, p. 85). Se desvía

el sentido de la educación universitaria como agencia de socialización que conduce a preguntas complejas, reduciéndose a un proceso burocrático de generar puntos para las evaluaciones. Algo similar ocurre con los investigadores, pero con la carga mayor que produce la escisión entre ser docente universitario e investigador. Pues “[...] el trabajo comienza a orientarse a la generación de representaciones más que a los objetivos oficiales del trabajo mismo” (Fisher, 2016, p. 75). Lo que genera aún mayor presión tanto a docentes como investigadores, pues se tienen que generar indicadores para ser evaluados por estancias acreditadoras inmersas en un sistema de flujos. A las universidades les ocurre lo mismo que a las ciudades contemporáneas: existe una tensión entre los lugares y los flujos. Donde los lugares son las necesidades de enseñanza local en el contexto de la educación global de los sujetos del rendimiento.

Aquí se ubica el núcleo del síntoma de la educación universitaria, pues se tienen que educar en lo global a partir del ethos de la comunidad para no perder su vínculo, pues su equivalente en el espacio urbano sería esa ciudad genérica. Y las universidades no deben producir profesionistas genéricos mucho menos investigadores genéricos en lo que corresponde al entorno interno de la ciencia. Porque “[...] la educación es más bien el motor de la reproducción de la realidad social, el espacio donde las incoherencias del campo social capitalista se confrontan en directo” (Fisher, 2016, p. 55). En un ideal, por medio de la educación se adquieren los conocimientos que permiten tener un sentido crítico hacia la realidad, pero a su vez, tendría que proponer la solución de los problemas que se afrontan como sociedad. Lo que se maximiza en la actual crisis ambiental y social. Pero en lo latente la educación universitaria sigue operando como un sistema de estratificación social. Pues como menciona Maturana:

Para mí la universidad es una institución del mundo actual concebida para ampliar la capacidad de acción y reflexión con responsabilidad ética y ecológica, de los miembros de la sociedad que la sustenta. Por esto considero que la universidad, como institución de una nación moderna, es un centro de educación organizado de modo que los miembros de esa nación que pasen por ella tengan la oportunidad de vivir la experiencia de practicar y reflexionar en el quehacer particular de su elección de modo que puedan después actuar responsablemente en ese quehacer, tanto con dominio operacional y reflexivo, como con conciencia social, ética y ecológica (Maturana, 2008, p. 219)

Lo dicho por Maturana marca los códigos operativos con los cuales las universidades deberían llevar a cabo su diferenciación respecto a los otros sistemas funcionales y sus entornos internos. Pues es en ella donde se forman los profesionistas que trabajan en la comunicación de los otros sistemas como lo son el del derecho, la economía, el arte, la política entre otros. Esos códigos son: la

conciencia social, la ética y la ecología. Y es aquí donde la ciencia tiene su principal aporte a las universidades, pues no solo tiene que generar conocimiento para su propia diferenciación, sino que este tiene interpenetrar al sistema educativo por medio esos códigos dotándolos de validez para el florecimiento humano. Códigos que operan y tienen sentido tanto en lo global como en lo local. De tal forma que funcionen como mediadores entre lo unívoco de lo local frente a lo equivoco de lo global.

En cuanto al acoplamiento entre investigación y enseñanza, estos códigos le podrían dar una resignificación a los mismos, pues si la investigación opera como un validador de los códigos conciencia social, ética y ecología en el proceso de enseñanza. Este proceso a su vez retroalimentaría a la investigación por medio de investigadores formados bajo estos códigos, generando una investigación comprometida éticamente tanto social como ambientalmente. Lo que llevaría a replantear el significado de esos rankings que siguen más los criterios del mercado basados en el indicador más fácil de acceder: la producción científica.

4. A manera de conclusión: la educación local en un mundo de flujos

Si la forma de sentido de la educación universitaria se sustenta en la diferenciación maestro/alumno esto nos ubica el proceso de enseñanza y no en los procesos administrativos o científicos. Los cuales no se puede negar que son importantes para el desarrollo no solo de las universidades sino de los países. Por ello su operación como un entorno interno del sistema de la educación es clave para su operar. El riesgo se da cuando el parámetro más fuerte para medir la calidad de las universidades se basa en los indicadores de la investigación producida. Eso crea un falso índice que no indica la calidad real del proceso de enseñanza que es el sentido principal de las universidades. A su vez acrecienta la brecha entre universidades grandes con las pequeñas y pauperiza la calidad de la producción científica al implementar programas de fomento a la investigación en perfiles que son más de docencia que científicos. Pero este fetichismo por la ciencia, emerge del mito de la universalidad de la ciencia y su cosmovisión de superioridad sobre otras culturas que tienden a desaparecer, como son aquellas basadas en la oralidad. Lo cual se evidencia desde la filosofía de la interculturalidad (Panikkar, 2006). Y a su vez, este mito sirve de base para justificar la calidad educativa desde los productos de la investigación científica. Lo cual es importante, pero no tiene la misma resonancia en todas las disciplinas que se enseñan en la universidad. Además, que la calidad de las universidades no se encuentra en su valoración por medio de indicadores sino en sus prácticas y quehaceres cotidianos, como señala Maturana:

Mucho se dice que la universidad es un centro de excelencia donde los académicos deben ampliar el saber científico, técnico y artístico, mediante la investigación, y que sólo las personas de más alta jerarquía académica deben ser miembros de ella. Yo pienso que es un error plantearse frente a la universidad en esos términos. La calidad del quehacer universitario como centro de formación en la acción y la reflexión con conciencia social y ecológica de los ciudadanos de un país, debe resultar de la seriedad con que sus miembros realizan en sus conversaciones universitarias cotidianas los propósitos que la inspira. Yo, al menos, pienso que la calidad es el resultado de la conspiración, no del sometimiento a la exigencia (Maturana, 2008, p. 229).

Entonces la calidad se da a través del dialogo entre la comunidad universitaria. Un dialogo que represente por medio del lenguaje y las acciones los códigos de la conciencia social, la ética y la ecología. Y as vez permeal en los distintos niveles de la sociedad ya sea local como global. Pues si por un lado la urbe va homogenizando espacios por medio de los flujos lugares, los lugares se vuelven el elemento básico donde los ciudadanos ejercen sus derechos. El principal reto de las universidades no es elevar la calidad de las investigaciones científicas, pues estas llevan su propio ritmo marcado por el sistema de la ciencia y se cumple cabalmente, lo cual no quiere decir que se desatienda, al contrario, es un área prioritaria pero que opera como un entorno interno. De ahí que ese reto principal sea el formar ciudadanos globales con un fuerte sentido de su lugar que tenga la capacidad de disminuir los problemas que ocasiona la sociedad del rendimiento sustentada en al autoexplotación y la productividad.

De tal forma que la universidad es un espacio donde se forman ciudadanos globales con principios basados en la interculturalidad con una conciencia social, ética y ecológica, pues “Ahora se trata más bien de aumentar la igualdad de oportunidades entre los individuos, de valorizar al «hombre de la diversidad», aquel que se halla estimulado por la confrontación de las culturas, por la capacidad de cada cual para asumir sus orígenes culturales y ya no de escapar a los condicionamientos sociales” (Donzelot, 2012, p. 47). Entonces hay que apostarle a una calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que forme estos sujetos interculturales más que a una calidad dada por indicadores más ligados al consumo. Pues de esta forma es que como la ciencia y la educación avanzarán desde local en este espacio de flujos de la urbe global.

Referencias bibliográficas

- Baecker, D. (2018). *Estudios acerca de la próxima sociedad*. Chile: Metales Pesados.
- Donzelot, J. (2012). *¿Hacia una ciudadanía urbana? La ciudad y la igualdad de oportunidades*. Argentina: Nueva Visión.
- Fisher, M. (2016). *Realismo capitalista*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder.
- Koolhaas, R. (2014). *Acerca de la ciudad*. Barcelona: Gustavo y Gili.
- Luhmann, N. (1996). *La ciencia de la sociedad*. México: Anthropos/UIA/ITESO.
- Luhmann, N. (1999). *Teoría de los sistemas sociales II*. México: UIA.
- Marinas, J. (2016). La ciudad abierta y sus enemigos. En J. Marinas (coord). *La ciudad contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile: Granica.
- Mongin, O. (2006). *La condición urbana. La ciudad a la hora de la mundialización*. Buenos Aires: Paidós.
- Pannikar, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- Sennett, R. (2019). *Construir y habitar. Ética para la ciudad*. Barcelona: Anagrama.
- Sennett, R. (1997). *Carne y piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*. Madrid: Alianza.

JÓVENES UNIVERSITARIOS Y CONTENIDOS TRANSMEDIA EN LA SOCIEDAD HIPERCONECTADA

José Miguel Gutiérrez Pequeño y Yasna Pradena

Universidad de Valladolid

malayo@soc.uva.es - yasn pradena@gmail.com

En la actualidad, el escenario de la educación mediática universitaria parece constituirse desde una cada vez mayor conciencia de la necesidad de favorecer el desarrollo de culturas participativas donde los y las estudiantes no sólo interaccionan entre sí constituyendo comunidades de aprendizaje en el aula, sino que al mismo tiempo utilizan toda una serie de recursos extraídos del flujo mediático a través de los cuales confieren sentido a su vida cotidiana (Jenkins, Ito y Boyd, 2015), conformando entonces lo que se ha denominado como una cultura de la conectividad (Van Dijck, 2013).

En este contexto, una de las transformaciones más relevantes ha sido que el desarrollo de este ecosistema informacional parece haber hecho evolucionar al ser humano a nivel cognitivo. Por un lado, se habla de un cambio en los patrones de lectura y escritura, en el marco de individuos que viven inmersos como están en procesos de multialfabetización y televisiones conectadas (Ferrés, 2014; Scolari, 2016) como parte del proceso de participar del consumo y producción cultural de un entorno cada vez más creativo e innovador. En el caso de los videojuegos *online*, por ejemplo, observamos cómo se ha estudiado acerca de sus cualidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, por no hablar de los efectos de los denominados *serious games* en el aumento de la creatividad, la capacidad perceptiva y la toma de decisiones.

Por otra parte, la abundancia de los datos disponibles en la infraestructura comunicacional de la sociedad de la información lejos de suponer un problema en

términos de sobrecarga cognitiva, comienza a ser analizada y valorada en términos más positivos, implicando nuevas competencias en la gestión de la información (Boyd, 2014) y utilizando, además, estrategias inductivas, en un entorno de datos que fluye constantemente, evaluando el riesgo y la incertidumbre.

Esta cultura de la convergencia representa un cambio cultural también para la educación superior, pues anima al alumnado a abandonar posiciones pasivas y receptoras, buscando nueva información y estableciendo conexiones entre contenidos mediáticos que en muchas ocasiones aparecen dispersos en el universo de los *social media*. El uso de las tecnologías digitales ha supuesto por tanto una oportunidad para el ejercicio de nuevas formas de interacción social que, en la actualidad, están transformando el funcionamiento y rol de las instituciones de aprendizaje formal, sobre todo las universitarias.

La consolidación del paradigma de la Red no solo afecta a la esfera mediática. Podría decirse que no hay ámbito de la sociedad que no haya sido modificado por la tecnología de las redes digitales, desde la economía hasta la política, pasando por la cultura y la educación. Hoy los jóvenes acceden a la información a través de la Web, construyen sus comunidades utilizando los dispositivos móviles, se comunican en las redes y se divierten jugando en entornos virtuales. Las aulas apenas han incorporado en sus protocolos esta realidad (cuando no directamente la rechazan y estigmatizan); los educadores, por su parte, en su gran mayoría no están formados para este nuevo entorno.

Todos estos datos nos hablan de una necesidad de crear comunidades, de generar vínculo social entre millones de personas que, a través de las redes sociales virtuales, sientan las bases para el desarrollo de una inteligencia colectiva a través de la que usuarios comparten información y contenidos online como forma de construir su identidad y reputación digital activando, por tanto, los mecanismos del reconocimiento social y/o profesional.

Observar las formas de participación de los jóvenes en este nuevo ecosistema interconectado, nos dice mucho respecto de cómo han ido evolucionando las propias tecnologías en su uso y apropiación. Investigaciones realizadas por Greenhow y Gleason (2012) nos señalan las posibilidades diversas de los nuevos medios digitales para transitar desde una concepción de lo tecnológico asociada al entretenimiento y el pasar el rato (*hanging out*), a reapropiaciones ligadas al aprendizaje (*messing around*) y el conocimiento experto (*geeking out*), para llegar a un uso más relacionado con el empoderamiento y la participación social y política.

Centrándonos propiamente en el escenario educativo, las narrativas transmedia se aplican a cómo los estudiantes aprenden con plataformas múltiples

que enriquecen su experiencia de aprendizaje más allá del entorno del aula a través de formatos narrativos. Hablamos del concepto de *transmedia teaching* como una creación de materiales curriculares a través de plataformas mediáticas múltiples que les involucran y alientan para convertirse en activos cocreadores de conocimiento con cada una de las plataformas y formatos textuales que utilizan por sí mismos al desarrollar el material del curso.

1. Contenidos transmedia

El crecimiento de la comunicación en red, especialmente si lo juntamos con las prácticas de la cultura participativa, proporciona un conjunto de nuevos recursos y facilita nuevas intervenciones de la mano de una variedad de grupos que hacen tiempo que luchan para que se escuche su voz. Las nuevas plataformas crean aperturas para el cambio social, cultural, económico, político y oportunidades para la diversidad y la democratización.

La cultura contemporánea se ha vuelto más participativa, especialmente si la comparamos con ecologías de los medios anteriores principalmente supeditadas a los medios masivos tradicionales. El público en red está utilizando esta capacidad comunicativa expandida para crear una cultura más diversa, desafiando instituciones arraigadas, ampliando oportunidades sociales y educativas.

El entorno mediático actual se ha convertido en algo cada vez más conductivo para la propagación de contenido mediático. En parte, la propagabilidad es la consecuencia de cambios en la naturaleza de las tecnologías que hacen más fácil producir, subir, bajar, recircular e insertar contenido. La digitalización hace que cambiar formatos sea más simple y distribuir contenido.

Hablamos del cambio de una cultura que ha sido configurada por la lógica radiotelevisiva a una cultura que promueve una mayor participación de base (*grassroots*). Examinamos como la gente está desempeñando un papel más activo a la hora de determinar el flujo de contenido para satisfacer sus propios objetivos en una cultura cada vez más en red; y los desafíos, frustraciones y complicaciones significativos de la producción y circulación de contenido mediático en un mundo de contenido propagable. La cultura transmedia propone un nuevo planteamiento sobre la producción, promoción y circulación de contenido que fomenta un mayor respeto hacia la voluntad de los participantes (Jenkins, Ford, Green, 2015).

La cultura transmedia incluye un modelo híbrido de circulación, en el cual una mezcla de fuerzas verticales (de arriba abajo y de abajo a arriba) determina cómo se comparte el material a través de las culturas -así como entre ellas- de forma mucho más participativa (y desordenada). Las decisiones individuales que tomamos al difundir textos mediáticos (retuitear un gazapo, redifundir un video viral en

YouTube, compartir una historia en *Instagram*) están remodelando el paisaje mediático en sí mismo

Este cambio, de la distribución a la circulación, supone un movimiento hacia un modelo de cultura más participativo que considera al público no sólo como consumidores de mensajes preconstruidos sino como personas que están dando forma, compartiendo y remezclando el contenido de los medios de una manera que antes quizás era inimaginable. Y lo hacen no como individuos aislados sino dentro de comunidades y redes más amplias, que les permiten propagar el contenido más allá de su proximidad geográfica inmediata.

La cultura transmedia se centra en las dinámicas sociales y las prácticas culturales que han posibilitado y popularizado estas nuevas plataformas; directrices que no sólo explican *cómo* compartir se ha convertido en una práctica habitual, sino también *por qué*. El potencial de los medios digitales nos brinda un catalizador para reconceptualizar otros aspectos de la cultura: exige la necesidad de replantear las relaciones sociales, reimaginar la participación cultural, social, educativa y política.

2. Narrativas transmedia

Las narrativas transmedia son historias contadas a través de múltiples medios y plataformas de comunicación que se han mostrado especialmente adecuados para que los jóvenes, en el marco de una sociedad hiperconectada, adquieran nuevas competencias de aprendizaje a través de la producción creativa y la cooperación. Además, los interesados en la historia no se limitan únicamente a consumirla, sino que también afrontan la tarea de creadores, con el objetivo de aumentar el mundo narrativo.

Cuando Henry Jenkins definió por primera vez el concepto de *transmedia storytelling* (MIT, 2003) seguramente no podía imaginar lo que iba a suponer para el universo multimedia, hasta entonces imperante. Unos años después, no hay formato vinculado a la publicidad, televisión, cine, literatura, política, educación, etc. que no sea (o aspire a ser) transmedia.

Las narrativas transmedia pueden considerarse el resultado de una suma entre los textos oficiales, también llamados *canon*, y lo producido por los fans, o *fandom* (Scolari, 2013). En la forma ideal, cada medio hace lo que hace mejor, para que una historia pueda ser introducida en una película, ser expandida para la televisión, novela o cómic; su universo pueda ser explorado en videojuegos o experimentado como atracción de un parque de diversiones. Son aquellas que a través de diferentes medios ofrecen puntos de vista de una misma historia que enriquecen la experiencia del usuario. Son complejas y sofisticadas, y no consisten

simplemente en inundar los diversos medios de piezas relacionadas con una misma historia, sino que deben proporcionar al usuario diferentes puntos de entrada.



Imagen 1. Narrativa transmedia elaborada por el alumnado

Esta nueva lógica de convergencia representa un cambio cultural, no reducida sólo a la concepción de un proceso tecnológico que aglutina múltiples funciones mediáticas en un único dispositivo. Este proceso de convergencia de medios se produce en el cerebro de los consumidores individuales y mediante sus interacciones sociales con los otros. Por ello la convergencia es un proceso que tiene que ver más con lo cultural y lo transmediático que, con lo tecnológico, en donde la circulación informativa trasciende los medios. Para disfrutar plenamente de una historia, el usuario ve la película, debate en foros y *blogs*, juega con los videojuegos y lee los cómics. Recepciona los contenidos y se involucra en intercambios comunicativos utilizando alternativamente, diversos dispositivos en los que se integran textos, imágenes y audios. Con el avance de lo digital las situaciones varían. Se abren nuevos modos de producción y se modifican las relaciones con las audiencias.

Aunque los proyectos de narrativas transmedia inicialmente se realizaron desde la producción del entretenimiento y la ficción, cada vez es más común encontrar ejemplos de su aplicación a contenidos sociales reales, donde las comunidades además de dar opiniones y manifestarse se convierten en verdaderos productores de contenidos. Y es que no hay historias que más interés contar que las propias, las experiencias personales, lo que sentimos, pensamos, o nos preocupa.

Así pues, esta estructura narrativa de múltiples partes autónomas, en múltiples entradas, desde diferentes medios y plataformas por diferentes usuarios, se aplica y potencia cuando se trata de historias de la realidad, donde cada usuario no sólo agrega una parte, sino donde da cuenta real de su experiencia y, por lo tanto, transcodifica permanentemente todo el producto, actualizándolo y potenciando su impacto personal, es decir, fortaleciendo su valor social.

Por un lado, la realidad es siempre variada y actualizable y, por otro, se construye a partir de las experiencias de quienes la viven y la cuentan, dos características que como hemos visto son propias de la narrativa transmedia y, por lo tanto, se acomodan naturalmente a la construcción de historias de realidad. La narrativa transmedia se desarrolla tal cual una conversación de realidad donde alguien propone un tema y cada quien hace comentarios sobre el tema, cuenta alguna historia relacionada, le da otro enfoque, sugiere nuevos ejemplos. Cada uno tiene su mirada sobre los temas de la comunidad, pero se construye su comunicación entre todos tal cual, como se hizo la comunicación ciudadana de la era analógica, con la contribución y el aporte voluntario de sus miembros, respondiendo a su natural necesidad de diálogo en comunidad.

La diferencia de esa época era que, aunque la información se recogía y construía entre todos existían muy pocos canales para difundirlo, un periódico o una emisora cuyo establecimiento y mantenimiento eran generalmente muy costosos, y que además debían entrar a pelear la difusión con los grandes medios establecidos de las prensas diarias y las cadenas de radio y televisión.

Actualmente esas historias personales y de realidad, han empezado a ser contadas de manera instintiva en los medios digitales por las comunidades que están encontrando nuevas formas de mostrar su particular mirada, hablando de sí mismos, de sus historias, de sus problemas, de su manera de ver las cosas, agregando datos, ideas, puntos de vista y conocimiento.

Dicho en otras palabras: las narrativas transmedia también sirven para hacer política e incidir en el imaginario social con nuevas ideas y propuestas. El misterio, lo inacabado, el humor, lo controvertido son grandes motores narrativos que se pueden utilizar en el activismo social. Todos estos cambios nos llevan a repensar el rol de los actores de la ecología mediática y las relaciones que mantienen entre ellos.

3. Jóvenes hiperconectados

Los jóvenes universitarios se hallan inmersos en un entramado tecnomediático que los convierte en lo que se conoce como jóvenes hiperconectados (Palfrey y Gasser, 2013). Esto se traduce en un gran número de prácticas que van desde el envío de correos electrónicos y mensajes de texto, participación en redes sociales, utilización de dispositivos multimedia, desarrollo y seguimiento de páginas web, blogs, etc. Cada una de estas acciones nos remite a la posibilidad de comprender la tecnología digital en su capacidad de mediación para crear y mantener vínculos afectivos, movilizar sentimientos, pensamientos e ideas (Wood, Bukowski y Lis, 2016) y contribuir a la generación de intercambios que incidan en el terreno de lo público y la participación ciudadana (Banaji y Buckingham, 2010).

Por ello, en las últimas décadas investigadores de diferentes ámbitos han recalado la importancia de la narrativa en el estudio de la identidad (Bamberg, 2011), la comunicación humana y la cultura mediática, más específicamente (Rincón, 2006). Una de las cuestiones que ha tenido cada vez mayor presencia en la investigación es la construcción de la identidad en la sociedad-red (Davis, 2016), siendo de extraordinaria importancia hoy en día examinar cuáles son los cambios producidos en los procesos de creación y recreación identitaria en la era digital, y, sobre todo, de mediación tecnológica.

Algunos trabajos refieren a las oportunidades que ofrecen tales contextos para la configuración de personalidades que, de modo performativo, «se escriben» en entornos *on-line* de interacción y cultura participativa (Jenkins, Ito y Boyd, 2015) y cómo usuarios de los *social media* comienzan a evolucionar hacia posiciones más autoexigentes respecto de sus huellas digitales y la imagen que ofrecen en redes y plataformas sociales.

Otros estudios también se preguntan acerca del lugar que ocupan artefactos digitales, redes sociales y dispositivos de comunicación multimedia para la construcción de generaciones más empáticas y solidarias (Gutiérrez, Fernández y De la Iglesia, 2017) que, sobre la base de nuevas formas de participación y de colaboración en procesos de aprendizaje ubicuo y educación expandida, contribuyen a una nueva ética ciudadana marcada por la creación cultural compartida (Jenkins, Ford y Green, 2013) y la generación de bienes comunes.

También encontramos investigaciones que alertan de las complejas y a menudo ambiguas relaciones entre lo público y lo privado en el contexto de los medios de comunicación social y de la sociedad digital (Lasén, 2014). La conectividad constante a través de espacios en la Red como webs, portales y redes sociales, blogs, etc., hace que los jóvenes deban modular permanentemente su

intimidad en un entorno de fronteras difusas de fronteras difusas entre a quiénes consideran cercanos y a quién extraño, qué información es susceptible de ser compartida de forma pública y cuál debe quedar circunscrita al ámbito de la privacidad, etc., obligándoles a asumir cada vez una mayor conciencia respecto de la necesidad de negociar, gestionar o modificar dichos procesos de interacción y comunicación como forma, finalmente, de configurar una intimidad privada o pública (Zafra, 2010), mediatizadas ambas por todos estos procesos y entramados en Red.

Una aproximación transmedia de la enseñanza reproduce mucho de los conceptos definidos en la literatura científica respecto de la cultura transmedia. Los estudiantes pueden acceder a plataformas de aprendizaje de forma ubicua sin perder la capacidad al mismo tiempo de construir sentido con los mismos en tanto materiales de aprendizaje. Se fomenta al mismo tiempo una cultura participativa donde los estudiantes se ven a sí mismos como activos creadores de contenido curricular mediante la colaboración entre iguales, formando parte de una comunidad *on-line* de aprendizaje.

4. Diseño de contenidos transmedia

El proceso de investigación se llevó a cabo en el marco de dos asignaturas pertenecientes al Grado de Educación Social en la Universidad de Valladolid: TIC's Aplicadas a la Educación (formación básica) y Medios de Comunicación Social (optativa), de primer y cuarto curso respectivamente y ubicadas en dos centros: la primera en la Facultad de Educación y Trabajo Social de Valladolid y la segunda en la Facultad de Educación de Palencia.

El foco de estudio se centraba en las posibilidades ofrecidas por las narrativas transmedia para iniciar en las aulas universitarias procesos abiertos, creativos y participativos de producción y difusión de contenidos desde una perspectiva orientada al empoderamiento social y el desarrollo comunitario. El diseño educativo implementado pretendía mediar en el capital informacional (Hamelink, 2000) de jóvenes universitarios inmersos en el ecosistema digital de la sociedad aumentada (Reig, 2012), proponiendo para ello herramientas y habilidades, conocimientos y actividades colaborativas de diseño, creación, presentación y difusión de narrativas transmedia.

Aunque los proyectos de narrativas transmedia inicialmente se realizaron desde la producción del entretenimiento y la ficción, cada vez es más común encontrar ejemplos de su aplicación a contenidos sociales reales, donde las comunidades además de dar opiniones y manifestarse se convierten en verdaderos productores de contenidos. Y es que no hay historias que más interese contar que

las propias, las experiencias personales, lo que sentimos, pensamos, o nos preocupa.

Así pues, esta estructura narrativa de múltiples partes autónomas, en múltiples entradas, desde diferentes medios y plataformas por diferentes usuarios, se aplica y potencia cuando se trata de historias de la realidad, donde cada usuario no sólo agrega una parte, sino donde da cuenta real de su experiencia y, por lo tanto, transcodifica permanentemente todo el producto, actualizándolo y potenciando su impacto personal, es decir, fortaleciendo su valor social (Rincón, 2006).

Por un lado, la realidad es siempre variada y actualizable y, por otro, se construye a partir de las experiencias de quienes la viven y la cuentan, dos características que como hemos visto son propias de la narrativa transmedia y, por lo tanto, se acomodan naturalmente a la construcción de historias de realidad. La narrativa transmedia se desarrolla tal cual una conversación de realidad donde alguien propone un tema y cada quien hace comentarios sobre el tema, cuenta alguna historia relacionada, le da otro enfoque, sugiere nuevos ejemplos. Cada uno tiene su mirada sobre los temas de la comunidad, pero se construye su comunicación entre todos tal cual, como se hizo la comunicación ciudadana de la era analógica, con la contribución y el aporte voluntario de sus miembros, respondiendo a su natural necesidad de diálogo en comunidad (Reig, 2012).

La diferencia de esa época era que, aunque la información se recogía y construía entre todos existían muy pocos canales para difundirlo, un periódico o una emisora cuyo establecimiento y mantenimiento eran generalmente muy costosos, y que además debían entrar a pelear la difusión con los grandes medios establecidos de las prensas diarias y las cadenas de radio y televisión.

Actualmente esas historias personales y de realidad, han empezado a ser contadas de manera instintiva en los medios digitales por las comunidades que están encontrando nuevas formas de mostrar su particular mirada, hablando de sí mismos, de sus historias, de sus problemas, de su manera de ver las cosas, agregando datos, ideas, puntos de vista y conocimiento (Irigaray y Lovato, 2015).

Dicho en otras palabras: las narrativas transmedia también sirven para hacer política e incidir en el imaginario social con nuevas ideas y propuestas. El misterio, lo inacabado, el humor, lo controvertido son grandes motores narrativos que se pueden utilizar en el activismo social. Todos estos cambios nos llevan a repensar el rol de los actores de la ecología mediática y las relaciones que mantienen entre ellos.

