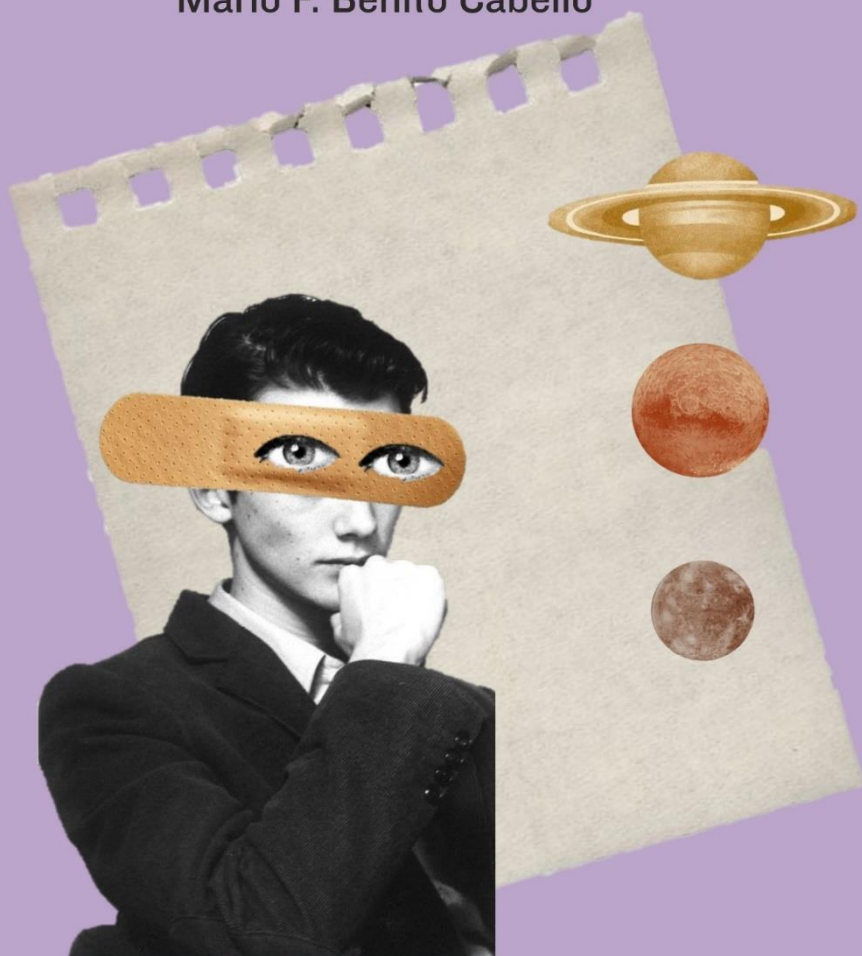


Recursos educativos y estrategias académicas: perspectivas multidisciplinares en la sociedad

COORDINADORES

Jesús Ramé López
Pilar Vicente-Fernández
Mario F. Benito Cabello



RECURSOS EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS ACADÉMICAS:
PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES EN LA SOCIEDAD



RECURSOS EDUCATIVOS
Y ESTRATEGIAS ACADÉMICAS:
PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES
EN LA SOCIEDAD

Coords.

JESÚS RAMÉ LÓPEZ

PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ

MARIO FRANCISCO BENITO CABELLO



RECURSOS EDUCATIVOS Y ESTRATEGIAS ACADÉMICAS: PERSPECTIVAS MULTIDISCIPLINARES EN LA SOCIEDAD

Diseño de cubierta: Marta Rubio González

Maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Egregius editorial

Sevilla – 2023

N.º 6 de la colección Horizonte Académico

Primera edición, 2023

ISBN: 978-84-1177-018-7

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Egregius editorial, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que contribuyen a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Egregius editorial no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. DE LO QUE DEBEMOS HACER Y LO QUE DEFINITIVAMENTE HACEMOS, PASANDO POR LO QUE PODEMOS: UNA VISIÓN MODAL SOBRE LA MULTIDISCIPLINARIEDAD DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD.....	9
---	---

JESÚS RAMÉ LÓPEZ

PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ

MARIO FRANCISCO BENITO CABELLO

SECCIÓN I

REPERTORIOS EDUCATIVOS: HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

CAPÍTULO I. IMPACTO DE LA <i>FLIPPED CLASSROOM</i> EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE DERECHOS REALES	27
--	----

LUIS CORPAS PASTOR

CAPÍTULO II. LOS JUEGOS MODIFICADOS: UTILIDAD Y APLICACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	45
--	----

ENRIQUE FLÓREZ GIL

CAPÍTULO III. ARTETERAPIA COMO HERRAMIENTA PARA GESTIONAR EL ESTRÉS LABORAL.....	65
--	----

ALBA ROSA LEAL MARTÍN

MARÍA NATIVIDAD ELVIRA ZORZO

CAPÍTULO IV. EL CENDOJ: UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA CONTEMPORANEA EN ESPAÑA.....	87
--	----

PABLO GARCÍA VARELA

CAPÍTULO V. LA ENSEÑANZA DE SOFTWARES DE ANÁLISIS CUALITATIVO EN DOS CURSOS DE GRADO EN SOCIOLOGÍA UTILIZANDO MEDIOS VIRTUALES DURANTE EL COVID-19.....	99
---	----

IGNACIO DE LOYOLA GONZÁLEZ-SALGADO

SECCIÓN II

DISPOSICIONES EDUCATIVAS: MODOS DE HACER PEDAGÓGICOS

CAPÍTULO VI. DECORAR Y REVESTIR LA CASA: OBJETOS PARA LA SOCIABILIDAD EN EL SIGLO XVIII GRANADINO	123
---	-----

MARTA CRIADO ENGUIX

CAPÍTULO VII. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE <i>CERAMOD</i> : EN LA CONVERGENCIA ENTRE MATERIALIDAD Y VIRTUALIDAD	135
--	-----

MIGUEL BUSTO ZAPICO
CARMEN SÁNCHEZ CASTILLO

CAPÍTULO VIII. TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: EL MUSEO VIRTUAL COMO PRUEBA DE ELLO	151
--	-----

PAULA ISABEL MONTOSA DELGADO
HUGO JIMÉNEZ ZURITA

CAPÍTULO IX. SALMERÓN: UN PROCEDER DIALÉCTICO EN UNA ACTITUD ANALÍTICA	169
---	-----

JAVIER-ELADIO GUZMÁN VILLANUEVA

SECCIÓN III

EL PAISAJE PEDAGÓGICO: INTERVENCIÓN SOCIAL

CAPÍTULO X. VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO URBANO: TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS..	189
---	-----

MÓNICA CAMPOS CARRAU

CAPÍTULO XI. LA VISITA DOMICILIARIA FAMILIAR, ACTO DIDÁCTICO EN Y PARA LA SALUD EN UN PROGRAMA DE MEDICINA DE MEDELLÍN-COLOMBIA	209
---	-----

LILIANA ADELA ZULIANI ARANGO

CAPÍTULO XII. ACOMPAÑAMIENTO Y ORIENTACIÓN ENTRE ESTUDIANTES. LA CLAVE PARA EL DESARROLLO HUMANO EN LA CUARTA TRANSICIÓN.....	221
---	-----

YADIRNACI VARGAS-HERNÁNDEZ

CAPÍTULO XIII. EFECTO DE LA ASISTENCIA A CHARLAS DIVULGATIVAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO PRESENCIAL.....	239
--	-----

DIONISIO L. LORENZO VILLEGAS

CAPÍTULO XIV. NURTURING VOCAL HYGIENE LITERACY IN ASPIRING PRIMARY EDUCATION TEACHERS: EQUIPPING THE FUTURE FOR EFFECTIVE COMMUNICATION	255
---	-----

ANGELA M.V.P.A. PIZARRO
CLAUDIA E. ROLANDO
SARAY P. BRAVO

DE LO QUE DEBEMOS HACER Y LO QUE
DEFINITIVAMENTE HACEMOS,
PASANDO POR LO QUE PODEMOS: UNA VISIÓN
MODAL SOBRE LA MULTIDISCIPLINARIEDAD
DE LA EDUCACIÓN EN LA SOCIEDAD

JESÚS RAMÉ LÓPEZ
Universidad Rey Juan Carlos

PILAR VICENTE-FERNÁNDEZ
Universidad Rey Juan Carlos

MARIO FRANCISCO BENITO CABELLO
Universidad Rey Juan Carlos

1. EL PROCESO COMO PROTAGONISTA DEL HECHO EDUCATIVO

Si pensamos en la definición de los diferentes modelos de educación que plantea Juan Díaz Bordenave (1976), los cuales son recogidos por Mario Kaplún (1998) para un enfoque comunicativo de la educación, podemos distinguir dos enfoques que diferencian tres modelos pedagógicos. Por un lado, el enfoque *exógeno*, donde el educando es asimilado desde fuera y que daría los modelos que ponen el foco en los contenidos o en los efectos. Privilegiando una posición comunicativa del docente dentro del monólogo o la persuasión.

Por otro lado, estaría el enfoque *endógeno*, más interesado en el educando como sujeto que como objeto y que, desde un modo de relación bidireccional, pone énfasis en el proceso. En este modelo educativo el espacio didáctico se cubre a través del diálogo, modelo que da posibilidad al concepto de *EmiRec* en el ámbito educativo, donde el docente y el alumnado son emisores y receptores de mensajes en el proceso de aprendizaje.

En la actualidad hay un giro hacia el interés por el proceso, hecho que se manifiesta, de forma muy clara, tanto en los actuales intentos de innovación pedagógica como en las prácticas de transferencia del conocimiento. En definitiva, un intento de ampliar el espacio educativo en dirección a la vida social. Los textos que componen este libro responden a este enfoque sobre los procesos, además de a un interés por la singularidad de los sujetos que participan en las prácticas educativas.

2. PENSAMIENTO MODAL PARA LA EDUCACIÓN

Desde una revalorización del proceso, recurrimos al pensamiento modal para explicar los diferentes aspectos que definen el título de este libro: *Recursos educativos y estrategias académicas: perspectivas multidisciplinares en la sociedad*. Nicolai Hartmann, en su *Ontología* (1956), referencia de nuestra reflexión, recupera el pensamiento de la Escuela griega de Megara, la cual intentó rebatir las propuestas intelectuales de Platón y Aristóteles. A estos pensadores la idea de potencia y acto aristotélica se les quedaba muy corta, ya que daban importancia al «entre», al proceso, al camino que conlleva la metamorfosis de las formas.

Hartmann desarrolla desde esta perspectiva los modos de la necesidad/contingencia, posibilidad/imposibilidad y de lo efectivo/inefectivo. Con este punto de partida, Jordi Claramonte (2016, 2021) agrupa los modos para la estética en las categorías de lo *repertorial*, lo *disposicional* y el *paisaje-complejo* respectivamente. Nosotros recuperamos esta idea para las acciones pedagógicas, ya que lo *repertorial* sería el repertorio de elementos educativos con los que contamos, lo necesario siendo así y no pudiendo ser de otra manera, es decir, las herramientas y estrategias pedagógicas de las que nos hacemos cargo; lo *disposicional*, de lo que es posible en la medida en la que lo hacemos practicable, es decir, las disposiciones, las inteligencias y las sensibilidades que ponemos en juego en las acciones educativas; el *paisaje-complejo* serían las cristalizaciones concretas, las efectividades que se despliegan dentro de una intervención social a través de la educación.

3. HERRAMIENTAS, ESTRATEGIAS, MODOS DE HACER E INTERVENCIÓN SOCIAL DESDE LA EDUCACIÓN

En este sentido, podríamos decir que lo *repertorial*, lo *disposicional* y el *paisaje-complejo* responden respectivamente a «Lo que tienes que hacer, lo que puedes hacer y lo que al cabo haces, o no». En consecuencia, este libro tiene tres secciones que responden a las diferentes categorías modales. Los primeros textos obedecen al desarrollo de herramientas y estrategias pedagógicas, definiendo un repertorio para la acción educativa, y la sección se titula: «Repertorios Educativos: Herramientas y Estrategias Pedagógicas». La segunda sección atiende a prácticas que son acciones pedagógicas practicables, a lo *disposicional*, susceptibles de ser replicadas y cuyo nombre es: «Disposiciones Educativas: Modos de Hacer Pedagógicos». Para finalizar, la última parte reúne los textos que se definen en la cristalización de una intervención social a través del hecho educativo, un complejo concreto en su efectividad, y su título es: «El Paisaje Pedagógico: Intervención Social».

No debemos olvidar que en todo momento sobrevuela una perspectiva multidisciplinar, hecho esencial si se quieren abordar, desde la educación, aspectos concretos de la sociedad. De este modo, pensamos en integrar una filosofía de la educación que nos coloque en un enfoque cualitativo desde donde definir qué entendemos por ser humano en sociedad y cuáles son sus fines educativos, cómo se integra, desde los términos de Spinoza (2011), su *conatus* educativo, de ahí una mirada política hacia la educación, que se sumerge en la reflexión y las prácticas educativas para dar respuestas de análisis cristalizadas en acciones pedagógicas. La educación toma un valor de transformación de la realidad donde, como escribe bel hooks¹ (2021), «para abrazar el aspecto performativo de la enseñanza nos vemos obligados a comprometernos con los ‘públicos’, a considerar asuntos de reciprocidad» (p. 32). Esta idea de diálogo transformador recorre todas las secciones de este libro enfocado en la relación de la educación con la sociedad que la integra.

¹ Escribimos el seudónimo en minúscula como la propia escritora estadounidense ha elegido para dar más valor a la reflexión que hay en su obra que a ella misma, en una clara actitud crítica hacia la institución académica.

3.1. REPERTORIOS EDUCATIVOS: HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

El repertorio de acciones educativas que nos ofrecen los trabajos de esta sección abarca desde metodologías del «aprendizaje activo» (Bonwell & Eison, 1991) como el denominado *Flipped Classroom* o aula invertida; los juegos modificados o personalizados en la Educación Física; el arte como terapia para combatir el estrés laboral; el uso de un Centro de Documentación público como herramienta en la enseñanza jurídica; o el aprendizaje de manera virtual de distintos programas informáticos para hacer análisis cualitativos en la investigación académica.

El trabajo «Impacto de la *Flipped Classroom* en los resultados de aprendizaje de Derechos reales», relativo a la introducción de la neurociencia en la educación universitaria junto a la metodología docente *Flipped Classroom* (Bishop & Verleger, 2013; Nouri, 2016; Zheng *et al.*, 2020; Tatal & Yazar, 2021), se centra en valorar los resultados de aprendizaje conseguidos en la asignatura de Derechos reales (un apartado del Derecho civil) en la Universidad de Málaga (en el contexto del doble grado Derecho-ADE), y resalta la pasividad de los estudiantes en las clases tradicionales y la necesidad de captar su atención, así como la importancia de una educación basada en valores y competencias. El objetivo de este trabajo es medir los conocimientos previos de los estudiantes sobre el tema de Acciones Reales y Posesorias, facilitar el aprendizaje colaborativo y cooperativo a través de trabajo en grupo, diseñar y evaluar una clase invertida sobre el tema, y medir los resultados de aprendizaje finales. El estudio ha utilizado un método de investigación inductiva realizando evaluaciones cuantitativas y cualitativas. Los resultados muestran un aumento en el conocimiento después de la clase invertida y una opinión positiva de los estudiantes sobre la metodología utilizada. Se destaca la importancia del papel del profesor en el proceso de aprendizaje para la emancipación intelectual y profesional de los estudiantes. El estudio sobre la técnica de la clase invertida en la enseñanza del Derecho muestra resultados positivos en términos de aprendizaje y homogeneidad de calificaciones. Sin embargo, se reconoce el tamaño reducido de la muestra y la no generalización de los resultados. Se enfatiza la importancia de la formación del profesorado en esta metodología y se sugiere

repetir la experiencia con grupos más grandes. A pesar de algunas limitaciones, se concluye que la clase invertida promueve el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y autónomo, y mejora los resultados evaluados y percibidos.

La investigación sobre Juegos Modificados (Bunker & Thorpe, 1982; Devís y Peiró, 1997; Méndez, 2001) en las clases de Educación Física, titulada «Los juegos modificados: utilidad y aplicación en las clases de Educación Física», se centra en la modificación de variables y la consiguiente reflexión sobre las consecuencias de esos cambios para aprender los principios tácticos de cada deporte. Los juegos modificados se adaptan a los participantes y sus características, facilitando el aprendizaje de diferentes elementos. Estas herramientas metodológicas surgieron en los años 80 del siglo pasado como una alternativa al enfoque tradicional y se basan en el modelo integral. Se utilizan en entornos educativos y extracurriculares, focalizándose en el desarrollo de habilidades cognitivas y en potenciar la autonomía del jugador. Los juegos modificados se integran en el modelo de enseñanza integral, que tiene como objetivo desarrollar jugadores inteligentes y espectadores cultos. Se estructuran en una sesión que incluye introducción, reflexión táctica, contextualización de la técnica y juego modificado. Además, los deportes se categorizan según sus principios tácticos para facilitar su enseñanza. En general, los juegos modificados son una herramienta efectiva para mejorar el proceso de aprendizaje en Educación Física. Estamos pues ante una herramienta que se basa en modificar la propia herramienta para buscar el máximo repertorio de «lo que puedes hacer».

Las herramientas metodológicas no sólo se circunscriben a aquello que los docentes pueden implementar en su actividad pedagógica, sino que también se pueden utilizar para combatir el estrés laboral (Organización Internacional del Trabajo, 2016) relacionado con la educación, especialmente durante la pandemia de COVID-19. Por medio de un estudio llevado a cabo con trabajadores del Centro de Atención Múltiple (CAM) en Cuautitlán Izcalli, Estado de México, el trabajo «Arteterapia como herramienta para gestionar el estrés laboral» enfatiza la importancia de apoyar la salud mental de los docentes y sugiere el uso de la «Arteterapia» (Dumas y Aranguren, 2013; *American Art Therapy Association*, 2021)

como herramienta para gestionar el estrés. La terapia de arte (arteterapia) se basa en utilizar el arte como medio de expresión y puede ayudar a los docentes a procesar emociones, mejorar la autoestima y reducir la ansiedad. La investigación que presentamos menciona la historia y el desarrollo de la terapia de arte como disciplina reconocida, destacando que no se requieren habilidades artísticas previas para beneficiarse de ella. Se describen diferentes enfoques de las sesiones de terapia de arte y se enfatiza la importancia de brindar un apoyo adecuado a los docentes en términos de salud mental. El capítulo también presenta estudios que demuestran los beneficios de la terapia de arte para reducir el estrés y mejorar el bienestar físico y mental. Se propone la integración de programas de terapia de arte en las instituciones educativas para mejorar la salud mental de los docentes y reducir el estrés, reconociendo la necesidad de invertir en capacitación y recursos. La normalización de las conversaciones sobre emociones también puede ayudar a reducir el estigma en torno a la salud mental.

Resulta interesante incluir dentro de este apartado de herramientas y estrategias pedagógicas a todo un organismo público especializado en la información sobre jurisprudencia, dada la importancia que los investigadores sobre Historia Contemporánea, autores del capítulo «El CENDOJ: una herramienta para la enseñanza universitaria de Historia Contemporánea en España» incluido en este apartado, atribuyen al uso de resoluciones judiciales como una valiosa fuente de investigación en este campo. Específicamente, destacan el papel del Centro de Documentación Judicial (CENDOJ) como un centro tecnológico bajo el Consejo General del Poder Judicial en España, responsable de la publicación oficial de la jurisprudencia. El CENDOJ proporciona acceso a resoluciones judiciales que pueden ser utilizadas como materiales de estudio en la enseñanza de la Historia Contemporánea. Este trabajo de investigación ofrece orientación sobre cómo buscar y consultar diversos tipos de resoluciones judiciales, como sentencias y autos. Es importante tener en cuenta que no todas las sentencias están disponibles y algunas resoluciones han sido anonimizadas para proteger la privacidad de las personas. Las conclusiones ponen de manifiesto la utilidad de una herramienta que debe ser incorporada en la enseñanza universitaria de Historia

Contemporánea para que tanto la docencia como la investigación académica incluyan resoluciones judiciales.

Finalmente, en esta sección encontramos el capítulo «La enseñanza de *softwares* de análisis cualitativo en dos cursos de Grado en Sociología utilizando medios virtuales durante el COVID-19», que aborda el análisis crítico en profundidad de dos proyectos que se centraron en enseñar programas de análisis cualitativo utilizando *software* a través de medios virtuales durante la pandemia de COVID-19. Los proyectos utilizaron vídeos instructivos cortos como herramientas de enseñanza y se enfocaron en los programas Nvivo y Atlas.ti. Se discuten los desafíos y beneficios de la enseñanza virtual, y se presentan los resultados de los proyectos. El primer proyecto, realizado en el curso académico 2019/20, se centró en enseñar el programa Nvivo a través de vídeos cortos de conocimiento. El proyecto fue bien recibido por los estudiantes. En el curso académico 2021/22, la enseñanza de los programas de análisis cualitativo continuó, esta vez utilizando el programa Atlas.ti. Para ello, se crearon cuatro vídeos que abordaron temas más complejos como la codificación, las relaciones entre códigos y citas y la representación de resultados de redes. En general, los estudiantes valoraron positivamente los vídeos y los consideraron beneficiosos para su aprendizaje en asignaturas metodológicas. Se implementó un cuestionario para evaluar la calidad y utilidad de los vídeos educativos sobre programas de análisis cualitativo. Los resultados mostraron una evaluación generalmente positiva, aunque se identificaron áreas de mejora, como el valor de entretenimiento de los vídeos. Los vídeos resultaron útiles para reforzar los conocimientos adquiridos en las asignaturas. El segundo proyecto evaluó vídeos sobre el programa Atlas.ti y obtuvo resultados similares, con una calificación general alta. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora en términos de claridad y valor de entretenimiento. Los vídeos fueron valorados positivamente por los estudiantes, pero se pueden realizar mejoras en el diseño y la presentación. El estudio analiza el impacto de los vídeos educativos en el aprendizaje de los estudiantes en un proyecto de innovación docente sobre el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.ti. Los resultados muestran que el uso de medios audiovisuales tiene un impacto positivo en el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes. No

obstante, se identificaron áreas de mejora, como la inclusión de más ejemplos prácticos y la reducción de la velocidad de narración de los vídeos. Es importante realizar un seguimiento detallado y una mejora continua en la calidad de los vídeos. Las herramientas son en realidad un elemento en continuo desarrollo.

3.2. DISPOSICIONES EDUCATIVAS: MODOS DE HACER PEDAGÓGICOS

La segunda sección se compone de cuatro textos que ponen en juego distintas prácticas pedagógicas que pueden ser replicadas y adaptadas a nuevos contextos, recogen un factor de viabilidad educativa que nos orienta hacia un aprendizaje significativo. El recorrido que se realiza a través de su lectura nos lleva desde una reflexión sobre el papel de la tecnología y la virtualidad en la educación hasta el uso de las materialidades a través de los objetos, pasando por el pensamiento crítico como eje vertebrador de los modos de hacer pedagógicos.

El primer capítulo de esta sección está dirigido al aprendizaje desde lo material, a cómo los objetos pueden ser un elemento de articulación para la acción pedagógica. El texto tiene como título «Decorar y revestir la casa: objetos para la sociabilidad en el siglo XVIII granadino». El punto de partida es la reconstrucción de una casa del siglo XVIII, pero en este presupuesto se desarrolla un proceso de comprensión del significado de la casa y de la sociabilidad, que cristaliza en una creación que muestra el resultado de lo investigado. Una experiencia de aprendizaje colectivo que parte de la materialidad como mediador de la comunicación educativa, además de sumar un carácter creativo en los resultados interpretativos.

El siguiente capítulo de esta parte se titula «Tecnología y educación: el museo virtual como prueba de ello». En él volvemos a encontrar la introducción del espacio digital y sus prácticas como medios que vehiculan el aprendizaje a través del patrimonio y el acercamiento a la cultura. El museo se convierte en un espacio interactivo a través de las posibilidades de la capacidad de virtualidad que ofrece internet. Esta experiencia nos acerca a nuevos modos de hacer educativos que invitan a hacerse cargo de las nuevas formas de comunicación en una integración orgánica con el ámbito educativo en todas sus dimensiones, dando a este proyecto un

valor más allá del espacio institucional. Con este proyecto, los responsables del texto abren un camino para convertir la cultura en parte del ocio cotidiano dentro de una nueva visión sobre el patrimonio y la materialidad del arte.

El tercer capítulo de esta parte, titulado «Proyecto de innovación docente *CERAMOD*: en la convergencia entre materialidad y virtualidad», se combinan dos formas de entender la presentación de los resultados del aprendizaje, es decir, la inmediatez de la materialidad de los objetos con las posibilidades interactivas del mundo digital. Este texto recorre las fases de un proyecto histórico, arqueológico, de innovación docente, *CERAMOD*, pero nos da pautas para integrar diferentes formas de entender el conocimiento y las prácticas que estas condiciones implican. Destacamos el desarrollo, por parte de los responsables del ensayo, del aprendizaje colaborativo y significativo en el despliegue del proyecto, además del minucioso planteamiento de puesta en juego de las competencias como elemento vertebrador de las acciones pedagógicas.

El cuarto y último texto que compone esta sección abarca prácticas de integración del pensamiento crítico que parten, como escribe el autor, de un «proceder dialéctico como medio para una actitud resolutoria». Completa los otros tres capítulos en un enfoque teórico para los modos de hacer del proceso de conocimiento, en un momento en el que estamos viviendo un giro materialista. Para ello se reflexiona sobre el trabajo intelectual del pensador Nicolás Salmerón y el para qué de su labor teórica filosófica y pedagógica. El texto se titula «Salmerón: un proceder dialéctico en una actitud crítica», y construye su modelo de interpretación desde la *retórica circularista*, yendo más allá en el análisis de la simple linealidad. Del análisis del pensamiento del filósofo podemos deducir una serie de prácticas reguladas por la racionalidad, las cuales se vinculan con la pedagogía, de tal forma que nos invita a replicar unos modos de hacer basados en una crítica al Antiguo Régimen, pero que se hacen muy fértiles en la actualidad pedagógica: antidogmática y que proponga mecanismos que no hagan del espacio educativo una herramienta de servidumbre a los intereses del poder y conectada con la vida.

3.3. EL PAISAJE PEDAGÓGICO: INTERVENCIÓN SOCIAL

Tras la exposición de las herramientas como recursos educativos y estrategias académicas al servicio de la innovación docente, y vistas una serie de prácticas concretas de aplicación de la misma, la tercera sección del presente libro recoge la perspectiva social de algunas iniciativas de innovación pedagógica.

Los orígenes de la innovación docente se vinculan a la idea de cambio con un propósito relativo a la mejora de las competencias en y desde la educación. Así, destacan las repercusiones tanto en los centros como en el alumnado, tales como la coordinación entre los docentes, el clima de las relaciones entre los agentes que participan en el proceso, las convergencias entre profesorado y discentes y la utilización de nuevos materiales didácticos, entre otras (Marcelo *et al.*, 2010). Su objetivo primigenio radica en impactar de manera positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mejorando en líneas generales la competitividad (García-Peñalvo y Ramírez, 2017).

En la actualidad, la aproximación al campo de la innovación docente trasciende la esfera académica e investigadora donde se concibe su punto de partida para proponer trabajos que se involucran en el avance y la transformación del entorno o marco contextual en que se desarrolla. Esta dimensión social de las prácticas innovadoras «es relevante para la promoción de la cohesión social, la reducción de las desigualdades y la elevación del nivel de conocimiento, habilidades y competencias en el centro de la sociedad» (Iriarte y Montané, 2019, p. 129). Se enfatiza en consecuencia la necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa (Ramé *et al.*, 2022), al resaltar que el estudio del cambio social es una rama de la sociología aunque, como señalan Grana y Vila (2020), «también atañe a las ciencias políticas, económicas, a la antropología, a la educación y a muchas otras ciencias sociales» (p. 10).

En el escenario específico de la Educación Superior, Laurencio y Farfán (2016) apuntan a la proyección de la innovación en el contexto de la responsabilidad social universitaria como una de sus funciones primordiales y «núcleo articulador de la universidad en su dinámica social» (p. 21), subrayando la trascendencia de la relación entre innovación

educativa y responsabilidad social universitaria. De ahí el requisito de la innovación educativa «como parte de la responsabilidad social que tienen las universidades con la comunidad», tal y como sostienen igualmente Vázquez y Ortiz (2018, p. 133) al reflexionar sobre el fenómeno.

En este sentido y desde este marco de referencia, estudios previos trabajan la aplicación de la innovación docente a valores y temáticas como la sostenibilidad (García y Taberna, 2018), la degradación planetaria (Gutiérrez y Alcalá, 2022) o la inclusión de personas refugiadas (Naranjo, 2018).

La obra que ahora nos ocupa es un claro ejemplo de esta simbiosis entre innovación docente y dimensión social. Así lo atestigua la propuesta «Violencia contra las mujeres en el espacio público urbano: transferencias de conocimientos y políticas públicas». A través del análisis de los procesos de intercambio de conocimientos y retroalimentación entre universidad, políticas públicas y sociedad, la autora parte de la concepción de la transferencia del conocimiento como uno de los grandes desafíos de la universidad hoy en día, y vincula la labor universitaria a la resolución de problemas sociales. En concreto, se aborda la violencia contra las mujeres acotada al caso de Bogotá (Colombia) y se evidencia el rol de la institución universitaria de cara al planteamiento de respuestas efectivas a esta tipología de violencia en el espacio público urbano de la ciudad en que se contextualiza el trabajo.

Por otra parte, el sector de salud es otra de las áreas de aplicación que recoge la inquietud de la universidad por ofrecer un servicio más allá de las paredes de las aulas. En el capítulo «La visita domiciliaria familiar, acto didáctico en y para la salud en un programa de medicina de Medellín – Colombia», sus autores explican cómo la Facultad de Medicina de la Universidad de Antioquia considera que sus acciones deben estar encaminadas hacia los procesos sociales. Bajo esta premisa, conciben a la familia, la comunidad y el entorno sociocultural como valiosas fuentes de información para la formación del personal sanitario. Por este motivo se incentiva la visita domiciliaria familiar como una estrategia de aprendizaje significativo en un contexto real de educación médica que facilita un espacio idóneo de experiencias compartidas.

La preocupación por la salud, en este caso emocional, de la figura del estudiante como un factor determinante para su comprensión integral y su desarrollo humano, centra la temática de la propuesta «Acompañamiento y orientación entre estudiantes. La clave para el desarrollo humano en la cuarta transición». La importancia de los aspectos emocionales en la trayectoria académica, así como personales y sociales, fundamenta la implementación de programas de ayuda entre el alumnado como la tutoría entre iguales, que demuestra beneficios significativos en el crecimiento humano del alumnado que participa a través de la orientación y el acompañamiento. Se presentan resultados que pueden motivar a las instituciones para incluir programas de acción tutorial entre estudiantes en sus centros, al redundar en los conceptos de eficiencia y excelencia.

Junto a la salud de los discentes, la inquietud por la higiene vocal de los docentes se alza como el eje del capítulo «*Nurturing vocal hygiene literacy in aspiring Primary Education teachers: equipping the future for effective communication*», que presta especial atención a la prevención y el cuidado de la voz. A pesar de la relevancia de la voz como un instrumento imprescindible para el ejercicio docente, muchos profesores carecen de los conocimientos adecuados para mantener la salud vocal, lo que se traduce en una mala calidad vocal, incomodidad e incluso daños a largo plazo en la voz. Mediante la implementación de una propuesta didáctica, el trabajo acentúa el valor de las intervenciones específicas para abordar la necesidad crítica de educación en higiene vocal. Además, pone de relieve el reconocimiento de la salud y del bienestar en la práctica docente en la búsqueda de la educación sanitaria global.

Por último, en «Efecto de la asistencia a charlas divulgativas sobre el rendimiento académico del alumnado presencial» se traslada la predisposición favorable por parte del alumnado universitario a la hora de establecer una continuidad entre su ámbito de actuación y la puesta en práctica en el entorno de la población general. Mediante charlas divulgativas a iniciativa de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias, alumnos de Bioquímica acercan determinadas enfermedades a la ciudadanía, iniciativa donde se valora de forma positiva la interacción fuera del entorno académico habitual. Así, los resultados sugieren un efecto

beneficioso de la asistencia a la intervención divulgativa presencial, al ser una dinámica externa que incrementa considerablemente la implicación y el aprendizaje del estudiantado al mismo tiempo que se subraya su condición gratificante gracias a la respuesta recibida por parte de la comunidad.

Lo que en definitiva une a todos estos textos es una voluntad performativa y de actuación situada, analizando el contexto de las acciones pedagógicas. En consecuencia, como escribe bell hooks,

La pedagogía comprometida reconoce que cada aula es diferente, que hay que cambiar, inventar y reconceptualizar contantemente las estrategias para abordar cada nueva experiencia docente.

Enseñar es un acto performativo. Y ese aspecto de nuestro trabajo ofrece el espacio para el cambio, la invención y los giros espontáneos que pueden servir de catalizador para la aparición de los elementos únicos de cada aula (2021, p. 32).

4. REFERENCIAS

- American Art Therapy Association (2021). *About Art Therapy*.
<https://arttherapy.org/about-art-therapy/>
- Bishop, J. & Verleger, M. A. (2013). The Flipped Classroom: A Survey of the Research. *2013 ASEE Annual Conference & Exposition*, 23-1200.
<https://doi.org/10.18260/1-2--22585>
- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University.
- Bunker, D. J. & Thorpe, R. D. (1982). A Model for the Teaching of Games in Secondary Schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Claramonte Arrufat, J. (2016). *Estética modal I*. Tecnos.
- Claramonte Arrufat, J. (2021). *Estética modal II*. Tecnos.
- Devís, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. INDE.
- Díaz Bordenave, J. (1976). *Las nuevas Pedagogías y Tecnologías de la Educación*. Cali: Ponencia presentada a la Reunión de Consulta sobre la Investigación para el Desarrollo Rural en Latinoamérica.

- Dumas, M. y Aranguren, M. (2013). Beneficios de la arteterapia sobre la salud mental. *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-054/212>
- García-Peñalvo, F. J. y Ramírez Montoya, M. S. (2017). Aprendizaje, innovación y competitividad: la sociedad del aprendizaje. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 17(52). <http://doi.org/10.6018/red/52/1>
- García Planas, M. I. y Taberna Torres, J. (2018). Implementación de la competencia de desarrollo sostenible en la asignatura de Álgebra Lineal. Casos prácticos. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. H. Martín Padilla, L. Molina García y A. Jaén Martínez (Coord.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3267-3279). Ediciones Octaedro.
- Grana Gil, I. y Vila Merino, E. S. (Coord.) (2020). *Investigación educativa y cambio social*. Ediciones Octaedro. <https://n9.cl/htknh>
- Gutiérrez Sánchez, J. D. y Alcalá del Olmo, M. J. (2022). Compromiso de los centros universitarios ante la degradación planetaria en tiempos de COVID-19: descripción de una experiencia de ambientalización curricular. En R. M. Díaz Jiménez y B. Macías Gómez-Estern (Coord.), *Innovación docente en tiempos de cambio* (pp. 213-222). Ediciones Octaedro.
- Hartmann, N. (1986). *Ontología*. Fondo de Cultura Económica, Vol. I-II-III.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de la libertad*. Capitán Swing.
- Iriarte, C. y Montané, A. (2019). La dimensión social de la Educación Superior: perspectivas internacionales. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 12(2), 129-138. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.2.15312>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Laurencio Leyva, A. y Farfán Pacheco, P. C. (2016). La innovación educativa en el ámbito de la responsabilidad social universitaria. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35(2), 16-34. <https://n9.cl/mgtam>
- Marcelo García, C.; Mayor Ruíz, C. y Gallego Noche, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 14(1), 111-134. <https://n9.cl/yrzx9c>
- Méndez Giménez, A. (2001). El diseño de juegos modificados: un marco de encuentro entre la variabilidad estructural y la intencionalidad educativa. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3, 110-122.

- Naranjo Crespo, M. (2018). Construyendo puentes hacia la sociedad del bienestar. Una propuesta educativa para favorecer la inclusión de las personas refugiadas en la Comunidad de Madrid. En E. López Meneses, D. Cobos Sanchiz, A. H. Martín Padilla, L. Molina García y A. Jaén Martínez (Coord.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora* (pp. 3290-3301). Ediciones Octaedro.
- Nouri, J. (2016). The flipped classroom: for active, effective, and increased learning – especially for low achievers. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(33), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0032-z>
- OIT (2016). *Estrés en el trabajo: Un reto colectivo*. Informe de la Organización Internacional del Trabajo. <https://bit.ly/46OvAYg>
- Ramé López, J.; Serrano Villalobos, O. e Hidalgo Cobo, P. (2022). *La necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa*. Aula Magna Proyecto Clave McGraw Hill. <https://n9.cl/gzpf>
- Spinoza, B. (2011). *Ética: demostrada según el orden geométrico*. Alianza.
- Tutal, Ö. & Yazar, T. (2021). Flipped Classroom Improves Academic Achievement, Learning Retention and Attitude Towards Course: A Meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, 22(4), 655-673. <https://doi.org/10.1007/s12564-021-09706-9>
- Vázquez Parra, J. C. y Ortiz Meillón, V. (2018). Innovación educativa como elemento de la doble responsabilidad social de las universidades. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 133-144. <https://n9.cl/0aj1a>
- Zheng, L.; Bhagat, K. K.; Zhen, Y. & Zhang, X. (2020). The Effectiveness of the Flipped Classroom on Students' Learning Achievement and Learning Motivation: A Meta-Analysis. *Educational Technology & Society*, 23(1), 1-5. <https://www.jstor.org/stable/26915403>

SECCIÓN I

REPERTORIOS EDUCATIVOS:
HERRAMIENTAS Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

IMPACTO DE LA *FLIPPED CLASSROOM* EN LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE DE DERECHOS REALES

LUIS CORPAS PASTOR

Facultad de Derecho. Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Como afirman Arráez, Lorenzo, Gómez y Lorenzo (2018), uno de los problemas que podemos encontrarnos hoy día en la docencia a nivel universitario consiste en una cada vez mayor pasividad del alumnado, que “tiende a mostrarse pasivo y reacio. Los métodos tradicionales aburren más a los jóvenes”.

Actualmente, no resulta infrecuente observar en las aulas universitarias que, portátil en mesa, cualquier estudiante está consultando la *web* mientras “oye” la explicación de su profesor o profesora, en una tediosa clase en la que se concretan los contenidos del temario que vienen predeterminados en la Guía docente de la asignatura de la que se trate. Esta situación hace que el estudiantado esté como ausente en clase, en una suerte de realidad virtual, a la que accede casi de forma inconsciente, cuando se aburre y se abstrae navegando por Internet o manteniendo conversaciones incesantes con cualquier otra persona en clase; en una suerte de realidad paralela. Esto nos motiva a preguntarnos qué hacer para captar la atención del alumnado. Evidentemente, si estamos utilizando una metodología docente clásica, estas situaciones interfieren; por más sutil que fuese nuestra “interruptora” llamada de atención... Además, sus efectos son perniciosos tanto para las personas que ejercen la docencia, como para el estudiantado; haciéndoles “perder el hilo” a ambos lados del proceso educativo.

Es en el enfoque docente hacia los valores que fomentan la convivencia cuando reconocemos la perspectiva basada en interpretaciones

sociológicas y humanistas. Barragán Machado, Evangelista Ávial y Chaparro Medina (2019), sugieren una educación basada precisamente en valores que fomenten la convivencia y socialización del conocimiento como

necesidades que deben conciliarse en la educación: aprender habilidades técnicas para un desempeño en el mundo actual y aprender habilidades socioemocionales centradas en el trabajo en equipo, la cooperación, el respeto y el afecto por los demás. (p. 194).

El modelo actual de docencia, basado en competencias generales y específicas, viene directamente de la evolución del proceso de Bolonia, cuando nos traía objetivos generales, específicos, operativos, que se concretaban en medidas como el aseguramiento de la calidad, marcos de referencia para la calificación o la flexibilización de tiempos y lugares de estudio. En definitiva, medidas para “crear una educación europea superior competitiva, atractiva y adecuada, con alta movilidad de estudiantes y científicos”. (Euler, 2015, p. 152).

Como sostiene Hernández Hernández (2017), la complejidad de la gestión de competencias por los docentes

requiere una continua capacitación y actualización tanto en el área del conocimiento administrativo como en el área pedagógica. El docente actual no puede conformarse con cursar sólo un posgrado, sino que debe desarrollar su capacidad investigadora en aras del enriquecimiento del baricentro temático de sus cátedras, publicaciones, ponencias, desarrollando así competencias complementarias entre sí.