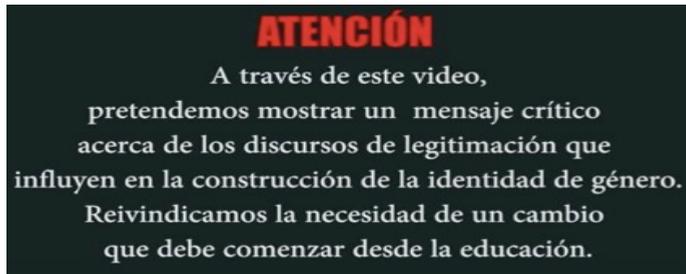


Imagen 2. Perspectiva de género en las NT del alumnado

El primer elemento de reflexión debe ser el mensaje central elegido por el alumnado para elaborar su narrativa transmedia. En las asignaturas se plantea un primer paso, que es la selección de la narrativa a partir del conjunto de las producidas en el universo de ficción o en los entornos mediáticos vinculados a la realidad.

Una vez elegido el tema de las narrativas transmedia cada grupo llevó a cabo un segundo paso, que consistía en analizar las características transmedia (Scolari, 2013): expansión (*Spreadability*) vs. profundidad (*Drillability*); continuidad (*Continuity*) vs. multiplicidad (*Multiplicity*); inmersión (*Immersion*) vs. extraibilidad (*Extractability*); construcción de mundos (*World building*); serialidad (*Seriality*); subjetividad (*Subjectivity*); realización (*Performance*).

En un tercer paso, con las exposiciones en grupo de sus análisis en presentaciones elaboradas por el alumnado, se daba paso al coanálisis de las narrativas seleccionadas, tratando de visualizar, conocer y compartir los sentidos y significados, los elementos y las estructuras de cada composición narrativa.

A su vez, de acuerdo con el cuarto paso, cada grupo analizaba su comportamiento de consumo cultural, analizando e incorporando al informe final algunas dimensiones como: modelos participativos y roles de usuario de consumo transmedia; culturas participativas generadas con/en la narrativa transmedia; contenidos generados por los usuarios.

Con esto llegamos al quinto paso, donde cada grupo ampliaba la narrativa transmedia seleccionada elaborando una producción propia repensando el mensaje central, elaborando una línea básica narrativa, eligiendo el género al que iba a pertenecer su producción, decidiendo el punto de vista de la historia que se iba a narrar, qué se iba a contar y a qué audiencia iba a estar dirigido.

Finalmente, en el sexto paso, cada grupo exponía la narrativa transmedia elaborada con un nuevo debate en el aula con aportaciones del resto de grupos, en

un intento de socializar las creaciones e imaginarios ofrecidos, pero también como forma de realizar un análisis general respecto de las posibilidades de los universos transmedia.



Figura 1. Diseño educativo de las Narrativas Transmedia

La selección de la muestra tuvo su origen en la oportunidad dada al alumnado para que eligiera entre temas de ficción o temas más allá de la ficción. Los grupos optaron por temas de ficción en su totalidad, salvo en el caso de una de las estudiantes que, por razones académicas (vinculación posterior con la realización de un trabajo de fin de grado), se vinculó al transmedia de tipo social.

El estudio desarrollaba una investigación de corte narrativo centrada en las producciones narrativas transmedia con jóvenes universitarios a través de las cuales estos conforman modos de actuar y configurar sentidos en el entorno hiperconectado.

Además, se realizó una etnografía digital (Ardèvol, Estalella y Domínguez, 2008), en tanto metodología que partiendo de las creaciones transmedia nos permitía examinar las relaciones con las tecnologías y los medios de comunicación y cómo median en la configuración de subjetividades contemporáneas y culturas participativas.

Los instrumentos y fuentes de datos de investigación utilizados para realizar la investigación responden a las complejidades propias de la etnografía digital:

- Narrativas transmedia: son las producciones transmedia elegidas por los diferentes grupos para su análisis, tanto en el ámbito de la ficción (p.e. literatura, cine, música, videojuegos, etc.) como en el de la realidad social (p.e. periodismo y documentación social).
- Expansiones narrativas transmedia: producciones audiovisuales que expanden la narrativa elegida inicialmente, orientadas a un ámbito de la intervención sociocomunitaria.
- Observaciones de aula: en las dos aulas donde se ha desarrollado la investigación ha habido un observador externo, que ha realizado observaciones sobre la dinámica de trabajo en el aula.

- Comentarios y recomendaciones realizadas en el trabajo en grupo: todo el trabajo realizado en grupo por los y las jóvenes, recogido en forma de comentarios y textos escritos a cada una de las narrativas.
- Grabaciones en vídeo: todos los procesos del diseño, creación, presentación y puestas en común en las clases de los trabajos de los estudiantes han sido grabados en vídeo.

Teniendo en cuenta que las asignaturas se constituyen en espacios de mediación educativa, se analiza la propuesta desde un plano personal, englobado bajo el término de participación guiada, pues de esa forma se enfatiza la implicación mutua entre las personas que participan de la propuesta educativa, comunicándose y coordinándose, en tanto que participan dentro de una actividad socialmente estructurada.

Este momento de análisis buscaba poner el foco de atención en varios elementos de mediación que se producen dentro del proceso con el fin de comprender cómo se origina el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades blandas y los saberes tácitos:

Por un lado, la propuesta educativa entorno a la construcción de NT parte de una serie de compromisos adquiridos, y de los vínculos creados entre los participantes de la actividad sociocultural, implementando, además, una serie de infraestructuras técnico-institucionales en las que se consideran diferentes escenarios de trabajo donde se experimentan distintas formas de comunicación (hipertextual, multimedia, interactiva, reticular), que abren la puerta a la consideración de un modelo de aprendizaje en el que se comparten objetos, se establecen procesos creativos de conocimiento, dinámicas de interacción, mediación e hibridación tecnológica, y, finalmente, se dan procesos de transformación personal.

Por otro lado, la mediación educativa y la participación guiada propuesta en las aulas se conciben también como procesos en los que se visibilizan y gestionan una serie de habilidades blandas:

- Desarrollo de la creatividad y la innovación, a través del diseño, creación, presentación y ampliación de narrativas transmedia en las que se entremezclan el énfasis en la dimensión social de la titulación y la colaboración y cooperación entre pares.
- El aula se convierte en un espacio de mediación para convertir en saberes explícitos todos los saberes tácitos que los jóvenes universitarios aprenden en y a través de sus interacciones digitales, mezclando para ello toda una serie de saberes sociales, culturales y tecnológicos propios de su capital informacional.

También analizamos la propuesta educativa desde el plano personal de la apropiación participativa tratando de responder a la pregunta ¿De qué forma los y las estudiantes realizan una apropiación tecnomediática? La respuesta es dando sentido personal a su participación en la cultura digital, ampliando cuantitativa y cualitativamente el capital informacional al apropiarse de las herramientas, los conocimientos y las habilidades blandas de las que se ha hablado.

Por una parte, la opción de convertir el proceso (creación-diseño-presentación-difusión) de las narrativas transmedia en una forma de generar compromisos por parte de los jóvenes hiperconectados respecto del acceso, uso, construcción de ciudadanía que hacemos en y con las tecnologías digitales.

Por otra parte, la propuesta de trabajo se desarrolla sobre la base de una cierta cultura de la propagabilidad de los saberes tácitos del alumnado respecto de la sociedad hiperconectada, y que se concreta con una propuesta de apropiación práctica (intrapersonal) basada en el flujo de ideas, la selección en base a un material disperso, modelos de participación de las narrativas transmedia de «final abierto», la facilidad para la difusión de los trabajos como instrumento de motivación, la colaboración en los roles desarrollados por el alumnado (creador de historias, analista, colaborador, problematizador).

5. Conclusiones

En primer lugar, nuestra investigación con jóvenes universitarios hiperconectados nos lleva a considerar la necesidad de reconsiderar los formatos y efectos que nutren los diversos universos de la cultura transmedia, sobre todo aquellos procesos de conformación ideológica que hay detrás de buena parte del transmedia que denominamos de tipo ficción, de sus contenidos e intereses, así como a la audiencia a la que se dirigen, etc.

Las expansiones transmedia exploradas en el estudio nos dicen mucho respecto de cómo su entramado tecnomediático configura imaginarios bien diferentes a nivel afectivo, cultural y político. Así, el alumnado ha generado producciones que abordan en forma experimental y creativa los aspectos más lúdicos y hedonistas en el consumo cultural de franquicias del entretenimiento (*Pokemon*) o de universos narrativos (*El Señor de los Anillos*) y de la industria televisiva (*Breaking Bad*, *The Walking Dead*); mientras que otras creaciones orientan el trabajo hacia la crítica feminista de universos clásicos de Disney (*La Bella Durmiente*) o la denuncia social y el análisis de situaciones relacionadas con los refugiados (*Aylan Project*).

La segunda cuestión que queremos dejar planteada aquí es que el diseño y creación de proyectos educativos transmedia permite configurar una nueva

ecología educativa (Cobo y Moravec, 2011) en el aula universitaria. Agentes con roles diversos durante todo el proceso en el aula inician procesos abiertos y participativos de producción y distribución de conocimientos a través del uso y apropiación de las tecnologías y artefactos digitales implicados en la creación de contenidos transmedia.

El caso de estudio nos ofrece la oportunidad de considerar la educación transmedia como un proceso de mediación tecnológica y social respecto de la visibilización, reconocimiento y configuración de una serie de habilidades blandas y saberes tácitos que los y las estudiantes traen consigo, y que han sido caracterizados por la literatura bajo el marco general de aprendizajes invisibles en una sociedad *knomádica* (Cobo, 2016).

Nuestro análisis permite identificar toda una serie de saberes y habilidades (tácitas) que el alumnado incorpora activamente a las prácticas de diseño, análisis, producción y difusión de contenido transmedia: capacidad de creación e innovación cultural a partir de una problemática inicial (expandir el transmedia) que se plantea con final abierto, capacidad de seleccionar información relacionada con el transmedia elegido, colaboración durante el proceso y aprendizaje contextualizado sobre la base de intereses compartidos vía consumo cultural, autonomía en la dirección dada a los proyectos transmedia generados, incorporación de una óptica de crítica social.

Finalmente, diseños educativos desde una perspectiva transmedia como el que hemos estudiado nos permiten ayudar a redefinir el rol activo que pueden jugar los *social media* y la cultura mediática como instrumentos del empoderamiento social y ciudadano. Al mismo tiempo, pensamos que los procesos asociados con la alfabetización transmedia pueden ser una buena oportunidad para reintroducir en las aulas universitarias asuntos relacionados con la ciudadanía, el procomún y las prácticas educativas orientadas al agenciamiento social (Kalogeras, 2014; Soriano, 2016).

Pensamos que el caso estudiado nos permite apuntar, en primer lugar, a la necesidad de una educación mediática en la universidad concebida como una ecología de aprendizaje (Cobo y Moravec, 2011) donde desde un enfoque transdisciplinar integrador de teorías diversas (sociedad de la información y la comunicación, identidades digitales, cultura digital, alfabetización mediática, educomunicación, ecología de los medios) y a través de múltiples agenciamientos (rol de profesorado y estudiantes, como individuos hiperconectados, en tanto consumidores/as culturales, etc.), podamos iniciar procesos abiertos y participativos de producción de conocimientos respecto del papel que juegan y han jugado los medios de comunicación en nuestra configuración cognitiva social y afectiva, los usos y apropiaciones que hacemos de las tecnologías digitales, el rol

que juegan los *social media* a la hora de reorganizar los vínculos intra e intergeneracionales o como instrumentos del empoderamiento social y ciudadano.

Referencias bibliográficas

- Ardévol, E., Estalella, A., Domínguez, D. (2008), *La mediación tecnológica en la práctica etnográfica*. Donostia: Anjulegi Atropolfia Elkartea.
- Bamberg, M. (2011). Freedom, Narrative and Happiness. *Journal of Family Theory y Review*, Vol.3, 320-325.
- Banaji, S. y Buckingham, D. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the Civic Web Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24.
- Boyd, D. (2014). *It's complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Buckingham, D. y Kehily, M. J. (2014). Introduction: Rethinking Youth Cultures in the Age of Global Media. En: S. Bragg, M. J. Kehily, D. Buckingham (ed.). *Youth Cultures in the Age of Global Media*. UK, Palgrave MacMillan, 1-18.
- Cobo, C. (2016). *La innovación pendiente. Reflexiones (y provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Montevideo: Colección Fundación Ceibal/ Debate.
- Cobo, C., Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Davis, J. L. (2016). *Identity theory in a digital age. New directions in identity theory and research*. New York: Oxford.
- Dijck, J. Van (2013). *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media*. Nueva York: Oxford University Press.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona, Gedisa.
- Greenhow, C. y Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a New Literacy Practice. *The Educational Forum*, 76(4), 464.
- Gutiérrez, J.M., Fernández, E. y De la Iglesia, L. (2017). Narrativas transmedia con jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Análisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*, 57, 81-95.
- Hamelink, C. (2000). *The Ethics of Cyberspace*. London: Sage.
- Irigaray, F. y Lovato, A. (eds.) (2015). *Producciones transmedia de no ficción*. Rosario: UNR editora.

- Kalogeras, S. (2014). *Transmedia Storytelling and the New Era of Media Convergence in Higher Education*. UK, Palgrave MacMillan.
- Jenkins, H. (2003). Transmedia storytelling: Moving characters from books to films to video games can make them stronger and more compelling. *MIT Technology Review*.
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura transmedia. La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Barcelona: Gedisa.
- Jenkins, H., Ito, M. y Boyd, D. (2015). *Participatory Culture in a Networked Era: A conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge, UK, Polity Press.
- Lasén, A. (2014). Autofotos. Subjetividades y Medios Sociale. En N. García-Canclini, y F. Cruces (eds). *Jóvenes, culturas urbanas y redes digitales. Prácticas emergentes en las artes, el campo editorial y la música* (pp. 243-262). Madrid: Ariel.
- Palfrey, J. G. y Gasser, U. (2013). *Born digital: Understanding the first generation of digital natives*. UK, Basic Books.
- Reig, D. (2012). *Socionomía. ¿Vas a perderte la revolución social?* Barcelona: Ediciones Deusto.
- Rincón, O. (2006). *Narrativas mediáticas. O cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones.
- Scolari, C. (2016). Alfabetismo transmedia. Estrategias de aprendizaje informal y competencias mediáticas en la nueva ecología de la comunicación. *Telos*, 103, 13-23.
- Soriano, C. (2016). Transmedia mobilization: Agency and literacy in minority productions in the age of spreadable media. *The Information Society*, 32(5), 354-363.
- Wood, M. A., Bukowski, W. M. y Lis, E. (2016). The digital self: How social media serves as a setting that shapes youth's emotional experiences. *Adolescent Research Review*, 1(2), 163-173.
- Zafra, R. (2010). *Un cuarto propio conectado. (Ciber) espacio y (auto) configuración del yo*. Madrid: Fórcola.

PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Javier Callejo Maudes¹
Gonzalo Sacristán Perez-Minayo²
Ruth Martin Moro³
Cesar Callejo Maudes⁴
Beatriz Barreñada Ampudia⁵

¹Universidad de Valladolid. jcmaudes@soc.uva.es

²Universidad de Burgos. gsacristan@ubu.es

³Universidad de Valladolid. ruth.martin@uva.es

⁴Universidad de Valladolid.

⁵Hospital Clínico Universitario de Valladolid

1. Introducción

El “Plan Bolonia” se ha convertido desde su inicio, con la declaración de Bolonia de 1999, en el principio estructurador de la Educación Superior en Europa, produciendo cambios profundos en la organización de los estudios universitarios.

Su finalidad era fortalecer la llamada “Europa del conocimiento”, sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas, consolidando y enriqueciendo la ciudadanía europea, aumentando al mismo tiempo la competitividad internacional del Sistema de Educación Europeo. Por otro lado, se buscaba un sistema que ofreciera una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas educativos de cada país fomentando así la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos. Para ello se presentaron los siguientes objetivos:

- Adopción de un sistema de grados fácilmente legibles y comparables
- Adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales, pregrado y posgrado
- Establecimiento de un sistema de créditos, el sistema ECTS, como un medio adecuado para promover y extender la movilidad estudiantil
- Promoción de la movilidad, al superar los obstáculos para el ejercicio efectivo de la libre circulación:
 - Para estudiantes, promoviendo el acceso a oportunidades de estudio y capacitación
 - Para docentes, investigadores y personal administrativo, a través del reconocimiento y valorización de los períodos pasados en un contexto europeo investigando, enseñando y entrenando
- Fomento de la cooperación europea en materia de garantía de calidad, con miras a desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones europeas necesarias en Educación Superior, particularmente en lo que respecta al desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación (de Bolonia, D., 1999).

En la declaración de Leuven and Louvain-la-Neuve de 2009, se establece la década que termina en 2020 como vital para que la Educación Superior europea establezca una contribución profunda para una Europa del conocimiento altamente creativa e innovadora (de Lovaina, D., 2009) y los días 11 y 12 de Marzo de 2010 los ministros responsables de la Educación Superior de la Unión Europea se reunieron en Budapest-Viena con el objetivo de lanzar el Espacio Europeo de Educación Superior (de Budapest-Viena, D., 2010). Ahora que se acerca el final de la década es el momento de evaluar el grado en el que se han aplicado los principios de Bolonia en las aulas de Educación Superior.

El objetivo de este trabajo es exponer el grado de conocimiento entre los estudiantes universitarios de los principios básicos del EEES y del Plan Bolonia, así como del sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System) y la percepción por parte de los alumnos de la importancia que dan los docentes a cada uno de los principios que se deben potenciar con la aplicación del Plan Bolonia y el EEES.

1.1. Inicios del Espacio Europeo de Educación Superior, EEES

El proceso de convergencia de un sistema universitario o enseñanza superior común, ha sido uno de los grandes proyectos de educación que se ha llevado a cabo en este siglo XXI por una gran parte de países europeos. Autores como Martínez y Esteban (2005), resaltan la importancia de una cohesión social educativa, no solo de competitividad intelectual, abordando el problema desde el espacio universitario donde conviven alumnos y profesores.

El espacio Europeo de Educación Superior es un proyecto donde la investigación el desarrollo y el conocimiento tienen unos objetivos comunes. Como principales aspectos, se encuentran facilitar la movilidad de estudiantes, profesorado y titulados por los países miembros, así como un sistema común de evaluación basado en los créditos ECTS.

1.2. Desarrollo y creación del EEES

Ante la necesidad de un Espacio Europeo de estudios universitarios común, se elaboraron varios comunicados y declaraciones como conclusión de las conferencias ministeriales, todo ello siguiendo unas directrices de los gobiernos nacionales e instituciones de educación superior. En ellas intervienen representantes de instituciones de E educación superior, titulares ministeriales en materia de educación y diversos agentes sociales. A continuación se realizará un breve repaso de la evolución de esta iniciativa y se resaltarán las áreas tratadas en cada una de las declaraciones, así como los países que con el tiempo se han ido adhiriendo a este compromiso.

El comienzo de este espacio común se pone de manifiesto en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia en septiembre de 1988. Gobiernos europeos y no europeos resaltan la importancia de un espacio cultural y social común dentro de la universidad, con autonomía e independencia intelectual (Crosier, et al., 2015).

En 1998, Alemania, Italia Francia y Reino Unido emiten lo que será el comienzo de la EEES la Declaración de la Sorbona, 25 de mayo de 1998. Los puntos claves serán la movilidad del profesorado, estudiantado e investigadores y la estructura de las titulaciones en dos ciclos comunes grado y postgrado. Para medir el trabajo realizado se crean los ECTS (European Credit Transfer System).

La Declaración de Bolonia del 19 de junio de 1999 toma como base la declaración del Suplemento Europeo al Título. Se unen a este proyecto 29 países europeos. De ahora en adelante se dará un plazo para la puesta en marcha del EEES de 10 años.

En el verano del año 2000, se crea el proyecto piloto llamado “TUNING” con el propósito de poder llevar a cabo los objetivos señalados en la declaración de Bolonia homogeneizando las titulaciones dentro del EEES, con unas directrices flexibles que permitan a las universidades mantener su autonomía. Se determinaron unas competencias genéricas y específicas de cada disciplina, introduciendo un lenguaje común de las mismas (González y Wagenaar, 2003). En el mismo año se crea también la ENQA garantizando la calidad en Educación Superior.

En 2001 se hace hincapié a la representación estudiantil con la declaración de Götteborg. Durante este año se unen al proyecto Croacia, Chipre y Turquía (Perez, 2004).

En el año 2003 se remarca la necesidad de preservar la autonomía universitaria por encima de las políticas de los gobiernos, realizándose así la Declaración de Graz. En el comunicado de Berlín del mismo año se aboga por la importancia de los sistemas de investigación en el EEES. Se unen a esta iniciativa más países, llegando a un total de 40 países miembros.

El Comunicado de Bergen 2005 ensalza la importancia de mejorar las sinergias entre el EEES y otros sectores de investigación, poniendo el foco en los estudios de Doctorado. Estos estudios tendrían una duración en torno a 3 o 4 años a tiempo completo, siendo el más flexible de los ciclos ayudando a la investigación libre (de Bergen, C., 2005)

En Londres 2007, son ya 46 países los que forman parte del EEES. Se realiza una revisión sobre el desarrollo del proyecto y se redacta un comunicado reseñando los retos pendientes en materia de movilidad de profesorado, investigadores y estudiantes. También se recalca la importancia de los ECTS para valorar la carga de trabajo del estudiante y su trabajo individual respecto al estudio. Uno de los objetivos a tratar con más relevancia, es crear un registro Europeo de Agencias Certificadoras de Calidad (de Londres, C., 2007).

Para las universidades europeas, 2020 es el nuevo horizonte. El Comunicado de Lovaina de abril de 2009 y la Declaración de Budapest-Viena sobre el Espacio Europeo de Educación Superior en marzo de 2010 son claves para la próxima década. Los objetivos a tratar serán: mantener una perspectiva amplia y social-humanista, un sólido compromiso con la calidad y la excelencia, una voluntad de establecer fuertes lazos con otras universidades, no sólo europeas, y una clara idea de la conexión interna entre la investigación científica y el rendimiento académico de las universidades (Gutiérrez-Solana, 2016).

El Comunicado de la Conferencia de ministros europeos responsables de la educación superior emitido en 2009, como conclusión a las reuniones celebradas

los días 28-29 de abril en Lovaina (Bélgica), fija una nueva fecha para valorar los objetivos del Proceso de Bolonia. Actualmente son ya 47 países comprometidos con dicho proyecto. Las conclusiones extraídas del comunicado de Lovaina son: “El Proceso de Bolonia ha promovido el Suplemento al Diploma y el Sistema Europeo de Transferencia y acumulación de Créditos para aumentar aún más la transparencia y el reconocimiento” (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015) y se añade un objetivo en materia de movilidad de estudiantes: “En el año 2020, al menos un 20% de aquellos que se gradúen dentro del Espacio Europeo de Educación Superior habrán disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero” (de Lovaina, D., 2009).

Dos años después del funcionamiento oficial del EEES, se realiza el Comunicado de Rumania y Bucarest. Son tres las modalidades que este Comunicado propone para el próximo período: el acceso equitativo a una educación de calidad, aumentar la empleabilidad de los titulados y la creciente movilidad de los estudiantes en la educación superior europea.

En 2015, se realiza el Comunicado de la Conferencia Ministerial de Ereván. Se incorpora Bielorrusia y 8 miembros consultivos: UNESCO, Consejo de Europa, EUA, EURASHE, ESU, ENQA, Education International y BUSINESSEUROPE. En Ereván se adoptó la nueva guía ECTS como documento oficial del EEES. Es una revisión y mejora de la guía de 2009. Pretende, sobre todo, potenciar la correcta aplicación de los resultados de aprendizaje, describiendo lo que se espera que los estudiantes sepan, comprendan y sean capaces de hacer tras culminar con éxito su proceso de aprendizaje (de Erevan, C., 2015)

La última conferencia de 2018, marca el 20 aniversario de la Declaración de la Sorbona. Realizada en París, subraya la necesidad de mejorar la implementación de los valores fundamentales de la educación superior como son la democracia y los principios de paz y de libertad. En el mismo, se presenta la responsabilidad de la educación superior en lo que concierne a ser parte de la solución de los problemas que acechan a Europa:

En un momento en que Europa se enfrenta a importantes desafíos sociales (desde el desempleo y la desigualdad social, hasta los problemas relacionados con la migración y un aumento de la polarización política, la radicalización y el extremismo violento), la educación superior puede y debe desempeñar un papel decisivo para proporcionar soluciones a estos problemas (de Paris, C., 2018).

1.3. El Sistema de créditos ECTS

Si la Declaración de Bolonia supuso un hito en la homogeneización de la educación superior europea, los créditos ECTS son su piedra angular. El

establecimiento del sistema de créditos ECTS, por sus siglas en inglés European Credit Transfer System, fue el estándar que se decidió adoptar en el EEES, apostando así por un modelo para garantizar la convergencia de los distintos sistemas existentes hasta entonces.

El ECTS facilita la comparación de los programas de estudios, esa es su mejor aportación. Está diseñado para todo tipo de programas, tanto para obtener una titulación como para el aprendizaje a lo largo de la vida. Es útil para los estudiantes que se desplazan y para los que hacen su carrera en un sólo sitio. Puede ser usado como un sistema acumulativo en una sola institución o para moverse hacia otra institución. Sirve para facilitar la movilidad del estudiante, tanto en su propia tierra como en otros países. Cubre el autoaprendizaje y la experiencia del trabajo (D. G. de Cooperación con el Estado y la Unión Europea. Comunidad de Madrid., 2006).

Los créditos ECTS son una métrica adoptada por EEES basada en el trabajo personal del estudiante (horas lectivas, horas de estudio y, tiempo para la elaboración de trabajos y prácticas). Un ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante y un curso académico completo equivale a 60 créditos. Hasta la introducción de los créditos ECTS, en nuestras universidades no se disponía de ninguna medida normalizada del tiempo de trabajo del alumnado fuera del aula. El uso de estos créditos ha supuesto un avance que facilita la comparación entre asignaturas impartidas en distintas instituciones, y, con ello, la movilidad de los estudiantes y titulados (Rivadeneira, 2015a)

Las universidades integrantes debieron y deben conformar sus planes de estudios en función de estos créditos y los diferentes estudios tienen asociada una carga de trabajo determinada en ECTS, de tal forma que la consecución del título de grado comprende una duración de 240 créditos ECTS desarrollados en cuatro cursos académicos (algunos estudios de grado cuentan con regulación específica en la que se amplía la duración de los mismos, véase medicina o arquitectura). Los programas de master, por su parte, tienen un cómputo de 60 o 120 ECTS con una duración de uno o dos años respectivamente. Por último, el doctorado está constituido por un periodo de formación de al menos 60 créditos (pudiendo ser estos parte del ciclo de máster) y otro de investigación, que culmina con la elaboración de la tesis doctoral. Los estudios de doctorado suelen tener una duración de entre tres y cuatro años en los que el estudiante pasará por distintas fases de estudio, investigación y redacción de la tesis.

Las implicaciones de abrazar este tipo de sistema de créditos van más allá de afectar únicamente a la carga de trabajo del alumnado, tanto docentes como discentes se han tenido que adaptar. El proceso de Bolonia está suponiendo un gran impulso al uso de nuevas metodologías docentes centradas en el estudiante. Metodologías, que, mayoritariamente, implican un control mucho más estrecho del trabajo del alumnado dentro y fuera del aula. Es decir, dotan a los docentes de

herramientas que, hasta cierto punto, obligan al alumnado a hacer las tareas planificadas para el aprendizaje en la asignatura. A su vez, esto obliga a que la carga horaria asociada al crédito ECTS sea viable, dado que, con las nuevas metodologías, el alumnado no va tener tanta libertad como hasta ahora para cumplir o no con las horas fuera del aula planificadas por el docente (Rivadeneira, 2015b).

Este cambio de paradigma supone una mayor carga de trabajo para el profesorado debido a la aplicación de sistemas de evaluación coherentes con el modelo metodológico centrado en el aprendizaje, que impulsa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dado que implica la realización de una evaluación formativa y compartida (Paricio y Allueva, 2006).

1.3.1. Características asociadas a los ECTS

Uno de los objetivos principales de la declaración de Bolonia es promover la movilidad de los estudiantes en el EEES. El papel fundamental que juegan los ECTS es el de la estandarización de los distintos estudios para alcanzar la convergencia deseada y parte de unas premisas específicas, se debe entender este modelo como un sistema de créditos que permite medir en tiempo el volumen de trabajo necesario para adquirir los conocimientos y habilidades que se requieren en una determinada materia. Se establece por tanto en función del alumno y no del profesor. Debe basarse en una estimación realista para un estudiante medio. El número de horas dedicadas por el estudiante por curso debe oscilar, normalmente, entre 1.500 y 1.800. El curso debe estar compuesto por sesenta créditos ECTS por año, el semestre por treinta y el trimestre por veinte, por lo que cada crédito supondrá entre 25 y 30 horas de trabajo del alumno. El trabajo semanal del estudiante, incluidas las horas presenciales, no debe superar las cuarenta horas. Serán cuarenta semanas por curso. Por supuesto, se trata de una media, los que estén por encima pueden poner menos esfuerzo y los que estén por debajo deberán esforzarse más (D. G. de Cooperación con el Estado y la Unión Europea. Comunidad de Madrid., 2006). Del total de horas asignadas a una materia una parte se destinará a clases teóricas y prácticas. El resto del total se extraerá de las búsquedas bibliográficas, realización de trabajos dirigidos, del estudio individual, prácticas de campo, prácticas de laboratorio, preparación y realización de seminarios, preparación de pósteres, corrección de ejercicios realizados por los compañeros, realización de exámenes y autoexámenes y cualquier otra actividad que contribuya a la formación universitaria. Para obtener los créditos hay que superar los exámenes y las evaluaciones pertinentes. Las calificaciones deberán quedar reflejadas en el expediente académico de cada estudiante. Estas calificaciones deben ser fácilmente transformables a escala europea a través de los créditos ECTS, que tienen en cuenta los porcentajes de éxito de los estudiantes de cada asignatura. El reconocimiento

académico de los créditos sólo está garantizado en el caso de que exista un acuerdo (“Learning Agreement”) entre la institución de procedencia, la institución anfitriona y el estudiante, como es el caso en el programa Sócrates-Erasmus (D. G. de Cooperación con el Estado y la Unión Europea. Comunidad de Madrid., 2006).

El programa Erasmus fue creado en 1987 por iniciativa de la asociación estudiantil AEGEE Europe, fundada por Franck Biancheri. Se apoyaba la movilidad académica de estudiantes y profesores universitarios dentro de los Estados miembros del Espacio Económico Europeo, Suiza Y Turquía. En 1995 el programa se integró en el plan Sócrates. En el 2000 se desarrolló el programa de movilidad Sócrates II.

1.3.2. Implicaciones para los estudiantes

Se consideraron varias maneras de desarrollar el trabajo del estudiante, finalmente se adoptó el proyecto universitario Tuning Educational Structures in Europe, financiado dentro del programa Sócrates. Este se centró en los resultados del aprendizaje y las habilidades adquiridas y las habilidades relacionadas con el tema de estudio. Muestra una relación entre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, por un lado, y la carga de trabajo del estudiante por otro.

Se identifican cuatro etapas para aproximarse al trabajo del estudiante:

1. Introducción de módulos o unidades del curso: en un sistema de módulos cada unidad tiene una cantidad fija de créditos o un múltiplo de esa cantidad. El trabajo requerido en un módulo está basado en la cantidad total de trabajo que se espera del estudiante como parte del total del programa de estudio. Estas tareas están definidas, por lo que se espera que el estudiante aprenda con un tiempo cómodo y necesario para ello.

2. Estimación del trabajo del estudiante: cada módulo está basado en un número de actividades educativas, que se definen considerando los siguientes aspectos:

a) Tipos de cursos: lecciones magistrales, seminarios, investigación, trabajo de laboratorio, estudio personal, tutorías, trabajos, etc.

b) Tipos de actividades de aprendizaje: asistir a clase, realizar determinadas evaluaciones, prácticas de laboratorio o técnicas, escribir artículos, leer libros o artículos, aprender a ser crítico del trabajo de otros, acudir a determinados encuentros, etc.

c) Tipos de evaluación: exámenes orales, exámenes escritos, presentaciones orales, exámenes tipo test, trabajos, tesis, informes acerca del

estado de la cuestión en un determinado tema, evaluación continua, etc. Los profesores deben emplear el tiempo de manera que sea lo más eficiente posible.

3. Comprobación de que el tiempo asignado es el correcto: hay diferentes métodos de estimarlo. El más usado es el cuestionario al estudiante antes o después de completado el curso.

4. Ajuste de la carga de trabajo y de las actividades educativas. Las actividades programadas en una determinada unidad tienen influencia en las otras, por lo que ciertos ajustes pueden ser necesarios. En cualquier caso, ese ajuste es necesario si cuando se comprueba cómo va el proceso se ve que la carga de trabajo estimada no corresponde con la que practican los estudiantes. El proyecto TUNING ofrece dos formularios que pueden ayudar a tomar decisiones al respecto. La primera es para el profesor que planea el módulo y estima la carga de trabajo que lleva aparejada. La segunda es para el estudiante, en la que indican la cantidad de tiempo que dedican a un determinado módulo para ver si la realidad se corresponde con lo planeado. El reparto más adecuado entre las distintas asignaturas lo debe decidir el profesor. Se recomienda que no se fragmenten demasiado ni sean módulos demasiado grandes, para evitar que los estudiantes se bloqueen en el proceso de aprendizaje (Jaén y Sirignano, 2016).

1.3.3. Implicaciones para los docentes

Paralelamente a las implicaciones que este modelo tiene para los estudiantes universitarios fluyen las implicaciones de los docentes. La etiqueta ECTS es la forma de comprobar que una institución cumple las normas incluidas dentro del sistema ECTS de manera correcta en todas las titulaciones. Este trabajo recae directamente sobre los docentes puesto que serán estos los que deban repartir correctamente el número de créditos ECTS de acuerdo con, entre otros aspectos, la carga de trabajo del estudiante. Serán los docentes los que deban usar los créditos ECTS correctamente y demostrar que están calculados a partir de esta carga. Otros aspectos que habrán de ser tenidos en cuenta serán el acuerdo de aprendizaje y/o expediente académico. Todas aquellas instituciones que cumplan con todas las condiciones y hayan dado pruebas de reconocimiento de los créditos ECTS, recibirán la etiqueta. Es por esto que, tanto centros grandes como pequeños, Escuelas Politécnicas y Universidades lo están demandando. Además, aquellas instituciones que reciban esta denominación podrán participar en un nuevo proyecto piloto sobre el crédito ECTS para un aprendizaje a lo largo de la vida.

Por otra parte, los resultados demuestran que cualquier institución que se lo proponga puede conseguir la etiqueta, puesto que la mayoría de las que no la han conseguido ha sido debido a la falta de documentación presentada.

2. Metodología

El objetivo de este estudio ha sido conocer la percepción por parte del alumnado del Plan Bolonia, si realmente reconocen cada uno de los puntos que el Plan establece como básicos y la percepción que tienen sobre el grado en que sus docentes implementan cada uno de esos puntos en el aula. Por otro lado, se ha analizado su conocimiento sobre el sistema ECTS, es decir, si los alumnos conocen cuanta es la carga de trabajo que supone un crédito ECTS, cuáles de las actividades que realizan se computan dentro de esta carga de trabajo.

Dado el carácter descriptivo de la información primaria a recoger, se optó por el uso de una metodología de encuesta a través de cuestionario cerrado. Esta técnica de investigación es la que más se adapta a la función referencial de la información que se desea recoger (Valles, 1999). La aplicación del cuestionario se realizó de manera presencial en diferentes aulas de la Universidad de Valladolid y de la Universidad de Burgos.

El cuestionario se estructuró en tres apartados, el primero con datos de segmentación, el segundo en el que se establecen una serie de principios básicos del Plan Bolonia, y por último un bloque en el que se pone el foco en el sistema de créditos ECTS y las tutorías.

En el bloque central se presentaron una serie de principios y se pidió a los alumnos que valoraran de 1 a 5, que importancia creían que el Plan Bolonia daba a cada uno de ellos y por otro lado, cuál era la importancia que creía que le daban los docentes (Tabla 1):

	Importancia en el Plan Bolonia	Importancia que dan los docentes
Mejora de la adquisición de conocimientos teóricos		
Enseñar a aprender		
Aumento de la empleabilidad y la adaptación a las necesidades del mercado laboral		
Aumentar el control sobre el itinerario formativo de los alumnos		
Flexibilizar el itinerario formativo de los alumnos		
Potenciar el trabajo en el aula		
Potenciar el trabajo autónomo del alumno		
Potenciar el uso de las tutorías		
Orientación académica de la clase como grupo		
Orientación académica de manera individualizada		
Progresar en el terreno humano		
Potenciar la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo		
Potenciar el aprendizaje durante toda la vida		

Tabla 1. Cuestionario sobre la percepción de los principios del Plan Bolonia

Con estas preguntas se valoró por un lado el conocimiento del EEES por parte del alumno y la aplicación por parte del profesor, lo cual daría la posibilidad también de cruzar los datos y revelar si existía algún principio de importancia para el alumno, que pudiera no estar siendo aplicado por los docentes.

El tercer bloque se centró en analizar el conocimiento del alumnado sobre los créditos ECTS, preguntándoles si conocían el número de horas de trabajo que suponía cada crédito y si contabilizaban las horas de clase, tutorías, estudio, asistencia a seminarios, resolución de ejercicios y prácticas y consulta de bibliografía como carga de trabajo computable al cálculo de los ECTS. Por último, en este mismo bloque, se les preguntó sobre el modo en que los docentes enfocaban las tutorías,

si incitaban a que los alumnos acudieran, si eran un recurso al que podían acceder voluntariamente si tenían alguna duda o si eran obligatorias.

Tras la recopilación de los cuestionarios, se procedió al análisis de los resultados principalmente desde una perspectiva descriptiva, pero también realizando análisis multivariantes para establecer diferencias significativas entre los diferentes segmentos de la muestra y entre las percepciones sobre el plan Bolonia y sobre la labor de los docentes.

3. Resultados

3.1. Conocimiento de los principios del EEES

Centrándonos en el segundo bloque, los resultados descriptivos en referencia a la percepción de los alumnos sobre el plan Bolonia (Valoración de 1 a 5) se muestran en la Figura 1:

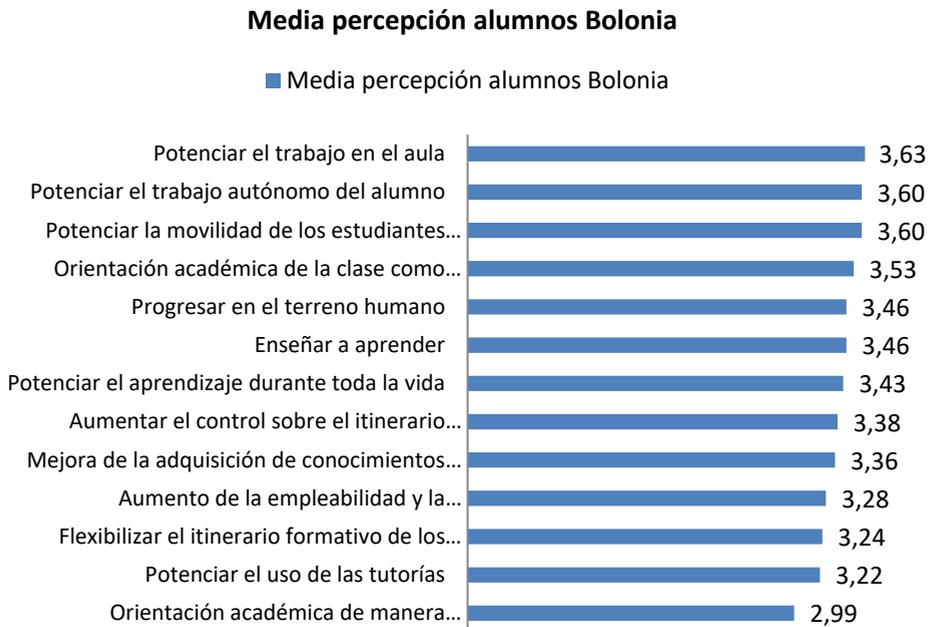


Figura 1. Percepción de la importancia de los principios del Plan Bolonia

Como se observa en la Figura 1, los alumnos perciben como aspectos más importantes del plan Bolonia, el trabajo tanto en el aula como autónomo del alumno. Es interesante el hecho de que dan mayor importancia sobre cualquier otro ítem a este trabajo en el aula, cuando este solo supone el 40% de la carga de trabajo que dicta el sistema ECTS.

También perciben la importancia de la movilidad estudiantil en el espacio europeo, consecuencia del desarrollo de la misma a través del programa Erasmus.

Cuando se observan las valoraciones más bajas de la tabla, se descubre que no perciben la importancia de los ítems relacionados con la individualización de la enseñanza, ya sea a través de la orientación, las tutorías o los itinerarios personalizados, encontrándose las tres en los tres últimos puestos de los principios presentados.

También es interesante el hecho de que el aumento de la empleabilidad y la adaptación a las necesidades del mercado laboral, uno de los pilares principales desde la gestación del Plan Bolonia, es el siguiente menos valorado. Esta percepción apuntada en muchas ocasiones por lo alumnos y también por algunos estudios de ámbito empresarial, parece que se evidencia en los datos recopilados. En los que se refiere a la aplicación por parte del docente los resultados fueron los siguientes (Figura 2):

Media percepción de la aplicación por parte del profesor

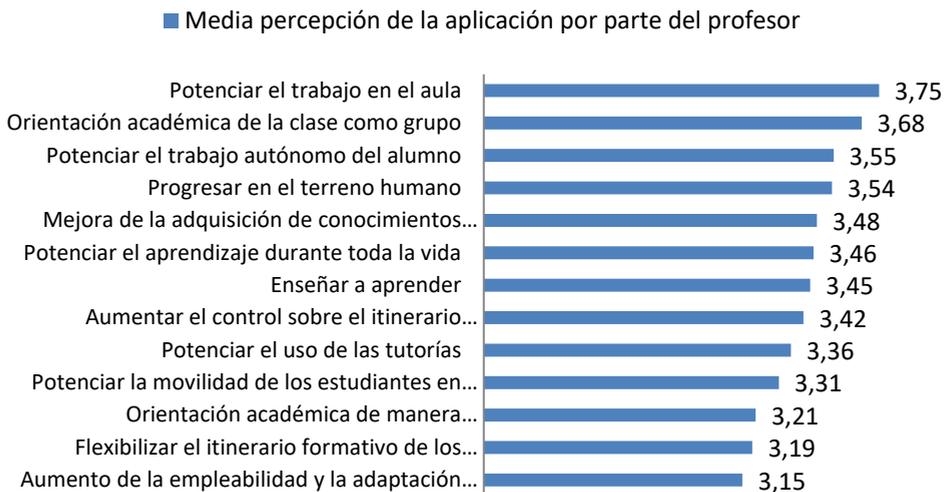


Figura 2. Percepción de la aplicación de los docentes del Plan Bolonia

Las puntuaciones en el caso de la percepción que tienen de la aplicación por los docentes de Bolonia, no presentan muchas diferencias con la figura anterior. En la primera posición sigue apareciendo el trabajo en el aula, y ahora aparece como segunda la orientación académica de la clase como grupo. Por lo que se desprende de los datos, los alumnos valoran Bolonia en relación a lo que ven en la práctica diaria del docente (Fig. 2).

Es anecdótico que ninguno de los dos primeros ítems que aparecen en el ranking de valoración no sean puntos específicos del plan Bolonia, es más, el ítem “orientación académica de la clase como grupo se incluyó en la encuesta, como contrapunto a la orientación académica individualizada, que es la que realmente aparece en el Plan Bolonia. Según estos resultados se podría inducir, que el profesorado no ha adoptado las premisas de individualización de la enseñanza que se derivan del Plan Bolonia y siguen tomando la docencia como general a todo el alumnado sin entrar en las características singulares de cada uno de ellos. Para refrendar el dato, se observa que los ítems relacionados con ese trato individualizado aparecen en las últimas posiciones de la tabla. Esto se verá a continuación cuando se trate el tema de las tutorías.

Cabe señalar también el caso del aumento de la empleabilidad y la adaptación a las necesidades del mercado laboral, que en la percepción sobre la aplicación de los docentes aparece en último lugar. Esto refleja otra vez el aspecto cualitativo percibido por los estudiantes de que en la Universidad no se aprende lo que realmente se necesita en los puestos de trabajo y que es en el mundo laboral donde realmente se aprende a trabajar (Fig. 2).

Por último, señalar que los aspectos más humanistas como enseñar a aprender o progresar en el terreno humano, aparecen en posiciones intermedias de cada una de las Figuras.

Estadísticas de muestras emparejadas				
		Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Q005 - Potenciar la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo	3,61	1,214	0,149
	Q006 - Potenciar la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo	3,29	1,147	0,141
		Correlación	Sig.	
Par 1	Q005 - Potenciar la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo Q006 - Potenciar la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo	0,503	0,000	

Tabla 2. Diferencias significativas entre la percepción de los alumnos del Plan Bolonia y la aplicación del mismo por parte de los docentes

En lo que se refiere a los cruces entre las valoraciones de lo que los alumnos perciben de Bolonia y lo que perciben de la labor docente, repetir que no existen diferencias significativas en prácticamente la totalidad de los ítems. El análisis de la t de student para muestras emparejadas solo ofrece diferencias significativas con respecto a la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo. Los alumnos perciben que este punto tiene gran importancia en el Plan Bolonia, pero exponen que los docentes no le dan tanta importancia.

3.1. Conocimiento de los créditos ECTS

El sistema de ECTS es uno de los aspectos principales del nuevo EEES. Uno de los objetivos generales de este estudio era comprender hasta qué punto los estudiantes conocían en profundidad este sistema. Se parte de la base de que los ECTS están completamente implantados en los estudios superiores, pero lo que no está tan claro es si los docentes transmiten o estructuran las cargas de trabajo de las asignaturas con respecto a ellos.

Cuando se ha preguntado al alumnado en general su grado de conocimiento del sistema, los resultados muestran en la Tabla 3.

	Media	Desviación estándar
Valore su conocimiento sobre el sistema de créditos ECTS del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Plan Bolonia)	2,37	1,038

Tabla 3. Conocimiento general del sistema ECTS

El propio alumnado percibe que su conocimiento de los créditos ECTS es bajo, en una valoración de 1 a 5, solo llegan a una media del 2,37. Cuando se analiza en profundidad los aspectos concretos de los créditos se confirma este dato (Tabla 3).

¿A cuántas horas de trabajo del alumno cree que corresponde un crédito ECTS?	
	Porcentaje válido
Menos de 19 horas	8,57%
Entre 19 y 24 horas	21,43%
Entre 25 y 30 horas	21,43%
Más de 30 horas	5,71%
No sé a cuantas horas corresponde	42,86%

Tabla 4. Carga de trabajo de los créditos ECTS

Los resultados de respuesta la ítem ¿A cuántas horas de trabajo del alumno cree que corresponde un crédito ECTS? se muestran en la Tabla 4.

El 42,86% del alumnado encuestado no sabe a cuantas horas de trabajo corresponde un ECTS y solo el 21,43% acierta al contestar que entre 25 y 30 horas.

Por tanto, prácticamente 4 de cada 5 alumnos no conoce cuando afronta el estudio de una asignatura, la cantidad de trabajo que debe dedicar a cada una de ellas. Este hecho suele en muchos casos generar inquietud entre el alumnado, ya que no tienen un marco de referencia objetivo en el que basarse y también se podría poner en duda la validez de las encuestas docentes a la hora de preguntar a los alumnos sobre si la carga de trabajo de las asignaturas ha sido la correcta.

Continuando con la profundización en los aspectos específicos del conocimiento de los ECTS, se presenta en la Tabla 5 los resultados a la pregunta “¿Cuáles de las siguientes actividades son contabilizadas como trabajo del alumno dentro de un ECTS?”.

¿Cuáles de las siguientes actividades son contabilizadas como trabajo del alumno dentro de un ECTS?	
	Porcentaje válido
Asistencia a seminarios	61,4%
Asistencia a clase	54,3%

Resolución de ejercicios y prácticas	50,0%
Estudio	38,6%
Tutorías	10,0%
Consulta de bibliografía	4,3%
Ns/Nc	22,9%

Tabla 5. Actividades contabilizadas en la carga de trabajo de los ECTS

El primer dato reseñable es que el 22,9% de los alumnos no conocen cuales son las actividades se contabilizan como carga de trabajo en un crédito ECTS. A partir de aquí el aspecto más percibido como carga de trabajo es el de asistencia a seminarios. Este dato hay que tomarlo con cautela dado que a veces los alumnos cuentan este aspecto como simplemente clase, cuando los grupos se dividen en actividades prácticas (laboratorios y seminarios)

Siguiendo la Tabla 5 se encuentra la asistencia a clase y la resolución de ejercicios y prácticas, apuntadas por la mitad del alumnado. Estas actividades se circunscriben al aula o a actividades que se mandan en ella y se presentan, tanto en el propio aula como en la plataforma Moodle.

Solo el 38,6% del alumnado encuestado cree que el estudio entra dentro de la contabilidad de los créditos ECTS y un escaso 4,3% la consulta de bibliografía (Tabla 5).

Por último, destacar el desconocimiento o la falta de importancia que perciben dentro de los créditos ECTS a la asistencia a las tutorías. Solo el 10% del alumnado cree que son parte de la carga de trabajo, cuando es un aspecto fundamental en el itinerario individualizado del alumno.

Para contrastar la incidencia del docente en este aspecto, se preguntó a los alumnos de qué manera abordaban estos el desarrollo de las tutorías (Tabla 6):

Porcentaje de profesores por tipo de tutoría		
	Media	Desviación estándar
¿Qué porcentaje aproximado de profesores utilizan tutorías voluntarias pero solo indican las horas a las que se puede acudir a ellas?	61,04%	31,307
¿Qué porcentaje aproximado de profesores utilizan tutorías voluntarias e incitan a la utilización de las mismas?	56,06%	32,202
¿Qué porcentaje aproximado de profesores utilizan tutorías obligatorias?	21,04%	29,011

Tabla 6. Tipo de tutorías planteadas por los docentes

Como se observa, solo el 21,4% de los docentes utilizan un sistema de tutorías obligatorias, mientras que el 61,4% solo indican los horarios de tutorías.

Aunque existen profesores que utilizan las tutorías obligatorias, e incluso las combinan con las tutorías voluntarias, se percibe una falta de puesta en valor de esta actividad por parte de los docentes, lo que se correlaciona con la escasa percepción de los alumnos para contabilizarlas como parte de los ECTS.

4. Conclusiones y Discusión

Tras 20 años desde la declaración de la Sorbona, y a punto de concluir el ciclo en el que el Plan Bolonia y el EEES debían estar completamente consolidados, año 2020, se pueden presentar algunas conclusiones apoyándose en los datos de este trabajo.

Por un lado, el Proceso de Bolonia ha cambiado por completo la estructura de los estudios de Educación Superior la aplicación del sistema de grados se ha completado en nuestras Universidades y el sistema de créditos ECTS es el que organiza el peso de cada una de las asignaturas dentro de cada uno de los cursos. Aun así, se pueden establecer aspectos que quedan por desarrollar y limitaciones actuales del modelo a lo que se une el hecho de que la implementación sigue siendo desigual según las zonas y países .

La conclusión principal del estudio en lo que se refiere a los principios del Plan Bolonia, es que la educación (siempre dentro del ámbito del estudio), sigue

siendo generalista. Los itinerarios individualizados y el desarrollo de los mismos, por ejemplo, a través de las tutorías, no se está aplicando de manera correcta dentro de los grados. Los alumnos no dan importancia a esta parte de su carrera académica, pero parece que tampoco los docentes hacen hincapié en estas actividades. Un sistema de tutorías obligatorias podría ser la respuesta a esta falta de individualización y podría aumentar la flexibilidad y el control sobre el proceso formativo del alumnado.

Como apuntaba la declaración de París, es necesario hacer un esfuerzo extra en el aprendizaje flexible, fomentando la movilidad social y el continuo desarrollo profesional (de Paris, C., 2018).

Por otro lado, es importante que se desarrollen estrategias de innovación interdisciplinarias, que aúnen enfoques capaces de adaptarse a las necesidades del mercado laboral, pero que a la vez infundan en los estudiantes la necesidad de tomar posiciones críticas y humanísticas en su aprendizaje, que aseguren un futuro sostenible para nuestro planeta y nuestras sociedades.

Se deberá exigir a los docentes que incidan en la importancia de la movilidad del alumnado, ya que como se ha observado durante el estudio existe una descompensación entre la importancia que le dan los alumnos y las que le dan los docentes.

Se debe mejorar el conocimiento entre el alumnado de los créditos ECTS. El sistema de créditos no debe dejarse como un mero sistema de estructura general de los grados. Un desarrollo de los planes docentes de cada una de las asignaturas estableciendo las cargas de trabajo, repartidas por cada una de las actividades a realizar, contribuiría a una mayor certidumbre para el alumnado y una valoración más objetiva del rendimiento.

Finalmente, cabe destacar que todavía faltan muchos aspectos que pulir para que el EEES sea realmente un éxito, como el hecho de que existen grupos específicos infrarrepresentados en la educación superior o que existen personas desfavorecidas con dificultades de acceso a la misma (Vögtle, 2019). Cuestiones como el abandono escolar, el desarrollo de los valores comunes o la capacitación en nuevas tecnologías (Callejo Maudes, Sacristan, y Martin Moro, 2016), también merecen un tratamiento en profundidad.

Referencias bibliográficas

- Callejo Maudes, J., Sacristan, G., y Martin Moro, R. (2016). VII Congreso Mundial de Estilos de Aprendizagem. Las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (NTIC's) en la educación universitaria y la educación de adultos: estudio de caso en las Universidades de Valladolid y Burgos y centros de educación de alumnos en la provincia de Valladolid., (pp. 1975-1982). Bragança.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2015). *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del proceso de Bolonia*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Crosier, D., Rauhvargers, A., Racké, C., Desurmont, A., Horvath, A., Kocanova, D., y otros. (2015). *El espacio europeo de educación superior en 2015. Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia*. Madrid: Ministerio de Educación.
- D. G. de Cooperación con el Estado y la Unión Europea. Comunidad de Madrid. (2006). *Guía del Espacio Europeo de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.comunidad.madrid/publicacion/ref/08378>
- de Bergen, C. (19-20 de mayo de 2005). El Espacio Europeo de Educación Superior—Alcanzando las Metas, *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*, Bergen. Bergen.
- de Bolonia, D. (19 de junio de 1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Bologna.
- de Budapest-Viena, D. (12 de marzo de 2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Budapest-Viena.
- de Erevan, C. (15 de mayo de 2015). Estándares y directrices para el aseguramiento de la calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior (ESG) aprobados por la *Conferencia de Ministros de Educación del EEES*. Erevan, Turquía.
- de Londres, C. (18 de abril de 2007). *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado*. Londres.
- de Lovaina, D. (25-29 de April de 2009). The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the new decade *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve.
- de Paris, C. (25 de mayo de 2018). Conferencia Ministerial del EEES. *Paris communiqué*. Paris.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe: final report pilot project—phase 1*. Bilbao: University of Deusto.
- Gutiérrez-Solana, F. (2016). Políticas universitarias para una nueva década: problemas y oportunidades. *La cuestión universitaria* (6), 4-11.

- Jaén, A. y Sirignano, F. M. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia didáctica para la adquisición de competencias en el EEES. Propuesta y reflexión sobre una experiencia. *Hekademos: revista educativa digital*, 19, 7-19.
- Martínez, M., y Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista española de pedagogía* 63(230), 63-83.
- Paricio, J., y Allueva, A. (2006). *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y calidad de la docencia*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Pérez, C. (2004). España en el Entorno Europeo de Educación Superior. *Estudios sobre Educación*, 7, 91-108.
- Rivadeneira, J. (2015a). ¿Es realista planificar 25 horas por crédito ECTS? *ReVisión*, 8(3), 71-79.
- Rivadeneira, J. (2015b). Créditos ECTS: Normativa y realidad. *Actas de la XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 26-33). Andorra la Vella: Universidad del País Vasco.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vögtle, E. (2019). 20 years of Bologna-a story of success, a story of failure. *Innovation: The European Journal of Social Sciences*, 32(4), 406-428.