Sin perder de vista el objetivo de contribuir a crear una educación europea de calidad, competitiva atractiva y adecuada a través de un aprendizaje basado en competencias, pero con la realidad aplastante de su diferente grado de adherencia del profesorado (y del estudiantado, que sigue demandando unos “apuntes para estudiar”), nos surge la idea de plantear una forma de “enganchar” a adolescentes maduros de 20 años en temas tan áridos como los derechos reales; dentro del derecho patrimonial como subconjunto del derecho civil.

No hace mucho tiempo que, en nuestro país, se está ensayando en la docencia universitaria en ciencias jurídicas un potente recurso didáctico,

denominado clase invertida, también conocido como *flipped classroom* o aula invertida; que está considerada como un recurso didáctico de gran utilidad porque es capaz de captar la atención del estudiantado al tiempo que refuerza el aprendizaje significativo y colaborativo.

Así, como exponemos un poco más adelante, utilizada en diferentes niveles educativos, la clase invertida se ha ensayado también en la enseñanza superior; demostrándose que la misma “promueve el autoaprendizaje” (García, 2019, p. 51). Metodología que se considera “idónea y apta en casi cualquier contexto” (Arráez, Lorenzo, Gómez y Lorenzo, 2018, 265); por lo que nada hay que impida su uso en las enseñanzas universitarias.

En este trabajo, se ha realizado una experiencia de clase invertida, en la que ha intervenido el alumnado de la Asignatura "Derechos Reales" de cuarto curso del doble grado “Graduado/a en Administración y Dirección de Empresas + Graduado/a en Derecho por la Universidad de Málaga” («Derecho-ADE»), centrado en los contenidos del tema final de la asignatura (“Acciones reales y acciones posesorias”); una actividad de trabajo en equipo evaluada directa e indirectamente.

1.1. LA NEUROCIENCIA EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

Antes de exponer los objetivos y el diseño concreto de este trabajo, nos debemos acercar de forma científica al proceso aprendizaje porque, en nuestra opinión, para las personas que ejercemos la docencia resultaría muy importante conocer qué sucesos constituyen el trasfondo biológico de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje que se dan realmente en la educación.

Para ello, es muy relevante conocer la neuropsicobiología que se encuentra detrás de este proceso, resulta crucial para entender cómo se produce realmente el aprendizaje, sobre todo en los adolescentes maduros, de tal forma que, si llegásemos a conocer e identificar cuáles son los fenómenos neurofisiológicos subyacentes, sería posible afrontar con éxito estrategias educativas durante esta fase de adolescencia tardía y quizás sea entonces; más fácil decidir cómo enfocar la mejora de la enseñanza universitaria.

Señala Basile (2014) que, durante la adolescencia tardía, entre los 20-25 años de edad, se produce un fenómeno conocido como “poda neuronal”, que consiste en una notable disminución de la cantidad de neuronas y de conexiones nerviosas que se habían ido producido exponencialmente desde la infancia, y, posteriormente, se ven reducidas durante la adolescencia “produciéndose primero en la zona posterior del cerebro y por último en la corteza frontal, encargada de controlar el razonamiento, la toma de decisiones y el control de las emociones”. Este proceso de madurez implica un cambio en la red neuronal de la corteza prefrontal, y también en los neurotransmisores nerviosos, que reconfigura la estructura cerebral; y este cambio explica cómo aprende el ser humano.

Güemes-Hidalgo, *et al.* (2017), recogiendo una idea de Giedd (2004), señalan al respecto que “hasta los 25-30 años no se alcanza el desarrollo completo de la corteza prefrontal”, gracias a lo cual, en los periodos más jóvenes de la madurez es cuando se adquiere la capacidad para discernir lo que le conviene hacer a la persona (es decir, el momento cuando se adquieren competencias para planificar, razonar y controlar los impulsos), que desemboca en una “maduración definitiva”, cuando la persona puede enfrentarse con éxito a la resolución de problemas abstractos; a través del razonamiento hipotético-deductivo.

Se trata de un momento especialmente decisivo, en el que cada estudiante es capaz de generar respuestas lógicas a problemas que se le plantean: por lo tanto, se trata de un buen momento y muy oportuno para plantear estrategias docentes innovadoras, tales como, por ejemplo, la clase invertida; como desarrollamos a continuación.

1.2. LA CLASE INVERTIDA

Esta técnica consiste en poner en manos del estudiantado su propio aprendizaje, de tal forma que cada estudiante lleve a cabo una labor autónoma de búsqueda de información en coordinación con su equipo de trabajo; para luego ensamblarla de forma ordenada y hacer una puesta en común posteriormente (Corpas, 2021).

El papel del profesorado consiste en escuchar los razonamientos que el alumnado expone a sus pares con objeto de analizar los contenidos, sus

presentaciones, y reforzar los aspectos positivos que estas aporten, y con ello, detectar y corregir eventuales errores conceptuales, así como actuar sugiriendo puntos de vista alternativos a los expuestos para poder generar un debate en el seno de la clase; necesariamente orientado hacia un “aprendizaje profundo”. (Euler, 2015, p. 163).

Hay que poner en valor que la actividad de clase invertida puede tener gran utilidad porque, tal y como hemos avanzado, “promueve el auto-aprendizaje” (García Ramírez, 2019), lo cual nos resulta muy apropiado para la docencia de Derecho, en la que lo que se pretende es resolver problemas pero se cuenta con un número limitado de horas de clase que es insuficiente para cubrir la totalidad de los contenidos, tanto teóricos como prácticos y por ello se necesita mucho esfuerzo del estudiantado fuera del aula.

Como sostiene Díaz Calvarro (2022), esta metodología

transforma el aula en un espacio de debate para la transmisión de conocimientos y experiencias de aprendizaje, así como para la generación de ideas de forma individual y colectiva. Es un enfoque que da el protagonismo al estudiante, que aprende haciendo y no memorizando, fomentando su creatividad y motivación, transformando al profesor de simple transmisor de conocimientos en las tradicionales clases magistrales a una figura de apoyo y guía. (p. 57).

En estas condiciones, para conseguir una mejora significativa de las competencias del estudiantado y como modo de aprendizaje colaborativo idóneo en el ámbito jurídico, la metodología de “clase invertida” que estamos describiendo constituye una fórmula ideal para obtener un “aprendizaje activo, autónomo y reflexivo del alumno/a” que pretende que “los alumnos aprendan por sí mismos” (Soto Moya, 2018, pp. 32-33). Pese a que, en opinión de Arráez, Lorenzo, Gómez y Lorenzo (2018), esta técnica no está exenta de dificultades y exige un mayor esfuerzo por parte del profesorado, esta metodología

está en consonancia con los principios que promulga el Espacio Europeo de Educación Superior que exige no sólo conseguir las competencias prácticas adecuadas a la materia, sino adquirir conocimientos teóricos a través de actividades prácticas. (p. 156).

1.3. CONTEXTO EDUCATIVO

Durante el curso 2022-2023, el doble grado “Derecho-ADE” ofrecido por la Universidad de Málaga ha sufrido una modificación sustancial para acomodar su plan de estudios al del Grado en Derecho, que ha sido modificado en 2021, tras haber sido aprobada la propuesta de modificación de la memoria verificada del título de Graduado/a en Derecho, por el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga, en su sesión ordinaria de 25 de febrero de 2019, y constanding sendos informes, de fechas 7 de julio de 2020 y de 14 de junio de 2021, de la Dirección de Evaluación y Acreditación de la Agencia Andaluza del Conocimiento.

A tenor de lo dispuesto en el cronograma indicado en dichos informes, los alumnos y alumnas de tercer y cuarto curso del grado en Derecho se han ido adaptado al nuevo plan durante el año académico 2022/23, en el que, en su primer cuatrimestre, la asignatura de “Derecho Civil II” se ha desdoblado en dos: por una parte, “Derechos reales” y, por otra; “Contratos y Responsabilidad extracontractual” que se imparte en el 2º cuatrimestre.

Ahora, ambas asignaturas quedan con una carga docente de tres créditos, y “Derechos reales” se imparte durante el primer cuatrimestre del 4º curso del doble grado.

Durante este curso, el número de personas matriculadas que seguían el procedimiento de evaluación continua, previsto en la Guía docente de la asignatura como sistema de evaluación en primera convocatoria ordinaria, ascendía a 34 estudiantes, con una distribución por género de 60% de mujeres, frente a un 40% hombres, con una media de edad en torno a los 20 años, (moda = 20 años) y aproximadamente el 15% de la muestra compaginaba los estudios con un trabajo (Corpas, 2023).

El propósito de este estudio consiste en evaluar el efecto que una clase invertida, realizada como parte de esa evaluación continua, pueda tener sobre el proceso de adquisición de aprendizaje en el grupo descrito.

2. OBJETIVOS

- Medir los conocimientos previos que tiene el alumnado sobre el último tema de la asignatura (Acciones reales y posesorias).
- Facilitar el aprendizaje colaborativo y cooperativo en el alumnado, mediante su organización en grupos de trabajo.
- Diseñar, ejecutar y evaluar por pares una clase invertida sobre el tema elegido.
- Medir los resultados de aprendizaje finales, y compararlos con los niveles iniciales.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo, hemos utilizando el método de investigación inductivo, en el que se ha realizado un análisis descriptivo mixto, basado en datos extraídos a través de dos fuentes principales que combinan, por un lado, la evaluación cuantitativa del conocimiento antes y después de llevar a cabo la experiencia de clase invertida y por otro, una evaluación cualitativa realizada mediante estrategias de “Tecnologías de la Información y las Comunicaciones” (TICs); puesto que se ha utilizado un cuestionario realizado *online*, alojado en una *url*, accesible por el alumnado a través de un código QR proyectado en clase; que se ha utilizado como instrumento de evaluación cualitativa en este trabajo de investigación.

A través de un diseño “pre-post” sin grupo control, realizado con un mismo instrumento evaluativo (20 preguntas tipo “test”, cada una con cuatro alternativas; utilizado tanto en un momento previo como posterior a la intervención de *flipped classroom* realizada por equipos), se hizo una evaluación inicial, mediante la realización de un “pre-test” de 20 preguntas a cada estudiante y, posteriormente, un “post-test”, después de realizar la actividad de clase invertida. Para ésta, el grupo se organizó de la misma manera que para las demás clases prácticas, es decir, dividido en dos grupos más pequeños (los grupos reducidos «GR1» y «GR2»). Pero en esta actividad, la exposición grupal de las

presentaciones se realizó en una sola sesión, es decir, de forma conjunta ambos GR1 y GR2, organizados en nueve grupos de trabajo en total. De forma que cada equipo de trabajo iba exponiendo el apartado que le había sido asignado, como se explica a continuación.

- GR1, compuesto por 5 equipos (GR1-1: "La acción reivindicatoria"; equipo GR1-2: "La acción declarativa de dominio"; equipo GR1-3: "La tercería de dominio"; equipo GR1-4: "La acción hipotecaria"; y equipo GR1-5: "Otras acciones reales: acciones no privativas de la propiedad").
- GR2 (equipo GR2-1: "Otras acciones reales: acciones que protegen el derecho real"; equipo GR2-2: "Las acciones posesorias"; equipo GR2-3: "La liquidación del estado posesorio (I) Poseedor de buena fe y poseedor de mala fe. Liquidación de frutos" y equipo GR2-4: "La liquidación del estado posesorio (II). Liquidación de Gastos. Deterioros o Pérdida de la cosa poseída").

Cada equipo de trabajo preparó autónomamente los contenidos que le habían sido asignados y después de expuestos por cada equipo de trabajo, se realizó un "post-test", como hemos avanzado, utilizando un instrumento idéntico al empleado en la evaluación inicial, para realizar con ese instrumento una nueva evaluación, esta vez sumativa, y con ello, medir el incremento de conocimiento después de realizar la actividad de *flipped classroom*.

Posteriormente, se realizó el cuestionario de satisfacción *online*. Dicho cuestionario se había confeccionado mediante *Google Forms*, e incluía preguntas abiertas y cerradas, dicotómicas y de escala *Likert*. Al mismo se accedía mediante el escaneo de un código QR que dirigía al cuestionario alojado en *Drive* (Corpas, 2023).

4. RESULTADOS

En esta asignatura hay matriculadas 36 personas, 61,11%, mujeres, y 38,89%, hombres (es decir, 22 estudiantes son de género femenino y 14, masculino). A excepción de dos chicas, el resto participó en la

evaluación continua (en total, 34 personas, cuya distribución por género fue 60% mujeres y 40%; hombres).

De estas 34 personas, todas menos una, realizaron el “pre-test” (n=33, lo que equivale al 97,06% del estudiantado en evaluación continua), pero sólo 9 estudiantes consiguieron aprobarlo (un 29,7%). La puntuación media en general del “pre-test” fue de 4,06 puntos sobre 10 (con moda=3,5 y 4,5 puntos, mediana= 4; lo que da una idea de dispersión).

En la TABLA 1 se puede observar la distribución de la variable “puntuación” del “pre-test”.

En cuanto a la actividad de clase invertida, los nueve equipos de trabajo se coordinaron para preparar, cada uno, una presentación de los contenidos relativos a la materia asignada, es decir, del tema “Acciones reales y acciones posesorias” (último tema de la asignatura).

De ellos, 8 equipos realizaron la presentación utilizando PowerPoint («PPT»); mientras que solo uno utilizó *Prezi* para exponer su trabajo.

TABLA 1. *Distribución de la variable “puntuación” obtenida por el alumnado, en el Pre-test.*

Xi puntos	Fi = frecuencia absoluta	Fri= frecuencia relativa= Fri=Fi/N	Fi%= frecuencia porcentual Fi%= Fri x 100
1	1	0,03	3%
1,5	1	0,03	3%
2,5	4	0,12	12%
3	4	0,12	12%
3,5	5	0,15	15%
4	4	0,12	12%
4,5	5	0,15	15%
5	1	0,03	3%
5,5	4	0,12	12%
6	1	0,03	3%
6,5	1	0,03	3%
7	2	0,06	6%
TOTAL	$\Sigma = 33$ (N)	$\Sigma =1$	$\Sigma =100$

Nota: elaboración propia. Fuente: resultados pre-test

TABLA 2. Distribución de la variable “puntuación” en el Post-test.

Xi puntos	Fi = frecuencia absoluta	Fri= frecuencia relativa= Fri=Fi/N	Fi%= frecuencia porcentual Fi%= Fri x 100
3	1	0,029	2,9%
5,5	1	0,029	2,9%
7,5	2	0,059	5,9%
8	1	0,029	2,9%
8,5	2	0,059	5,9%
9	8	0,23	23%
9,5	18	0,53	53%
10	1	0,029	2,9
TOTAL	$\Sigma = 34$ (N)	$\Sigma = 0,99$	$\Sigma = 99,4$

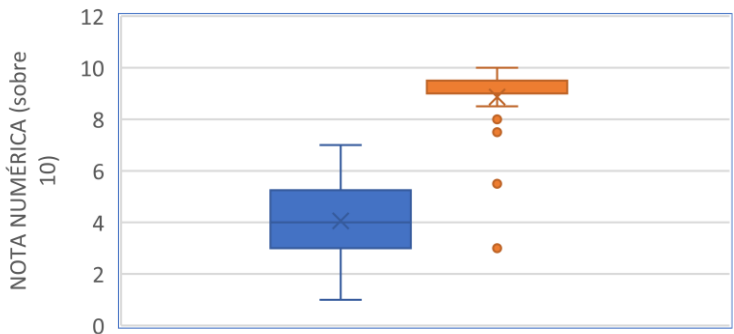
Nota: elaboración propia. Fuente: resultados pre-test

Como se observa en la TABLA 2, hubo 34 participantes en el post-test, de los cuales, aprobaron el examen todo el alumnado, a excepción de una persona.

El promedio de puntuación obtenida en el “post-test”, fue 8,87 puntos, que se corresponde con la media aritmética (con una moda= 9,5, y la mediana= 9,5; lo que nos hace pensar en una distribución con tendencia central; más homogénea).

Así, en comparación, hubo menor dispersión en el post-test, en el que más del 90% de las puntuaciones se concentraron alrededor de los 9 puntos; como se muestra a continuación (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1. Representación del promedio de calificaciones y sus dispersiones obtenidas con el instrumento de evaluación inicial “pre-test” y final, “post-test”, respectivamente.



Nota: Pre-test, azul. Post-test, rojo. Fuente: datos estadísticos obtenidos de la muestra (n₀= 33, n_r= 34). Elaboración propia.

En cuanto al cuestionario cualitativo, participó un 73,5% de las personas matriculadas (en total, 25 personas, de las cuales, un 60% fueron de género femenino y un 40%, masculino).

La mayoría (84%), de 20 años de edad (moda= 20 años, mediana= 20 años). Un 16% de la muestra compagina el trabajo con los estudios del doble grado Derecho-ADE, de la Universidad de Málaga.

Los datos obtenidos a partir del cuestionario utilizado, muestran unas opiniones favorables o muy favorables hacia la actividad realizada por el propio equipo de trabajo, “útil para el aprendizaje” (GRÁFICO 2).

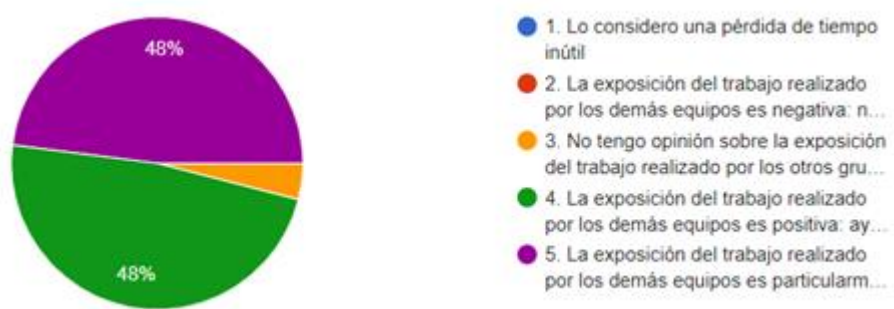
GRÁFICO 2. Representación gráfica de respuestas sobre la opinión de cada estudiante sobre la exposición de su propio equipo de trabajo.



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de satisfacción (N= 25).

También se reconoce la exposición realizada por los demás equipos que ha sido particularmente útil porque ayuda a comprender conceptos (GRÁFICO 3).

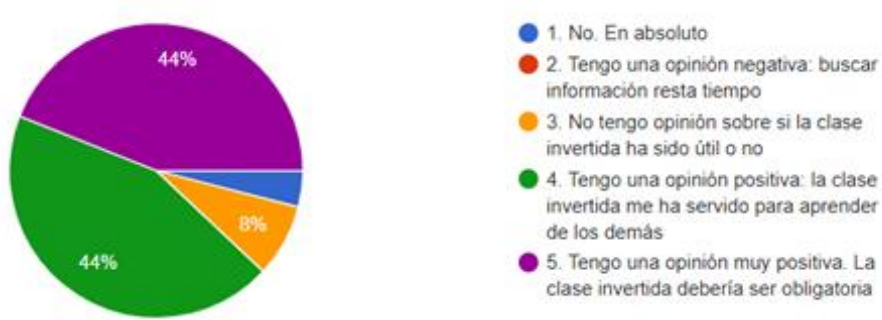
GRÁFICO 3. Representación gráfica de respuestas sobre la opinión de cada estudiante sobre la exposición de los otros equipos de trabajo, diferentes al propio.



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de satisfacción (N= 25).

El 88% de las personas encuestadas tiene una opinión muy positiva o positiva sobre la clase invertida, considerándola útil para su aprendizaje, como se muestra a continuación (GRÁFICO 4)

GRÁFICO 4. Representación gráfica de respuestas sobre la opinión de cada estudiante acerca de la metodología de “clase invertida”. Pregunta: ¿Crees que la CLASE INVERTIDA ha sido útil para mi aprendizaje?



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de satisfacción (N= 25).

Aunque la opinión manifestada es diversa, con componentes desiguales en cuanto al porcentaje de cada opinión, en la pregunta: “¿Crees que la dinámica de grupo ha sido adecuada en esta asignatura?”, el 84% del alumnado opina que la dinámica de grupo utilizada (trabajo en equipo)

ha sido adecuada (si agrupamos el 48%, que tiene una opinión positiva sobre el trabajo en equipo y el 38%, cuya opinión es “muy positiva”). Dos personas no tienen opinión sobre si trabajar en equipo es mejor o peor y una sola persona considera que trabajar en equipo ralentiza su aprendizaje.

Lo anterior confirma cualitativamente la percepción positiva que tiene el alumnado cuando se pone en relación con la evaluación cuantitativa (sumativa) que se infiere del “post-test”, al haber aprobado el mismo, un 97% (y de éste, más del 90% obtuvo una calificación de sobresaliente).