TRAYECTORIAS Y COMPETENCIAS EDUCATIVO-LABORALES. REPRESENTACIONES DEL TRABAJO EN JÓVENES QUE OPTAN POR UNA CARRERA TÉCNICO-PROFESIONAL EN EL SECTOR MINERO

Héctor Solórzano Navarro

Universidad Arturo Prat (Chile)

hsolorza@unap.cl

1. Introducción

La presente es una descripción reflexiva e introductoria acerca de la trayectoria educativa y laboral inicial, junto a las competencias laborales internalizadas, de jóvenes hombres y mujeres que viven en la ciudad de Iquique y que optan por una carrera técnico profesional en el sector minero de la Región de Tarapacá, norte de Chile¹. Esta descripción toma como base teórica de la trayectoria el concepto de capital social y se aproxima al desarrollo y elaboración de un perfil profesional de estos jóvenes, con la finalidad de mejorar la articulación entre los sectores educativo-formativo y productivo de la región. Se presenta, además, una síntesis del diagnóstico que motivó esta investigación.

El análisis de trayectorias educativas y laborales de los jóvenes se presenta como un ámbito generador de insumos para políticas públicas y productivas. Es un hecho que el segmento juvenil de población de cada sociedad –y cómo éste ha sido

¹ La Región de Tarapacá es una de las dieciséis regiones de la República de Chile. Su capital es Iquique y se ubica en el extremo norte del país, en la llamada zona del 'norte grande'. Limita al norte con la Región de Arica y Parinacota, al este con Bolivia, al sur con la Región de Antofagasta y al oeste con el océano Pacífico. Cuenta con una superficie de 42 225,8 km² y una población, al 2017, de 330 558 hab.

socializado e instruido- es determinante en el futuro productivo de la misma. Estableciendo, así, una relación estratégico-relacional (Jessop, 2003) entre las representaciones del trabajo que construyen los jóvenes y la oferta laboral que dispone el sector donde viven. Bajo un contexto de crecimiento productivo, como sucede en la región de Tarapacá y, específicamente, en la ciudad de Iquique, se hace necesario explorar y comprender la trayectoria educativa y laboral inicial, así como las competencias laborales internalizadas, que desarrollan jóvenes hombres y mujeres que optan por una carrera técnico profesional en el sector minero de la región.

Esta reflexión introduce el debate en torno a la brecha que existe en la Región de Tarapacá entre la formación técnico-profesional y la demanda de productividad que hacen las empresas, específicamente el sector minero. Esto, considerando la importancia relativa creciente que tiene en la actualidad la industria minera en la región y en Chile, lo que se refleja entre los jóvenes de la ciudad de Iquique, incorporando ciertas transformaciones en las representaciones que hacen éstos del trabajo y lo que significa para ellos. Por otra parte, se desarrolla una reflexión analítica en torno a los conceptos de trayectoria, competencias laborales, perfil profesional y capital social.

2. Articulación entre sectores formativo y productivo en la ciudad de Iquique

En relación a la correspondencia entre educación y trabajo, según un estudio del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)², en América Latina hay una 'gran brecha' entre las habilidades enseñadas en las escuelas secundarias y lo que se les exige luego a los jóvenes en un trabajo³. Por otra parte, en Chile, específicamente en la Región de Tarapacá, iniciando la segunda década del siglo XXI, la Fundación para la Transferencia Tecnológica (UNTEC⁴), BYB Asesoría y Consultoría⁵, junto a la Fundación Collahuasi⁶, con apoyo del Ministerio de Educación (MINEDUC), desarrollaron el 'Estudio Brechas Educación y Trabajo: Perspectivas de Desarrollo Tarapacá 2010-2020', en el marco de proyecto 'Tarapacá Calidad de la Educación 2010-2020' de la fundación mencionada.

Este estudio, en su diagnóstico, cuestionó la posibilidad de que las competencias que entrega la oferta de formación técnica en la región no estén

² Más información en: <http://www.iadb.org/es/banco-interamericano-de-desarrollo,2837.html>

³ Más información en: <http://noticias.universia.com.ar/en-portada/noticia/2012/03/13/917145/bid-estudiantes-no-están-preparados-mercado-laboral.html>

⁴ Más información en: <http://www.untec.cl/untec/index.html>

⁵ Más información en: <http://www.bybasesoriasyconsultorias.cl>

⁶ Más información en: <http://www.fundacioncollahuasi.cl/>

“alineadas con la demanda actual y, muy eventualmente, con la demanda futura de capital humano, en áreas prioritarias para el desarrollo de la Región de Tarapacá: Minería, Turismo y Comercio Internacional/Servicios Logísticos” (UNTEC, BYB, Fundación Collahuasi).

Según los resultados, el panorama ocupacional por técnicos presenta, entre otros hallazgos, que la “actividad económica que absorbe la mayor cantidad de técnicos de nivel superior y medio en la región es Servicios Comunales y Sociales, seguida por Comercio” (Ibíd.); y que la tasa de desocupación en la educación superior es mayor que el nivel nacional. Agregando que las “ocupaciones con bajos niveles de educación (educación básica y educación media) obtienen mayores remuneraciones en la Región de Tarapacá que en el promedio nacional” (Ibíd.).

Por otro lado, en el mismo estudio se señala que las especialidades más ofertadas por las instituciones educativas “no están directamente ligadas a las actividades económicas definidas como estratégicas del desarrollo regional” (Ibíd.). Así, por ejemplo, la Metalurgia Extractiva solo se ofrece en dos establecimientos públicos de la ciudad de Iquique, al igual que los Servicios Turísticos.

Se indica, además, que en la región existen seis instituciones que imparten educación superior conducente a un título de Técnico de Nivel Superior (TNS). Todas en Iquique. Las carreras más ofertadas son TNS en enfermería y en Prevención de Riesgos. De las cuarenta carreras que se ofrecen, nueve de ellas se vinculan directamente con el sector minero, específicamente.

Respecto de la formación. Existe una disociación de la percepción sobre la satisfacción de la oferta formativa en enseñanza media (secundaria) y técnico profesional (EMTP). Unos señalan que no responde a lo esperado por el sector productivo, mientras que otros manifiestan un alto grado de satisfacción. Según el estudio, los recursos de la institución educativa inciden en el grado de satisfacción y eficacia que muestra la formación.

El estudio indica que “los egresados (a nivel medio y superior) no muestran el nivel de desarrollo esperado de las competencias requeridas para el sector productivo y la vida en general, como la responsabilidad, confianza o seguridad, interés por aprender, entre las principales” (Ibíd.). Se señala que este problema está relacionado con el origen familiar y la situación socioeconómica de los jóvenes estudiantes. En EMTP, directivos y docentes consensuan que los estudiantes “proviene de sectores vulnerables”. Reconocen, además, carencias como: “falta de comprensión lectora y dificultad para entender matemáticas, así como falta de competencias transversales (desarrollo personal y comunicación)” (Ibíd.). Por otro lado, en la formación técnica de nivel superior (FTNS) se extienden “críticas hacia los atributos personales de los estudiantes y su actitud frente al aprendizaje: falta

de comprensión de instrucciones básicas, pasividad, falta de entusiasmo por aprender y responsabilidad” (Ibíd.).

En el estudio citado, entrevistas hechas al sector productivo indican que la mayoría de los empleadores están insatisfechos con la formación técnica de la región. Es decir, existe acuerdo en la falta de desarrollo de competencias genéricas en los estudios técnicos. La siguiente tabla refleja esta situación:

Tabla N°1

Percepción de falta de trabajadores calificados o acorde a las exigencias de la empresa para trabajar en el sector productivo.
Sector minero, específicamente, tiene malas experiencias con técnicos (EMTP) contratados, por lo que actualmente incorporan trabajadores de otras regiones.
Egresados de formación técnica de nivel medio no dispuestos a generar un desarrollo de carrera dentro de un lugar de trabajo.
Falta de experiencia, responsabilidad laboral, problemas de drogadicción, así como la falta de articulación entre instituciones formadoras y el mundo laboral.

Fuente: Estudio Brechas Educación y Trabajo: Perspectivas de Desarrollo Tarapacá 2010-2020.

La percepción es que el sector formativo no asegura el aprendizaje de competencias mínimas y carece de metodologías y tecnologías actualizadas de enseñanza. Existen críticas, además, a la educación superior (universidades) por su desactualización. Es decir, de forma general, se percibe una desvinculación entre el sector formativo y productivo en la región.

En este contexto, como medidas de articulación entre educación y trabajo, se han desarrollado los Sistemas de Cualificaciones, como, por ejemplo, la creación en Chile (2008) del Sistema Nacional de Certificación de Competencias Laborales (SNCCCL)⁷ (Madariaga García). Asimismo, los Observatorios Laborales y Sistemas de Intermediación Laboral y las Redes Sectoriales, quienes abordan el problema de la pertinencia y la calidad, además de la elaboración de *trayectorias de formación técnica* como insumo para el sector productivo y formativo técnico de nivel superior.

⁷ Decreto Ley N° 20.267.

Siguiendo el análisis del estudio mencionado, se manifiesta una evaluación crítica. La oferta de formación técnico-profesional (FTP) es diversa, pero con debilidades en pertinencia y actualización. Se detecta una fuerte demanda del sector productivo de capital humano avanzado y con competencias adecuadas al desarrollo de ese sector, específicamente minero, en términos de empleabilidad y actitudes (personales y profesionales) de los jóvenes postulantes. Crítica que cae también a las instituciones de formación técnico profesional, sea de enseñanza media técnico-profesional o de educación superior. Es decir, en síntesis, el sector formativo presenta una desarticulación con las demandas del sector productivo y, asimismo, no se ofrecen alternativas que faciliten el desarrollo de trayectorias formativas técnicas de nivel superior. Esto es, que tanto el sector formativo como productivo (público y privado) desconocen, en cierta medida, cómo generar trayectorias educativas adecuadas para el desarrollo de capital humano avanzado que se haga cargo de la demanda productiva del sector minero y de otros sectores de la productividad.

Bajo este análisis se percibe una debilidad y carencia en el conocimiento que se tiene respecto del tipo de trayectoria laboral que sigue un joven hombre o mujer que pretende postular o postula a puestos de trabajo técnico profesional en el sector minero en la Región de Tarapacá, específicamente en la ciudad de Iquique. Se presume, además, un desconocimiento en términos de las expectativas y representaciones laborales que generan estos jóvenes, considerando que la oferta productiva es atrayente en términos económicos y viable respecto del tiempo de formación. Esto es, la formación técnico-profesional es tanto más corta que la profesional, pero, como el estudio señala, mejor remunerada.

Ahora bien, en términos de orientación laboral de las políticas, las líneas de acción, debieran enmarcarse en el desarrollo de estrategias concretas de formación técnico-profesional y de capital humano avanzado en la región. Y para esto resulta fundamental conocer el tipo de expectativa que genera en el o la joven postulante este futuro laboral, así como el tipo de representación que construye considerando su trayectoria educativa individual y la trayectoria laboral que tendrá a futuro. Es decir, el desarrollo de capital humano requiere sin duda del conocimiento acabado de este mismo capital. Cómo vive, cómo estudia y qué representa para sí el trabajo técnico en el sector minero.

El conocimiento, comprensión e interpretación de las expectativas y representaciones laborales técnicas, esto es, el discurso desplegado en la trayectoria educativo-laboral de los jóvenes en formación técnico-profesional, debe ser utilizado como insumo de las políticas generales y las políticas focalizadas de desarrollo de capital humano avanzado. Este insumo permitirá el mejor diseño de políticas y proyectos productivos, convirtiéndose en un aporte a la agenda de

iniciativas y acciones concretas del sector minero, tanto empresarial como gubernamental. Ya sea para la formación (educación) de los jóvenes, como para su desempeño productivo (trabajo).

3. Objeto e hipótesis en esta reflexión: Jóvenes y sus trayectorias

El objeto de esta reflexión son los jóvenes hombres y mujeres de la ciudad de Iquique que aspiran a ocupar puestos de trabajo técnico-profesional en el sector minero de la Región de Tarapacá. Jóvenes que estudian en escuelas y colegios que imparten carreras técnicas directamente relacionadas a la industria minera, así como aquellos que estudian en universidades (áreas técnicas) o institutos técnicos de formación y que se preparan para desempeñarse como técnicos en el sector productivo minero.

La oferta de formación técnico profesional en la ciudad de Iquique es variada. La carrera de Metalurgia Extractiva se ofrece en dos establecimientos públicos secundarios: el Liceo Luís Cruz Martínez y el Colegio Inglés (Iquique). Existe, además, el Centro Tecnológico Minero (CTM) de la Universidad Arturo Prat (UNAP), que imparte diversos programas y cursos de capacitación para el desarrollo en la industria minera. Asimismo, la UNAP ofrece las siguientes carreras técnicas asociadas a la minería: Técnico de Nivel Superior en Prevención de Riegos, Técnico de Nivel Superior en Geología, Técnico de Nivel Superior en Electricidad y Electrónica Industrial, Técnico de Nivel Superior Eléctrico Instrumentista Mantenedor de Plantas Mineras, Técnico de Nivel Superior Mecánico Mantenedor de Plantas Mineras, Técnico de Nivel Superior Mecánico Mantenedor de Maquinaria Pesada, Técnico de Nivel Superior en Operaciones Minas, Técnico de Nivel Superior en Análisis Químico, Técnico de Nivel Superior en Minería Metalúrgica.

Por otra parte, existe el Centro de Formación Técnica del Instituto de Capacitación Profesional (INACAP), que imparte las carreras de Laboratorista Químico Minero, Tecnología en Metalurgia y Tecnología en Minería. Que son las directamente relacionadas al sector minero, especificado así por la misma institución en su página web. Se debe incluir también el Instituto Profesional (IP) y el Centro de Formación Técnica (CFT) de la Universidad Santo Tomás, institución privada que ha desarrollado un proyecto educativo específico para la industria minera. El IP imparte las carreras de Técnico en Geominería y Técnico en Operaciones Mineras, mientras que el CFT imparte Prevención de Riesgos y Técnico en Análisis Químico.

Como hipótesis en esta reflexión, se cree que las expectativas que desarrollan los jóvenes son del todo positivas. Existe una incierta forma de pensar

el futuro laboral una vez que se encuentran en su etapa de formación tanto escolar como técnico-profesional. Sin embargo, para estos últimos dos ámbitos, las expectativas son altas en términos económicos y de seguridad laboral. El trabajo representa para ellos una etapa de consolidación de competencias técnico-profesionales y un período de estabilidad social, cercana, además, al logro de metas personales, desde donde construir una carrera laboral y familiar. Es decir, llegar a ocupar un puesto de trabajo en la minería, representa un éxito. Lo que implica la reproducción del sistema social y productivo. Su mantenimiento oficial y la relevancia económica de la industria.

La trayectoria laboral a la que aspiran es gradual y no muy lenta. Dependerá mucho del puesto que alcancen en su primer trabajo y de la institución (empresa) en la cual se desempeñen. Se cree que esperan una trayectoria duradera y que, si no llega a ser un trabajo casi de por vida, esperan que permita, a lo menos, juntar algo de dinero para iniciar un trabajo independiente. Sin embargo, esto dependerá de su colocación laboral (el puesto o cargo), su continuidad de estudios y las características de la empresa en la que trabajarán. Asimismo, inciden en la generación de expectativas el capital social familiar heredado, la calidad de los docentes que tuvieron en su proceso de formación y, sobre todo, aquellos docentes que tienen en sus últimos años.

4. Trayectoria educativo-laboral

El desarrollo creciente de la Región de Tarapacá⁸ predispone el crecimiento de la oferta laboral, la creación de nuevos puestos de trabajo y la demanda constante de capital humano que pueda ocupar esos puestos. Tarapacá es una región que se caracteriza por variaciones económicas positivas. Hay una tendencia a que la región presenta crecimiento en diversos ámbitos como la minería, el turismo, el comercio y la logística. Ante este contexto, las expectativas laborales de jóvenes estudiantes también se amplían. Ellos observan cómo crece la demanda por jóvenes profesionales y competentes en la ciudad y, por tanto, aspiran a ocupar algún puesto en esta amplitud de posibilidades. Lo que representa para ellos una oportunidad (independencia, autonomía); y, de paso, cumplir con los requerimientos del mercado en distintos ámbitos laborales, de la producción y los servicios. Al crecer una región, crecen sus comunas, aumentan las demandas de

⁸ Para más información ver V. Guerrero Cossio (1995), J. Martínez Pizarro (1997), Gobierno de Chile (2011), Instituto de estudios Andinos Isluga (2010), <http://tarapaca.nortino.com/2012/03/primera-region-de-tarapaca.html>. Buscar, además, en <http://www.revistacienciasociales.cl/>. Más información en: http://www.mch.cl/revistas/index_neo.php?id=1844 <http://www.tarapacaonline.cl/?p=2431>

servicios urbanos y crece la productividad. Por ende, se generan en la población expectativas laborales. Éstas, en la juventud, aparecen como determinantes.

Al respecto, en el “Documento Propuesta Estrategia Regional de Desarrollo Región de Tarapacá (2011 – 2020) (p. 13), se señala que:

En cuanto a la capacidad de generación de empleos de la región, ésta mantiene una capacidad de mayor contratación de fuerza laboral que el resto del país, teniendo dos características relevantes como bases fundamentales que son la capacidad de absorción de mano de obra del sector comercio y la de servicios públicos. Sin embargo, el resto de los sectores (industrial, pesquero, construcción, etc.) tienden a mantenerse a través del tiempo. La región en términos de crecimiento económico, experimentó sus mayores tasas de crecimientos en los años 1990 a 1997 a una tasa promedio del 6,9%; posterior a estos años, sólo se creció a un 4,8% desde 1998 al 2008, según el INACER. Las operaciones relacionadas con el comercio internacional de la región en los últimos años han presentado un crecimiento, especialmente en lo que se refiere al movimiento operacional de Zona Franca de Iquique, movimiento de transferencia de carga del Puerto de Iquique y a las exportaciones. No obstante, se tiene la excepción del año 2009 en el que se tuvo la crisis económica internacional.

Ahora bien, entre las instituciones que han crecido está la educación⁹. Siempre una sociedad en desarrollo requerirá de instituciones educativas de todo tipo para atender a la creciente población. En tal sentido, en el documento anteriormente citado, se establece que (Ibíd. p. 11):

Existe un deterioro progresivo de la educación básica y media en la región que muestra resultados inferiores a los del promedio nacional. No obstante, se tiene una cobertura educacional que se tiende a mantener para los diversos grupos etarios estudiantiles, con la salvedad que en la educación superior se presenta un aumento significativo. A su vez, se destaca una reconversión de los prestadores de servicios educacionales desde sostenedores subvencionados municipalizados a subvencionados privados a tasas superiores a las del resto del país. En relación a la asistencia formal en la educación básica y media, tiende a mantenerse de acuerdo a las tasas de variación poblacional. No obstante, lo anterior, en la educación superior se tiene un crecimiento que puede significar un aumento de la inmigración de estudiantes provenientes desde otras regiones y/o estudiantes que han ingresado a un proceso de continuidad de estudios con edades superiores a los que egresan normalmente de enseñanza media. La situación de analfabetismo en áreas urbanas ha tendido a mantenerse, pero el analfabetismo rural ha aumentado en

⁹ Para más información buscar en: <http://www.fundacioncollahuasi.cl/>
<http://www.elboyaldia.cl/noticia/educacion/liceos-bicentenarios-de-tarapaca-incrementan-sus-aprendizajes>

las últimas dos décadas, en comparación al nivel nacional donde esta tasa ha disminuido.

Las instituciones educativas, sean jardines infantiles, escuelas o colegios, constantemente están incorporando nuevos niños y adolescentes a sus aulas. Así como los centros de formación técnica o universidades integran constantemente jóvenes. Ellos generan distintos tipos de expectativas determinadas por sus trayectorias socioeducativas y las representaciones del trabajo que van construyendo en su proceso de formación.

El modelo social actual impulsa al joven a *dejar de serlo*. Es coactivo en tanto desarrolla determinantes de tipo moral e institucional (políticos) en las etapas de vida de los individuos. En realidad, cada etapa de vida de una persona, ya sea, niñez, pre-adolescencia, adolescencia, juventud, adultez, vejez, tiene determinantes sociales cuyo objetivo es el sostenimiento de la estructura social: La reproducción del sistema de vida urbana. Así, por ejemplo, la niña *debe llegar a ser* adolescente, y en cada etapa cumplir ciertos estándares según donde viva¹⁰, de adolescente tiene que pasar a su juventud, luego a la adultez; cumpliendo distintos roles que, según su grado de cumplimiento, éxito o fracaso, permitirán su “avance” y desenvolvimiento social. En los jóvenes estos elementos del modelo –en Chile– están relacionados con terminar los estudios escolares, comenzar estudios técnicos o universitarios, acceder a un trabajo, conducir un vehículo, irse de casa, contraer matrimonio, ser deportista, tomar la empresa familiar, vivir en pareja, tener hijos, iniciar un proyecto, entre otros. El orden y plazos de estas instancias dependerán de la persona y su contexto; asimismo, si se cumplen todas o algunas. Esto obedecerá al capital social que acumule el individuo.

Una trayectoria educativa se construye desde la etapa preescolar hasta el último momento de interacción educativa de un individuo. En un trayecto técnico-profesional, por ejemplo, puede extenderse hasta la titulación en un instituto profesional o centro de formación técnica. En toda su vida educativa una persona interactuó con un otro(s) institucional. O, dicho de otra forma: en todo momento educativo *oficial* una persona se relaciona con un otro institucional. Este proceso se produce y se constituye socialmente en una constante transición niño – joven – adulto. Por cuanto las etapas educativas delimitan la “vida oficial” de una persona. En este proceso se sedimenta¹¹ el capital socioeducativo constituyente de la trayectoria educativa de los individuos que repercutirá a futuro.

¹⁰ Contexto social: Haciendo referencia a todo el espectro contextual y cultural que llega a influenciar y determinar a una persona en su vida social: la familia, el barrio, la escuela, los amigos, el país, la época, etc.

¹¹ En términos de lo que representa para P. Berger y Th. Luckmann en “La construcción social de la realidad” (1966).

El tipo de trayectoria educativa –sea exitosa, regular, suficiente, insuficiente u otra- condiciona las expectativas que estos jóvenes construyen respecto de su futuro laboral, además que transforman las representaciones del trabajo que ellos mismos desarrollan. Estas representaciones se constituyen del significado que tiene para ellos el trabajo, determinado e influenciado, además, por el contexto en el cual viven, por el (los) tipo(s) de institución(es)¹² y por el estado/estatus de la institución donde estudien. Esto es, su *nivel de acreditación*¹³. Siendo esto parte del contexto general que determina el tipo de expectativa laboral futura y las representaciones del trabajo que desarrollan los jóvenes estudiantes. Así, en esta reflexión nos cuestionamos por el tipo de expectativas que desarrollan los jóvenes en la Región de Tarapacá, por las representaciones del trabajo que construyen y por el tipo de trayectoria laboral que tal vez esperen seguir, dada su trayectoria educativa.

5. Expectativas laborales

Expectativas, sin duda, es algo que se espera. Un cierto escenario futuro que predispone al individuo hacia una percepción positiva o negativa del futuro en diferentes ámbitos. Este concepto entraría dentro de la perspectiva de futuro como posibilidad de potenciar el cambio a través de las metas, considerando la posibilidad concreta de alcanzar esas metas y objetivos. Se trata así de una esperanza o posibilidad de conseguir algo. Esto es, una posibilidad razonable de que algo suceda en relación a los propios intereses y aspiraciones.

El joven estudiante atraviesa o ha atravesado la etapa de adolescencia y, por ende, los significados y representaciones laborales propias de esa etapa sufren modificaciones en su formación. Así, las expectativas generadas en la etapa universitaria son distintas a las que, por ejemplo, se desarrollan en la etapa escolar. Considerando una fase ascendente de maduración que, si bien nunca es completa, la universidad permite a la persona mayor asertividad en sus reflexiones y representaciones que construye respecto de su futuro laboral. Siendo así, en esta reflexión, entendemos por expectativas, siguiendo a Batlle et al. (2011, p. 5), “las elecciones que involucran aspectos más realistas, pudiendo reconocer e incluir un cierto conocimiento de sí mismo sobre capacidades e intereses y también aspectos del contexto”. Debemos incluir además las influencias de sus aspiraciones pasadas y aquellas más presentes o actuales. Aspiraciones en constante transformación en su trayectoria educativa. Es importante hacer énfasis en aquellos aspectos que

¹² Científico o técnico, sea público, subvencionado o privado.

¹³ Institucionalidad algo cuestionada por la sociedad chilena en la actualidad, pero que se mantiene vigente como oficialidad en la acreditación de instituciones de educación superior:

<http://www.cnachile.cl/>

http://acreditacion.uc.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=15&Itemid=65

resaltan al autoconocimiento y la cercanía de la adultez profesional al momento de encontrarse en formación. Y, asimismo, las reflexiones –sean positivas o negativas– que construyen los jóvenes teniendo en cuenta el contexto en el que viven y estudian. Este contexto es influyente tanto para sus reflexiones y expectativas personales, como aquellas que son netamente laborales.

La formación escolar y técnica son etapas de transición que configuran el contenido de la trayectoria presente y futura de cada joven. Las expectativas dentro del proceso de formación son relativamente altas considerando el valor de una carrera técnica en los países posneoliberales como el nuestro. Sin embargo, estas mismas expectativas se ven transformadas según el contexto particular de cada joven. Por tanto, el concepto de expectativas es, para estos jóvenes de la ciudad de Iquique, variable y diverso. Va estar determinado por elementos primarios de socialización, como lo es capital social familiar, la trayectoria escolar y la autodeterminación de cada individuo. El tipo de trayectoria construida condicionará gradualmente el valor del tipo de expectativa que cada joven genere.

Jürgen Weller (2006), en el texto “Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias”, recoge las experiencias de un estudio focalizado en un segmento de jóvenes y adultos jóvenes que comparten una situación socio-económica precaria y habitan en localidades con altos índices de pobreza. Este hecho constituye, según el autor, un sello de identidad socio-cultural que influye en las diferencias existentes por el nivel de estudio o certificación alcanzado (éxito o fracaso educativo), el género u otras variables relevantes en la distinción discursiva.

El texto analiza las trayectorias laborales de adultos jóvenes en el mercado laboral chileno, haciendo énfasis en la descripción de estas experiencias, considerando la diferenciación de género y nivel de estudios e identificando obstáculos existentes en el mercado laboral para una integración plena y eficiente. Para el autor, el trabajo es una experiencia humana que adopta modalidades específicas en distintas épocas y tipos de sociedades, influyendo en las interrelaciones sociales, la construcción de representaciones colectivas y la identidad de personas y grupos (Ibíd.).

Las grandes transformaciones del mundo del trabajo en los últimos años han incidido, evidentemente, en la organización social y la visión de mundo que se construye colectivamente; desde este punto de vista, el principal fundamento de esta indagación radica en la necesidad de comprender cómo los jóvenes construyen los sentidos de sí mismos y orientan su quehacer en el marco de sus propias situaciones de vida.

La reestructuración posneoliberal está significando dos tipos de grandes cambios en los mundos del trabajo. Por un lado, en el trabajo formal, la introducción de nuevas tecnologías, nuevas formas de organización del trabajo, la flexibilidad interna y cambios en calificaciones; por el otro, la precarización de una parte del mercado de trabajo.

6. Estructuras de transición y trayectorias

La juventud es un período de transición entre la adolescencia y la adultez. Esto es, una etapa intermedia –paso y espera- entre una y otra fase de vida. Se trata de un fenómeno en curso, un proceso lleno de cambios ontogenéticos e históricos que derivan en formas distintas de hacerse adulto (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006). La transición es una secuencia cultural y social reproducida determinada y condicionada por la clase social del individuo y por su capital social y familiar acumulado (Bourdieu, 1988). Según Dávila, Ghiardo y Medrano (2006), por lo general, los jóvenes de bajos recursos económicos estudian menos años y entran a trabajar a edades más tempranas que los de clase media y alta. Y, por otro lado, la edad hasta la que estudian los jóvenes de clases media y alta es mayor que la de jóvenes de clase baja. Elementos que, además, se ven influenciados por las categorías de tiempo e historia.

La transición es un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006). Siempre y en todo lugar existe un niño que se convierte en adolescente, éste en joven y luego en adulto, más allá de lo que culturalmente signifique ser un adulto técnico-profesional o no. Para un joven estudiante, su etapa de formación es una estructura de transición relativamente definida y edificada. “Es un proceso lleno de cambios, en que hay algo que está en curso [y construcción] y se desenvuelve, un sujeto que cambia” (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006, p. 49). No existe así una estructura tradicional y lineal de transición, estas van a depender –entre otras categorías ya mencionadas- de la edad y el sexo. Y en etapa de formación, de la incorporación rápida o lenta de competencias técnico-profesionales.

La trayectoria es algo distinto, pero directamente relacionado. Esta está puesta en el plano social, en las posiciones que van ocupando los estudiantes en la estructura social, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006). Para el análisis y comprensión de las trayectorias importan el grupo social de origen (capital familiar), el nivel de educación alcanzado en la etapa escolar y el nivel desarrollado en la etapa presente universitaria, además de la valoración social y simbólica de la carrera que se cursa. Se trata, así, como lo señalan los autores, de posiciones estructurales y disposiciones subjetivas.

El espacio de las trayectorias se constituye de ciertos ejes desarrollados por P. Bourdieu en “La Distinción” (2016). Estos son el capital económico y el capital cultural, por un lado, y el capital global, por otro, compuesto por los capitales social, político y simbólico. Dentro de este marco se desarrollan las relaciones sociales, el habitus, los estilos de vida y las biografías de cada individuo.

En la definición de una trayectoria individual la familia es determinante. Es decir, el capital social heredado que posea el estudiante. De la familia depende el patrimonio de capitales posibles de ser heredados. Donde, además, se incorpora la capacidad del estudiante de incorporar aún más capitales en su trayectoria educativa. En este proceso, el grupo social de pertenencia también determina las posibilidades asumidas en una trayectoria. Así también, la escolarización se asume como un principio generador de posiciones sociales, siendo influyente, asimismo, en la capacidad de incorporación de nuevos capitales y conocimientos. Por otro lado, el acceso a cualquier puesto de trabajo se encuentra cada vez más codificado en las sociedades capitalistas. Y esos códigos –que producen trayectorias- pasan todos por y en el sistema educativo, tanto escolar como técnico-universitario.

El análisis de trayectorias implica entonces un análisis de variaciones de los niveles de capital. La herencia define el punto de arranque de una trayectoria. Pero el movimiento en cada campo del mundo social determina los incrementos de capital que cada persona es capaz de generar (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006). Estos incrementos hacen referencia a los capitales acumulados y los que se acumulan. Estos son el consumo cultural (libros, cine, teatro, música, viajes, noticia) y las herramientas de modernización (tecnología y globalización), la participación en organizaciones sociales, el trabajo (la ubicación laboral) y las formas de trabajo (horarios y jornadas).

Para Pierre Bourdieu (2016), los denominados bienes culturales son elementos que permiten la apropiación simbólica. Dotan al que los ostenta de una singularidad y elegancia especial que les sitúa por encima de los que no poseen bienes. Se hace énfasis en que para quienes poseen bienes culturales, es la posición económica la que determina esta posesión.

Los bienes –capitales- culturales constituyen el objeto de una apropiación exclusiva, no están dispuestos universalmente aun cuando existe la diferencia económica. Al funcionar como capital cultural aseguran un beneficio de distinción, lo que implica no solo la posesión de la riqueza, sino, además, el buen gusto de poseerla y reproducirla.

El beneficio simbólico que proporciona la adquisición de los bienes culturales se mide en la distinción que aporta. Estos bienes están jerarquizados para marcar los grados de distinción que existen en las sociedades capitalistas.

Suele suceder que, a mayor precio del bien cultural, mayor es también el beneficio simbólico, dado que genera mayor distinción.

En este análisis es necesario comprender el campo como el lugar en el cual se juegan las posiciones relativas que ocupan los distintos grupos o clases y las relaciones que entre los mismos se establecen y, al mismo tiempo, comprender las formas de conformación de la subjetividad, es decir, la constitución del habitus.

7. Representaciones del trabajo

Según (Véliz, 2012), las representaciones sociales se despliegan como una forma de conocimiento social, como un saber propio del sentido común. Siguiendo a Jodelet (1984, en Valdés 2012, p. 37), este concepto hace referencia a “modalidades de pensamiento práctico orientado hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno laboral, social, material e ideal”. Señala, además, que este conocimiento “se construye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social”. Tratándose así de un conocimiento elaborado socialmente. Esto es, una elaboración social de significados laborales en un contexto de formación técnica universitaria, en el caso particular de esta reflexión. De forma más precisa, Araya Umaña (2002) señala que:

Quando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y, además, los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto (...) Las personas conocen la realidad que les circunda mediante explicaciones que extraen de los procesos de comunicación y del pensamiento social. Las representaciones sociales (RS) sintetizan dichas explicaciones y en consecuencia, hacen referencia a un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común.

Esta misma autora argumenta que el sentido común –como conocimiento– está constituido por elementos de carácter afectivos, cognitivos y simbólicos que influyen no solo en las conductas de los individuos, sino también en su organización y comunicación social. Es decir, se presenta el sentido común como un determinante de la interacción y el posicionamiento en distintos escenarios sociales. Por tanto, las representaciones sociales constituyen “sistemas cognitivos en los que es posible reconocer (...) opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal (...) Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas” (Araya Umaña, 2002, p.11).

Esta misma autora señala teóricamente qué son las representaciones sociales. En ese análisis se establece un nexo entre el significado teórico del concepto y su origen en el sentido común. Es decir, su arraigo como conocimiento social histórico y reproducido. Se establecen, además, sus alcances conceptuales respecto de la realidad social y el devenir histórico.

Teóricamente, la autora presenta los aportes de distintos autores, como Peter Berger y Thomas Luckmann, Lucien Lévy-Bruhl, Jean Piaget, Sigmund Freud y Fritz Heider. A partir de estos elementos teóricos se define el concepto de representación social y su alcance social cotidiano. Esto es, cómo determina la organización individual-social de las personas, los jóvenes, en este caso. Haciendo referencia a los conceptos de objetivación (externalización) y subjetivación (internalización). Y cómo las representaciones sociales influyen de forma actitudinal en las personas.

Señala que las representaciones sociales se conforman y distribuyen en el campo de las ideologías, las creencias, la percepción, los estereotipos, la actitud, la opinión y la imagen. Todo en términos tanto individuales como sociales. Establece, además, los criterios epistemológicos que son base de la investigación de las representaciones sociales.

8. Conclusiones

La teoría es clara y precisa respecto de lo determinante que resulta el modelo social para la vida de un joven en pleno desarrollo. Y esto toma tanta más importancia cuando se trata de las oportunidades laborales y el futuro. La reflexión aquí generada integra elementos de carácter psicológico como sociales. Esto, por cuanto el análisis de las expectativas y representaciones del trabajo lleva a establecer criterios subjetivos y conductuales de cada persona. Esto es, si bien las trayectorias educativas y laborales pueden estudiarse en grupos de jóvenes, es decir, colectivamente, son siempre cada uno de ellos de forma individual quienes construirán su propio trayecto. Por otra parte, desde el ámbito social –o sociológico– se establece la importancia crucial de la acumulación de capital social. Concepto que integra capitales educativos, culturales, y que son internalizados por los individuos en sus procesos de socialización. La reflexión en torno al capital social diseña una base teórica para el análisis de las oportunidades y ofertas laborales en una región y/o una ciudad. Esto por cuanto el capital acumulado de sus habitantes determina el nivel de productividad de una región.

En términos metodológicos, es claro que una futura investigación en relación a estos temas, establece el uso de criterios de orden cualitativo, tanto en lo epistemológico-paradigmático, como en lo referente a métodos y técnicas de

investigación. En este sentido, se cree que la aplicación de entrevista y grupos focales a distintos segmentos juveniles, junto a un análisis bajo teoría fundamentada, es la forma adecuada y pertinente de proceder en investigaciones de este tipo.

Referencias bibliográficas

- Araya Umaña, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Quito, Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).
- Batlle, S., Vidondo, M., Sansone, C., Núñez, M. C., Bory, G., Kaliman, F., et al. (2011). La construcción de proyectos de trabajo en jóvenes escolarizados. *Anuario de Investigaciones, XVIII*, 161-167.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, Departamento de Estudios, extensión y publicaciones (XIII, N°283). Visiones acerca de la Seguridad Ciudadana en Chile. *DEPESEX/BCN/SERIE ESTUDIOS*, 1-44.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Revista de Occidente*, 81, 97-119.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. México D.F: Taurus.
- Carter, J. (1990). *Somatotyping - development and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ciencia y Deporte (2013). Somatotipo y proporcionalidad. *Ciencia y Deporte*, 9.
- Dávila, O., Ghiardo, F., y Medrano, C. (2006). *Los desheredados. Condiciones de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso, Chile: Ediciones Cidpa.
- Garrido, R., González, M., García, M., y Expósito, I. (2005). Correlación entre los componentes del somatotipo y la composición corporal según fórmulas antropométricas. *Educación física y deportes*, 10(84). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd84/somato.htm>
- Guerrero J.B. (2003). Sociabilidades e identidades deportivas y religiosas en un barrio popular: La Plaza Arica. *Revista de Ciencias Sociales*.
- Huilcaman, M.D. (2013). Datos estadísticos junta de vecinos n°27 plaza arica años 2012 Y 2013. Iquique, Tarapacá, Chile.
- Jessop, B. (2003). *The future of the capitalist state*. Cambridge: Polity.
- Jessop, B. (2008). *The state power*. Cambridge: Polity.
- Norton, K., Whittingham, N., Carter, L., Kerr, D., y Gore, C. (1996). Técnicas de Medición en Antropometría. En K. Norton, y T. Olds (Eds.). *Antropométrica*, (p. 273). Sidney: University of New South Wales Press.
- Subsecretaría de Prevención del Delito, Ministerio de Interior y Seguridad Pública (2012).

Tarapacá Síntesis Delictual ENUSC 2012. Recuperado de http://www.seguridadpublica.gov.cl/filesapp/01_Sintesis%20Delictual%20ENUSC%202012_TARAPACA.pdf

- Véliz, M.A. (2012). Representaciones sociales del trabajo de jóvenes en situación de discapacidad intelectual: una aproximación dialógica. *Revista de psicología*, 21(1), 31-56.
- Weller, J. (2006). Inserción laboral de jóvenes: expectativas, demanda laboral y trayectorias. *Boletín redEtis*, 5, s/p.

RETOS DE EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA EN LA UNIVERSIDAD: INTERVENCIONES EN EL AULA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Yurima Blanco García
Pablo Coca Jiménez
Javier Callejo Maudes

Universidad de Valladolid
yurima.blanco.garcia@uva.es
pablo.coca@uva.es
jcmaudes@soc.uva.es

En las primeras dos décadas del siglo XXI se advierte el resurgimiento de ideologías xenófobas y populistas en Europa, de la mano de partidos y movimientos que, de manera paulatina y alarmante, sobrepasan un 20% del electorado en algunos países de la región (Guia, 2016). De acuerdo con Mudde (2012), es precisamente el nativismo la idea clave que promueven ciertos populismos para alcanzar los ideales “utópicos” de un estado-nación “puro”, “monocultural” y sustentado en la hostilidad hacia la población “no nativa” (p. 9).

En el contexto europeo en general, y en el español en particular, se refleja un panorama complejo respecto a este auge, hecho que demanda un interés por profundizar en las causas e implicaciones de las ideas nativistas desde diversos ámbitos. En nuestro caso, la investigación se orienta hacia cómo se perciben estas ideas en el alumnado de Educación Superior y, en ese sentido, plantear propuestas de intervención educativa que contribuyan a identificar estas tendencias y reflexionar sobre ellas desde una dimensión pedagógica.

El nativismo es una ideología que se asienta sobre cuestiones históricas, culturales, étnicas, religiosas y políticas, con implicaciones sociales y gubernamentales. El origen del término se remonta a inicios de la pasada centuria

y se vincula al movimiento contra inmigrantes en Norteamérica, donde se ha contextualizado e investigado de manera sistemática. Su adopción en el contexto europeo de posguerra ha conllevado otra narrativa vinculado a cuestiones como “los derechos de las mujeres, de la igualdad de género, como elemento central de los valores europeos que las minorías y grupos inmigrantes, mayoritariamente musulmanes, amenazan” (Guía, 2016, p. 116).

Desde el punto de vista del estado-nación, la ideología nativista “busca mantener el statu quo político, religioso y racial de una nación” (Anbinder, 2006, p. 177). Se comprende como una “amenaza multifacética” que, según Mudde (2012), atañe a tres ejes centrales: el nativismo, la migración y los migrantes. Desde esa perspectiva, este autor identifica cuatro marcos de actuación sobre los que actúan y se propagan los movimientos nativistas de Europa Central: cultural, religioso, de seguridad y económico. El primero de ellos es predominante, en tanto se convierte en una “amenaza para la homogeneidad cultural” en el conjunto de los países europeos (pp. 9-10).

Este fenómeno advierte sobre un contexto complejo en el cual se construyen relaciones de tensión entre un “yo-nativo” y el “otro u otros” –es decir, la población migrante– que se insinúa como una “amenaza” para la estabilidad económica, cultural y social de una comunidad. Se convierte el espacio social en un marco de confluencias y tensiones donde las decisiones políticas, los medios de comunicación, las instituciones y organismos gubernamentales deberían actuar de acuerdo a los pactos internacionales alcanzados en este terreno.

Es precisamente en el debate abierto en los últimos años sobre el auge de los populismos (Mudde, 2007), y a rebufo del descontento social producido por la crisis económica, donde cobra mayor relevancia la apuesta por el concepto de ciudadanía en las sociedades democráticas. El ascenso de este tipo de políticas excluyentes, propias del nativismo, plantea dudas en algunos sectores sobre la consideración como tales de aquellos individuos que, siendo ciudadanos de pleno derecho, son excluidos debido a su condición sexual, étnica, lingüística, religiosa o cultural, (Cantizani Maillo y España Lozano, 2018).

La noción de ciudadanía es, ante todo, una cuestión política (Kroes y Bengoa, 2002). En la actualidad, según Giraldo-Zuloaga (2015), la ciudadanía se concibe “como un estatus (posición o condición) en el que se solicita, define y posibilita el acceso a los recursos básicos para el ejercicio de derechos y deberes” (p. 79). En este sentido, frente a los ciudadanos existen “otros” sujetos no categorizados como tales (Ruiz Estramil, 2017), que algunos se han apresurado a constituirles como oposición y que suelen ser excluidos socialmente.

Su carácter polisémico (Arango, 2006) deriva de la continua transformación que ha experimentado el concepto de ciudadano a lo largo del tiempo. Esta condición debe ir más allá de los derechos adquiridos por pertenencia a un estado, sino la participación activa en la construcción, precisamente, del concepto de ciudadanía.

Ser ciudadano comprendería, como señala Quesada (2008), tres dimensiones: ser titular de derechos y obligaciones, la potestad de participación y la identidad o pertenencia a una comunidad específica. En torno a ello se han generado sendos debates sobre el grado de compromiso con la comunidad, el papel del estado y la prevalencia de los valores democráticos y de libertad de los individuos.

El surgimiento de los estados-nación respalda la construcción de un modelo de ciudadanía vinculado, precisamente, a ese nuevo estatus nacional identificado con un tipo de cultural homogénea para todos sus miembros. Esta vinculación con la nación-estado liberal favorece la interpretación de que los derechos de los ciudadanos solo pertenecen a un sector de la población, principalmente, a los nacidos en un territorio específico.

La universalidad de la noción de ciudadanía parece estar en cuestión (Barañano, et al., 2007). La crisis de los estados-nación, debido, en parte, a la ruptura de la homogeneidad cultural, ha provocado que este concepto se diluya, haciéndose necesaria la construcción de una nueva forma de inclusión de otras comunidades culturales que no se identifican con la dominante y considerada propia del estado-nación.

Autores, como Habermas (2010), han reaccionado contra esto, abogando por la superación de las fronteras tradicionales de los estados y apostando por una concepción postnacional que supere una visión tradicional del concepto de ciudadanía. Si bien la relación del concepto de identidad con el de pertenencia a una nación se va diluyendo progresivamente en favor de una visión supranacional (Vaccaro Alexander, 2017), en otros casos, muchos individuos se siguen identificando con una identidad propia de los estados (Stavarakis y De Cleen, 2018). Antes esta situación, Pérez Luño (1989), citado por Giraldo-Zuloaga (2015), señala la necesidad de apostar por una ciudadanía multilateral o diferenciada (Young, 2000) que dé respuesta a esta compleja situación.

Las sociedades contemporáneas son múltiples, diversas y plurales. Es urgente, por tanto, implementar políticas educativas adecuadas que favorezcan un cambio de estas peligrosas tendencias de criminalización de lo diferente, que estigmatiza y excluye, precisamente, a los sectores más vulnerables. La complejidad del mundo actual hace necesaria la inclusión de un modelo de enseñanza que tenga

en consideración la construcción de una ciudadanía libre, democrática y crítica, con el fin de que las personas se consideren no solo parte de los seres humanos, sino participantes de un orden social global (Tye y Tye, 1992).

La Unión Europea definió su interés por un tipo de educación basada en los valores democráticos, considerándola como una de sus competencias clave, promoviendo, además, la participación democrática para formar a los individuos y adquirir una ciudadanía activa, democrática y participativa que, según Roca (2008), supere los límites de la heredada de los estados-nación.

La escuela es una institución privilegiada para el diálogo y la participación de todos los agentes implicados en la sociedad y el fomento de valores democráticos basados en la diversidad. Como institución educativa de alto impacto y participación en la vida social, las aulas universitarias deben abrirse al debate sobre cuestiones complejas y actuales, como las que conciernen a este proyecto: la propensión de ideas nativistas en el discurso político, en detrimento de ideas basadas en la noción de ciudadanía.

1. Intervenciones en el aula

Con el fin de comprender mejor la manera en la que los estudiantes y futuros docentes conciben los términos de nativismo y ciudadanía, se propuso al alumnado diferentes intervenciones que abrieran una reflexión crítica sobre este asunto.

Respecto a la asignatura de Fundamentos de la Educación Plástica y Visual del Grado de Infantil y Primaria se diseñó una intervención grupal que consistió en la elaboración de una propuesta audiovisual mediante la que pudieran crear un relato que planteara la problemática analizada en el texto.

Para la producción del proyecto tuvieron que documentarse sobre ambos conceptos, comprender la problemática en el contexto actual, diseñando y representando una historia que permitiera una reflexión sobre ello. Es decir, cada grupo tuvo posicionarse al respecto, haciéndoles salir de su espacio de confort habitual. El formato de la intervención respondía a su familiaridad con experiencias similares que los jóvenes habitualmente elaboran y comparten en diversos medios digitales. Finalmente, los proyectos fueron presentados al resto del alumnado con el fin de establecer una reflexión sobre lo expuesto en las imágenes.

Otra de las intervenciones educativas se llevó a cabo en la clase de Animación Sociocultural, asignatura obligatoria de 4 ECTS, correspondiente al tercer curso del Grado de Educación Social. Como parte del contenido del bloque de música, el alumnado entró en contacto con el concepto de performance a través de

un breve recorrido histórico sobre sus principales exponentes artísticos, modelos y tendencias estéticas hasta el presente. La implicación de lo performativo se expande en la actualidad en el terreno del arte social y participativo. La sinergia de los nuevos lenguajes, la utilización del cuerpo como medio de expresión, el énfasis en el acto creador –ya sea el artista, los participantes o ambos–, el carácter efímero, contextual y el sentido de provocación son algunas de las características que definen el performance (Freyberger, 2008).

Por último, en la clase de Antropología Social y Cultural, se utilizó una técnica de debate dialéctico por grupos con el objetivo de fomentar el pensamiento crítico entre el alumnado. Mientras unos grupos presentaban los conceptos de nativismo y ciudadanía, el resto de grupos tenían que preparar y exponer una serie de preguntas para permitir la apertura de un debate sobre dichos conceptos. Durante el transcurso del debate, el investigador tomaba una posición de observador del proceso de construcción de significado a la vez que participaba abriendo nuevos temas de debate o profundizando en los más interesantes.

2. Metodología

La metodología utilizada para la elaboración del estudio ha sido la observación participante desde un punto de vista cualitativo. La utilización de esta técnica en el contexto de la multiculturalidad se remonta a los primeros estudios antropológicos realizados por Franz Boas o Malinowski (Malinowski, 1974), los cuales argumentaban que cualquier estudio cultural debía realizarse dentro del grupo. Esto supone el alejamiento de las técnicas de investigación basadas en información secundaria o estudios de gabinete, que deberían ser remplazados por la observación participante.

Esta técnica proporciona al investigador herramientas para analizar no solo lo que se dice, los discursos, sino también lo que se hace, las conductas no verbales. Por otro lado, permite analizar las interacciones de los participantes, en este caso a los alumnos, y comprender como se comunican entre ellos.

La aplicación del método de observación participante para el estudio de las actitudes de nativismo y ciudadanía entre los estudiantes, ofrece múltiples ventajas con respecto a otros métodos de investigación: va a permitir conocer el objeto de investigación desde dentro de la propia aula, en el contexto del alumno, lo que reducirá en gran medida los problemas relacionados con el hecho de sentirse observado, situación que se daría en mayor medida por ejemplo en la entrevista personal o el grupo de discusión; ayuda a mejorar la comprensión del significado de los datos recogidos, algo que sería mucho más difícil a través de cuestionarios cerrados; permite al investigador acercarse a elementos no programados (DeWalt

y DeWalt, 2002); favorece relacionar elementos no verbales y discursos en situaciones complejas.

La postura principal del investigador que se ha elegido, ha sido la de observador-participante, que le permite interactuar en las acciones grupales, aunque su rol principal es la recogida de datos (Gold, 1958).

En lo que se refiere ya al propio proceso metodológico, se ha desarrollado una observación selectiva, en la cual, se han recogido sistemáticamente datos en el contexto de una serie de actividades en las que se proponía a los alumnos realizar una serie de actividades como forma de expresión de los conceptos de nativismo y ciudadanía. Estas actividades se concretaron en la preparación de un relato videográfico, la generación y participación en un debate dialéctico y la realización de una performance a través de lenguaje corporal, musical, danza, actuación, medios audiovisuales, etc.

La observación estructurada de los discursos y el lenguaje no verbal de los participantes da lugar a las notas de campo como elemento primario sobre el que luego se basaron los análisis. El conjunto de esas notas tiene como objetivo validar o rechazar la hipótesis de investigación.

En el caso particular de este estudio, dicha hipótesis inicial es el asentamiento de posiciones identitarias nativistas entre el alumnado universitario en el contexto social actual multicultural, en el que han aparecido tanto grupos políticos, como discursos xenófobos y se ha generado una polarización de la sociedad (Rodríguez Teruel, 2018). Esta situación, aunque no es nueva (Daly, 1996), parece que ha repuntado en los últimos años (Erickson, 2011) (Lopez Ortega, 2016) (Wilson-Daily, Kimmelmeie y Prats, 2018), relegando tradicionales discursos solidarios, característicos de la sociedad española.

3. Resultados

Los discursos iniciales de los grupos sobre los que se aplicó las intervenciones en el aula denotaban una posición más cercana al concepto de ciudadanía que a los conceptos nativistas. Es reseñable que los alumnos que se acercaban más a los discursos nativistas, lo hacían estando de acuerdo con todos los discursos específicos del concepto, mayores derechos para los nativos del país, barreras a la entrada de inmigrantes, etc. En el grupo opuesto ocurría lo mismo, las personas que adoptaban posiciones discursivas más cercanas a la ciudadanía, lo hacían también desde el acuerdo con todos los discursos específicos, igualdad de derechos para todos los ciudadanos de un país, sea cual sea la procedencia de los mismos, participación igualitaria en la toma de decisiones sociales y políticas, acceso a los bienes públicos en igualdad de condiciones que las personas nativas, etc.

En este contexto inicial es en el que se ponen en práctica las diferentes intervenciones, un contexto de opinión general del alumnado cercano a los preceptos del concepto de ciudadanía y una uniformidad de discursos que se aglutinan de manera homogénea alrededor de los conceptos generales de nativismo y ciudadanía.

A partir de aquí, en cada una de las intervenciones se denota el aumento del espíritu crítico de los participantes, principalmente hacia posiciones de respeto a la ciudadanía. Este efecto es mayor si cabe entre los alumnos de cursos iniciales y los efectos van reduciéndose en los cursos superiores.

El efecto de las intervenciones no solo se da en los grupos en el abandono de los discursos nativistas, sino en la adopción de posiciones igualitarias, más cercanas al reconocimiento de derechos entre todos los ciudadanos que a la exclusión de determinados grupos como inmigrantes ilegales o determinadas etnias.

4. Conclusiones y Discusión

El estudio demuestra que, aunque en el contexto universitario las ideas nativistas imperantes en la sociedad parecen no haber calado con la misma intensidad. Aun así, es necesario hacer hincapié en el desarrollo de las competencias de reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, más si cabe cuando se demuestra en el estudio que estos discursos aglutinan no solo ideas nativistas sino también ideas xenófobas asociadas. Estos discursos aparecen según el estudio en bloque, es decir, si el alumnado se acerca a aspectos identitarios cercanos al nativismo, también lo va a hacer a discursos que van en contra del respeto a la diversidad cultural.

Por último, deberíamos plantearnos si las actividades o metodologías utilizadas actualmente son las suficientes para contrarrestar los discursos nativistas que aparecen en la sociedad, cuando parece que estos pueden poner en peligro el desarrollo las competencias interculturales que aparecen en las guías docentes de los diferentes grados. También nos deberíamos plantear la idoneidad de la realización de este tipo de actuaciones que se convierten, en la práctica, en metodologías de investigación-acción que potencian el desarrollo de competencias entre el alumnado.