5. DISCUSIÓN

Partimos de la base que los conceptos educar, instruir y formar pueden observarse desde una perspectiva de su configuración triádica (Ortiz y Sánchez, 2020). Estos autores, después de llegar a la conclusión de que “formar es emancipar” (p. 71), evocan la figura de Meirieu (2009, 2011), de quien afirman que

demuestra con una solvencia extraordinaria que el aprendizaje en sí es importante, pero lo más significativo en la educación de hoy es develar el cómo aprende el sujeto, y el rol del profesor en dicho proceso (p. 68).

En nuestra opinión, el papel del docente es crucial en emancipar intelectualmente y profesionalmente al estudiantado. En este sentido, Pérez Gómez (2019) afirma que el rol del docente de hoy en día debe ser bastante más activo como “tutor [...] de cada uno de los aprendices” y destaca que

los docentes en la era digital debemos asumir de manera decidida que somos los profesionales del aprendizaje. Nuestro compromiso profesional es ayudar a cada aprendiz a construir su propio y singular proyecto vital hasta el máximo de sus posibilidades. [...] Se requieren profesionales con pasión por el saber, el descubrimiento, la ciencia, las artes y la cultura. (p. 11)

Sea o no éste el motivo que nos impulsa a innovar, es decir, a modificar el modelo encorsetado de la educación tradicional universitaria, la tarea del docente integra ineludiblemente el papel proactivo en el encaje de

unos contenidos, quizás demasiado áridos, con el uso de metodologías innovadoras, tanto docentes como evaluativas, centradas en valores como la cooperación o el aprendizaje cooperativo; además de procedimientos evaluadores que primen el componente formativo. Viajar solo aporta rapidez, pero viajar con otras personas hace que el camino no sea tan difícil: quizás no sea tan rápido, pero el producto final será de mejor calidad, en nuestra opinión.

Esto lo vemos a diario, también, en nuestra práctica y en la de otros docentes a los que deseamos parecernos: docentes que consiguen unos aprendizajes homogéneos, de calidad, a costa de un esfuerzo docente considerable. Para ello, como sostienen Stes y Van Petegem (2015),

Necesitamos someter continuamente nuestro trabajo en este campo al análisis empírico. Las cuestiones que deberíamos priorizar en la investigación futura son las condiciones que favorecen el impacto, la triangulación de datos, el impacto a largo plazo y el impacto institucional. (p. 34).

De esta manera, llegamos al análisis de los resultados obtenidos, no sin antes entonar una suerte de disculpa o exoneración de responsabilidad, por cuanto reconocemos que somos conscientes de que este trabajo tiene un posible sesgo debido a que el tamaño de la muestra ha sido escaso y por ello, probablemente, sus resultados no sean generalizables (independientemente de la validez interna del mismo, que entendemos es muy fuerte, como explicamos más adelante).

En primer lugar, puede afirmarse con cierta solvencia que una dispersión de notas menor en el “post-test” significa que el aprendizaje se ha reforzado tras la actividad de clase invertida y que se trata, además, de un aprendizaje homogéneo. Si apreciamos los estadísticos centrales (TABLA 2), se observa que la moda y la mediana coinciden en la distribución de las calificaciones del “post-test”, y éstos dos, a su vez, se sitúan muy cerca de la media aritmética de la puntuación obtenida en la evaluación sumativa (media= 8,88 puntos).

No obstante, los resultados son mucho más dispersos en el “pre-test”, cuando los comparamos gráficamente con los resultados obtenidos en el “post-test”.

La menor dispersión que muestra la representación gráfica de los resultados del post-test, que se puede observar en el GRÁFICO 1, pareciera indicar una mayor homogeneidad del aprendizaje cuando se realiza una intervención de clase invertida.

Estos resultados puestos en consonancia con el porcentaje de aprobados (calificaciones superiores a 5 sobre 10) en la evaluación inicial que representa un 29,7% del alumnado que realizó el “pre-test”, frente al que se observa en la evaluación de producto, (96 % de aprobados en el alumnado que hizo el “post-test”).

Hay que aclarar que en este trabajo no se ha calculado si existe o no diferencia significativa entre ambas medias, al tratarse de una muestra demasiado pequeña; aunque la diferencia es razonablemente esperable. En este sentido, es deseable que se repita la experiencia en grupos de tamaño superior; lo que daría todavía mayor calidad a un estudio como el presente.

Aunque debido al tamaño de la muestra, tanto en el estudio cuantitativo realizado ($n_1 = 33$, en el caso del “pre-test y $n_2 = 34$, en el “post-test”), como en el cualitativo ($n_3 = 25$, en el cuestionario), probablemente, los resultados obtenidos no sean extrapolables a otros grupos distintos; sin embargo, no dejan de ser muy alentadores: Hay que poner en valor que pese a que estos tamaños muestrales son pequeños, no dejan de ser muy representativos de las personas matriculadas en la asignatura ($n_0 = 36$); por lo que la validez del estudio es muy fuerte.

Como sostiene Pérez Gómez (2019),

La docencia educativa contiene un importantísimo componente creativo, donde los agentes creadores comparten feeling, conocimientos, hábitos, técnicas, ritmos y patrones, y dentro de ellos y sensibles a los diferentes contextos y aprendices, se mueven libremente dando rienda suelta a la expresión de sus emociones, sentimientos y sueños. (p. 15).

No podemos estar más de acuerdo con este investigador por cuanto no sólo es necesario acercarse a todos estos puntos, sino que resulta imprescindible compartir con otros docentes tales inquietudes, de la misma forma que nosotros hemos traído hoy este pequeño y humilde trabajo

de investigación educativa. Se trata de la adaptación para la docencia en Derecho de otras experiencias que se han ido introduciendo en la Universidad, con unos resultados que sugieren un desarrollo de la dinámica de participación, el interés y la autonomía como indicadores del compromiso percibido por los estudiantes hacia esta nueva realidad de enseñanza-aprendizaje (Rigo, Riccetti, Siracusa y Paoloni, 2019), en la que se necesitan “metodologías innovadoras, que resulten más motivadoras al alumnado, donde participe activamente en la construcción del conocimiento” (Aguilera Ruiz, Manzano León, Martínez Moreno, Lozano Segura, y Casiano Yanicelli (2017, 261); modalidad que tiene “potencial educativo, pues se apoya en los principios de la taxonomía de Bloom y el constructivismo social” (Andrade y Chacón, 2018, 262); con quienes coincidimos en nuestras apreciaciones por cuanto, cuando la metodología de clase invertida se ha aplicado en la docencia universitaria, ha aumentado el porcentaje de aprobados, incrementando notas medias, constituyendo una manera distinta de trabajar, y, en líneas generales, una experiencia satisfactoria en diversos grados universitarios de ámbitos científicos heterogéneos. Definitivamente, la enseñanza de ciencias jurídicas no constituye una excepción a estos resultados. Pero no todo es tan bonito, ya que, como hemos expuesto, el alumnado hoy día demanda incesantemente “unos apuntes” resumidos para estudiar... Además, el profesorado debería estar formado en la técnica de clase invertida, porque de lo contrario difícilmente va a aplicarla. No en balde, existen factores que inciden en el profesorado para la elección del aprendizaje invertido como referente metodológico, pues, como sostienen Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A. y López Núñez, J. A. (2021),

la formación específica del profesorado en aprendizaje invertido resulta ser un factor determinante para la aplicabilidad de dicho procedimiento, de manera que son los docentes con un nivel más elevado de formación sobre metodologías activas, en general, y sobre aprendizaje invertido, en particular, los que se sirven de él con mayor frecuencia. (p. 235).

6. CONCLUSIONES

La técnica *flipped classroom* fomenta la competencia transversal de trabajo en equipo, al tiempo que favorece el aprendizaje colaborativo y autónomo, mejorando significativamente los resultados evaluados y percibidos.

7. REFERENCIAS

- Aguilera Ruiz, C., Manzano León, A., Martínez-Moreno, I., Lozano-Segura, M. y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo flipped classroom. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1),261-266.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027>.
- Andrade, E., y Chacón, E. (2018). Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida. *Pulso. Revista de Educación*, 41; 251-267.
- Barragán Machado, N., Evangelista Ávial, I. I., y Chaparro Medina, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 10(18), pp. 193-206. <http://bit.ly/3ZIHmOX>.
- Basile, H. S. (2014). *El cerebro adolescente. Neuro psico biología*.
(www.psicoadolescencia.com.ar) <https://bit.ly/43a1AUI>.
- Corpas Pastor, L. (2021). Una experiencia de clase invertida y trabajo en equipo en la docencia universitaria de derecho civil. En Romero Rodríguez, J. M., Cáceres Reche, M. P., De la Cruz Campos, J. C., y Ramos Navas-Parejo, M. (Coords.). *Investigación educativa ante los actuales retos migratorios*. Madrid: Dykinson. 699-710.
- Corpas Pastor, L. (2023). La satisfacción del alumnado: la “otra” evaluación en la enseñanza de Derecho civil, Ponencia de investigación en educación Simposio “Innovación docente y educativa en Ciencias Jurídicas”, CIINENO. II Congreso Internacional Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento - Congreso Virtual – 20 y 21 de abril de 2023. <http://bit.ly/430omhS>.
- Díaz Calvarro, J. M. (2022), “La metodología del aula invertida en un entorno virtual. Problemas detectados y propuestas de mejora”, en Anglés Juanpere, B., y Rovira Ferrer, I (Coords.). *La docencia del Derecho y las TIC después de la pandemia*. Barcelona: Huygens. 57-65.

- Euler, D. (2015). Mejorar las competencias docentes del profesorado universitario es necesario, ¡pero la innovación sostenible requiere algo más! *Educación*, 51 (1), 149-165. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.640>.
- García Ramírez, Y. (2019). Estudio de caso del modelo clase invertida en un curso de mecánica de cuerpos rígidos *Gaceta Técnica*, 20 (2), 51-65. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11020.87683>.
- Giedd, J. N. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1021, 77-85.
- Güemes-Hidalgo, M. Ceñal González-Fierro, M. J., e Hidalgo Vicario, M. I. (2017). Pubertad y adolescencia. *ADOLESCERE. Rev Formación Continuada Soc Esp Medicina de la Adolescencia*, 5 (1), 7-22.
- Hernández Hernández, B.R. (2017). Desarrollo de competencias gerenciales en los docentes de la Licenciatura en Administración de Empresas de UNEDL. *RIDE*, 8 (15). <http://dx.doi.org/10.23913/ride.v8i15.305>.
- Meirieu, Ph. (2009). Aprender, sí. Pero ¿cómo? Barcelona: Octaedro.
- Meirieu, Ph. (2011). Carta a un joven profesor, Por qué enseñar hoy. Barcelona: Grao.
- Ortiz O., A. y Sánchez B., J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración triádica. *Plumilla Educativa*, 26 (2), 63-101. <https://doi.org/10.30554/pe.2.4040.2020>.
- Pérez Gómez, Á. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0 (0), 3-17. <http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>.
- Pozo Sánchez, S., López Belmonte, J., Fuentes Cabrera, A. y López Núñez, J. A. (2021). Factores incidentes en el profesorado para la elección del aprendizaje invertido como referente metodológico. *Educación*, 57 (1), 223-240. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1152>.
- Rigo, D. Y., Riccetti, A. E., Siracusa, M., y Paoloni, P. (2019). Tres experiencias sobre clases invertidas para promover el compromiso por el aprendizaje. Percepciones de estudiantes universitarios. *Páginas de Educación*, 12(2), 43-58. <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v12i2.1836>.
- Soto Moya, M. M. (2018). *Flipped classroom* y Derecho financiero: un binomio necesario. *Rev Jurídica de Inv e Innovación Educativa*, 18, 31-42. Online. <http://www.revistas.uma.es/index.php/rejie>
- Stes, A., y Van Petegem, P. (2015). Impacto de la formación del profesorado universitario: Aspectos metodológicos y propuesta para futuras investigaciones. *Educación*, 51 (1), 13-36. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.642>

LOS JUEGOS MODIFICADOS: UTILIDAD Y APLICACIÓN EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

ENRIQUE FLÓREZ GIL
Universidad de León

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en la aplicación de los juegos modificados a los distintos tipos de deportes, haciendo énfasis en la modificación de sus variables y la reflexión a través de estos para lograr que el alumno aprenda los principios tácticos correspondientes a cada categoría. La clasificación que se va a seguir para la elaboración de los juegos modificados fue llevada a cabo por Devís y Peiró (2007), en la que diferencian entre deportes de invasión, deportes de cancha dividida, deportes de bateo y fildeo y deportes de blanco o diana. El motivo para escoger este tema ha sido las posibilidades que ofrecen los juegos modificados en las clases de educación física, adaptándose tanto al grupo-clase como a los objetivos que se pretenden conseguir.

El estudio se ha estructurado en dos grandes partes. La primera, en la que se expone una fundamentación teórica de los juegos modificados, su origen, importancia, relación con el modelo comprensivo, la clasificación de los deportes y el proceso de reflexión a través de los juegos modificados. En la segunda parte, se realiza una aplicación práctica, en la que se desarrollan cuatro juegos modificados para cada una de las categorías deportivas mencionadas anteriormente. En los juegos propuestos, tiene lugar la modificación de las distintas variables, las preguntas orientadas a la reflexión y comprensión de los aspectos tácticos y, estrategias para la atención a la diversidad y la mejorar de la participación.

1.1. LOS JUEGOS MODIFICADOS

Entendemos por juegos modificados como aquellas “secuencias lúdicas para grupos reducidos, que mantienen la esencia de los deportes de su categoría, con escaso requerimiento técnico y de predominio táctico, y que pretenden facilitar la comprensión de la lógica interna del juego” (Méndez Giménez, 2001).

A diferencia de los deportes, los juegos modificados se ajustan constantemente a los participantes y sus características, ya que a traves de diferentes variables facilitan el aprendizaje de diferentes elementos. De esta forma, se compensan aquellos factores que interrumpen el juego, con el fin de generar más oportunidades que impliquen a los participantes en diferentes aspectos del juego (Contreras, 2009)

1.1.1. EL ORIGEN DE LOS JUEGOS MODIFICADOS

Para conocer el origen de los juegos modificados, debemos remontarnos a la década de los 80. Dejando a un lado el enfoque tradicional, el cual se centraba en trabajar la técnica previo al aprendizaje táctico y al juego en situación real, surge una corriente de modelos alternativos, los cuales se fundamentaban en la enseñanza de los principios tácticos comunes (Méndez Giménez, 1999).

Dentro de estos modelos alternativos, surge de la mano de Bunker y Thorpe (1982), profesores de la Universidad inglesa de Loughborough, el Teaching Games for Understanding (TGfU) o modelo comprensivo. Este enfoque, impulsado más adelante en España por autores como Devís y Peiró (1992) o Hernández Moreno (1994), antepone la búsqueda de la lógica subyacente de los juegos deportivos (Méndez Giménez, 1999). Para ello, el TGfU utiliza como instrumento óptimo para estimular la comprensión de estos deportes a los juegos modificados (Contreras, 2009).

Estos, ponen solución a la naturaleza problemática y contextual de los juegos deportivos. Los diferentes juegos modificados, son creados a partir de diferentes situaciones tácticas similares al deporte que están enfocados. A través de la alteración de uno o varios de los componentes de su estructura, como por ejemplo el espacio de juego o número de jugadores, se pretende exagerar o reducir su exigencia técnica (Devís y Peiró, 1997).

1.1.2. LA RELACIÓN MODELO COMPRENSIVO - JUEGOS MODIFICADOS

Los juegos modificados no solamente se pueden utilizar en el ámbito educativo, sino que también son útiles en entornos extracurriculares como actividades extraescolares, asociaciones, escuelas o clubes deportivos y centros o academias orientadas al rendimiento (González-Víllora, 2021).

En el ámbito del rendimiento, Agudelo y Arias (2015) realizaron un estudio a 18 jugadoras de baloncesto sobre la capacidad de toma de decisiones, concluyendo que en la enseñanza de las acciones defensivas y su toma de decisión, los juegos modificados resultaban ser más eficaces que la instrucción directa.

Dentro de nuestro campo, uno de los mayores atractivos de enfocar los juegos modificados desde una perspectiva de Educación Física, es el incremento en la participación de todo el alumnado. Para lograr esto, se deja de lado el carácter competitivo y se da paso a uno más cooperativo, que favorezca la coordinación de las acciones tácticas y toma de decisiones por parte de todos sobre la forma en la que se juega. A esto se le suman los cambios en el componente técnico y la flexibilidad reglamentaria, que hacen que la motivación, el desarrollo y la participación en la clase sean mayores (Devís y Peiró, 1997).

Los juegos modificados son incorporados en las clases de educación física a través del modelo pedagógico Teaching Games for Understanding (TGfU) o modelo comprensivo. Esta metodología se centra en el estudiante-jugador, con el fin de que éste aprenda de manera significativa diferentes aspectos de las competencias deportivas a través de la participación activa en situaciones contextualizadas (González-Víllora, 2021). Con esto, se busca lograr tres metas establecidas por Bunker y Thorpe (1982):

- Formar a los estudiantes en los diferentes tipos de conocimiento (declarativo, procedimental y toma de decisiones).
- Enriquecer la competencia deportiva, experimentando y dando solución a distintas situaciones del juego.

- Educar y favorecer la autonomía del jugador.

Para lograr estos objetivos, el modelo comprensivo se basa en paradigmas y premisas de los aprendizajes cognitivo, constructivista y situado.

En cuanto a aprendizaje cognitivo (Piaget, 1936), a través de la creación de escenarios donde el alumno tiene que analizar, supervisar, evaluar y aprender sobre la eficacia las decisiones tomadas en los diferentes juegos modificados, se le estimula para fortalecer su autonomía y regulación cognitiva (Schraw y Dennison, 1994). Es importante enseñar y aprender desde la cognición, sin dejar de lado el ajuste al ritmo de aprendizaje de cada grupo, ya que trabaja el carácter multidimensional de los aprendizajes e (Kirk & MacDonald, 1998).

La finalidad del Teaching Games for Understanding (TGfU) es desarrollar alumnos/jugadores inteligentes y espectadores cultos. Por lo tanto, deja a un lado el “cómo” realizar las habilidades técnicas propio de los enfoques tradicionales, y se centra en el “por qué” y “para qué” de las acciones técnico-tácticas (Hopper, & Kruisselbrink, 2001). El énfasis se centra en promover situaciones que hagan que los alumnos generen una conciencia táctica y entiendan la dinámica del deporte (González-Víllora, 2021).

Para conseguir esto en Educación Física, no basta con la estructura tradicional de sesión (calentamiento, parte principal y vuelta a la calma), ya que no tenía en cuenta el nivel de pericia del alumnado. Por esto, Mitchell, Oslin y Griffin (2006-2013) proponen un esquema de sesión que pretende conseguir aprendizajes más significativos. Como se puede ver en la figura 1, los juegos modificados son la piedra angular del nuevo esquema de sesión, y es solo en aquellas ocasiones que la técnica resulta limitante, cuando aparecen tareas que se centran en ella (González-Víllora, 2021)

En primer lugar, se realiza una breve introducción previa al primer juego modificado. Éste, se utilizará para abordar el principio o principios tácticos que se plantean en la sesión. Una vez enfrentados al problema táctico a resolver, se reflexiona y se trata de orientar a los alumnos hacia diferentes estrategias para abordarlo. Para ello se le plantean preguntas reflexivas que sirvan al alumnado para resolver de manera lógica el problema táctico.

En segundo lugar, a partir del primer juego modificado, tiene lugar una contextualización de la técnica. Posterior al razonamiento táctico, con objetivo de mejorar el “cómo” (técnica), se establecen tareas correctivas o de mejora para que una mayor destreza del aspecto técnico aprendido ayude a generar una mayor fluidez en el juego.

Una vez hecho esto, se pone de nuevo en práctica un juego modificado idéntico o parecido al de inicio. Con el objetivo de crear una progresión enriquecedora, este juego modificado debería acercarse más al juego o deporte al que está dirigido, pero manteniendo la esencia del principio táctico, ya que los razonamientos de los alumnos serán puestos en práctica en este segundo juego. Finalmente, tiene lugar una reflexión final con el objetivo de tomar conciencia del “por qué” y “para qué” de las acciones realizadas durante los juegos, así como de los conceptos aprendidos (González-Víllora, 2021).

En resumen, los juegos modificados se plantean dentro de la estructura de sesión del modelo comprensivo para crear escenarios o situaciones en las que el alumno tenga que desarrollar su creatividad e inteligencia táctica. Como docentes debemos fomentar las acciones novedosas, el compañerismo y la participación del alumnado en las clases.

1.2. LA CATEGORIZACIÓN DEPORTIVA Y SUS PRINCIPIOS TÁCTICOS

Como se ha mencionado, además de mejorar la autonomía, participación y motivación del alumnado, los juegos modificados parten con la idea de dar a entender la táctica de un determinado deporte. Para ello, se extraen los problemas tácticos del deporte que se quiera aprender y se plasman en el juego modificado para que el alumno trate de resolverlo.

No obstante, el modelo comprensivo también busca una transferencia en el aprendizaje, ya que el mero hecho de tratar diferentes modalidades deportivas no garantiza una mejora en lo que a habilidades cognitivas se refiere: pensamiento crítico, creatividad o toma de decisiones (Sala & Gobet, 2017). Esta transferencia se genera cuando los deportes comparten un factor comprensivo, tanto funcional como estructural, que permita clasificarlos en grupos y facilitar así su enseñanza. Para ello, tiene lugar una categorización junto con sus correspondientes principios

tácticos, entendidos como el conjunto de aspectos tácticos visibles que construyen la lógica del juego y que permiten conocer diferentes soluciones a situaciones problemáticas (Castillo y Garganta Pinto, 1994).

Por lo tanto, Devís y Peiró (2007), establecen a partir de las clasificaciones de Almond (1986) y Ellis (1983) cuatro grupos. Estos están ordenados de menor a mayor complejidad táctica.

1.2.1. Juegos Deportivos de Diana

Tienen como finalidad que el móvil alcance con precisión una diana, bien con el uso de implementos o sin ellos. El jugador, jugadores o equipos compiten entre sí con la intención de alcanzar, aproximarse o desplazar el objetivo en el menor número de intentos. Ejemplos de estos juegos son: billar, golf, dardos, bolos, tiro con arco o petanca.

1.2.2. Juegos Deportivos de Golpeo y Fildeo

Dos equipos se enfrentan con dos roles diferentes que van cambiando: ataque y defensa. El equipo atacante trata de lanzar uno o varios móviles en el terreno de juego con la intención de que el equipo defensor se demore lo máximo posible en su recogida o devolución mientras realiza un recorrido determinado. En cuanto al equipo defensivo, deberá tratar de recoger (fildear) el móvil lo antes posible para impedir que el equipo atacante puntúe. Ejemplos de estos juegos son beisbol, críquet o kick-ball. En definitiva, los principios tácticos de los juegos deportivos de golpeo y fildeo se dividen en ofensivos y defensivos.

1.2.3. Juegos Deportivos de Cancha Dividida

En dos espacios diferenciados, dos equipos se sitúan cara a cara separados por un elemento como puede ser una red, línea, cuerda o espacio muerto. Tratarán de conseguir lo mismo. El objetivo consiste en que el móvil, pasando por encima de la red, toque el espacio de juego del equipo rival sin que pueda devolverlo o en el caso de hacerlo, en condiciones desfavorables para que finalmente caiga en su campo y no pueda devolverlo. Ejemplos: tenis, pádel, tenis de mesa, pala cántabra, bádminton, etc.

Dentro de este grupo también podemos incluir los deportes de muro o pared, que comparten los principios tácticos de los deportes de cancha dividida. En estos juegos, se intercambian lanzamientos del móvil contra el muro o pared, con la intención de que caiga en los límites determinados y fuera del alcance del adversario o se dificulte su devolución. Ejemplos: pelota vasca en frontón (mano, pala, cesta punta, remonte, frontenis) o squash.

1.2.1. Juegos Deportivos de Invasión

En los deportes de invasión, dos equipos se enfrentan en un espacio compartido de juego con dos metas, generalmente una a cada lado del campo. Dentro de un tiempo determinado, ambos equipos tratarán de alcanzar su respectiva meta con el móvil de juego tantas veces como le sea posible y sin que el otro equipo lo consiga más veces. Esta categoría de juegos deportivos es la que más posibilidades ofrece dentro de las clases de educación física y, portanto, la que se ha tratado en mayor medida. Ejemplos: fútbol europeo, fútbol gaélico, balonmano, baloncesto, waterpolo, floorball, lacrosse, hockey, fútbol americano, rugby, ultimate, etc. Los principios tácticos de los deportes de invasión se diferencian en cuanto a si ataque o defensa se trata.

1.3. UTILIZACIÓN Y TIPOS DE JUEGOS MODIFICADOS

Los juegos modificados brindan al alumnado la oportunidad de aprender un deporte a través de la interacción con otros jugadores (compañeros o rivales) y el entorno que les rodea. Además, como su propio nombre indica, modificando las diferentes variables que más adelante se comentarán, facilita el aprendizaje de los diversos principios tácticos.

De esta forma, el alumno finalmente comprenderá la lógica interna del deporte o grupo de deportes en los que participa. Se habla de enfoque horizontal cuando nos referimos a la enseñanza de unos principios tácticos compartidos por el mismo grupo de deportes y a un enfoque vertical cuando se abordan los problemas técnico-tácticos de un deporte concreto. Estos dos planteamientos mencionados pueden ser llevados a cabo juntos (planteamiento didáctico mixto), es decir, no son excluyentes (González-Víllora, 2021).

En referencia a la manipulación de las variables que pueden darse en los juegos modificados, Thorpe, Bunker y Almond (1984) diferencian juegos modificados por representación y por exageración.

- Por representación: son aquellos juegos modificados que mantienen la esencia del juego original, pero que cuentan con una adaptación sencilla y reducida de sus variables (tamaño y peso de materiales, reducción de espacio, adaptación de normas sobre el tiempo, menor número de jugadores, etc.). Un ejemplo de esta categoría serían el minibasket o el minitenis.
- Por exageración: a través de agrandar, ampliar, eliminar o reducir las diferentes variables del juego, se pretende conseguir una exageración de uno de los aspectos del juego para trabajar uno o varios principios tácticos. Por ejemplo, si aumentamos la altura de la red en un deporte como tenis, bádminton o voleibol, conseguiremos que el móvil pase más tiempo en el aire, puntos más duraderos y por lo tanto se trabaje más la táctica respecto a donde enviar el móvil.
- Combinación representación-exageración: los juegos modificados que llevan a cabo ambas modificaciones exageran una variable del juego para trabajar un aspecto clave dentro de un contexto similar al del deporte original. Como podría ocurrir en minibasket, dentro de las reglas generales del baloncesto, se exageran variables del juego como el espacio, para trabajar el principio táctico avanzar con el móvil hacia campo contrario.

Estos dos tipos de juegos modificados tienen en común que se conserva la esencia del deporte al que van dirigidos. El docente tiene el papel de guía durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los jugadores/alumnos. Conforme estos se van familiarizando con la lógica interna del juego, a través de la reflexión y de analizar los puntos fuertes y débiles del juego, el docente deberá aportar menos información, ya que Memmert (2010) atribuye esto a una mejor creatividad. Es decir, la paciencia y motivación hacia el alumnado es clave para lograr que el alumno mejore su autonomía en la toma de decisiones a la vez que valore las actitudes positivas de los compañeros y el juego limpio (González-Víllora, 2021).

De cara a la elaboración de los juegos modificados desde una perspectiva horizontal, es necesario conocer cuáles son las variables que componen la estructura de los juegos modificados y sus posibles modificaciones, para adaptarlas así al nivel de pericia y contexto del alumnado (Méndez Giménez, 2001). A continuación, se mencionan y explican estas variables, que sirven como punto de partida para su elaboración y están orientadas a generar un aprendizaje de los aspectos funcionales (tácticos y técnicos) y sociales (igualdad, participación y colaboración con los compañeros) del juego (Méndez Giménez, 1999).

1.3.1. Material: Móvil e Implemento

El móvil puede ser modificado acorde a la edad, el nivel de pericia del alumnado o el objetivo táctico que se pretende conseguir. Con el fin de que el móvil no modifique los diferentes gestos técnicos necesarios en cada juego, es posible modificar las características físicas del móvil (tamaño, peso, forma, dureza y color) o el número de ellos.

Para facilitar la práctica de los juegos, se modifica el tamaño del móvil, aumentando en aquellos deportes que requieren de un implemento y disminuyéndolo en los deportes colectivos. En cuanto al peso y la dureza, se debe tener en cuenta la edad de los alumnos y crear una progresión acorde a esta. Devís y Peiró (1995) proponen la siguiente secuencia en relación con el peso del móvil: globos, balones de esponja, de goma y, finalmente, de plástico o cuero. Por otro lado, la forma del móvil (simétrica o asimétrica) determinará la dificultad debido a su trayectoria, siendo homogénea en el caso de formas simétricas e impredecible en formas asimétricas. Finalmente, se debe tener en cuenta el color del móvil, tratando que sean colores vivos y llamativos, como factor motivador o de ayuda para aquellos alumnos con problemas visuales.

Además de modificar las características físicas del móvil, también se puede variar el número de estos. El aumentar el número de móviles no solo incrementa la fluidez del juego, sino que tiene un efecto directo en la participación de todo el alumnado. Como propusieron Usero y Rubio (1996), la integración de multibalones tiene como finalidad conseguir la participación del alumnado aislado de la clase.

1.3.2. Las Metas

Las metas son una referencia en la consecución de puntos de cada deporte que debe ser incorporada desde el inicio, y que dependiendo de lo que se busque conseguir con el juego modificado, puede ajustarse atendiendo a sus dimensiones, ubicación y número (Wein, 1995).

En deportes que constan de parte ofensiva y defensiva, el tamaño de la meta afectará de forma diferente a la consecución de los objetivos. En el caso de una meta de mayor tamaño, el equipo atacante se verá más reforzado y contará con mayores facilidades para conseguir el objetivo. Por otro lado, si el tamaño de la meta es menor, estimulará más a la defensa ya que será más asequible lograr los objetivos defensivos (Thorpe et al, 1986).

En cuanto a la ubicación de las metas, generalmente se encuentran a un lado y otro del campo, pero el hecho de modificar su posición puede suponer un enriquecimiento táctico. Además, se puede manipular la naturaleza estática de las metas y hacer que se encuentren en movimiento. Por ejemplo, que los alumnos se encarguen de transportarla por todo el campo (Méndez y Méndez, 1996), trabajando así la estrategia defensiva y ofensiva.

Finalmente, respecto a la cantidad de metas ocurre lo mismo que cuando nos referíamos al tamaño. Un mayor número supone una complejidad para la defensa, mientras que, si se reduce, la dificultad pasaría al equipo atacante.

1.3.3. El Espacio

El espacio es otro recurso que es interesante manipular para favorecer la comprensión táctica de los deportes, ya que supone un factor importante al limitar espacialmente el juego. Las dimensiones, forma y su adaptabilidad respecto al reglamento son las características que se pueden ajustar en los juegos modificados dependiendo de lo que se pretenda conseguir. De cara a la modificación del espacio, es conveniente contar con material como conos, botellas, picas, líneas o cintas para delimitarlo y que sea más visual para el alumnado.

Grandes dimensiones permiten trabajar el principio de ocupación de espacios mientras que espacios reducidos facilitan la defensa. En cuanto al nivel de pericia del alumnado, ampliar el espacio favorece la fluidez del juego (Wein, 1995).

La creación de espacios “condicionados” es clave en la comprensión y participación de los juegos modificados. Estas zonas dentro del campo están sometidas a determinadas reglas, condiciones o puntuaciones extra.

1.3.4. Los Jugadores

Reduciendo el número de jugadores, aumenta la participación. Al contrario, un mayor número de jugadores genera situaciones más difíciles para la práctica, haciendo que el tiempo de participación de cada jugador sea menor. Se puede aprovechar para generar superioridades e inferioridades y así trabajar diferentes principios tácticos en los que haya una desigualdad numérica (2x1, 3x2, 4x2) como el apoyo al compañero con balón o buscar espacios libres.

En cuanto al rol de cada jugador, podemos distinguir aquellas funciones que limitan al jugador a una acción exclusiva, por ejemplo, ofensiva o defensiva, mejorando en el aprendizaje ya que el alumno se encuentra concentrado específicamente en una tarea (Wein, 1995). Estas funciones pueden alternarse entre jugadores durante la clase, para no crear saturación. Por otro lado, se pueden asignar roles en los que algún jugador puede colaborar con ambos equipos, reduciendo así la competitividad. Finalmente, existen roles de semioposición, donde los jugadores en semioposición actúan de forma relajada, dando tiempo a que los oponentes trabajen los principios tácticos que consideren.

1.3.5. El Tiempo

La variable del tiempo se puede manipular a diferentes niveles. Esta puede determinar la duración total del juego o su estructura. En términos generales, reducir el tiempo de práctica en aquellos contextos en los que el alumnado no tiene un nivel de condición física muy alto, puede suponer un incremento en la calidad de este, ya que la fatiga apenas aparecerá.

Por otro lado, al manipular el tiempo para la realización de ciertas acciones, incrementa o disminuye el ritmo de juego. Por ejemplo, si en baloncesto reducimos a 10 segundos la posesión del balón, incrementarán los lanzamientos a canasta. Además, se puede incrementar el tiempo de descanso para que los equipos dediquen más tiempo a la reflexión y al planteamiento táctico.

1.3.6. Las Reglas

De cara a crear una progresión que facilite el aprendizaje, comprensión y motivación de los alumnos hacia los diferentes deportes, la variable reglamentaria juega un papel fundamental.

En cuanto a los deportes de cancha dividida, se puede aumentar el número de toques por jugador, el número de botes en el campo o simplificar el gesto técnico. Además, se pueden simplificar o eliminar ciertas normas, como autorizar el desplazamiento con el móvil o que no haya punto directo desde el saque. Con esto se permite generar autocorrecciones, mayor participación y mejorar la continuidad del juego.

En el caso de los juegos de invasión, se puede indicar en que momentos y de que formas pueden robar el móvil. Así, limitando el contacto físico, se consigue mayor continuidad en el juego ya que hay menos faltas (Usero y Rubio, 1996). Además de esto, limitar el desplazamiento con el móvil al jugador con balón o las formas de transmitirlo entre compañeros, hacen que se trabajen principios como la progresión del móvil hacia el campo contrario a través de pases y desmarques. Con motivo de favorecer la participación, se pueden establecer normas en las que todos los miembros del equipo deben recibir el balón antes de pasar al campo contrario.

Finalmente, en lo referido a la puntuación, se puede modificar teniendo en cuenta diferentes logros de ejecución y aspectos tácticos o técnicos. Por ejemplo, en floorball, el equipo que realice seis pases consecutivos antes de lanzar a la meta obtiene un punto extra.

En conclusión, la estructura de los juegos modificados permite una amplia variedad de posibilidades. Todas las variables que se han comentado

anteriormente se pueden modificar de diferentes formas dependiendo de si se trata de mejorar algún aspecto concreto, la participación, reflexión, motivación o la comprensión de un principio táctico.

3. METODOLOGÍA

En primer lugar se ha llevado una revisión bibliográfica muy importante, leyendo y consultando el tema, buscando artículos y libros relacionados tanto con los juegos modificados como con el Teaching Games for Understanding, ya que van de la mano. Para ello, se utilizaron las bases de datos Researchgate, Dialnet y Google Académico, además de artículos del repositorio de nuestra universidad. Las palabras clave utilizadas para la búsqueda de estos artículos han sido: “juegos modificados”, “modelo comprensivo”, “variables juegos modificados”, “categorías juegos deportivos”, entre otras.

Una vez recopilada y organizada la información, el trabajo se estructuró de tal forma que el marco teórico se centrara en los juegos modificados, su origen, relación con el modelo comprensivo, variables, principios tácticos de los deportes, y el proceso de reflexión a través de estos.

Finalmente, se desarrolló un apartado práctico, gracias a los conocimientos adquiridos sobre su estructura, se elaboraron cuatro juegos modificados para las cuatro categorías de los juegos deportivos: invasión, cancha dividida, bateo y fildeo y blanco o diana. El conocer la estructura de los juegos modificados fue clave, ya que seleccioné un deporte de cada categoría (invasión: baloncesto; cancha dividida: voleibol; bateo y fildeo: beisbol; y blanco o diana: dodgeball) y a partir de ahí se elaboró el juego modificado correspondiente, con sus variables, proceso de reflexión táctica y estrategias didácticas para la atención a la diversidad y mejorar la participación.

4. DISCUSIÓN

Los juegos modificados suponen un contexto de resolución de problemas en donde el alumnado es estimulado hacia el pensamiento táctico del “por qué” y “para qué” de sus acciones. Para ello, es importante

utilizar periodos de reflexión durante los juegos modificados, en los que las preguntas que realicemos al alumnado son clave para el entendimiento de la táctica del juego.

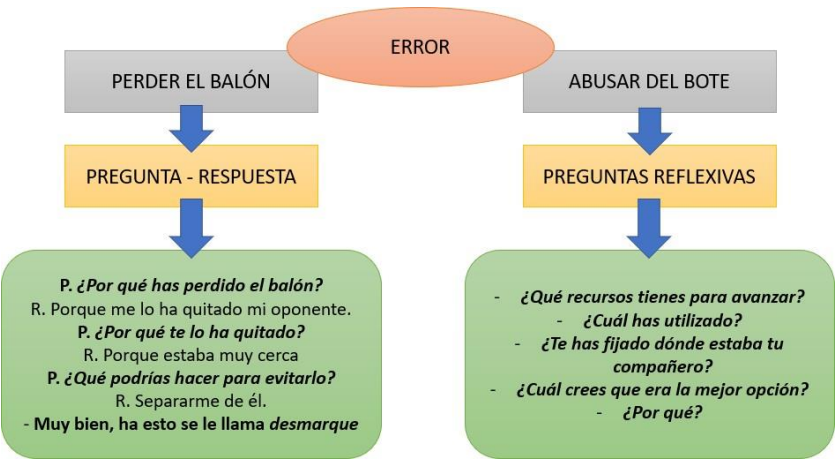
En la interacción con el alumno, preguntar qué, cuándo, dónde y por qué la estrategia no está dando resultado, es fundamental para que reflexione sobre el cómo solventar los problemas que están apareciendo en el juego. El uso de preguntas sirve para comprobar qué es lo que el alumno ha entendido sobre su propia práctica (Schön, 1992). Pero lo complicado no es establecer un mero turno de preguntas, si no que estas preguntas estén orientadas hacia la consecución de los objetivos de la sesión. En función de esto, se puede afrontar el proceso de reflexión de tres maneras diferentes:

- Sesión con una única reflexión final.
- Reflexión al inicio, después del juego modificado y al final de la sesión.
- Reflexión al inicio, durante el juego modificado y al final de la sesión.

Según Díaz-Cueto y Castejón (2011), se deben valorar dos aspectos en la elaboración de preguntas: el error que ha hecho que no se logre el objetivo y la respuesta táctica correcta. Para ello, se deben analizar las decisiones realizadas por el alumnado y conocer las que son correctas para la ejecución. Sin embargo, no podemos adivinar cuáles van a ser los “errores” que comentan los jugadores. Por lo tanto, a la hora de preparar la batería de preguntas, que, aunque con la experiencia sea posible concretar “fallos” generales en determinados principios técnico-tácticos, existe la posibilidad de que no coincidan con lo sucedido en la clase.

A continuación (*FIGURA 3*), se muestran dos posibles escenarios en los que aparecen preguntas reflexivas. 1) Un error cometido al abusar del bote en carrera en balonmano y sus posibles preguntas para reflexionar. 2) Intercambio de pregunta-respuesta orientando el error de perder el balón hacia comprender lo que es un desmarque (Díaz-Cueto y Castejón, 2011).

FIGURA 1. Ejemplo de escenarios de reflexión a través de las preguntas.



Fuente: repositório.uam.es

Las preguntas directas no son la única forma de hacer reflexionar al alumnado. Existen diferentes estrategias didácticas para profundizar en el aprendizaje y hacer que los alumnos lleguen a comprender los problemas planteados a través de la reflexión.

- La utilización de smartphones o *tablets* para obtener grabaciones de los alumnos y que estos puedan posteriormente analizar las acciones realizadas. Esto también permite poner cámara lenta en aquellos fragmentos que fuera más necesario hacer énfasis en la reflexión.
- Promover la construcción colectiva del conocimiento, estableciendo tiempos muertos para crear pausas en las que se generen debates sobre la estrategia que se está siguiendo y valorar si cambiarla o no en función de los resultados que se están obteniendo.
- Durante el desarrollo de la actividad, Mitchel et al (2013), proponen “congelar el juego”, es decir, que ante una señal (decir “stop”, “paramos”, utilizar el silbato...) los alumnos se tienen que quedar en el sitio sin moverse tal y como estaban. Esto

permite analizar en el momento situaciones determinadas, haciendo que los alumnos visualicen la colocación de los compañeros y cómo actuar para corregir aquellos aspectos por los que se paró el juego.