Referencias bibliográficas

- Anbinder, T. (2006). Nativism and Prejudice against Immigrants». En Reed, Ueda (ed.). *A companion to American Immigration* (p. 177-201). Londres: Blackwell.
- Arango, J. (2006). *Ciudadanía, diversidad y civismo*. Madrid: Centro de Estudios sobre Ciudadanía y Migraciones del Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- Barañano, A., García, J.L., Cátedra, M. y Devillard, M.J. (coords.) (2007). *Diccionario de Relaciones Interculturales: diversidad y globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- Cantizani Maillola, R. y España Lozano, J. (2018). El rechazo a lo extraño. La interculturalidad contra la cultura del odio. *Eirene Estudios de Paz y Conflictos*, (1), 45-58.
- Daly, G. (1996). Migrants and gate keepers: The links between immigration and homelessness in Western Europe. *Cities*, 13(1), 11-23. doi.org/10.1016/0264-2751(95)00110-7
- DeWalt, K., y DeWalt, B. (2002). *Participant observation: a guide for fieldworkers*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Erickson, B. (2011). Utopian virtues: Muslim neighbors, ritual sociality, and the politics of convivencia. *American Ethnologist*, 38(1), 114-131. doi:10.1111/j.1548-1425.2010.01296.x
- Gold, R. (1958). Roles in sociological field observations. *Social Forces*, 36, 217-223.
- Giraldo-Zuluaga, G. A. (2015). *Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida*. *Educación y Educadores*, 18(1), 76-92. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194005>
- Guía, A. (2016). The Concept of Nativism and Anti-Immigrant Sentiments in Europe. *European University Institute. Max Weber Programme*. http://www.mwpweb.eu/1/218/resources/news_970_1.pdf
- Guía, A. (2016). El reto del nativismo a la pluralidad e igualdad en las democracias liberales. En Mesa, M. (Coord.) *Retos inaplazables en el sistema internacional. Anuario 2015-2016* (pp. 107-120). Madrid: CEIPAZ.
- Habermas, J. (2007). *Identidades nacionales y posnacionales*. Madrid: Tecnos.
- Kroes, R., y Bengoa, S. (2002). *Ciudadanía y globalización: Europa frente a Norteamérica*. Universitat de València.
- Lopez Ortega, A. I. (2016). The totalitarian discourse of political party Spain 2000. *ANDULI*, 15, 102-118.
- Malinovski, B. (1974). *Los argonautas del pacífico occidental*. Barcelona: Península.
- Mudde, C. 2012. *The Relationship Between Immigration and Nativism in Europe and North America*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

- Mudde, C. (2007). *Populist Radical Right Parties in Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quesada, F. (2008). *Ciudad y ciudadanía. Senderos contemporáneos de la filosofía política*. Recuperado de <https://filotecnologa.wordpress.com/tag/quesada/>
- Roca, E. (2008). Educación para la ciudadanía: del currículo a la evaluación. En Carrión, M. J. *Ciudadanía su enseñanza en aulas europeas*, 23-36. Consejería de Educación, Embajada de España en Francia / Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Rodríguez Teruel, J. (2018). ¿Se está incrementando la brecha entre representantes y representados? Una reflexión a propósito de El poder político en España. *Revista Española de Sociología*, 28 (3), 543-547.
- Ruiz-Estramil, I. (2018). El refugiado: sujeto de frontera, sujeto fronterizo. *Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales IX*, 77-93. Recuperado de <https://iberoamericasocial.com/refugiadosujeto-frontera-sujeto-fronterizo>
- Stavrakakis, Y. y De Cleen, B. (2019). Populismo y nacionalismo: representando al pueblo como “los de abajo” y como nación. *Anales de la Cátedra Francisco Suárez*, 53, 97-130. <http://dx.doi.org/10.30827/ACFS.v53i0.7427>
- Tye, B. B., y Tye, K. A. (1992). *Global education: A study of school change*. New York: Suny Press.
- Vaccaro Alexander, Y.C. (2017). Ciudadanía postnacional. Derechos políticos de los inmigrantes latinoamericanos en España. *BARATARIA. Revista Castellano-Manchega de Ciencias Sociales*, 23, 185-199. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322153763013>
- Wilson-Daily, A. E., Kemmelmeie, M., y Prats, J. (2018). Intergroup contact versus conflict in Catalan high schools: A multilevel analysis of adolescent attitudes toward immigration and diversity. *International Journal of Intercultural Relations*, 64, 12-28. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.03.002>
- Young, I.M. (2000). *La Justicia y la Política de la Diferencia*. Madrid: Ediciones cátedra.

FELICIDAD EN EL AULA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN ESTUDIO COMPARADO EN CHILE, MÉXICO Y PORTUGAL

Luis Manuel Cerdá Suárez
Susana Quirós y Alpera

Universidad Internacional de La Rioja
luis.cerda@unir.net
susana.quiros@unir.net

1. Introducción

Durante las dos pasadas décadas, las instituciones de enseñanza superior han puesto en práctica estrategias para el cambio pedagógico efectivo, en la aplicación de nuevas metodologías y tecnologías de enseñanza y aprendizaje. Según Cerdá (2016), la prueba de ello es que la difusión de Internet y la expansión de entornos virtuales en la Educación Superior han experimentado un notable crecimiento a nivel global, tanto en las aulas virtuales como en las presenciales.

Con el avance de los entornos virtuales en las universidades, existe una evidencia de que los procesos de aprendizaje pueden mejorarse con la aplicación de nuevas técnicas y metodologías de enseñanza, en un corto espacio de tiempo (Valverde Berrocoso, Fernández Sánchez y Revuelta Domínguez, 2013). De hecho, se aprecia que estas intervenciones han mejorado el rendimiento académico, así como la satisfacción de los alumnos universitarios a lo largo del proceso de enseñanza (Iniesta-Bonillo, Sánchez-Fernández y Schlesinger, 2013). Este escenario conduce a nuevas posibilidades, en el sentido de que los estudiantes universitarios puedan asimilar mejor los conocimientos y las destrezas que se requieren en su proceso de aprendizaje. Para ello, es importante desarrollar las competencias en los siguientes aspectos: conocimiento, habilidades, aptitudes, pero también, actitudes y valores; o lo que es lo mismo, en los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Es más, numerosos autores señalan que el nuevo currículo académico universitario debe incluir el desarrollo de estas diversas habilidades. Bahia, Freire, Amaral y Teresa (2013), o Baştuğ (2015), sugieren enfatizar nuevas prácticas de enseñanza, basadas en metodologías que apoyen el desarrollo de las habilidades profesionales.

En el ámbito pedagógico, la satisfacción de los estudiantes se define como la evaluación subjetiva de experiencias llevadas a cabo por el alumno, y sus resultados en la vida académica (El-Hilali et al., 2015). En el trabajo de Cerdá (2016) se evalúan diferentes factores que influyen en la satisfacción del estudiante, al emplear la página web como recurso de enseñanza. En particular, la satisfacción en los entornos virtuales y con los diseños web es una respuesta emocional del estudiante, como consecuencia de la percepción global de los atributos que componen la experiencia del aprendizaje por medio de la página web; esto es, la satisfacción es un indicador de la actitud positiva del usuario hacia el proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, diversos autores indican que los estudiantes satisfechos navegan más tiempo a través de la página web y la visitan con más frecuencia; o generan opiniones positivas que transmiten a otros usuarios. En este sentido, la transformación de la pedagogía en el aula es un proceso que debe responder a un nuevo paradigma educacional: “de la enseñanza al aprendizaje” (De Stercke, Goyette y Robertson, 2015; El-Hilali, Al-Jaber y Hussein, 2015; Joe et al., 2017).

De manera análoga a las líneas de investigación sobre el aprendizaje de los estudiantes, en los estudios sobre los procesos de enseñanza existen contribuciones teóricas y metodológicas interesantes sobre la actuación de los profesores y la percepción de su papel en el aula. Sin embargo, el desarrollo de instrumentos de medición es un proceso de carácter iterativo que requiere de un esfuerzo continuado para asegurar las propiedades psicométricas de los instrumentos, al aplicarse a distintas poblaciones (Cerdá, 2016; Datu et al., 2017; Heffner y Antaramian, 2016). Es por ello que la revisión de los instrumentos existentes es una práctica habitual. Por este motivo, son esenciales nuevas evidencias para alertar a las universidades de la necesidad de ser sensibles a las necesidades y opiniones de los estudiantes.

Sobre la base de este paradigma, la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV, Chile) ha realizado un esfuerzo importante para definir y desarrollar competencias y habilidades transversales. No obstante, la Escuela de Ingeniería Comercial de la citada Universidad ha notado la existencia de numerosas dificultades en llevar a cabo tales competencias, debido a diversos factores; en gran parte, relacionados con la dimensión de la propia escuela (Cerdá, 2016). Además, el

desconocimiento de la importancia de estas competencias en su proceso de aprendizaje hace que los estudiantes sean reacios a ponerlas en práctica.

Aunque en el proceso de enseñanza de los alumnos universitarios se deben tener en cuenta muchas cuestiones, este trabajo no trata de la satisfacción del estudiante, sino más bien sobre la felicidad en el aula y el uso de páginas web comerciales durante el proceso de aprendizaje; y se ilustra sobre los efectos favorables que tiene desarrollar esta actuación, en distintos contextos de aprendizaje.

El propósito de esta investigación consiste en proporcionar marcos conceptuales relativamente simples, extraídos para ello de contextos educativos; y que, en esencia, permitan interpretar su pleno desarrollo práctico. De acuerdo con Cerdá (2016), la conceptualización desarrollada aquí se relaciona con la línea de investigación sobre enfoques de enseñanza, dado que la literatura académica justifica la aplicación de una psicología y una práctica educativa que potencien las emociones positivas. Por tanto, los objetivos específicos de este artículo son:

1) diseñar una escala relativa a la felicidad en el aula de la Educación Superior; y

2) diferenciar el impacto de aquellos factores, a fin de mejorar la felicidad en el aula, sobre la base de la literatura pedagógica y de negocio existentes.

No obstante, como inicial punto de partida, es importante resaltar que, en esta investigación, solamente los estudiantes de clases presenciales y aprendizaje tradicional de clase magistral han participado en la misma. Por ello, no se han especificado variables en el contexto de la enseñanza online y, en este sentido, las conclusiones deberían adaptarse únicamente a la educación presencial usando Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula (Bower y Carroll, 2017).

Este artículo pretende dar respuesta a los objetivos específicos planteados. La estructura del trabajo será la siguiente: en primer lugar, se presentará una revisión de la literatura sobre los tópicos y el diseño de la investigación: a partir de una aproximación a la felicidad en el aula, las características de los estudiantes y el uso de la página web en el aula. En segundo término, se describirá un instrumento sencillo y sistemático para la medida de los constructos mencionados, y se expondrán la metodología y los principales resultados del análisis de los datos realizado en este estudio. En tercer lugar, se dedicará una sección a la discusión y las conclusiones. Por último, se expondrán las implicaciones de orden práctico, limitaciones y futuras líneas de investigación que se desprenden de este trabajo.

2. Revisión de la literature

2.1. Felicidad en el aula

Hoy en día se sabe que, para desarrollar la naturaleza humana en toda su complejidad, se requiere de una psicología y una práctica educativa que potencien las emociones positivas de las personas (Alrajhi, et al., 2017).

A finales de los años noventa nació la corriente de la Psicología Positiva, con el objetivo de estudiar las emociones positivas, fortalezas y virtudes del ser humano; en contraposición a la perspectiva previa, basada en el estudio de los aspectos psicológicos negativos de los individuos (Frenzel, 2014; Hernández-Amorós y Urrea-Solano, 2017). Se trata de una aproximación a la Psicología que enfatiza el optimismo, en vez de la disfunción; y cuya meta es la búsqueda del bienestar y la felicidad. Sin embargo, actualmente no existen muchas organizaciones, tanto en el entorno laboral como en el académico, que impulsen la felicidad de sus empleados o estudiantes, pese a las evidencias científicas acerca de su impacto positivo sobre el desempeño organizacional y, también, educativo (De Stercke et al., 2015).

El bienestar y la felicidad en el aula son conceptos relacionados con la satisfacción del estudiante, aunque no son lo mismo. Se han realizado algunos intentos por especificar la mayor parte de factores importantes que contribuirían a la eficacia de la enseñanza (Arli et al., 2016; Brooks, 2015; Romo-González et al., 2014).

Sobre la base de las conclusiones de Arli et al. (2016) y Brooks (2015), la felicidad es un concepto bien conocido que la Psicología Positiva configura en tres dimensiones, cada una de las cuales es medible y, lo que es más importante, cada una de ellas se basa en tareas de habilidad y puede ser enseñada. La primera dimensión está relacionada con el hedonismo: la emoción positiva (placer, amor, alegría, complacencia, etc.). La segunda es un estado que fluye y un estilo de vida en torno a dicho estado, denominado “compromiso de vida”. La tercera dimensión es aquella de procedencia intelectual: la “vida significativa”. Tanto el estado que fluye, como la emoción positiva, pueden encontrarse en procesos de búsqueda de información; no ocurriendo lo mismo para la significación (Holder et al., 2016; Rodríguez-Araneda, 2014).

A partir de la Psicología Positiva surge la Cognición Instruccional Positiva, como una aproximación que pretende, a través de programas educativos locales - como los experimentados en los trabajos de Tang (2018) y en los trabajos de Phan et al., (2019) -, el desarrollo de las competencias profesionales, de la felicidad y del bienestar de la persona (Cerdá, 2016); entendido como crecimiento integral de todas las dimensiones que la conforman; y que, además, se fundamenta en la

educación en competencias, paradigma educativo asumido por el Espacio Europeo de Educación Superior.

Puesto que el foco principal de la Educación Superior está en el desarrollo humano e institucional (Romo-González et al., 2014), atendiendo a la disciplina de la Psicología Positiva, las evaluaciones positivas de la satisfacción con la vida están vinculadas a la felicidad y numerosos estudios (Granziera y Perera, 2019; Blömeke y Olsen, 2019) han encontrado satisfacción general con la vida en ciertos dominios, incluyendo la enseñanza y el aprendizaje. Como resultado de estas aproximaciones, la investigación sobre la felicidad ha confiado en medidas globales, debido a que esta perspectiva unidimensional proporciona información útil para los profesionales de la enseñanza (Helgesen, 2016; Romo-González et al., 2014).

El bienestar subjetivo se emplea para las evaluaciones de las personas, incluyendo: felicidad, emociones placenteras, satisfacción y ausencia relativa de estados emocionales no placenteros. Las evaluaciones subjetivas sobre la satisfacción están ligadas al éxito de una buena vida (De Stercke et al., 2015; Helgesen, 2016; Romo-González et al., 2014).

En el contexto educativo, durante los últimos años han adquirido protagonismo las metodologías orientadas a las personas; en contraposición a los métodos tradicionales, más predictivos y orientados en los procesos. Se trata de unos entornos que, en términos generales, enfatizan los principios y prácticas de aprendizaje interactivo, delegando en los alumnos la responsabilidad asociada a la ejecución de sus tareas académicas (Iniasta-Bonillo et al., 2013). En particular, el desempeño en el aula se refiere a la capacidad del profesor para crear un clima que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la satisfacción, los esfuerzos y la eficacia de los estudiantes en su desarrollo académico. Admitiendo que una actuación docente favorecedora del buen clima en el aula refuerza el aprendizaje de los alumnos, la conducta del docente proporciona información sobre qué y cómo se está aprendiendo (Holder et al., 2016).

En los estudios sobre enseñanza y aprendizaje, una perspectiva constructivista indica que el conocimiento es producido por el estudiante, en lugar de ser reproducido; este debe investigar activamente cuál es el significado de la información, conectarlo al conocimiento previo, construir un nuevo significado y aplicarlo transversal y contextualmente (Holder et al., 2016).

2.2. Características del estudiante y felicidad en el aula

Según Brunner (1977) la teoría sociocultural describe la importancia de las diferencias individuales, basadas en las influencias ambientales y en los métodos de representación empleados. Concretamente en la literatura sobre la conducta del consumidor, algunos estudios han referido que el género es un factor relevante en el proceso de búsqueda de información previo a la compra de los productos (Brunner, 1977), por lo que mujeres y hombres pueden reaccionar de diferentes maneras a los estímulos percibidos (Cerdá, 2016; El-Hilali et al., 2015).

Por otra parte, las mujeres pueden responder a estímulos no verbales mediante evocaciones más asociativas, visuales e interpretaciones más sofisticadas que los hombres (Cerdá, 2016; Johnson y Bouchard, 2005). Aquellas son más sensibles a la presencia de movimiento, tamaño y calidad de las imágenes de las páginas web que los varones, para la evaluación de los mismos productos; estos atributos tienen un impacto directo en el nivel de la satisfacción y la felicidad del usuario (De Stercke et al., 2015; El-Hilali et al., 2015). A su vez, la teoría del rol social proporciona una explicación para las percepciones diferentes en función del género, postulando que, debido a las normativas marcadas por los estereotipos sexuales para los procesos de comportamiento y socialización, las personas tienden a actuar conforme a sus creencias de género provenientes de las jerarquías sociales.

En palabras de varios autores (Cerdá, 2016; De Stercke et al., 2015; El-Hilali et al., 2015) parece que la percepción visual masculina es muy diferente de la femenina. En términos de análisis comparados, los hombres tienen un comportamiento online caracterizado por un alto nivel de asertividad y pragmatismo, revelando atributos como: mayor preferencia por las páginas web fáciles de usar, rápido procesamiento de la información y de las transacciones, así como por la mayor interactividad. Todos estos aspectos poseen una relación directa con el nivel de felicidad al buscar información (King et al., 2015).

Tomando como punto de partida las teorías señaladas por Johnson y Bouchard (2005), la presente investigación está guiada por diversos elementos y evidencias tanto empíricas, como teóricas, que demuestran que distintas habilidades pueden aprenderse, estando fuertemente vinculadas al éxito académico (Brunner, 1977).

2.3. Usabilidad web y felicidad en el aula

En términos de la usabilidad de la página web, es habitual que cuando los usuarios buscan información comercial durante el proceso de compra, diferentes atributos como una presentación sencilla y la velocidad de procesado, conducen a un nivel superior de la satisfacción y la felicidad del usuario (El-Hilali et al., 2015;

Holder et al., 2016; Rodríguez-Araneda, 2014). Concretamente en la literatura sobre enseñanza y aprendizaje, diversos estudios han mostrado correlaciones entre la información percibida, la página web y la usabilidad (Cerdá, 2016). El resultado final de la satisfacción y felicidad está en el uso, lo que significa que los estudiantes prueban una página web en particular, con la expectativa de que encontrarán información fiable para sus tareas académicas; lo que tendrá un efecto positivo en el nivel de felicidad al realizar tareas académicas.

En el ámbito de la educación, resulta oportuno evaluar la usabilidad de la página web, con el fin de apreciar su importancia en la satisfacción y felicidad en el aula (De Stercke et al., 2015; El-Hilali et al., 2015; King et al., 2015;). Por lo tanto, parece razonable suponer que, a mayor facilidad de uso de la página web para obtener la información requerida, más elevado será el grado de felicidad durante sus actividades académicas. De acuerdo con el trabajo de Weinberg et al. (2016), diferentes características tales como la velocidad de acceso a la información requerida, interactividad y atención a los usuarios, revelarán mayores valoraciones para aquellas páginas web que tengan niveles más altos de utilidad.

2.4. Cuestiones de la investigación

En los estudios de la enseñanza y el aprendizaje, solo algunos artículos han investigado acerca de las relaciones que se describen en este trabajo. Con el fin de explorar los aspectos expuestos previamente, la revisión de la literatura sobre estos temas permite formular las siguientes cuestiones de investigación, sobre atributos involucrados con la mayor felicidad en el aula:

C1: ¿Puede medirse la usabilidad de una página web y la felicidad?

C2: ¿Existe alguna relación significativa entre las características del estudiante y la felicidad en el aula?

C3: ¿Existe alguna relación significativa entre la usabilidad de la página web y la felicidad en el aula?

La línea que sigue esta investigación está enfocada en mostrar las implicaciones de estos temas en diversos contextos educativos. Si las respuestas a estas preguntas son afirmativas, el propósito final de éste estudio es el de proporcionar una mayor comprensión de las diferencias en el aprendizaje y el comportamiento positivo de los estudiantes dentro de uno de los más importantes contextos de referencia para esta población: el aula.

3. Metodología

Los resultados del estudio que aquí se presentan son parte de una investigación internacional sobre la satisfacción y la felicidad en el aula, realizada en la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México; en el Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing (IADE), Portugal; y en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile.

A fin de analizar la importancia de los aspectos aquí expuestos, esta investigación se llevó a cabo en universidades que, durante mucho tiempo, han aplicado metodologías didácticas basadas en competencias; primero en México y, posteriormente, en Portugal y Chile. El número total de estudiantes de la muestra fue de 543; la literatura especializada ha utilizado con frecuencia un perfil similar de participantes para este tipo de estudios (Arli et al., 2016; Holder et al., 2016; Rodríguez-Araneda, 2014). Dos aspectos de la metodología deben ser tenidos en cuenta: 1) los participantes; y 2) el instrumento y porcedimiento detallado para esta investigación.

3.1. Participantes

Para analizar la relevancia de la relación expuesta en las preguntas de investigación, se planteó una metodología de investigación-acción, basada en un caso de estudio, de acuerdo con Elliott (1991; 1993).

En relación a los participantes de éste estudio, la investigación se inició testando la muestra de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), México, con un valor de $n=182$. En segundo lugar, se realizó el estudio en el Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing, Portugal (IADE), con una muestra de $n=178$, para terminar el estudio con la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV), Chile, cuya muestra fue de $n=183$. En concreto, participaron en este estudio únicamente estudiantes de clases presenciales y aprendizaje tradicional de clase magistral.

Análogamente al trabajo sobre la satisfacción del estudiante con la página web realizada por Cerdá (2016), en este estudio exploratorio los participantes fueron seleccionados de un rango de programas que ofrecían experiencias de enseñanza situadas en diferentes instituciones, como una forma de triangulación con la intención de aumentar la validez de la investigación.

Esta estrategia permitió conseguir percepciones representativas de los cambios de práctica pedagógica que se hallan en marcha, en lugar de ser exclusivamente un reflejo de los sistemas educativos en los respectivos países. La investigación se realizó en niveles de grado-pregrado y posgrado en universidades

que, desde un largo período de tiempo, aplican metodologías didácticas basadas en competencias.

En México, se preguntó a cuatro grupos de estudiantes sobre la satisfacción y la felicidad en el aula; la asignatura investigada fue Comercio Electrónico, en la Licenciatura de Administración de Negocios (un grupo para cada curso, donde $n=182$).

Los participantes se seleccionaron a partir de un censo, y el marco muestral se hizo coincidir con él. En los trabajos de Cerdá (2016) y de De Stercke et al. (2015), los autores evaluaron diferentes constructos de enseñanza. Con el propósito de evaluar la importancia de la relación descrita, los participantes se asignaron aleatoriamente a un diseño experimental del tipo $2 \times 2 \times 2$. Distintos aspectos entre los que destacan: la apariencia y la usabilidad del diseño de la página web resultan retos importantes; tanto para los docentes, como para los diseñadores de páginas web (Cerdá, 2016; Holder et al., 2016). Para el diseño de páginas web presentado a los estudiantes en sus tareas académicas, la usabilidad se revela un factor clave para el éxito, en el proceso de búsqueda de información y en las transacciones online (Cerdá, 2016).

En este diseño, los participantes visitaron ocho combinaciones de páginas web, en términos de tres variables, que midieron dos niveles de usabilidad de la página web (simplicidad en la representación de las imágenes: grande versus pequeña; velocidad de procesamiento: alta versus baja; e interactividad: alta versus baja), tomando como base una empresa de una conocida marca de ropa de venta online: “La Fábrica de Camisas”. Según Cerdá (2016), este tipo de negocio es apropiado por tres razones principales: en primer lugar, la ropa es un producto especialmente atractivo para la población sometida a esta investigación; en segundo lugar, este producto requiere un procesamiento analítico de la información, así como el uso sencillo de la presentación del producto (como las creadas para el experimento), pudiendo realizar el objetivo de ofrecer información que sería fácilmente registrable; y en tercer lugar, la ropa no está tan estandarizada como lo están otros productos, por ejemplo los artículos electrónicos; lo que minimiza la cantidad posible de conocimiento generalizado relacionado con otras marcas.

Posteriormente, el análisis fue repetido en Portugal (IADE) y Chile (PUCV): en ambos países, se preguntó a los participantes de pre y postgrado de las especialidades de Administración de Empresas, Turismo, Marketing y Comercio Internacional (dos grupos por cada país). De forma análoga al estudio previo en México, la investigación se realizó con grupos de población normales, aleatorios e independientes.

3.2. Instrumento y procedimiento detallado de investigación

Se pidió a los estudiantes que rellenasen un cuestionario (procedimiento de recolección de datos), con la siguiente información: parte I: “Usabilidad de la página web, satisfacción y felicidad en el aula”; y parte II: “Identificación de los datos de los encuestados”

Las variables en la escala de felicidad en el aula se recogieron en el cuestionario con escalas de tipo Likert, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Según distintos autores (Cerdá, 2016; De Stercke et al., 2015), es posible tratar el análisis estadístico de dichas medidas como intervalo.

Complementariamente a la investigación sobre la satisfacción realizada por Cerdá (2016), este estudio empleó una escala original derivada de la versión española de la Escala Subjetiva de la Felicidad, que previamente mostró buenos niveles de consistencia interna en un estudio chileno para alumnos universitarios. Adicionalmente, tales tareas académicas son algunas de las actividades en internet más frecuentes para los alumnos (Brooks, 2015; Helgesen, 2016). Inicialmente desarrollado por Rodríguez-Araneda (2014), el instrumento consiste en responder a preguntas relacionadas con la siguiente cuestión: “¿Hasta qué punto te sientes identificado con este perfil de felicidad en aula?”

Fase	Análisis	Metodología	Estudio	Técnica
Identificación de variables	• Documental y validez de contenido	• Revisión de literatura	Estudio 1	• Análisis de la bibliografía
	• Análisis de fiabilidad y validez de constructo	• Investigación cuantitativa (pretest, análisis de fiabilidad global y validez factorial)	Estudio 2	• Análisis exploratorio de los datos • Alfa de Cronbach • Correlación ítem-total y análisis factorial exploratorio • Análisis factorial confirmatorio
Evaluación de variables	• Evaluación de las variables	• Investigación cuantitativa	Estudio 3	• ANOVA y test t
			Estudio 4	• ANOVA factorial y test

Tabla 1. Procedimiento metodológico de la investigación

El trabajo de campo en México se realizó en las instalaciones de la UABC, entre el 28 de mayo y el 19 de julio de 2016; mientras que, en Portugal y Chile, se realizó en las instalaciones de la institución IADE y la PUCV, entre el 28 de agosto y

el 1 de septiembre de 2016. La tabla 1 muestra detalles del proceso metodológico de esta investigación.

Los ítems de la escala presentes en la revisión bibliográfica relativa a la felicidad en el aula ofrecieron la base para el desarrollo del instrumento de medida (Rodríguez-Araneda, 2014). Dicho instrumento consistía en un cuestionario estructurado de preguntas cerradas, apoyado en los resultados de un test previo extraído del contexto cultural de cada país. Durante el proceso, las fases fueron las siguientes: 1) redacción de las cuestiones traducidas, respaldados por traductores profesionales en cada una de las lenguas empleadas: portugués y español; 2) transformación, adición y/o eliminación de algunos ítems originales, en función de la semántica y el contexto cultural de los países en los que se llevó a cabo la investigación; y 3) traducción del cuestionario a la lengua original de cada país, a fin de evaluar la correcta interpretación de las escalas.

Para evitar sesgos en la estructura empírica obtenida tras el análisis estadístico de los datos, validar la estabilidad de las soluciones obtenidas en cada paso, y generalizar los resultados más allá de la muestra obtenida, se aplicó el cuestionario primero en México y luego en Portugal y Chile. Esta validación cruzada permitió trabajar con dos muestras: una de ellas (la de México) para la estimación, diagnóstico y modificación del instrumento previo de medición; y la otra (en Portugal y Chile) para la validación cruzada.

4. Resultados

De acuerdo con el procedimiento metodológico de la investigación, el resultado descrito en este apartado se deduce del análisis empírico. La tabla 2 muestra el perfil de los estudiantes encuestados. De manera general, es importante notar la diferencia entre géneros en México, donde el 61% de los encuestados son hombres frente al 39% de mujeres; así como la proporción de estudiantes mejicanos que tienen ocupación laboral (85.4%).

n=543)

Muestra	México	Chile	Portugal	Total estudiantes
Edad: Media	28.4 años	25.1 años	23.1 años	25.5 años
D. típica	5.69	6.41	9.5	6.67
Género: Hombres	61 %	52.4 %	46 %	53.2 %
Mujeres	39 %	47.6 %	54 %	46.8 %
¿Trabaja? Sí	85.4 %	24.4 %	45 %	51.2 %
No	14.6 %	75.6 %	55 %	48.8 %
Total estudiantes	182	183	178	543

Tabla 2. Total, de la muestra (datos en porcentaje, medias y desviación típica)

4.1. identificación de variables

En el estudio previo de Cerdá (2016) sobre la satisfacción estudiantil respecto a la usabilidad de las páginas web en educación, el análisis estadístico se iniciaba con la identificación de las variables. En primer lugar, diversos profesores y expertos externos con conocimiento y experiencia en Pedagogía y enseñanza virtual fueron consultados, para determinar si el cuestionario era adecuado a los objetivos de la validación (validez aparente; estudio 1).

La versión final del cuestionario consistió en una escala multi-ítem de variables de medida del constructo relevante: la felicidad en el aula. Este instrumento fue testado en México mediante una muestra pequeña de conveniencia, entre estudiantes con características similares a las investigadas en el colectivo final; sobre el que, finalmente, el cuestionario definitivo se aplicó. Para responder a las cuestiones de investigación aquí descritas, se comenzó el análisis estadístico con la identificación empírica de las variables. Se analizó la consistencia interna de la escala de felicidad (Alfa de Cronbach) y se midió la correlación entre los ítems (Estudio 2). Adicionalmente, la fiabilidad de la escala de México (n=182) mostró un coeficiente alfa de 0.981 (lo que nos indica que todos los ítems estaban normalmente distribuidos).