- La evaluación cualitativa, para obtener información sobre el proceso de aprendizaje. Para ello se pueden generar tareas gráficas, en una pizarra o folio con el campo dibujado, en las que los alumnos tengan que solucionar un problema dado o crear un juego nuevo en unas determinadas circunstancias. También se pueden realizar preguntas escritas sobre cuestiones tácticas o el uso de la técnica contextualizado.
- Asignar al alumnado responsabilidades dentro del juego más allá del rol de jugador: entrenador, árbitro, capitán.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, los juegos modificados y su naturaleza problemática son un pilar fundamental dentro de la metodología comprensiva. La reflexión a través de preguntas o tareas es importante para conocer el progreso del alumno, y el aprovechar las pausas dentro del juego es esencial para el desarrollo del modelo (Mora y Valencia-Peris, 2017). Además de esto, es fundamental conocer las diferentes categorías de deportes y los principios tácticos que tienen en común. Esto supone el punto de partida para saber qué es lo que se quiere conseguir, y en función del grupo, ajustar la estructura y material de los juegos modificados, cambiando las variables de tal forma que lleven a comprender los principios tácticos de los deportes y su posterior transferencia dentro de cada categoría.

En definitiva, los juegos modificados brindan infinidad de ajustes y modificaciones que se adaptan al grupo, para que a través del proceso de comprensión-reflexión mejorar su proceso de aprendizaje, motivación, participación y autonomía.

8. REFERENCIAS

- Agudelo, J. C. G., & Arias, E. A. A. (2015). Una estrategia didáctica para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones en baloncesto. *VIREF Revista de Educación Física*, 4(1), 75-90.
- Bunker, D. J., & Thorpe, R. D. (1982). *A model for the teaching of games in secondary schools*. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.
- Butz, J. V. (2018). Applications for constructivist teaching in physical education. *Strategies*, 31(4), 12–18. <https://doi.org/10.1080/08924562.2018.1465868>
- Contreras, O. R. (2009). *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista* (3ra ed). Inde.
- Devís, J. D. (2007). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. *Expomotricidad*.
- Devís, J., & Peiró, C. (1992). Orientaciones para el desarrollo de una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*, 161-184.
- Díaz del Cueto, M., & Castejón, F. J. (2011). La enseñanza comprensiva del deporte: dificultades del profesorado en el diseño de tareas y en la estrategia de pregunta- respuesta. *Tándem: didáctica de la educación física*, 37, 31-41.
- García, C. S., Bartoll, O. C., & Vivas, M. M. (2022). Análisis del clima motivacional en Educación Física a partir del empleo del modelo Teaching Games for Understanding. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (44), 1063-1072.
- Godbout, P., & Gréhaigne, J. F. (2020). Revisiting the Tactical-Decision Learning Model. *Quest*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/00336297.2020.1792953>
- Gómez, R. S., Devís, J. D., & Navarro, V. (2011). Los juegos modificados y las modificaciones según el alumnado en el modelo comprensivo. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (37), 20-30.
- González-Víllora, S. (2021). Teaching Games For Understanding (TGfU). Enseñanza comprensiva del deporte. En Á. Pérez-Pueyo, D. Hortigüela-Alcalá, J. Fernández-Río (coord.,.), *Modelos pedagógicos en Educación Física: Qué, cómo, por qué y para qué* (pp. 50-93). Servicio de publicaciones de la Universidad de León. <http://hdl.handle.net/10612/13251>
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278- 300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal*

- of Teaching in Physical education*, 17(3), 376-387.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.17.3.376>
- Light, R. (2008). Complex learning theory-its epistemology and its assumptions about learning: implications for physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 27(1), 21-37. <https://doi.org/10.1123/jtpe.27.1.21>
- Méndez Giménez, A. (1999). Efectos de la manipulación de las variables estructurales en el diseño de juegos modificados de invasión. *Buenos Aires: Revista Digital www.efdeportes.com. Año, 4.*
- Méndez Giménez, A. (2000). Diseño e intencionalidad de los juegos modificados de cancha dividida y muro. *Lecturas de Educación Física y Deportes*, 18.
<http://www.efdeportes.com/>
- Méndez Giménez, A. (2001). El diseño de juegos modificados: Un marco de encuentro entre la variabilidad estructural y la intencionalidad educativa. *Tándem: Didáctica de la educación física*, 3, 110-122.
- Méndez Giménez, A. (2009). La enseñanza de los juegos de golpeo y fildeo en el contexto escolar a partir de material reciclado. *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 29, 105-118. ISSN 1577-0834.
- Méndez Giménez, A. (Coord.) (2009). Modelos actuales de iniciación deportiva. *Unidades didácticas sobre los deportes de invasión*. Wanceulen. Sevilla.
- Méndez Giménez, A. (Coord.) (2011). Modelos actuales de iniciación deportiva. *Unidades didácticas sobre juegos y deportes de cancha dividida*. Wanceulen. Sevilla.
- Méndez Giménez, A. (Coord.) (2014). Modelos de enseñanza en educación física: unidades didácticas de juegos deportivos de diana móvil, golpeo y fildeo y pared. Editorial Grupo 5. Madrid.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2013). Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Mora, J. L., & Valencia-Peris, A. (2017). El modelo TGfU a través de los juegos modificados. *Tándem: Didáctica de la educación física*, (57), 44-48.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE nº 260, de 30 de octubre de 2007).
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores* (pp. 320-320). Paidós.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475.

- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1984). A change in focus for the teaching of games. In *Sport Pedagogy. Olympic Scientific Congress Proceedings* (Vol. 6, pp. 163-169).
- Usero, M. F. y Rubio-Plá A. (1996). *Rugby*. MEC.
- Wein, H. (1995). *Fútbol a la medida del niño*. Madrid: Real Federación Española de Fútbol(CEDIF)
- Yagiie, J. M. (2022). Apuntes de la Asignatura Aprendizaje de las materias correspondientes:módulo de Educación Física (Inéditos). Máster Universitario de Formación de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Universidad de León.

ARTETERAPIA COMO HERRAMIENTA PARA GESTIONAR EL ESTRÉS LABORAL

ALBA ROSA LEAL MARTÍN

Universidad Americana de Europa (UNADE) México

DRA. MARÍA NATTIVIDAD ELVIRA ZORZO

Universidad Americana de Europa (UNADE) México

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia por COVID-19 ha marcado un cambio significativo en el sector educativo mundial. En marzo de 2020, al inicio de la crisis sanitaria, los docentes de casi todas partes del mundo se vieron obligados a adaptarse rápidamente a impartir enseñanza a distancia a pesar de contar con recursos técnicos limitados y rezagos en la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) (Carver-Thomas et al., 2021; Daniel, 2020).

Una vez que los profesores pudieron adaptarse a este cambio, tuvieron que volver a la enseñanza presencial, sin la seguridad de que los riesgos sanitarios hubieran remitido y continuando con estrictos protocolos sanitarios. Además, la incertidumbre global sobre el desenlace de esta situación, incluyendo todo el debate sobre la vacunación, dificultó que los educadores sintieran que contaban con un plan claro para seguir adelante. (Correa et al., 2021).

A esto se le añade la frustración por la considerable pérdida de aprendizaje experimentada por numerosos estudiantes durante la contingencia (Goldberg 2021). Según la UNESCO (2021) y el Banco Mundial (2021), las capacidades que se han visto más afectadas son la comprensión lectora, el uso del lenguaje y la comunicación, las matemáticas, las ciencias, la educación física y las artes.

Otro aspecto fue el grave impacto financiero que causó la pandemia en muchos distritos escolares, haciendo que una gran cantidad de escuelas cesaran operaciones (Banerjee et al., 2020). De igual forma, muchos maestros renunciaron, optaron por la jubilación, o se cambiaron de profesión, forzando a los distritos a reorganizar recursos y estudiantes, lo que en muchos casos llevó a un incremento en las responsabilidades de los docentes (Bureau of Labor Statistics, 2021).

Tanto Guzmán (2021), como Sharp et al. (2020), establecen que la re-inserción al modelo presencial trajo además problemas de ajuste a la gestión de horarios, manejo efectivo de transiciones entre clases y el mantener a los estudiantes comprometidos. Pedró (2020) también sugiere que la pérdida de interacción social, tuvo un impacto significativo en el estado de ánimo tanto de los profesores como de los alumnos.

Todos estos factores antes mencionados, provocaron un aumento en los niveles de estrés de los docentes, aunque éste ya era un problema considerable antes de la pandemia (Ferguson et al., 2012). De hecho, estudios recientes indican que los niveles de estrés en la población general han aumentado hasta en un 15%, lo que se traduce en niveles de casi un 87% (Ettman et al., 2020; Pierce et al., 2020; Newby et al., 2020; Liu et al., 2020).

El estrés laboral, agotamiento laboral o *burnout* es un factor de riesgo psicosocial en el trabajo que puede repercutir negativamente en la calidad de vida, la salud mental e incluso suponer un riesgo para la propia vida de los trabajadores (OMS, 2000). La validación de esta condición se reforzó en enero de 2022, cuando fue reconocida oficialmente en la undécima edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (Saborío Morales et al., 2015; Hillert et al., 2020).

Entre los síntomas que experimentan los profesionales que sufren de *burnout* están el sentimiento de agotamiento, una reducción del rendimiento laboral y emociones negativas en torno al trabajo (Castillo Ramírez, 2000).

Este agotamiento no solo afecta negativamente a los propios docentes,

pues tiene una fuerte conexión con los niveles de motivación de los estudiantes y los resultados del rendimiento académico (Shen et al., 2015; Sutchet et al., 2019).

Según establecieron Tacca Huamán & Tacca Huamán (2019), la salud mental de los docentes es un asunto crucial que debe incluirse en las agendas políticas y educativas de cualquier país.

Es necesario crear conciencia, identificar posibles intervenciones y cultivar un sentido de responsabilidad compartida. Además, hay que desarrollar propuestas integrales para resaltar la importancia de los profesores y cambiar la percepción que la sociedad tiene de su profesión.

Se precisa explorar métodos para reducir el estrés laboral y combatir el agotamiento del profesorado, sobre todo teniendo en cuenta la ampliación que éste tuvo durante la pandemia. Además, es esencial proporcionar a los educadores técnicas para gestionar dificultades comparables que puedan surgir en sus trayectorias profesionales.

Del mismo modo, tener aptitudes de autoeficacia, es decir, confianza en la propia capacidad para lograr los resultados deseados, es vital para que los profesores y las profesoras puedan hacer frente a las presiones relacionadas con el trabajo. Sin estas habilidades, los y las docentes pueden sufrir agotamiento y estrés, lo que puede afectar negativamente a su labor de moldear la sociedad.

Si bien los esfuerzos de los distritos escolares se enfocan en debatir sobre el currículo y el trabajo administrativo, abordar los numerosos retos de salud física, mental y emocional es igualmente necesario.

Sin embargo, el apoyo a la salud mental de y las docentes suele ser limitado, y los servicios de terapia o asesoramiento se prestan principalmente a los estudiantes y con menos frecuencia a los profesores. Se debería garantizar que la salud mental y el estrés de los y las maestras sea una prioridad y que éstos y éstas reciban el apoyo adecuado (Yu et al., 2014; Squillante et al., 2019).

Mantener un alto nivel de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de salvaguardar y apoyar el bienestar de los profesores. Según la

académica y formadora australiana, Susan Beltman (2011), esto es especialmente importante a la hora de hacer frente a situaciones de enseñanza difíciles y garantizar el cumplimiento de las normas educativas (Beltman, et al., 2011).

¿Cómo apoyar a estos expertos que, como se ha demostrado una vez más, desempeñan un papel insustituible en el progreso de la sociedad?

Se les puede brindar acceso a múltiples herramientas que estimulen la conversación y ofrezcan mecanismos de afrontamiento para identificar y mitigar el estrés. La arteterapia se presenta como un medio que puede ofrecer prevención y alivio. De igual modo, los y las docentes deben también ser capacitados en la relajación, la respiración, el entrenamiento cognitivo, el desarrollo de habilidades sociales, la gestión de crisis y la autoconciencia.

A lo largo de la historia, el ser humano ha tenido el instinto natural de expresarse. Incluso en ausencia del lenguaje, el arte sirvió como medio para comunicar conceptos abstractos, ideas, experiencias y creencias. El arte es un medio que expresión capaz de conectar con las emociones, permitiendo reconocerlas, experimentarlas y procesarlas de forma significativa. Según Prinzhorn (1972), a lo largo de la historia, el ser humano ha tenido un deseo natural de expresarse a través del arte. Desde las antiguas pinturas rupestres de Altamira en Cantabria hasta las intrincadas pinturas de arena de los navajos en Norteamérica, pasando por las máscaras africanas y los iconos bizantinos, el arte ha proporcionado a individuos y sociedades una forma de sanar y restaurar su visión del mundo (Prinzhorn, 1972).

Según Nieto de Alba (2021), a finales del siglo XIX se produjo un importante enfoque en el reconocimiento del arte como forma de terapia, coincidiendo con la aparición del concepto de mente inconsciente por Sigmund Freud y Carl Jung. Este reconocimiento se consolidó con los movimientos expresionistas y surrealistas, que pretendían transmitir al espectador las emociones y las imágenes subconscientes del artista. La práctica de utilizar el arte con fines terapéuticos creció significativamente después de la Segunda Guerra Mundial, con la aplicación de terapias innovadoras para ayudar a los pacientes a aliviar sus cargas emocionales. Fue durante este periodo cuando Adrian Hill, un artista británico, introdujo el término "arteterapia" en su libro de 1945 "El arte vs. la enfermedad" (Nieto de Alba, 2021).

En 1946, la conversación para una formación específica y formal en arteterapia comenzó cuando Marie Petrie publicó su obra "Arte y Regeneración". Ese mismo año, Eduard Adamson fue contratado en el *Netherne State Psychiatric Hospital* de Gran Bretaña como uno de los pioneros en el campo de la arteterapia. A lo largo de 35 años, Adamson recopiló numerosas obras que demostraban los efectos positivos del arte en la recuperación de los pacientes, aportando pruebas de la eficacia de la arteterapia. Las primeras asociaciones profesionales de arteterapia comenzaron a surgir en 1964, empezando por la Asociación Británica de Arteterapia (BAAT) y siguiendo con la Asociación Americana de Arteterapia (AATA) en 1969 (Junge, 2016).

En 1969, la Universidad de Nueva York creó el primer programa de posgrado en arteterapia, cuyo mérito se le atribuye a Elizabeth Naumburg, la primera psicoterapeuta que utilizó la arteterapia para diagnosticar y tratar enfermedades mentales. Con el tiempo, la arteterapia fue ganando popularidad y pasó a formar parte de los programas académicos de psicología en universidades de EE.UU., Reino Unido, Canadá y Australia. Edith Kramer, una figura significativa en el legado de la arteterapia, hizo hincapié en el valor del papel del arteterapeuta a la hora de facilitar el proceso artístico de un individuo, en lugar de sustituir a la psicoterapia, sino complementarla. Kramer creía que la arteterapia era más adecuada para las humanidades que para la psicología y destacó la importancia tanto del producto como del proceso del arte en la terapia (Kramer, 2000)

La arteterapia emplea diversos materiales y el proceso creativo para mejorar el autoconocimiento, fomentar el crecimiento personal y permitir a las personas expresar sus emociones, percepciones, ideas o experiencias vitales sin necesidad de lenguaje verbal. De este modo, facilita la reconciliación emocional, el autodescubrimiento, la mejora de la autoestima, la gestión de adicciones, el procesamiento de traumas y la reducción de la ansiedad. Esta forma de terapia es adecuada para todos los grupos de edad y se centra más en el proceso que en el resultado.

Las habilidades artísticas no son un requisito previo, ya que todo el mundo puede crear arte, y el propio acto de creación artística fomenta el autorreconocimiento, la creatividad y la sensación de capacidad.

Cualquiera puede beneficiarse de la arteterapia, independientemente de si padece un trastorno emocional o simplemente desea ejercitar su

creatividad, introspección, expresar sus sentimientos o relajarse (American Art Therapist Association, 2021; Marxen, 2011).

Una sesión de arteterapia puede llevarse a cabo de tres maneras diferentes.

- Directivo: Se explica el programa a desarrollar en el taller, con los materiales, técnicas, y objetivos a cumplir.
- No Directivo: No se dirige la clase, y el paciente tiene la libertad de elegir, la técnica, y los materiales.
- Semidirectivo: Se explica el objetivo a cumplir, pero el paciente tiene la libertad de elegir la técnica, concepto y materiales.

Las artes, en su forma no verbal, nos permiten explorar y expresar aspectos de nosotros mismos de los que quizá no seamos conscientes. La arteterapia se centra en nuestras emociones, que son esenciales para nuestro ser, y nos ayuda a ser más conscientes de nuestros aspectos ocultos. Al hacerlo, mejora la calidad de nuestras relaciones y fomenta nuestro crecimiento personal (Duncan, 2007).

Según Squilante (2019), la investigación sobre la eficacia de las terapias de artes expresivas es muy limitada, sobre todo en el contexto de la enseñanza. Sin embargo, la investigación en otros campos ha demostrado que estas terapias pueden mitigar significativamente el estrés, el agotamiento, mejorando así el bienestar físico, mental, y la autoeficacia en general. Es probable que los y las docentes también puedan beneficiarse de estas terapias, tanto en lo que respecta a su propio bienestar como a las relaciones con los alumnos. La investigación de Squilante sugiere que estas terapias pueden ser herramientas poderosas para mejorar el rendimiento y la salud general de los y las profesores/as.

Kaimal et al., (2016) realizaron un análisis para determinar el impacto de la creación de arte visual en los niveles de cortisol y descubrieron que la terapia artística reduce eficazmente el estrés. Los niveles de cortisol son indicativos de estrés, y el estudio encontró que los niveles de cortisol disminuyeron significativamente después de una sola sesión de 45 minutos de creación artística utilizando materiales como plastilina,

marcadores y materiales de collage. Curiosamente, la disminución de los niveles de cortisol no se debió al tema de la obra que hicieron los participantes, sino al acto de crear arte en sí.

Por su parte, Huss (2014) llevó a cabo un estudio con 35 profesionales de la salud (médicos, enfermeras y trabajadores sociales) para demostrar cómo una combinación de arte y meditación guiada redujo el estrés. En el estudio, los participantes recordaron y explicaron una experiencia laboral que les causó mucho estrés. Luego, llevaron a cabo una actividad de arteterapia en la que los participantes construyeron un modelo que representaba un ambiente de trabajo estresante en papel, y luego transformaron la experiencia en un ambiente libre de estrés. Los resultados mostraron que todos los participantes tuvieron una reducción significativa del estrés.

En una investigación realizada por Curry & Kasser (2005), se utilizaron mándalas para evaluar la reducción del estrés entre los educadores. El estudio sugería que la creación de mándalas era una actividad eficaz que puede ponerse en práctica en colaboración con los alumnos para aliviar conflictos específicos o mitigar el estrés en días difíciles.

El estudio que presentamos a continuación fue una segunda toma de contacto con docentes del Estado de México, en la cual se llevaron a cabo una serie de talleres directivos con el propósito de comprobar si en efecto, el llevar a cabo actividades de arteterapia incide en el estado de ánimo y ayuda a tener una mayor sintonía con las emociones, logrando así disminuir sentimientos relacionados al estrés laboral.

2. OBJETIVOS

- Comprobar que la arteterapia es una útil herramienta para la prevención y mitigación del estrés laboral.
- Identificar los principales estresores de los maestros de educación especial.
- Entender actitudes y sentimientos hacia la búsqueda de apoyo emocional.

3. METODOLOGÍA

Este es un estudio descriptivo a partir de datos cuantitativos y experiencias cualitativas con 35 docentes de educación especial y personal escolar administrativo que formaron parte de 6 talleres de arteterapia elaboración propia, donde se exploraban múltiples factores relacionados al estrés laboral.

Los participantes son trabajadores Centro de Atención Múltiple (CAM) en Cuautitlán Izcalli, Estado de México.

Un CAM es un programa educativo especializado destinado a proporcionar apoyo educativo integral a niños y adolescentes con discapacidades, discapacidades múltiples o trastornos graves del desarrollo que dificultan su asistencia a la escuela ordinaria. Los profesionales que trabajan en el CAM se adhieren al marco educativo vigente para la Educación Temprana y la Educación Básica, que incluye Educación Infantil, Primaria y Secundaria, atendiendo a individuos desde la infancia hasta los dieciocho años de edad. Está específicamente diseñado para dotarles de las habilidades necesarias para tener éxito en sus actividades académicas y superar sus dificultades. Su objetivo es crear entornos inclusivos y dignos proporcionen una educación de calidad a todos los alumnos, basada en la igualdad de oportunidades y derechos. Esto promoverá una mayor autonomía, convivencia social y perspectivas de empleo (Secretaría de Educación Pública de México, 2023).

Los y las docentes que conformaron la muestra tienen en su mayoría más 15 años de experiencia en la docencia. Entre ellos y ellas, hay dos grupos, uno veterano en el campo de la educación especial y otro emergiendo en esa especialidad.

La horquilla de edad de los participantes es de 22 a 60 años. Siendo 74.2 mujeres y 25.8 hombres. Un 51.8 % cuenta con una Licenciatura y al menos un 26% con estudios postgraduados.

Dos interesantes aspectos socioeconómicos a destacar: Un 58% es responsable de más del 60% del sustento en su hogar y un 35.5% practica otras labores para generar ingreso.

Los instrumentos de medición empleados han sido:

- Maslach Burnout Inventory – Education Survey (MBI-ES), Es una herramienta psicométrica utilizada para medir el síndrome de burnout en los y las docentes, desarrollada por Christina Maslach y Susan Jackson en 1981. Desde entonces ha sido ampliamente utilizada en investigaciones sobre el estrés laboral en el campo de la educación. Considera tres categorías; cansancio emocional, despersonalización y realización personal. El agotamiento emocional se refiere al cansancio emocional y físico que experimenta el docente en su trabajo; la despersonalización se refiere a la actitud distante o insensible hacia los estudiantes; y la realización personal se refiere a la sensación de logro y eficacia en el trabajo. Una de las particularidades del MBI-ES es que se evalúa la crisis directa en la relación de un individuo con su trabajo, no necesariamente con su equipo o las personas con las que interactúa cuando lleva a cabo sus labores. Esta relación puede ir desde el compromiso al burnout. El inventario de Maslach sirvió como un punto de partida para identificar si el grupo de docentes que serían intervenidos sufren burnout.
- Cuestionario de datos demográficos y percepciones sobre la salud mental y el impacto de la pandemia en su profesión- Se distribuyó además un cuestionario de autoría propia de unas 35 preguntas que recoge datos demográficos, percepciones sobre la salud mental y el apoyo que han recibido, así como el impacto de la pandemia y la readaptación en el regreso a las aulas.
- Sondeo al finalizar cada sesión de arteterapia. Entre octubre de 2022 y mayo de 2023, se llevaron a cabo 6 talleres de arteterapia que se enfocaban en temas relacionados al autocuidado, la gestión de emociones y la relajación. Tomaron lugar de forma presencial, con cubrebocas y observando el protocolo de Escuela Segura, establecido por el gobierno de México en agosto de 2020, que continuó vigente hasta mayo de 2023. Los

talleres incluían ejercicios de estiramiento corporal y respiración. Se usaron materiales comunes disponibles en el plantel. Al inicio y final de cada sesión, los participantes reportaban sus niveles de estrés y las emociones experimentadas,

La participación en el estudio fue voluntaria, y los datos recopilados, así como los trabajos son confidenciales. Se explicó que lo que se quería lograr es tener un entendimiento profundo de la situación emocional de los docentes en México tras la pandemia, para así poder plantear soluciones reales para la prevención y mitigación del estrés laboral. Además, se expuso que una de estas soluciones era la integración de la Terapia de Arte como parte de programas de apoyo emocional.

4. RESULTADOS

El cuestionario MBI-ES consta de 22 preguntas que se responden en una escala Likert de 7 puntos que va desde "Nunca" (0) hasta "Todos los días" (6). Los participantes deben calificar la frecuencia con la que experimentan cada ítem. Ya que el objetivo de este instrumento es identificar el grado de burnout en el personal docente, y ayudar a las instituciones educativas a tomar medidas para prevenir o tratar el estrés laboral, se administró como parte de esta investigación para establecer un punto de partida y conocer los niveles de burnout en el grupo a ser intervenido.

Como respuesta, un 71% de los participantes dijeron sentirse emocionalmente agotados por su trabajo al menos una vez al mes. Un 32% dijo sentirse frustrado en su trabajo al menos una vez al mes. Por su parte, un 39% dijo que trabajar directamente con alumnos le produce estrés al menos una vez al mes. Sentir fatiga antes de comenzar la jornada parece ser lo que le ocurre a un 32% de los participantes al menos una vez al mes. Mientras, un 45% dice que cree que trabaja demasiado y es algo que siente al menos una vez al mes y un 23% dijo sentirse quemado por su trabajo.

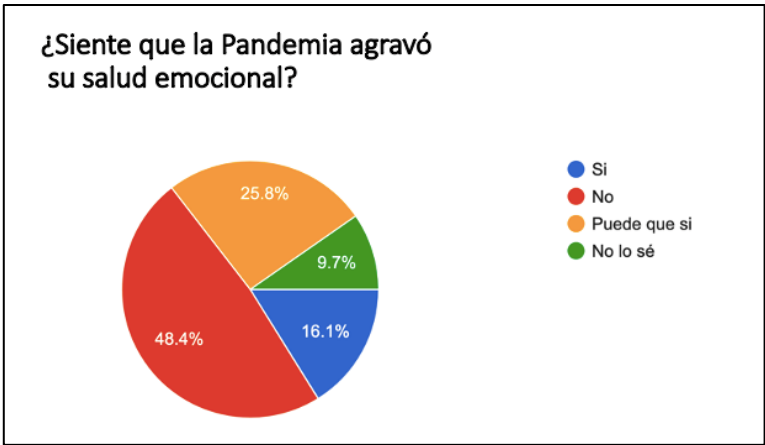
FIGURA 1. Resultados obtenidos del Maslach Burnout Inventory – *Education Survey*.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

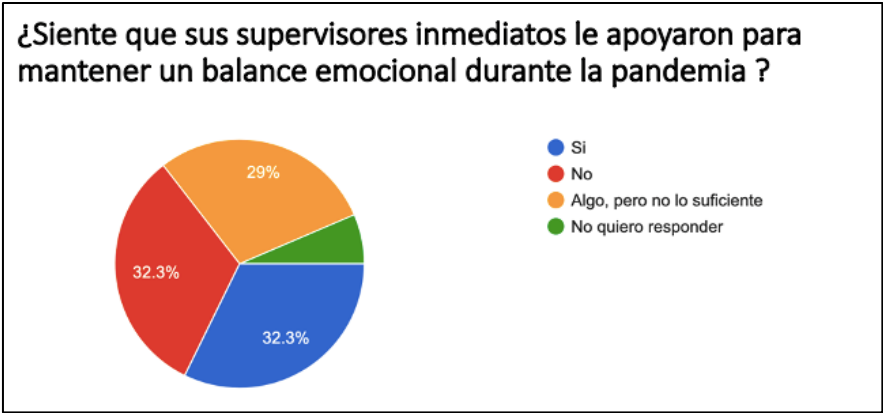
Por su parte, las respuestas al sondeo de elaboración propia fueron las siguientes:

FIGURA 2. Al preguntar a los participantes si sienten que la pandemia agravó su salud emocional, un 51% respondió que sí, que puede que sí, y que no sabe si la pandemia agravó su salud emocional.



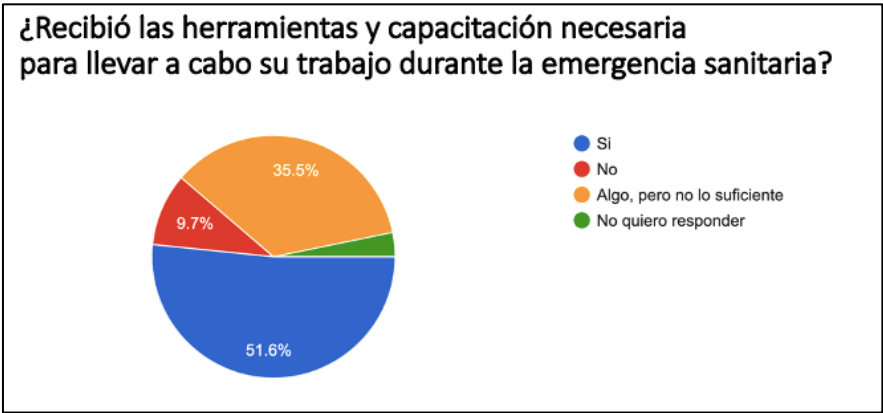
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

FIGURA 3. Al preguntar a los participantes si sienten que sus supervisores inmediatos le apoyaron a mantener un balance emocional durante la pandemia, un 61.3 respondió que no, o no lo suficiente.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

FIGURA 4. Al preguntar a los participantes si sienten que recibieron las herramientas y la capacitación necesaria para llevar a cabo su trabajo durante la emergencia sanitaria, un 48.4% dijo No, que no fue suficiente o no quiso responder.



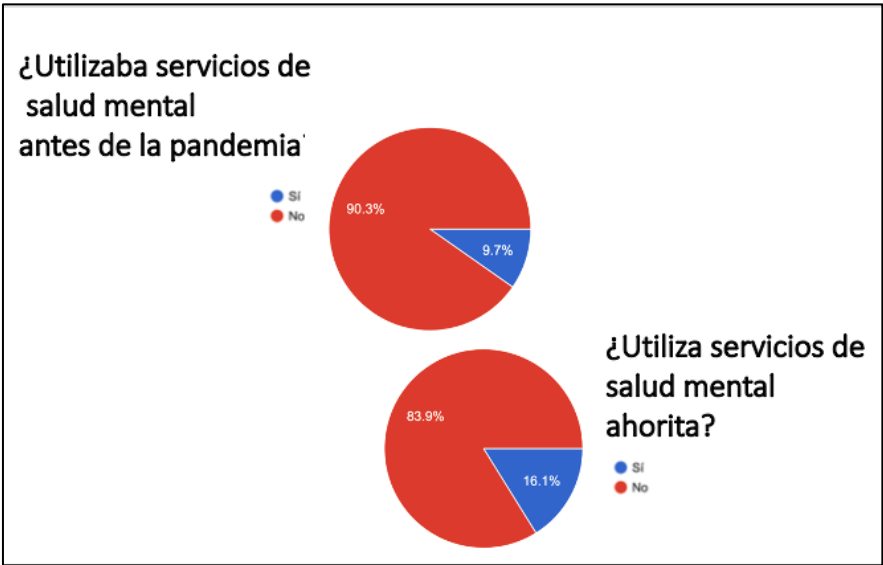
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

FIGURA 5. Al preguntar a los participantes cómo compara su situación emocional hoy con antes de la pandemia, un 64% dice peor, igual o no sabe.



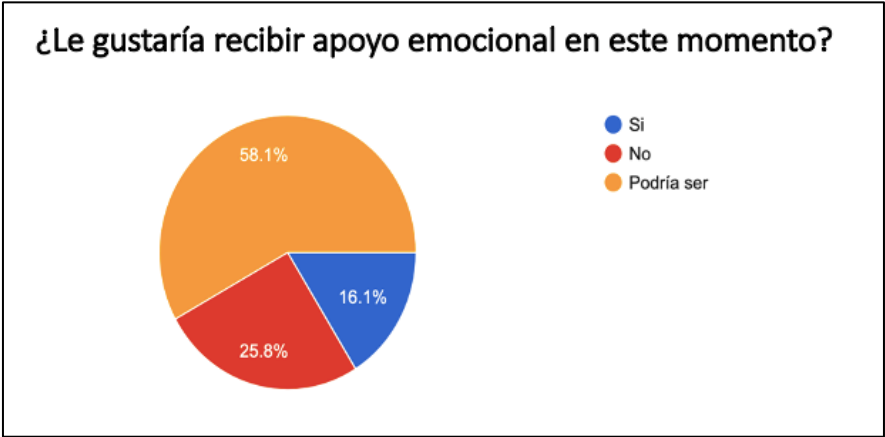
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

FIGURA 6. Al preguntar a los participantes si utilizaban servicios de salud mental y actualmente, se ve un incremento de un 6.4%.



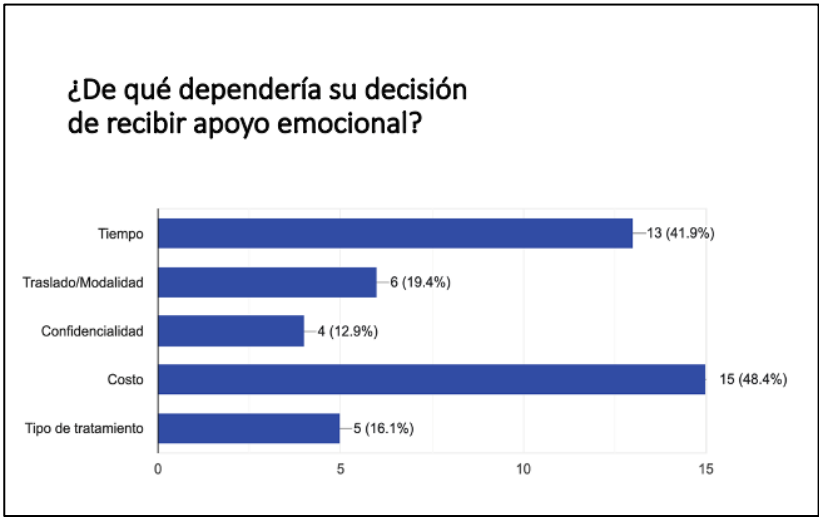
Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

FIGURA 7. Al preguntar a los participantes si les gustaría recibir apoyo emocional en este momento, 74.2% dice que sí o que podría ser.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

FIGURA 8. Al preguntar que si la respuesta a la pregunta sobre si les gustaría recibir apoyo en emocional en ese momento era afirmativa, ¿De qué dependería su decisión de hacerlo? Destacaron como factores determinantes el tiempo y el costo.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

Al analizar los sondeos administrados al finalizar las sesiones de arteterapia, se aprecia que:

- Un 75% de los participantes llegaba con un nivel de estrés de entre 3 y 5 en una escala de 5, y un 71% de los participantes reportaba al finalizar los talleres un nivel de estrés de entre 1 y 2 en una escala de 5.
- Logró crear un espacio de reflexión y autocuidado.
- Se contó con un nivel de participación en los talleres de un 90%.
- Un 97 % de los participantes dijo que recomendaría los talleres a otras personas.

Entre las emociones que dijeron haber experimentado en los talleres se encuentran:

Tranquilidad, calma, esperanza, liberación, relajación.

FIGURA 9. Esta imagen muestra las emociones más comunes citadas por los participantes de los talleres de arteterapia al finalizar cada taller.



Fuente: Elaboración propia en base a los resultados del estudio

5. DISCUSIÓN

Antes de comenzar la intervención con los talleres de arteterapia, el grupo reportaba unos niveles altos de agotamiento emocional y sobrecarga de trabajo. Aunque existe un poco de aprehensión para señalar aspectos no positivos, se reportó que no se recibió el apoyo ni la capacitación suficiente y que la salud emocional se vio trastocada por la pandemia. De hecho, hubo un incremento en el uso de servicios de salud mental. La decisión buscar apoyo emocional está fuertemente influenciada por el costo asociado y el tiempo requerido, a pesar de que un alto número de participantes parece estar interesado en recibir apoyo emocional en este momento post-pandémico.

Los talleres de arteterapia fueron catalogados como relajantes y liberadores. La mayoría de los participantes experimentaba un nivel de estrés moderado a alto al llegar a éstos y reportaron una reducción significativa en su nivel de estrés después de los talleres. Por tanto, se dio un efecto positivo en la reducción del nivel de estrés de los participantes.

Otro importante aspecto es que se consiguió que los participantes hicieran conciencia sobre la importancia de estar en sintonía con las emociones y hacer una pausa cuando ya el estrés está bloqueando y desestabilizando, para poder buscar descanso y/o alternativas que ayuden a preservar la salud emocional del docente.

Finalmente, en las dinámicas de grupo se normalizó la conversación sobre las emociones y la salud mental. Esto es un importante logro si se tiene en cuenta que es un tema tabú en la cultura local, ya que México es el segundo país del mundo con mayor estigma sobre las condiciones mentales (Alonso, et al 2008).

6. CONCLUSIONES

Los y las docentes se encuentran constantemente expuestos a un alto grado de estrés laboral debido a la multiplicidad de roles que desempeñan, la necesidad de mantenerse al día con los cambios curriculares, las demandas administrativas, la gestión del aula y, en algunos casos, la atención de necesidades especiales de los estudiantes. La pandemia por

COVID-19 y la reinserción en un mundo post-pandemia vino a exacerbar estos sentimientos. Este nivel crónico de estrés puede conducir al agotamiento laboral o burnout, afectando la salud mental y física de los docentes, su desempeño laboral y, en la calidad de la educación que imparten.

La arteterapia, es una forma de terapia expresiva que utiliza el proceso creativo para mejorar el bienestar físico, mental y emocional, y ha demostrado ser una herramienta efectiva para mitigar el estrés y promover la salud mental. Un periodo de tiempo dedicado a expresar y explorar sus emociones de manera no verbal, promoviendo la autorreflexión, la autoconciencia y el autocuidado, puede bajar los niveles de estrés.

Este trabajo pretende promover la integración de programas de arteterapia en sus estrategias de bienestar del personal en instituciones educativas. Pudo demostrar una mejora significativa en el estado de ánimo y las emociones de los y las maestras participantes.

Con la arteterapia, como un mecanismo de apoyo, los y las docentes se beneficiarán en términos de mejora de su salud mental y reducción del estrés, y también repercutirá en la calidad de la educación que imparten, beneficiando a los estudiantes y a la sociedad.

La implementación de tales programas requerirá, una modesta inversión en formación y recursos. Sin embargo, los beneficios a largo plazo en términos de salud y bienestar del personal, satisfacción laboral, retención de docentes y calidad educativa proporcionarán un retorno sobre la inversión que hace que esta sea una propuesta valiosa y necesaria.

La normalización de las conversaciones sobre las emociones es otro aspecto necesario y posible mediante estos esfuerzos, ya que ayuda a reducir el estigma en torno a la salud mental y evita que se considere como una debilidad de carácter.

Como dijera el destacado psicoterapeuta y autor de varios libros sobre la arte terapia, Shaun Mc Niff (2004), "La expresión creativa a través de la Terapia de Arte puede ayudar a los individuos a encontrar nuevas perspectivas y soluciones creativas a los desafíos laborales, lo que puede reducir el estrés y la tensión asociados con el burnout".

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

A la Universidad Americana de Europa (UNADE) y a los/as maestras/os que nos abrieron el corazón para poder documentar y ofrecer talleres de arteterapia en búsqueda de soluciones a una situación tan crítica como lo es el Desgaste Profesional Post Pandemia en los/as docentes.

8. REFERENCIAS

- Alonso, J., Buron, A., Bruffaerts, R., He, Y., Posada-Villa, J., Lepine, J. P., Angermeyer, M. C., Levinson, D., de Girolamo, G., Tachimori, H., Mneimneh, Z. N., Medina-Mora, M. E., Ormel, J., Scott, K. M., Gureje, O., Haro, J. M., Gluzman, S., Lee, S., Vilagut, G., Kessler, R. C., & World Mental Health Consortium (2008). Association of perceived stigma and mood and anxiety disorders: results from the World Mental Health Surveys. *Acta psychiatrica Scandinavica*, 118(4), 305–314. <https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2008.01241.x>
- American Art Therapy Association (2021). About Art Therapy. Recuperado el 20 de mayo de 2023, de <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>
- Banerjee, A. V., & Duflo, E. (2020). The economic lives of the poor. *Journal of Economic Perspectives*, 34(1), 3-22. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de <https://www.jstor.org/stable/30033705>
- Beltman, S., Mansfield, C., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6 (3), 185-207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor, The Economics Daily, Number of quits at all-time high in November 2021 at Recuperado el 16 de mayo de 2023, de <https://www.bls.gov/opub/ted/2022/number-of-quits-at-all-time-high-in-november-2021.htm>
- Carver-Thomas, D., Leung, M., & Burns, D. (2021). California teachers and COVID-19: How the pandemic is impacting the teacher workforce. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/987.779>
- Castillo Ramírez, Sisy. (2001). El síndrome de "burnout" o síndrome de agotamiento profesional. *Medicina Legal de Costa Rica*, 17(2), 11-14. Recuperado el 21 de abril de 2023 de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152001000100004&lng=en&tlng=es.