El análisis de la correlación entre la totalidad de los ítems para todas las variables muestra un rango entre 0.782 y 0.918. Siguiendo a Cerdá (2016), a fin de alcanzar una medición psicométricamente sólida bajo validación cruzada, se incluyó un paso adicional. Dada la naturaleza exploratoria de esta investigación, se aplicó a la muestra en México el análisis factorial de componentes principales, mediante

rotación Varimax, para determinar si las dimensiones hipotéticas se reflejan en los datos recogidos.

La primera fase del análisis de datos mediante análisis factorial exploratorio consistió en comprobar las condiciones para una estructura factorial estable. Finalmente, la consistencia interna de la escala fue probada: el alfa de Cronbach, la correlación interna de los ítems y el análisis factorial exploratorio identificaron para la escala de felicidad una estructura unidimensional, lo que determinó que era posible reducir el número total de ítems de esta escala y mostrar una única dimensión operativa para medir la felicidad en el aula.

En el Estudio 2 se utilizó un análisis factorial confirmatorio, de modo que la estructura factorial hipotética se pudo probar para su ajuste a la estructura de covarianza observada. Adicionalmente, se proporcionó información mediante los índices de modificación, para examinar la adecuación de ajuste de los modelos originales especificados.

En este análisis, los resultados se examinaron mediante tres tipos de indicadores de ajuste: CFI, RMSEA y SRMR. La tabla 3 presenta el resumen del modelo de índices que se ajusta a la muestra; los índices indican buen ajuste con las estructuras factoriales. Los resultados ofrecieron una respuesta afirmativa para la pregunta de investigación C1.

Variable	Chi-cuadrado / Grados de libertad	CFI	RMSEA	SRMR
Felicidad en el aula	2.501	0.899	0.010	0.092

Tabla 3. Resumen del análisis factorial confirmatorio en México (n=182)

a. Evaluación de las variables

Para probar la segunda cuestión de investigación, se diseñó la escala de felicidad en el aula para su posterior análisis con la puntuación media de la suma de los ítems que midieron individualmente este constructo. El modelo ANOVA se empleó para comparar esta escala con la usabilidad de la página web en Portugal y Chile (Estudio 3). Respecto a la relación entre estos constructos, se revisó la puntuación media de la escala. La tabla 4 presenta el análisis de usabilidad web sobre la felicidad en el aula y el efecto interactivo entre sus diversos atributos.

Fuente de variación	Grados de libertad	R. M. Cuadrado	F	Sign.
Interactividad de imágenes	1	1.373	1.633	0.214
Velocidad de procesamiento	1	2.674	3.167	0.077
Facilidad de presentación	1	13.339	7.515	0.008
Imagen x velocidad	1	0.784	5.184	0.345
Imagen x facilidad presen.	1	0.653	2.342	0.327
Velocidad x facilidad presen.	1	1.593	1.622	0.511
Imagen x velocidad x facilidad	1	2.421	2.242	0.124

Modelo ajustado: F = 149.558; p = 0.033. R cuadrado ajustado: 0.612

Tabla 4. Impacto de la usabilidad web sobre la felicidad en el aula

El resultado del modelo ANOVA para la muestra puso de manifiesto que únicamente la facilidad de la presentación de las imágenes tiene un impacto directo en la felicidad en el aula (p valor < 0.05); sin embargo, no se manifestó un impacto significativo en la felicidad en términos de interacción (p valor > 0.05). Este análisis determinó la relación entre la simplicidad en la presentación y la felicidad en el aula en la muestra de validación (estudiantes de Portugal y Chile, $n=361$).

	Mujeres Media / D. típica	Hombres Media / D. típica	t	Sign.
Felicidad en el aula	3.952 / 0.967	2.862 / 0.801	3.447	0.001

Tabla 5. Test t sobre la felicidad en el aula por género ($n=543$)

Para el Estudio 3, la tabla 5 representa valores de medias agrupados y un análisis de la prueba t de Student, para representar la escala de felicidad en Portugal y Chile, consideradas en función del género de los encuestados. El resultado del

análisis sugiere que existen diferencias estadísticas entre hombres (n=289) y mujeres (n=254), mostrando valores significativamente mayores para las mujeres que para los hombres; lo que permite afirmar que el género del individuo tiene un efecto relevante sobre la felicidad en el aula, en términos perceptuales.

Estos resultados respondieron a la cuestión de investigación C2, lo que se muestra en línea con la revisión de la literatura relacionada con estos aspectos, como se comentó anteriormente en el apartado correspondiente de este trabajo (Baştuğ, 2015; Cerdá, 2016; Holder et al., 2016).

Fuente de variación	México		Portugal y Chile	
	F	Sign.	F	Sign.
Interactividad de imágenes	0.972	0.439	0.818	0.565
Velocidad de procesamiento	1.585	0.338	1.845	0.062*
Facilidad de presentación	1.937	0.128	1.188	0.888
Imagen x velocidad	0.966	0.497	2.772	0.167
Imagen x facilidad	0.287	0.268	1.542	0.339
Velocidad x facilidad	0.415	0.351	1.378	0.477
Imagen x velocidad x facilidad	0.894	0.274	3.722	0.442

Nota: Sign. p < 0,05, *p < 0,10

Tabla 6. ANOVA factorial de la usabilidad web sobre la felicidad en el aula por países

Para responder a la tercera cuestión de investigación C3, el resultado del análisis estableció la relación entre la usabilidad de la página web y la felicidad en el aula, proporcionando evidencia adicional es esta línea (Estudio 4). La tabla 6 muestra el análisis respecto a la usabilidad de la página web por grupo de países, sobre la escala de felicidad en el aula. De acuerdo con la revisión de la literatura sobre enfoques de enseñanza antes mencionada, las razones para este diseño comparativo están relacionadas con el hecho de que las diferencias en la cultura y

las organizaciones pueden proporcionar información de utilidad sobre cada situación particular.

Este resultado revela que, en México, las variables independientes relacionadas con la usabilidad de la página web carecieron de impacto significativo sobre los niveles de felicidad en el aula (p valor > 0.05), y tampoco se observó un efecto significativo de la interacción entre las variables independientes sobre la felicidad en el aula. Sin embargo, una investigación similar de Cerdá (2016) sobre satisfacción con la página web, llevada a cabo en Portugal y Chile, mostró que únicamente la velocidad de procesamiento de las imágenes era la variable más significativa sobre la felicidad en el aula con el sitio web (p valor < 0.10); mientras que el resto de variables independientes no mostraban un impacto significativo sobre la escala de felicidad (p valor > 0.05).

En resumen, puede observarse que el patrón de comportamiento por país es completamente diferente, en relación a la importancia de la usabilidad del sitio web sobre la felicidad de los estudiantes en el aula; resultado similar al que mostró el estudio realizado por Cerdá (2016). Tales resultados permiten responder afirmativamente, de manera parcial, a la cuestión de investigación C3.

6. Discusiones, conclusiones y líneas de investigación futuras

En el ámbito de la Educación Superior han tenido lugar numerosos cambios en los últimos años. Es bien conocido que la práctica profesional requiere de los futuros graduados las siguientes acciones: diseñen y lancen al mercado los productos; preserven los intereses de sus clientes; tomen responsabilidades en la administración pública o participen en política, por citar solamente algunas de estas. La revisión de la literatura relativa a estas cuestiones muestra que las Universidades deben formar profesionales que se conviertan en líderes de la sociedad, consultores, consejeros, emprendedores; en otras palabras: ciudadanos con la capacidad de resolver problemas. Recientemente, entre los distintos tipos de competencias que las Universidades deben implementar, las transversales deben ser consideradas esenciales, ya que representan un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permiten a los estudiantes alcanzar sus objetivos personales, según sus aspiraciones; participar como ciudadanos activos en la sociedad; y obtener un trabajo adecuado para insertarse en el mercado laboral.

Este estudio está basado en la corriente pedagógica del Constructivismo: un marco socio-cultural basado en las teorías que, entre otros, asentaron Piaget e Inhelder (1971), así como Brunner (1977). En este trabajo, se ha obtenido una amplia representación especial de naturaleza transversal, concluyéndose que la usabilidad de la página web, así como el género de los estudiantes, son de gran

relevancia sobre la felicidad en el aula durante el proceso de aprendizaje. Así mismo, en este artículo se presenta una escala validada específica de medida relacionada con el tópico “felicidad en el aula”. Con esta escala, se dispone de un instrumento que puede ser empleado para establecer los efectos de la usabilidad del sitio web sobre la felicidad de los estudiantes en el aula. Las percepciones de la enseñanza y el aprendizaje por parte de los estudiantes presentes en esta investigación describen opiniones para la mejora de las actividades académicas, lo que puede contribuir a la literatura sobre la aproximación entre la enseñanza y la práctica en el aula.

El presente trabajo ha examinado los efectos de la facilidad en la presentación de las imágenes, la velocidad de procesamiento de las imágenes y la interactividad de las mismas con la felicidad en el aula de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje.

En relación a las tres cuestiones de investigación expuestas al comienzo del trabajo, se puede concluir que: 1) es posible medir tanto la usabilidad de la página web como la felicidad en el aula y 2) la usabilidad de los sitios web y el género son dos factores clave para determinar la felicidad de los estudiantes en el aula.

En el futuro sería interesante y relevante investigar, en la educación a distancia, cuestiones similares relacionadas con entornos virtuales; por ejemplo, diferentes perfiles de usuarios (investigadores, docentes, etc.).

Agradecimientos

Esta investigación ha sido respaldada por la Universidad Internacional de La Rioja, España. Los autores reconocen con gratitud la ayuda de la Universidad Autónoma de Baja California, de México, y del Instituto de Artes Visuais, Design e Marketing, en Portugal.

Referencias bibliográficas

- Alrajhi, M.; Aldhafri, S., Alkharusi, H., Albusaidi, S., Alkharusi, B., Ambusaidi, A. y Alhosni, K. (2017). The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 67, 378-388.
- Arlı, D., Cherrier, H. y Tjiptono, F. (2016). God blesses those who wear prada: Exploring the impact of religiousness on attitudes toward luxury among the youth of Indonesia. *Marketing Intelligence and Planning*, 34(1), 61-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/MIP-12-2014-0232>
- Bahia, S., Freire, I., Estela, M.T. y Amaral, A. (2013). The emotional dimension of teaching in a group of Portuguese teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(3), 275-292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.754160>
- Baştuğ, M. (2015). Classroom teachers' feelings and experiences in teaching early reading and writing: A phenomenological study. *Education 3-13*(1), 736-750. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/03004279.2015.1009927>
- Blömeke, S.; Olsen, R. V. (2019). Consistency of results regarding teacher effects across subjects, school levels, outcomes and countries. *Teaching and Teacher Education*, 77, 170-182.
- Bower, J. M. y Carroll, A. (2017). Capturing real-time emotional states and triggers for teachers through the teacher wellbeing web-based application t*: A pilot study. *Teaching and Teacher Education*, 65, 183-191.
- Brooks, S. (2015). Does personal social media usage affect efficiency and well-being? *Computers in Human Behavior*, núm 46, 26-37. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2014.12.053>
- Bruner, J. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cerdá, L. M. (2016). Evaluating Website Appearance and Usability Effects on Happiness in the Classroom: A Comparative Analysis in Three Countries. In: *Proceedings of 8th International Conference on Education and New Learning Technologies*, EDULEARN, 16, 2534-2543. DOI: <http://dx.doi.org/10.21125/edulearn.2016.1544>
- Datu, J. A. D., King, R. B., Valdez, J. y Patricia, M. (2017). The academic re-rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, April, 61, 19-31. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.004>
- De Stercke, J., Goyette, N. y Robertson, J.E. (2015). Happiness in the classroom: Strategies for teacher retention and development. *Prospects*, 45(4), 421-427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s11125-015-9372-z>

- El-Hilali, N. Al-Jaber, S. y Hussein, L. (2015). Students' Satisfaction and Achievement and Absorption Capacity in Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 420-427. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.384>
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Milton Keynes Open University Press.
- Granziera, H.; Perera. H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75-84.
- Heffner, A. L.; Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17(4), 1681-1701. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Helgesen, M. (2016). Happiness in ESL/EFL: Bringing positive psychology to the classroom. En P.D. MacIntyre, T. Gregersen y S. Mercer (Eds.), *Positive psychology in SLA*. (pp. 305-323). Bristol: Multilingual Matters.
- Heller-Sahlgren, G. (2018). Smart but unhappy: Independent-school competition and the wellbeing-efficiency trade-off in education. *Economics of Education Review*, 62, 66-81.
- Holder, M.D., Coleman, B., Krupa, T. y Krupa, E. (2016). Well-Being's relation to religiosity and spirituality in children and adolescents in Zambia. *Journal of Happiness Studies*, 17(3), 1235-1253. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9640-x>
- Iniesta-Bonillo, M. A.; Sánchez-Fernández, R. and Schlesinger, W. (2013). Investigating factors that influence on ICT usage in higher education: a descriptive analysis. *International Review on Public and Non-profit Marketing*, vol. 10, núm. 2, July, pp. 163-174. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12208-013-0095-7>
- Jang, H-R. (2019). Teachers' intrinsic vs. extrinsic instructional goals predict their classroom motivating styles. *Learning and Instruction*. Volume 60, pp. 286-300.
- Joe, H-K.; Hiver, P.; Al-Hoorie, A. H. (2017). Classroom social climate, self-determined motivation, willingness to communicate, and achievement: A study of structural relationships in instructed second language settings. *Learning and Individual Differences*. Vol. 53, pp. 133-144, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.005>
- Johnson, W.; Bouchard, T. J. (2005). The structure of human intelligence: It is verbal, perceptual, and image rotation (VPR), not fluid and crystallized. *Intelligence*, vol. 33, núm. 4, July-August, pp. 393-416. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.intell.2004.12.002>
- King, D.; Ritchie, S.; Sandhu, M. and Henderson, S. (2015). Emotionally intense science activities. *International Journal of Science Education*, vol. 37, núm. 12, July, pp. 1886-1914. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/09500693.2015.1055850>
- Phan, H. P.; Ngu, B. H.; Lin, R-Y.; Wang, H-W; Shih, J-H; Shi, S-Y. (2019). Predicting and enhancing students' positive emotions: An empirical study from a Taiwanese sociocultural context. *Heliyon*, 2019. Vol- 5, Issue 10, e02550.

- Piaget, J. and Inhelder, B. (1971). *Mental imagery in the child: A study of the development of imaginal representation*. London: Routledge and Kegan Paul Books.
- Renshaw, T. L.; Bolognino, S. J. (2016). The college student subjective wellbeing questionnaire: A brief, multidimensional measure of Undergraduate's covitality. *Journal of Happiness Studies*, vol. 17, núm. 2, April, pp. 463-484. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-014-9606-4>
- Rodríguez-Araneda, M. J. (2014). Social representation of conditions for happiness and living experiences source of happiness in Chile and Italy. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, vol. 5, núm. 2, November 2013–April 2014, pp. 47-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42252>
- Romo-González, T.; Ehrenzweig, Y.; Sánchez-Gracida, O. D.; Enríquez-Hernández, C. B.; López-Mora, G.; Martínez, A. J. and Larralde, C. (2014). Promotion of individual happiness and wellbeing of students by a positive education intervention. *Journal of Behavior, Health and Social Issues*, vol. 5, núm. 2, Nov. 2013-Apr. 2014, pp. 79-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42302>
- Siddiqui, N.; Gorard, S.; See, B. H. (2019). Can learning beyond the classroom impact on social responsibility and academic attainment? An evaluation of the Children's University youth social action programme. *Studies in Educational Evaluation*, 2019. Volume 61, pp. 74-82.
- Tang, Y. (2018). What makes rural teachers happy? An investigation on the subjective wellbeing (SWB) of Chinese rural teachers. *International Journal of Educational Development*, 2018. Vol. 62, n.1, pp. 192-200.
- Valverde-Berrococo, J.; Fernández Sánchez, M. R.; Revuelta Domínguez, F. I. (2013). El bienestar subjetivo ante las buenas prácticas educativas con TIC: Su influencia en profesorado innovador. *Educación XX1*, vol. 16, núm. 1, pp. 255-280. DOI: <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.16.1.726>
- Weinberg, M. K.; Heath, N. and Tomy, A. J. (2016). Rebound or resignation: Developing a predictive model of return to subjective wellbeing set-point. *Journal of Happiness Studies*, vol. 17, núm. 4, August, pp. 1565-1575. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10902-015-9659-z>
- Weninger, R. L.; Holder, M. D. (2014). Extraversion and subjective well-being. En: Haddock, A. D., Rutkowski, A. P. (eds.). *Psychology of extraversion*, London, UK: Nova Science Pub Inc.; pp. 1-25.

CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN CRÍTICA

Jesús A. Valero-Matas
Pablo Coca Jiménez

Universidad de Valladolid
javalero@uva.es
pablo.coca@uva.es

1. Introducción

La educación nacida al calor de la globalización se encuentra en la actualidad ante numerosos retos y exigencias. Son numerosas las opiniones que se alzan reclamando los cambios adecuados que ayuden a afrontar las necesidades educativas del momento actual. Hasta hoy, han sido múltiples los cambios implementados sin lograr alcanzar una solución ajustada a las demandas. Como exponen Coll y Monereo (2008), estamos ante “la perplejidad actual de nuestro sistema educativo, que navega entre la crisis constante y el ensimismamiento, cada vez más consciente de que lo anterior no vale, pero sin saber muy bien qué es lo nuevo” (p. 109).

El reto del siglo XXI es generar un cambio que dé respuesta a la celeridad de las innovaciones que se están produciendo, implicando una sociedad sensible a la transformación, por ello, los educadores y formadores, confieren a la creatividad un papel importante en la sociedad, como sugiere De Bono (2010), que “la creatividad se ocupa del cambio, la innovación, las nuevas ideas y las nuevas alternativas” (p. 86).

La mayoría de las referencias sobre creatividad están relacionadas con el arte, la música o la pintura, dejando fuera otras disciplinas como la física, la matemática o la sociología, entre otras. Desde hace un tiempo se ha interpretado esta faceta creativa como un fenómeno indispensable en la educación. También se

le ha atribuido el rol de 'guru' al convertirse en el galante de la solución a las capacidades, destrezas y habilidades al dotar a los niños para ser personas de 'provecho' en el futuro.

En los años 60 de la pasada centuria comenzaron a vislumbrarse teorías en favor de la creatividad, como parte intrínseca de la inteligencia humana. En 1983 Gardner, en su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, contempla la creatividad como un factor fundamental del ser humano, pero será en su libro *Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen Through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Ghandi* donde el autor relacione a cada uno de estos "sujetos" con las diferentes formas de inteligencia.

2. Modelos de creatividad

Taylor (1901) propone un primer modelo de creatividad basado en cinco niveles o formas de manifestación de la conducta creadora, que dependen directamente del grado de transformación del entorno. De tal manera que, la capacidad creadora está sujeta a un contexto concreto. Su propuesta de creatividad se centra en un enfoque de factores cognitivos como forma de pensamiento para, a continuación, llegar a la búsqueda de posiciones más integradoras donde se manifiesten la creatividad expresiva, productiva, inventiva, innovadora y emergente:

Creatividad expresiva, se refiere a la capacidad de las personas a dar respuestas a los estímulos, profundamente relacionada con las primeras muestras creativas de los niños.

Creatividad productiva, responde a la producción original de la persona, si bien, es un espacio donde domina el cálculo, lo numérico y queda muy poco recorrido para lo espontáneo, porque lo que se busca es alcanzar unos objetivos previamente establecidos.

Creatividad inventiva, es donde se concentra la mayor dosis de invención, donde el descubrimiento de nuevas realidades se hace presente.

Creatividad innovadora que, como bien indica su nombre, permite captar la realidad, su esencia y naturalidad, manifestándose en la creación de lo nuevo, de lo auténtico.

Creatividad emergente, donde se hace visible el talento, es decir, la creación de algo nuevo.

El planteamiento de Taylor se olvida de un nivel muy importante en el proceso creativo, el fenómeno *Eureka*. Este aspecto es relevante porque algunas de

las mejores ideas llegan de improviso, como si de un impulso se tratara, suponiendo un punto de inflexión. Es precisamente en este momento cuando, según Thorne (2008), las personas deben “atraparlas”, porque “es muy importante registrar todo, dado que incluso el detalle más insignificante puede acabar teniendo una importante relevancia en el resultado final” (p. 53). A menudo, el hecho creativo es considerado como espontáneo, aunque surgido de un proceso de creatividad situada. Es decir, nace de una condición ordinaria y emerge cuando entra en crisis, es entonces cuando el individuo investiga sobre procedimientos varios con el objetivo de hacer frente a la situación y, es precisamente entonces, cuando se produce el fenómeno Eureka, es decir, florece lo buscado y/o deseado.

Desde el Modelo Computacional Representacional de la Mente (MCRM), Margaret Boden (1990, 2003) proporciona una explicación científica al funcionamiento de la mente, exponiendo la asociación existente entre las computaciones y la generación de procesos cognitivos creativos. Desde este punto de vista, se concibe la creatividad como la capacidad mental comprendida en términos psicológicos de igual manera de cómo se comprenden el resto de capacidades mentales de los seres humanos. Para desarrollar esta idea propuso describir los tipos de procesos de pensamiento y estructuras mentales en los que se basa la creatividad.

Este modelo se establece en la relación entre la creatividad y la inteligencia, de ahí que surjan dos aspectos. Por un lado, lo que Boden denomino P-Creativo, cuando hablamos de una idea sorprendente y valiosa, aunque no inédita, mientras que el H-Creativo señalaría a aquellas ideas originales, que nadie antes ha tenido.

El modelo cultural de la creatividad de Csikszentmihalyi (1999) destaca por ser uno de los promotores de la transformación conceptual de la creatividad. Según este autor, el producto creativo es aquel que es capaz de transformar algún aspecto trascendental de la cultura. El hecho creativo es contingente, no se produce exclusivamente dentro de la mente, sino como consecuencia de un proceso de interacción de los pensamientos e ideas del individuo con su contexto social y cultural. La creatividad no se produce de manera aislada, sino en la interacción social de tres sistemas: *dominio* o *cultura*, donde los sujetos que interactúan pertenecen a culturas diferentes; *ámbito* o *sociedad*, en la que el individuo aporta elementos culturales y simbólicos generadores de cambio; *individuo*, se corresponde con lo íntimo del sujeto creador, donde construye sus ideas con acuerdo al ámbito y al dominio.

Según este autor, si no se interconectan e interactúan los tres sistemas, no se producirá el acto o descubrimiento creativo. Con este marco de referencia teórico, Csikszentmihalyi diferencia tres tipos de personas creativas: 1) las personas que expresan pensamientos poco comunes: es decir, individuos sobresalientes,

originales, etc. 2) aquellas que experimentan el mundo de forma nueva y original: los creativos propiamente dichos, y 3) quienes generan cambios culturales: producen variaciones en el dominio.

Por su parte, De la Torre (1995) presenta el modelo de enseñanza creativo, fundamentado en lo que denomina “las tres P”: persona, proceso y producto. La creatividad ocupa un lugar muy importante en lo individual y social, pero para alcanzar su máxima expresión es necesario que venga acompañada de una educación amplia en todas sus dimensiones. Esto sólo se consigue si las tres P interactúan entre sí. Su teoría interactiva no queda sólo en el plano expositivo, sino que va más allá, proponiendo la necesidad de abordar el estudio, el desarrollo y la evaluación de la creatividad desde: *complejidad, interactividad, diversidad, utilidad social, toma de decisiones* y la *conciencia* (de la Torre, 2006, p. 134).

El modelo de los componentes de Amabile (2000) describe la creatividad como la confluencia de la *motivación intrínseca, las habilidades relativas al dominio* (expertise) y *los procesos relativos a la creatividad* (habilidades de pensamiento).

La motivación intrínseca hace referencia a la capacidad interna de los individuos para realizar tareas o acciones sin buscar recompensas, nada más que autorrealización. En otros términos, emprender una tarea porque es interesante, y conlleva un desafío personal que surge de lo interior, y no mediante una motivación extrínseca que es producto de un contrato laboral.

Habilidades relativas al dominio son aquellas que posee el individuo para dominar una tarea, entre las que se incluye el conocimiento, la experiencia técnica, la inteligencia o el talento en el dominio particular donde la resolución de problemas mediante el trabajo, como el diseño de productos o la ingeniería (Amabile, 2012).

Los procesos relativos a la creatividad están relacionados directamente con los procesos psicológicos y de personalidad de los individuos. Para la autora, esto incluye un estilo cognitivo y de personalidad propios de la independencia del sujeto, la asunción de riesgos y de perspectivas nuevas sobre la resolución de problemas, un trabajo disciplinado y habilidades para generar ideas. La propia Amabile dice que estos procesos cognitivos incluyen la capacidad de utilizar categorías amplias y flexibles para sintetizar información y capacidad para salir de lo “establecido”. Estos procesos de personalidad incluyen autodisciplina y tolerancia a la ambigüedad.

El ambiente social que hace referencia tanto al entorno de trabajo como al ambiente exterior, Amabile incluye en este componente a los motivadores extrínsecos que socavan la creatividad extrínseca, así como otros factores en el entorno que pueden ser obstáculos, pero también estimular la motivación y creatividad intrínseca.

Como se puede observar su modelo incluye aspectos mentales, actitudinales y sociales. Mostrando la interacción entre ellos, y por ende su integración en el modelo creativo.

Motivación por la tarea	Habilidades relativas al dominio	Proceso relativo a la creatividad	Ambiente social
Incorpora: Actitudes hacia la tarea	Incorpora: Conocimientos sobre el dominio	Incorpora: Estilo cognitivo adecuado	Incorpora: Desafío positivo hacia el trabajo
Apreciación sobre la tarea	Habilidades técnicas Talento	Capacidad para generar ideas Trabajo disciplinado	Equipos colaborativos hacia nuevas ideas Libertad para afrontar el trabajo
Necesita: Motivación intrínseca hacia la tarea	Necesita: Habilidades cognitivas innatas	Necesita: Entrenamiento	Necesita: Capacidad para hacer frente a las críticas a nuevas ideas.
Habilidad personal para minimizar los efectos perturbadores	Capacidades perceptivas Educación creativa	Habilidades para engendrar de ideas Personalidad adecuada	Actitud abierta a la innovación

Para Amabile la creatividad no llega por sí sola, que es consecuencia de la interacción de las tres partes dentro de un ambiente social favorable. La innovación es producto de una nueva proyección sobre las cosas, producto de una nueva realidad, transformando nuestro entorno y reproduciendo lo imaginado y haciéndolo tangible.

Estos modelos ponen de relieve la importancia en la creatividad en la construcción y desarrollo de la personalidad del individuo, pero no dan el salto cualitativo a lo social. Unos quedan exclusivamente para lo cognitivo, otros tratan de abrirse al espacio social, por la importancia del sujeto dentro de una sociedad, pero, aun así, lo modelizan individualmente, es decir, siguen un análisis psicologicista.

El enfoque sociológico de la creatividad de Valero-Matas, et al., (2016) diferencia en el hecho creativo tres categorías o mundos, a cada uno le correspondería tres fases o etapas de creatividad: primaria, secundaria y terciaria.

El Mundo 1 (M1) o de curiosidad, responde a ese elemento innato que los seres humanos tenemos por las cosas. Por norma general, se pone de ejemplo a los niños, cuya curiosidad es excelsa por todo lo desconocido que les rodea, sus preguntas, sus valoraciones, etc. Pero no sólo debemos fijarnos en el caso de los

infantes, también los adultos tienen mucha curiosidad por lo desconocido. En esta categoría le corresponde la creatividad primaria, porque suceden dos cuestiones que serán vitales para el desarrollo y crecimiento de la creatividad, la curiosidad, como valor incipiente en toda cuestión humana como parte de una sociedad y, en segundo lugar, la inspiración imprevista de una idea inconclusa, retomada, etc, o de un proceso creativo nuevo.

El Mundo 2 (M2) o refracción social, en el surgen amplias y complejas disquisiciones sobre la extensión de la creatividad. Es el camino intermedio entre lo que rodea al individuo y la subjetivación de la realidad a través de las ideas. Esta categoría se corresponde con la creatividad secundaria, como desarrollo y elaboración de una inspiración, del trabajo y la dedicación para llegar a la materialización de un proyecto.

El Mundo 3 (M3) o de creación universal. En este mundo, por su complejidad, el individuo tiene dificultades para alcanzarlo. Es el espacio donde el actor se sitúa a la hora de resolver los problemas. Ante esto, la educación tiene mucho que decir, puesto que, por medio del aprendizaje, el individuo podrá diseñar herramientas e instrumentos que favorezcan la creatividad en los discentes. En este mundo se generará la creatividad terciaria, la cual está orientada al cambio social. A la búsqueda de una proyección trascendente al colectivo social, y la educación será un medio para alcanzar ese fin.

Por norma general, el M2 y M3 pertenece al M1, puesto que lo desconocido implica poner en escena los mundos M2 y M3, de tal manera que se activa la creatividad, en la búsqueda de soluciones a ese problema generado por la mente humana. El mundo M2 mecaniza, procesa y activa todos los resortes personales y colectivos, y el mundo M3 intenta hacer frente a todo cuanto se deriva de la interacción social.

3. Creatividad y ciencia

Aunque resulte sorprendente, los resultados de la ciencia como disciplina exploratoria para el descubrimiento, y el descubrimiento como alternativa para el conocimiento, están subordinados a los enfoques y dispositivos utilizados en el procedimiento. Cuando se lleva a cabo esa realidad, aparece un elemento fundamental para las personas que desean hacer ciencia: la creatividad.

La creatividad es privativa del sujeto científico, porque es esa esencia interna lo que le confiere la capacidad de discernir y descubrir o resolver problemas mediante su pensamiento creativo. Otro aspecto primordial de la creatividad en el mundo científico es el equilibrio entre el conocimiento científico y la creatividad del

científico. Porque ambas harán posible que este se abra a nuevos horizontes y diseñe innovadoras estrategias para estudiar el mundo.

En todo el proceso del método científico se advierte la presencia de la creatividad. A la hora de establecer hipótesis, el científico pone en escena su creatividad para dar una explicación a un nuevo enfoque. El científico puede imaginar, adelantándose a la investigación, resultados posibles de diferentes observaciones y posteriormente diseñar una investigación que pueda ayudar a decidir sobre diferentes hipótesis. El proceso de previsiones que realiza el investigador surge de la creatividad, puesto que realiza valoraciones abiertas a nuevos espacios de investigación. El experimento pasa por un proceso de imaginación y creatividad llevando al actor a desplegar una metodología u otra. Por último, en las conclusiones tiene un punto de vista diferente y para ello, se requiere ser creativo.

El libro publicado por Ericsson y Pool (2016) *Peak: Secrets from the new science of expertise*, pone de relieve el famoso mantra que inunda el mundo educativo y de la formación, cómo convertirse en experto en cualquier materia, para concluir que la creatividad no procede de una práctica intencionada y aprendida con horas de trabajo, sino de la realización de un esfuerzo deliberado durante un periodo de tiempo más o menos largo, con el objetivo de mejorar determinadas habilidades en ese dominio.

Aunque no en estos términos, pero con un resultado similar, esta idea fue expuesta tiempo atrás por Martínez-Osorio (1977) o por Medina Torres (2005), entre otros, manifestando que la práctica deliberada no es un activo para la creatividad, y menos en la ciencia. Como se ha indicado en epígrafes anteriores, con un aprendizaje y adiestramiento durante unas 10,000 horas de trabajo, valoración considerada por especialistas educativos, uno se convierte en un experto. El pensamiento premeditado implica marcarse objetivos, resolver problemas, perfeccionar sistemas complejos, etc., pero no la adquisición de creatividad.

La práctica aprendida y continuada mediante adiestramiento dota de unas habilidades en actividades estandarizadas y de aplicación repetitiva, sin embargo, en los espacios donde se requiere creatividad no funcionan, porque las metas y la consecución de objetivos cambia y, por lo tanto, las posibilidades de alcanzar el éxito descienden. Cuando se practica de forma intencionada y deliberada también desarrollamos representaciones mentales altamente sofisticadas, que son estructuras mentales que permiten recopilar rápidamente grandes cantidades de información, organizarla, reconocer patrones e incluso predecir resultados futuros. Las representaciones mentales son las que capacitan a los cirujanos para realizar ajustes rápidos cuando el paciente está sobre la mesa, a los maestros de ajedrez reconocer patrones en una fracción de segundo, y, en una especie de bucle de

retroalimentación, cuanto mejores sean nuestras representaciones mentales, mejor será nuestra práctica y más elaboradas y bien definidas se formarán esas representaciones. En última instancia, las representaciones mentales llevan de simplemente tener el conocimiento a organizarlo de una manera rápidamente accesible.

Describen una serie de elementos donde plasman como la antítesis de la creatividad es la calidad de experto. Puesto que la creatividad es compleja y valiosa y no puede ser adquirida o suministrada mediante un proceso de aprendizaje intensivo. Apuntalan una serie de aspectos relevantes que caracterizan a la creatividad y no son adquiridos mediante formación:

- a) *La creatividad con frecuencia es ciega.* Si la creatividad estuviera únicamente vinculada con la práctica deliberada, cualquier persona podría practicar para alcanzar la creatividad. Pero, en realidad, es imposible para los creativos saber por completo si su nueva idea o producto será bien recibido.
- b) *Las personas creativas con frecuencia pasan procesos complicados.* Si bien la experiencia se caracteriza por la coherencia y la fiabilidad, la creatividad se caracteriza por muchos comienzos en falso y muchos intentos de prueba y error. Existen múltiples ejemplos de un genio creativo generador de una magna obra, y no adquiere la dimensión esperada, sino que pasa desapercibida.
- c) *Los creadores rara vez reciben retroalimentación.* Cuando los creadores ponen algo novedoso en el mundo, las reacciones son típicamente de aclamación o rechazo, no son reflexiones útiles, si el trabajo está bien hecho, como se encamina, es decir, si el trabajo avanza en la dirección adecuada.
- d) *La "regla de 10 años" no es una regla.* La idea que se necesitan 10 años para convertirse en un experto de primer nivel en cualquier campo. La creatividad no tiene una fecha de caducidad. La creatividad sucede porque tiene que suceder, sucede cuando está lista para suceder.
- e) *El talento es relevante para el logro creativo.* Si se define el talento como la capacidad de una persona para convertirse en experto, entonces el talento es importante para la creatividad. Esta puede ser una verdad incómoda, pero contrarresta la idea de que la creatividad solo se trata de una práctica deliberada. La adquisición de experiencia parece ser el aspecto menos interesante de la creatividad, ya que los creadores tienden a tener prisa por saber qué existe para poder ir más allá de lo que existe.

- f) *La personalidad es relevante.* No solo importa la capacidad de adquisición de experiencia, sino que también existen otros rasgos. Las personas difieren unas de otras en una multitud de formas. Esto incluye habilidades cognitivas generales y específicas disposiciones de personalidad, intereses y valores.
- g) *Los genes son importantes.* La genética del comportamiento moderno ha descubierto que prácticamente cada rasgo psicológico, incluida la inclinación y la voluntad de practicar, está influenciado por la dotación genética innata. Esto no significa, sin embargo, que los genes determinen nuestro comportamiento.
- h) *Las experiencias ambientales tienen mucha importancia.* Los orígenes socioeconómicos y los contextos socioculturales donde los sujetos se desarrollan afectan a la creatividad. Se ha demostrado en varios estudios que este aspecto socio-cultural puede tener una mayor influencia que la genética.
- i) *Las personas creativas tienen muchos intereses.* Si la tesis de la práctica deliberada tiende a centrarse en la capacitación altamente especializada y las técnicas útiles diseñadas para la mejora dentro de un campo específico, los expertos creativos tienden a tener intereses más amplios y una mayor versatilidad en comparación con sus colegas expertos menos creativos.
- j) *Demasiada experiencia puede ser perjudicial para la grandeza creativa.* El enfoque de práctica deliberada asume el rendimiento como una función lineal de la práctica. Si bien esto puede ser cierto para muchos campos bien definidos por algunos logros humanos, este no parece ser el caso de la creatividad. La relación entre el conocimiento y la creatividad se caracteriza mejor por una curva "en forma de U invertida": algunos conocimientos son buenos, pero un conocimiento excesivo puede afectar la flexibilidad.
- k) *Los "outsiders" a menudo tienen ventaja creativa.* Si la creatividad tiene que ver con la práctica deliberada, los outsiders carentes de ser expertos en la materia no deben ser muy creativos. Sin embargo, observamos que muchas personas altamente innovadoras fueron ajenas y no eran expertos en el campo que innovaron.
- l) *Algunas veces, el creador necesita proyectar un nuevo itinerario para ser practicado deliberadamente por otros.* El enfoque de la práctica deliberada se centra en el uso deliberado de la resolución de problemas para aprender un conjunto existente de reglas dentro de un dominio. Sin embargo, las personas creativas no solo son buenas resolviendo problemas, sino más bien son excelentes para encontrar problemas.

De estas valoraciones se extrae que los creativos no son meros expertos. La creatividad se fundamenta en un conocimiento profundo, y la práctica deliberada puede ciertamente contribuir a muchos aspectos de la creatividad, pero en última instancia, la creatividad implica mucho más que solo la práctica intencionada. Los creativos no son necesariamente los más eficientes, pero sus mentes desordenadas y procesos desordenados a menudo los permiten ver cosas que otros nunca han visto, y crear nuevos caminos que las generaciones futuras voluntariamente practicarán.

4. Consideraciones finales

De la creatividad se habla mucho, se habla y se abusa también del término, y dicho vocablo, a nuestro juicio, se trata de una locución estática a un nivel inmóvil de la vida interior del individuo, en el sentido que la creatividad sería una capacidad potencial de algo que no ha sucedido. Esto sugiere que, como señala Medina Torres (2005), según el potencial creativo innato de un individuo, “parece razonable aceptar que la creatividad no se puede enseñar. En cambio, si se puede bloquear, dificultar o inclusive impedir su florecimiento, o al contrario también se puede favorecer su desarrollo” (p. 17). Es decir, los programas educativos, las organizaciones sociales y políticas pueden ser un revulsivo o un espaldarazo a la creatividad contenida de las personas, así como pueden fomentar que a personas sin ninguna disposición creativa se les atribuya cierta creatividad.

La creatividad sin conocimiento está limitada desde el punto de vista de la utilidad educativa como proyección de futuro. Requiere en la mayoría de los tópicos educativos de un conocimiento profundo, que no es lo mismo que una habilidad o destreza, que es lo planteado en las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner (2012) (aunque él las etiquete con otro nombre). Él mismo reconoció que si hubiera titulado su libro *Teoría de las habilidades o talentos múltiples*, posiblemente no hubiera tenido la repercusión internacional. Por lo tanto, el americano puso en escena otra inteligencia: la mercantil o comercial. Además, la propuesta de Gardner (1995) no ha sido corroborada: los diferentes estudios realizados sobre las IM concluyen estar más bien ante habilidades, destrezas y capacidades de las personas que de inteligencias. Estas sí se pueden adiestrar y enseñar. Tampoco aparece en esos estudios una evidencia consistente que dicho método tenga efectos positivos sobre los estudiantes, como tampoco una relación causal entre el empleo del método de las IM y el aprendizaje de los discentes.

Los centros que presentan programas creativos como parte de su oferta educativa argumentan que la escuela tradicional mata la creatividad. Quizá haber escuchado a Ken Robinson ha abierto los ojos a muchos. Se programan proyectos

bajo ideas como: generar buenas preguntas, aprender del error para volver a intentarlo, analizar la realidad desde una visión poliédrica, lo cual requiere entrenamiento, aprender y reaprender, saber reflexionar, educar en todos los lenguajes plásticos, musicales, orales, escritos, etc.

¿Es la creatividad una metodología educativa nueva? Podemos señalar varios aspectos en este sentido:

1) La enseñanza creativa actual no es muy diferente de la enseñanza de modelos educativos de décadas atrás. Al igual que ocurre con la moda, se vuelve a los mismos diseños del pasado con nombres más modernos. En la educación actual ocurre algo similar, el lenguaje cambia, pero el contenido es el mismo a la educación de los años setenta y ochenta, con una salvedad, el conocimiento. En aquellos años, el conocimiento dominaba la esfera del aprendizaje, y sobre él pilotaba todo. Entonces, los estudiantes generaban buenas preguntas, se cuestionaban si el reciclaje era una realidad o meramente una apariencia.

2) Se enseñaba que el fracaso solo era posible cuando no se volvía a intentar.

3) También se instruía en las inteligencias múltiples, dependiendo del talento de cada uno, fuera del colegio se le entrenaba, por ejemplo, el que tenía capacidad para la música iba al conservatorio o tomaba clases particulares con un músico, lenguas extranjeras similar, deportes, en el equipo del colegio o en el club local, etc.

4) El ensayo y error dominaba la actividad cotidiana, puesto que las prácticas eran la tónica, y, además, se enseñaba a construir o elaborar circuitos, casas, coches, etc., que uno desde la imaginación y la creatividad tenía que realizar. Para poder reflexionar, uno debe conocer especialmente si se realiza desde una perspectiva crítica.

5) El estudiante realizaba un aprendizaje autónomo, sí, pero bajo la mirada del docente, porque de lo contrario, ¿para qué tener aulas? mejor pequeños paraninfos donde los estudiantes discutan y generen su propia educación. Entre las muchas cuestiones a plantearse aparece una a tener presente y cuya expresión circula con fuerza en los sistemas educativos creativos, ya no hay respuestas correctas. ¿Entonces qué hay? ¿Todo vale, todo es post-verdad y relato? No se puede caer en una enseñanza constructivista del todo vale y lo mío es lo acertado. Porque pasamos de la única verdad del docente a la única verdad del discente. Es invertir los papeles. Claro que existen múltiples soluciones ante un problema, pero

todas resuelven un determinado problema. Pero no todas las propuestas por muy creativas que sean, resuelven el problema.

Creatividad, educación creativa, docentes creativos, sociedad creativa, como lema es interesante y desde el punto de vista del marketing engancha, pero ¿desde la realidad? Antes de ponerse a diseñar sistemas, programas, proyectos y temas, será necesario entender qué es la creatividad, cómo aplicarla, para qué aplicarla, cuáles serán sus consecuencias, qué beneficios tendrá y quién lo aplicará. Quizá demasiadas cuestiones, pero necesarias. Además, sería bueno antes de proceder a todo esto, plantearse la diferencia entre creatividad innata y creatividad aprendida. Mientras la primera responde a un don dado por la madre naturaleza, la segunda no debería denominarse así, sino talento. Eso sí se puede aprender y perfeccionar.

Realiza una tarea de manera virtuosa, no se puede decir que es producto de un hecho creativo, sino que es un gran reproductor, tocar una guitarra no es creativo si no suena una melodía; pintar las meninas, no es creativo, es reproducir la creación de otro, que sí ha sido creativo. Esa idea de que todos somos creativos en menor o mayor medida puede generar grandes fracasos y perturbar a los jóvenes. Diseñar modelos educativos basados en la creencia de ser todos creativos, y sin unos programas concretos y tan sólo abstractos conlleva serios problemas. En todo lo enunciado a lo largo de este artículo se han escrito propuestas, pero ninguna de ellas se pretende materializar el cómo llegar a la creatividad.

Sin embargo, es importante, algo que cada vez se está olvidando, el trabajo, tesón y el esfuerzo del discente y del docente puesto que son la verdadera esencia y motor de la inteligencia. Se debe tener presente que la inteligencia es un valor importante, pero necesita llenarla, una persona puede ser muy inteligente, pero si no se la dota de sustancia está vacía. De ahí que lo importante reside en la capacidad de trabajarla, y esto es lo que verdaderamente marca la diferencia.

La creatividad se ha introducido en la educación como “la gran salvadora”, pero se debe tener presente como manifiesta Livinstong (2010) que la creatividad se ha asumido como una nueva jerga de la educación, y por lo tanto debe ser muy bueno. Sin embargo, a pesar de todo esto, es importante tener presente que la creatividad en ausencia de un objetivo meritorio y ajustada a su esencia, pierde eficiencia y puede tener consecuencias perversas.

Referencias bibliográficas

- Amabile, M.T. (2000). *Creatividad e innovación*. Bilbao: Deusto.
- Amabile, M.T. (2012). *Componetial Theory of Creativity*. Boston: Harvard
- Arata de Nordenflycht, D. F., Figueroa, F., Jiménez, L., Harvey, U., y Moreno Perdomo, I. M. (2013). *Influencia de las teorías implícitas sobre creatividad en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá DC* (Master's thesis, Facultad de Educación).
- Boden, M. (1990). *The creative mind. Myths and mechanism*. London-New York: Routledge.
- Brookhart, S. (2009). The many meaning of "multiple measures". *Educational Leadership*, 67(3), 6-12.
- Clifford, A. (2016). Exploring the role and value of creativity in education for sustainability. *Environmental Education Research*, 19(6), 765-778.
- Coll, C. y Monereo, C. (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.
- Collard, P. y Looney, J. (2014). Nurturing Creativity in Education. *European Journal of Education*, 493, 348-364
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. En Sternberg, R.J. (ed). *Handbook of creativity* (pp. 16-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- De Bono, E. (2010). *El pensamiento creativo. El poder del pensamiento lateral para la creación de nuevas ideas*. México: Paidós.
- De la Torre, S. (1995). *Creatividad aplicada. Recursos para una formación creativa*. Madrid: Escuela Española.
- De la Torre, S. (2006). Teoría interactiva y psicosocial de la creatividad. En De la Torre, S. y Violant, V. (coord). *Comprender y evaluar la creatividad* (pp. 33-72). Málaga: Aljibe.
- De la Torre, S. (2016). Aspectos y claves de una capacidad compleja. *Cuadernos de pedagogía*, 467, 46-48.
- Ericsson, A. y Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the New Science of Expertise*. London: Bodley Head.
- Gardner, H. (1995). *Mentes creativas: Una anatomía de la creatividad*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2012). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Livington, L. (2010) Teaching Creativity in Higher Education. *Arts education policy review*, 111, 59-62.
- Martínez Osorio, L (et al) (1977) *La creatividad en la ciencia*. Madrid, Marova.

- Medina Torres, M. A. (2005) La creatividad en la ciencia y ciencia de la creatividad. *Paradigma*, 1, 16-19.
- Popper, K. R. (2007) *Conocimiento objetivo: un enfoque evolucionista*, Madrid: Tecnos.
- Robinson, K. (2009) *The Element: How Finding Your Passion Changes Everything*, London, Viking.
- Taylor A. E. (1901) *The Problem of Conduct: Study in the Phenomenology of Ethics*, New York: Macmillan.
- Thorne, K. (2008) *Motivación y creatividad en clase*, Barcelona: Grao
- Valero-Matas, J. A., Valero-Oteo, I., Coca, J. y Leyva, A. L. (2016). Creatividad y educación para el siglo XXI desde una perspectiva sociológica. *RIPS: Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 15(2). 201-222. doi:<http://dx.doi.org/10.15304/rips.15.2.3473>

Dr. Jaime de la Calle Valverde. Doctor en Ciencias Políticas y Sociología (UNED, 2000). Premio Extraordinario Fin de Carrera en la Licenciatura en Ciencias Políticas y Sociología (UNED, 1994). Su tesis doctoral "Mudando la Vida. Vida cotidiana y maneras de pensar en la pasieguería a finales del siglo XX" obtuvo el 3er premio en la decimoctava edición del certamen nacional de investigación cultural "Marqués de Lozoya" (1999). Ha sido profesor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia y en la Universidad de Cantabria. Actualmente es profesor-tutor en los centros asociados a la UNED de Cantabria, Bizkaia y Vitoria.

Dra. M^a Carmen Fernández Tijero. Doctora en Filología Clásica por la Universidad de Valladolid en 2007, con premio extraordinario de Doctorado. Profesora Contratada Doctora en el Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura de la Facultad de Educación del Campus de la Yutera, Palencia, de la Universidad de Valladolid. Miembro del GIR Trans-Real LAB, de ámbito sociológico y educativo. Miembro de la Cátedra de Estudios de Género de la Universidad de Valladolid. La actividad investigadora se centra en las áreas de Didáctica de las lenguas, formación del profesorado, el papel de las Humanidades en dicha formación, y diversas cuestiones de género asociadas a estos campos.

Dr. Milton Aragón. Catedrático-Investigador de la Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma de Coahuila y miembro del Grupo de Investigación en Sistemas Sociecológicos. Es Ingeniero Forestal y Doctor en Filosofía con Orientación en Arquitectura y Asuntos Urbanos por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Nivel II del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias.

Dr. Cristóbal Noé Aguilar. Catedrático-Investigador de la Facultad de Ciencias Químicas de la Universidad Autónoma de Coahuila y miembro del Grupo de Investigación en Bioprocesos y Bioproductos. Es Químico Farmacéutico Biólogo por la Universidad Autónoma de Coahuila y Doctor en Biotecnología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Nivel III del Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT y Miembro de la Academia Mexicana de Ciencias.

Dr. Luis Manuel Cerdá Suárez. Doctor por la Universidad Autónoma de Madrid, ha trabajado en Universidades como la Carlos III de Madrid, Europea Miguel de Cervantes, ETEA-Universidad de Córdoba y Universidad de Valladolid, en España; Autónoma de Baja California, Autónoma de San Luis Potosí, CESUN y Universidad Internacional del Desarrollo UNID, en México; Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en Chile y, actualmente, en la Universidad Internacional de La Rioja. Profesor visitante en convenios postdoctorales con la Agencia Española de

Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), ha impartido cursos y conferencias en España, México, Estados Unidos, Colombia, Ecuador, Chile y Portugal, ha publicado capítulos de libro, libros, artículos en revistas y ponencias en congresos nacionales e internacionales, colaborando activamente en diversos comités científicos. Así mismo, dispone de diversos premios nacionales e internacionales de reconocimiento a sus investigaciones. Su actividad investigadora se fundamenta en áreas de innovación educativa.

Dra. Susana Quirós y Alpera. Doctora cum laude en Ciencias Físicas por la Universidad de Valladolid. Acreditada por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León, docente en la Universidad Europa Miguel de Cervantes, la Universidad Internacional de La Rioja y en la Universidad de Valladolid; científico en el Instituto de Investigaciones Polares y Marinas “Alfred Wegener” (Alemania), en la XVII Expedición a la Antártida del Instituto de Investigaciones Polares y Marinas “Alfred Wegener”. Con líneas de investigación en “Tecnologías Avanzadas aplicadas al Desarrollo Rural Sostenible” en el Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Valladolid y “Estilos de Aprendizaje aplicados a la Ciencia Experimental en Educación Primaria” en el Grupo de Investigación de Didáctica de las Ciencias Experimentales de la Universidad Internacional de La Rioja.

Dr. José Miguel Gutiérrez Pequeño. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Doctor en Sociología por la Universidad de Valladolid. Profesor en el Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid en la Facultad de Educación de Palencia. Líneas de Investigación: Medios de Comunicación Social y Sociología de la Educación. Formo parte de los GIR ICUFOP de la Univ. Granada, el GIR CEAEX <https://ceaex.uva.es> de la Univ. de Valladolid. Ha participado como investigador en proyectos I+D como: NOMADIS: Nómadas del conocimiento: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Secundaria (2018-20); Cartografiando prácticas disruptivas en educación secundaria. Fundación COTEC para la Innovación (2017-18); Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples: análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía (EDU201451961P). <http://www.proyectoecoec.com> (2014-17). Entre sus publicaciones más recientes, destacan: Gutiérrez Pequeño, J.M. y De la Iglesia Atienza, L. (2018): Educación transmedia con jóvenes universitarios hiperconectados. En Rodríguez, J.B. y Fernández, E. *Ecologías del Aprendizaje. Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata; Gutiérrez Pequeño, J.M., García Zamora, E. y Ruiz Requies, I. (2018) Narrativas mediáticas en la formación inicial de educadores: análisis de una propuesta de educación mediática a través del uso de tecnobiografías. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado RIFOP*, nº 91 (32.1). 69-82; Gutiérrez Pequeño, J.M., Fernández Rodríguez, E. y De la Iglesia Atienza, L. (2017). Narrativas transmedia con

jóvenes universitarios. Una etnografía digital en la sociedad hiperconectada. *Análisi. Quaderns de Comunicació y Cultura*, 57, 81-95; Fernández Rodríguez, E. y Gutiérrez Pequeño, J.M. (2017). La socialización de los jóvenes interconectados: experimentando la identidad en la sociedad aumentada. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2). 171-190; Molina Fernández, E. y Gutiérrez Pequeño, J.M. (2016). Apropiación educativa de la cultura en los medios: ciudadanía digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, 15(2). 11-14.

Yasna Prádena. Estudiante de doctorado de Investigación Transdisciplinar de Educación. Experiencia académica como docente en la asignatura de Educación para la Paz y la Igualdad impartido con estudiantes de Magisterio de Primaria en la Facultad de Educación y Trabajo Social, Universidad de Valladolid, España. Máster en Arteterapia y Educación Artística para la Inclusión Social en Universidad de Valladolid, España. Diplomada del postítulo de Fundamentos y Prácticas de la Dramaterapia en Escuela de Postgrado de la Universidad de Chile. En estudios de grado Licenciada en Educación en Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile. Título profesional de Actriz en Universidad Andrés Bello -AIEP.

Mg. Héctor Solórzano Navarro. Director de Calidad, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat. Académico Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Arturo Prat. Sociólogo, Licenciado en Sociología, Magister en Dirección y Gestión de Recursos Humanos. Cursando Doctorado en Investigación Transdisciplinar en Educación, Universidad de Valladolid.

Dr. Javier Callejo Maudes. Profesor Asociado del Departamento de Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid, Licenciado en Economía y Licenciado en Investigación y Técnicas de Mercado y Doctor en Procesos de Cambio Social. Tiene 10 años de experiencia como profesor universitario impartiendo clases en diferentes asignaturas del ámbito de la Sociología, así como cursos de profesorado y de doctorado en técnicas de investigación social. Ha realizado estancias en Portugal y en Italia y ha participado en múltiples Congresos de Sociología y Educación. La experiencia investigadora se ha centrado en Sociología de la Educación y los Nuevos Movimientos Sociales. Con respecto a la experiencia profesional ha trabajado durante 15 años en Investigación Social en varias empresas y asociaciones y fundado la Empresa Gather Estudios Sociales y de Mercado.

Dra. Yurima Blanco García. Doctora en Musicología y Profesora de Música de la Universidad de Valladolid. Colabora en proyecto de investigación sobre formación de profesorado (I+D *PROFMUS*), el GIR "Patrimonio musical de tradiciones oral, escrita y multimedia" y dos proyectos de innovación docente. Ha realizado estancias

de investigación en Cuba (Museo Nacional de la Música) y Estados Unidos (University of Miami).

Dr. Pablo Coca Jiménez. Doctor en Educación Artística, es profesor del Área de Didáctica de la Expresión Plástica en la Universidad de Valladolid. Ha formado parte del equipo del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo como coordinador del área de educación (2008-2018). Ha sido responsable de la actividad educativa del programa de arte contemporáneo Constelación Arte y de los Departamentos de Educación y Acción Cultural (DEAC) de la Junta de Castilla y León. Ha coordinado un Proyecto de Innovación Docente sobre comprensión crítica de la cultura audiovisual. Ha colaborado en diferentes grupos de investigación de diferentes universidades, entre los que se encuentra el GIR Trans REAL Lab de la Universidad de Valladolid.

Dr. Jesús A. Valero-Matas. Profesor Titular de Sociología. Universidad de Valladolid, Visitor Scholar en Catholic University of America (Washington). Doctor en Sociología y Licenciado en Sociología y Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración todo ello por la Universidad Complutense de Madrid. Master en Ciencia Política y Derecho Constitucional por el Centro de Estudios Constitucionales. Coordinador del GIR Trans REAL Lab de la Universidad de Valladolid. Miembro fundador de la Red Iberoamericana de investigación sobre la formación doctoral en ciencias sociales. Ha dirigido diferentes proyectos de investigación, y tiene en su haber más de 50 artículos en revistas indexadas nacionales e internacionales. Ha sido investigador visitante en diversas universidades Extranjeras: The University of Edimburg. University of Auckland, Ben Gurion University, Georgetown University, Colorado School of Mines entre otras. Y profesor Visitante en varias universidades destacando: UNAM, Instituto Politécnico de Braganza, Universidad de Santiago de Compostela, Catholic University of America.