- Correa D., Alfonso, González L., Isabel, Sepúlveda M., Mireya, Burón K., Verónica, Salinas A., Patricia, & Cavagnaro SM., Felipe. (2021). Debate on the return to face-to-face classes in pandemic. *Andes pediátrica*, 92(2), 174-181. <https://dx.doi.org/10.32641/andespediatr.v92i2.3535>
- Curry, N. A., & Kasser, T. (2005). Can coloring mandalas reduce anxiety? *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*, 22(2), 81–85. <https://doi.org/10.1080/07421656.2005.10129441>
- Daniel, S.J. Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects* 49, 91–96 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3>. Trabajar con las Emociones en arteterapia. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 2, 39-49. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE0707110039A>
- Ettman, C. K., Abdalla, S. M., Cohen, G. H., Sampson, L., Vivier, P. M., & Galea, S. (2020). Prevalence of depression symptoms in US adults before and during the COVID-19 pandemic. *JAMA Network Open*, 3(9), e2019686. Recuperado el 11 de mayo de 2023, de <https://jamanetwork.com/journals/jamanetworkopen/fullarticle/2770146>
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of Teaching and Learning*, 8(1). 27–42. <https://doi.org/10.22329/jtl.v8i1.2896>
- Goldberg, S. (2021). Education in a pandemic: The disparate impacts of COVID-19 on America's students. Recuperado el 11 de mayo de 2023, de <https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/docs/20210608-impacts-of-covid19.pdf>
- Guzmán Gómez, C. (2022). Cambios en las condiciones, prácticas y relaciones maestros-estudiantes durante la pandemia por COVID-19 en los bachilleratos rurales mexicanos. *Apuntes. Revista De Ciencias Sociales*, 49(92). <https://doi.org/10.21678/apuntes.92.1572>
- Hillert , A., Albrecht, A., & Voderholzer, U. (2020, diciembre 9). The Burnout Phenomenon: A Résumé After More Than .. - *Frontiers in Psychiatry*. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2020.519237/full>
- Huss, E., Sarid, O. (2014). Visually transforming artwork and guided imagery as a way to reduce work related stress: A quantitative pilot study. *Arts in Psychotherapy*, 41, 409–41 <https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.07.004>

- Junge, M. B. (2016). History of art therapy. In D. E. Gussak & M. L. Rosal (Eds.), *The Wiley handbook of art therapy* (pp. 7–16). Recuperado el 14 de mayo de 2023, de <https://psycnet.apa.org/record/2016-25095-001>
- Kaimal, G., Ray, K., & Muniz, J. (2016). Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. *Journal of Art Therapy Association*, 33, 74-80. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1166832>
- Kramer E. & Gerity L. A. (2000). *Art as therapy: collected papers*. Jessica Kingsley.
- Liu, N., Zhang, F., Wei, C., Jia, Y., Shang, Z., Sun, L., ... & Liu, W. (2020). Prevalence and predictors of PTSS during COVID-19 outbreak in China hardest-hit areas: Gender differences matter. *Psychiatry Research*, 287, 112921. Recuperado el 10 de mayo de 2023, de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32240896/>
- Marxen, E. (2011). *Diálogos entre Arte y Terapia*. Barcelona: Gedisa.
- McNiff, Shaun. *Art Heals: How Creativity Cures the Soul*. Boston, Shambhala, 2004.
- Newby, J. M., O'Moore, K., Tang, S., Christensen, H., & Faasse, K. (2020). Acute mental health responses during the COVID-19 pandemic in Australia. *Journal of Psychiatric Research*, 136, 549-554. Recuperado el 11 de mayo de 2023, de <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0236562>
- Nieto de Alba, M. (2021). *El arte cuenta historias. Casos y herramientas de psicoterapia de arte con niños*, México: Independiente
- Organización Mundial del Trabajo, Estrés En el trabajo: Un Reto Colectivo. (2016.). Recuperado el 12 de octubre de 2022, de <https://bit.ly/44RlfjQ>
- Pedró, F. (2020). COVID-19 y educación superior en América Latina y el Caribe: efectos, impactos y recomendaciones políticas. *Análisis Carolina*, 36/2020. https://doi.org/10.33960/AC_36.2020
- Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., ... & Abel, K. M. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet Psychiatry*, 7(10), 883-892. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30308-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30308-4)
- Prinzhorn H. Foy J. L. Brockdorff E. von & Prinzhorn-Sammlung der Psychiatrischen Universitätsklinik Heidelberg. (1972). *Artistry of the mentally ill: a contribution to the psychology and psychopathology of configuration*. Springer-Verlag.

- Springer, Saborío Morales, Lachiner, & Hidalgo Murillo, Luis Fernando. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-00152015000100014&lng=en&tlng=es
- Secretaría de Educación Pública de México (SEP), Educación Especial. (n.d.). Recuperado 16 de mayo de 2023, de https://www.aefcm.gob.mx/que_hacemos/especial.html
- Sharp, Caroline, et al. Schools' Responses to Covid-19 the Challenges Facing Schools and Pupils in September 2020. Recuperado el 23 de marzo de 2023, de <https://bit.ly/3p1Ztmh>
- Shen, B., McCaughtry, N., Martin, J., Garn, A., Kulik, N., & Fahlman, M. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 519– 532. <https://doi.org/10.1111/bjep.12089>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L., & Carver-Thomas, D. (2019). Understanding teacher shortages: An analysis of teacher supply and demand in the United States. *Education Policy Analysis Archives*, 27(35), 1–40. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3696>
- Squillante, AnnaRose, "Teachers' Stress and the Benefits of Expressive Arts Therapy: A Critical Review of the Literature" (2019). *Expressive Therapies Capstone Theses*. 110. Recuperado el 22 de octubre de 2022, de https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/110
- Tacca Huamán, D. R., & Tacca Huamán, A. L. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 323. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304>
- UNESCO. (2021). COVID-19 and Education: One year into the crisis. UNESCO. <https://bit.ly/3VxEzHP> UNESCO México. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en la educación en México. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de <https://es.unesco.org/news/impacto-pandemia-covid-19-educacion-mexico>
- World Bank. (2021). The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses. World Bank. Recuperado el 12 de octubre de 2022, de <https://bit.ly/420atze>
- Yu, X., Wang, P., Zhai, X., Dai, H., & Yang, Q. (2015). The effect of work stress on job Burnout among teachers: The mediating role of self-efficacy. *Social Indicators Research*, 122(3), 701–708. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0716-5>

EL CENDOJ: UNA HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA DE HISTORIA CONTEMPORANEA EN ESPAÑA

PABLO GARCÍA VARELA²
UPV/EHU

1. INTRODUCCIÓN

El CENDOJ es el centro tecnológico del Consejo General del Poder Judicial, organismo que se encarga de la publicación oficial de la jurisprudencia, así como de otras competencias relativas en el ámbito de la documentación y la gestión de la información judicial. Por tanto, es el órgano técnico encargado de la selección, la ordenación, el tratamiento, la difusión y la publicación jurídica legislativa, jurisprudencial y doctrinal (Consejo General del Poder Judicial, 2023).

El CENDOJ publica oficialmente la jurisprudencia de todos los tribunales colegiados españoles y la difunde a toda la ciudadanía de forma universal y gratuita a través de su dominio web, por lo que es una fuente de gran utilidad para estudiar determinados fenómenos y hechos de la historia reciente de nuestro país (Consejo General del Poder Judicial, 2023). En la actualidad, hay más de seis millones de resoluciones judiciales en línea de todo tipo, que en general por desconocimiento o poco interés han sido infrautilizadas por los historiadores, sociólogos y otros investigadores de este periodo. Por esta razón, es necesario divulgar y difundir su utilización para que en las futuras investigaciones de este periodo sean incluidas resoluciones y sentencias judiciales, que complementen estos estudios.

² Contratado posdoctoral Margarita Salas de la UPV/EHU dentro de la Convocatoria de ayudas de la UPV/EHU financiada por la Unión Europea-Next Generation EU

Dentro de toda esta jurisprudencia, podemos consultar de forma directa desde el buscador un gran número de resoluciones judiciales, tales como sentencias de delitos de terrorismo del Tribunal Supremo y la Audiencia Nacional a sentencias de Audiencias Provinciales por narcotráfico o violencia de género. Un detalle importante, no todas las sentencias están disponibles puesto que no han sido digitalizadas en su totalidad y es un factor que debemos tener en cuenta. De hecho, de 1977 a 1985 no disponemos de mucho material accesible y es poco probable que en los próximos años aumente dada la dificultad para recuperar esta documentación, que en algunos casos no está prevista su digitalización o ha sido expurgada. También hay que valorar que algunos casos no están disponibles dado que aún hay procesos abiertos dentro de esas causas.

En cualquier caso, las resoluciones judiciales son una fuente escrita compleja, completa y útil puesto que representa la verdad judicial obtenida por los tribunales. Los datos aportados en su contenido es información directa y concisa de los sumarios judiciales y de las investigaciones policiales sobre los encausados. Por lo tanto, es una fuente de primer orden para contrastar la información bibliográfica y de los medios de comunicación sobre determinados hechos de carácter delictivo (Sánchez, 2014). Para explicar su uso se va a utilizar como ejemplo la documentación judicial sobre actos terroristas, que dada sus características nos va a posibilitar conocer el funcionamiento de este buscador y su potencialidad para ser utilizado en las aulas universitarias. De esta forma, se buscarán cumplir los objetivos de este capítulo: explicar qué tipo de resoluciones judiciales podemos consultar, resumir el funcionamiento del buscador y reflexionar sobre el uso de la sentencia judicial como fuente de estudio en la enseñanza de Historia Contemporánea.

A nivel técnico, cabe señalar que todas las resoluciones judiciales han sido sometidas previamente a un tratamiento informático que completa un ciclo hasta su transformación en formato XML homogéneo y que conlleva una serie de procesos: digitalización, estructuración del cuerpo de la sentencia, marcado de los formatos de texto, extracción de campos de la resolución, disociación de datos de carácter personal, en cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, marcado de

referencias a legislación y jurisprudencia y elaboración del archivo XML (Consejo General del poder Judicial, 2023). Esto significa que todas las resoluciones publicadas en la web han sido anonimizadas. Los nombres han sido sustituidos y se han ocultado los restantes datos personales de las personas físicas partes del proceso, a fin de que no sean identificadas. Sin embargo, esto no supone que sea imposible conocer la identidad de las personas juzgadas puesto que en muchos casos es posible contrastar la información con la publicada en medios de comunicación.

Dejando a un lado estos detalles, es necesario antes de continuar explicar la organización de este capítulo. En primer lugar, dada las características concretas del objeto de estudio realizaré una sencilla explicación de las resoluciones judiciales accesibles desde el buscador para saber qué tipo de fuentes jurídicas nos vamos a encontrar. En segundo lugar, utilizando de ejemplo las sentencias por casos de terrorismo resumiré cómo utilizar el buscador de una forma práctica. En tercer lugar, para concluir el capítulo reflexionaré sobre el uso de las fuentes judiciales en la enseñanza de historia contemporánea y cómo desde las aulas universitarias de las facultades de historia es posible impulsar su utilización.

2. ASPECTOS TÉCNICOS Y METODOLÓGICOS

Para comenzar es necesario realizar una breve explicación técnica sobre los tribunales españoles y las tipologías de resoluciones judiciales, que vamos a encontrar para comprender la potencialidad del buscador para la enseñanza universitaria. La Ley 38/1988, de 28 de diciembre, de Demarcación y de Planta Judicial, estableció la estructura actual de los tribunales españoles y las cuatro ordenes de la jurisdicción: civil, penal, contencioso-administrativo y social (Casasola, 2013, pp. 11-16).

En la cúspide del sistema, encontramos el Tribunal Constitucional, con su ámbito competencial exclusivo, seguido por el Tribunal Supremo; el órgano jurisdiccional superior en todos los órdenes, salvo lo dispuesto en materia de garantías constitucionales. Por debajo, ya nos encontramos con la Audiencia Nacional encargada de causas de especial trascendencia criminal, política o social a nivel estatal como los casos de terrorismo (Casasola, 2013, pp. 12-13).

Por otro lado, los tribunales están organizados en competencias territoriales y de materias, jurisdicción ordinaria y especial. Por tanto, a nivel autonómico cada territorio dispone de una serie de tribunales propios (Murillo, 2000) siguiendo el orden jurisdiccional anteriormente citado. Además, existen una categoría más de tribunales de carácter especial cómo son por ejemplo los de violencia de género (Pardo, 2021).

En cuanto a la tipología de resoluciones judiciales, en el buscador vamos a tener acceso autos, sentencias y acuerdos. Un auto es el pronunciamiento formulado por un juez respecto de un asunto de su conocimiento en el desenvolvimiento del proceso; habiendo de dos clases: los de trámite y los interlocutorios. Por tanto, el auto es la forma en la que juez se pronuncia ante las partes negando o concediendo peticiones (Gutiérrez, 1998, pp. 151). Las sentencias son los pronunciamientos del juez dirigidos a decidir las pretensiones de la demanda o las excepciones que no tengan el carácter de previas, cualquier que sea la instancia en la que se pronuncien, y los que resuelvan los recursos de casación y revisión (Gutiérrez, 1998, pp.151-152). Es decir, las sentencias es la forma normal de terminación del proceso judicial. Por último, los acuerdos son pactos con fuerza ejecutiva alcanzados entre las partes en presencia judicial en cualquier momento posterior al inicio del acto del juicio. En conclusión, esta tres tipologías de resoluciones son las fuentes con las que vamos a trabajar.

3. GUÍA DE USO Y RECOMENDACIONES SOBRE EL CENDOJ

Para explicar de forma práctica el uso del CENDOJ, vamos a utilizar de ejemplo un caso muy sencillo: las sentencias por actos terroristas. La práctica totalidad de las resoluciones judiciales sobre este fenómeno las vamos a encontrar localizadas en el Tribunal Supremo y en la Sala de lo Penal la Audiencia Nacional, puesto que son los órganos judiciales competentes según la legislación española. En los años previos a la constitución de la Audiencia Nacional (1977), hay muy pocas sentencias accesibles y van a estar repartidas en distintos órganos, que juzgaron los hechos terroristas en función de la legislación vigente en aquel momento.

Para el caso que proponemos de estudio, la Audiencia Nacional es la

encargada de juzgar los delitos relativos a terrorismo desde 1977 y el Tribunal Supremo, quién resuelve los recursos (Puyol, 2003). La mayoría de las resoluciones judiciales que encontremos van a ser sentencias: la resolución judicial definitiva dictada por un juez o tribunal que pone fin a la litis o caso sometido a su conocimiento y cierra definitivamente su actuación en el mismo. En el caso de las sentencias de la Audiencia Nacional, estas no son definitivas hasta finalizar todas las instancias de revisión mediante los recursos de apelación establecidos en la ley de procedimientos. En España la última instancia para este tipo de casos es el Tribunal Supremo y desde la entrada de nuestro país en la Unión Europea, algunos casos han sido elevados al Tribunal de Justicia de la Unión Europea (Consejo del Poder Judicial, 2023). En cualquier caso, las resoluciones judiciales del CENDOJ del Tribunal Supremo van a ser las sentencias a los recursos interpuestos a la sentencia de la Audiencia Nacional. De hecho, en ocasiones vamos a encontrar esta resolución final, pero no la sentencia previa. Es algo bastante común y ocurre también en sentencias de Audiencias Provinciales, que se debe a cuestiones técnicas al no ser digitalizado esta documentación.

Por otro lado, también vamos a encontrar autos, que como ya he señalado anteriormente es una resolución judicial mediante la cual un juzgado o tribunal se pronuncia sobre peticiones de las partes, resolviendo las incidencias, es decir, las cuestiones diversas del asunto principal del litigio, pero relacionadas con él, que surgen a lo largo de un proceso jurisdiccional. El contenido de esta resolución judicial no se diferencia en gran medida de las anteriores, pero puede matizar ciertos aspectos del litigio principal.

Para explicar cómo debemos utilizar el buscador voy a explicar cómo está organizado el buscador, que dispone en cada uno de los apartados una serie de pestañas para limitar los resultados. Las cinco primeras pestañas sirven para limitar la búsqueda de documentos y tenemos las siguientes opciones:

- Jurisdicción. En la organización judicial española, la jurisdicción ordinaria se divide en cuatro órdenes: civil, penal, contencioso administrativo y social. Además de los cuatro órdenes

jurisdiccionales, está la jurisdicción militar y la especial. Para el estudio de actos terroristas, nuestra selección principal será la jurisdicción penal.

- Tipo resolución. En esta pestaña, no debemos desmarcar nada puesto que resultan útiles todos los tipos disponibles. Tampoco es necesario realizarlo en otro tipo de búsqueda, salvo que nuestro objeto de estudio sea precisamente el estudio concreto de un tipo de resolución judicial.
- Tipo de órgano. En este caso, nuestras principales selecciones serán: Sala de lo Penal del Tribunal Supremo, Sala de lo Penal de la Audiencia Nacional y Sala de Apelación de la Audiencia Nacional. En algunas ocasiones si queremos ampliar nuestra búsqueda recomendando marca sólo Tribunal Supremo y Audiencia Nacional para no descartar jurisdicción de otras salas o recursos. Para otro tipo de búsquedas, es necesario delimitar sí el objeto de estudio es un proceso judicial de ámbito sólo autonómico o bien ha podido llegar a alguna sala de la Audiencia Nacional o del Tribunal Supremo.
- Sección. Solo debemos usar esta casilla si tenemos la referencia exacta de la resolución judicial.
- Localización. En este ejemplo, no hace falta utilizar esta pestaña puesto que la práctica totalidad de casos por terrorismo son resueltos por la Audiencia Nacional y el Tribunal Supremo en Madrid, pero como he señalado anteriormente si estamos estudiando un proceso judicial en otra Comunidad Autónoma es necesario realizarlo para limitar el número de resultados.

El siguiente apartado de pestañas nos resultará útil si tenemos una referencia concreta previa de la resolución judicial. Sino sólo se van a utilizar las casillas de fecha de resolución para establecer un arco cronológico para la búsqueda en formato día/mes/año. Mi recomendación es usar una cronología amplia por las siguientes razones:

- En función de la información que estemos buscando, podemos

encontrar sentencias judiciales muy posteriores a nuestra fecha de estudio si los terroristas implicados fueron juzgados en nuestro país tras cumplir sentencia en Francia. Este fenómeno se reproduce en algún otro tipo de procesos judiciales, que se alargaron mucho en el tiempo o bien fueron juzgados posteriormente a la resolución de los hechos.

- En algunos casos no va a estar digitalizada la resolución judicial de la Audiencia Nacional de un caso por terrorismo, pero si posiblemente la posterior confirmación o recurso al Tribunal Supremo. Esto también ocurre con resoluciones judiciales de Audiencias Provinciales, que no están digitalizadas, pero sí el recurso interpuesto ante el Tribunal de Supremo.
- Tras la resolución del Tribunal Europeo de la Doctrina Parot, algunos terroristas de ETA han sido encausados de nuevo por actos terroristas de su pasado por lo que vamos a encontrar sentencias más recientes para hechos de finales de los años 80 o principios de los 90.

El tercer grupo de casillas es fundamental para el desarrollo de la búsqueda, concretamente la primera pestaña, puesto que la segunda únicamente se completará si conocemos los ponentes de la causa. En el hueco de búsqueda por texto libre debemos ser precisos y evitar incluir muchas palabras, no recomendando utilizar próximo ni no. Estas son mis recomendaciones:

- Para buscar la sentencia de un atentado utilizar los datos que disponemos sobre el ataque o la acción: lugar de los hechos (la población o el nombre de la calle, esto último es especialmente útil), grupo terrorista, nombre del comando terrorista o datos concretos de la víctima (en los secuestros es eficaz buscar por la profesión del secuestrado o en qué condiciones fue retenido).
- Para buscar la sentencia de un terrorista utilizar la información de medios de comunicación sobre su detención: lugar de la detención, material incautado (si hay algo significativo) o si hubo enfrentamiento con la policía o la guardia civil.

- Debemos combinar siempre un dato clave, el lugar del atentado, con otro que podría ser el nombre del grupo terrorista o nombre del comando. Este último a veces presenta complicaciones porque en ocasiones se sustituye, pero en la mayoría de las ocasiones se mantiene. Es decir, utilizar dos términos unidos con la opción y.

Esta serie de consejos son aplicables a cualquier otra investigación siendo fundamental evitar en el hueco de búsqueda por texto de libre incluir más de dos términos. De hecho, es preferible repetir la misma búsqueda variando los términos utilizados, que incluirlos de forma conjunta.

Pongamos un ejemplo; si buscamos las resoluciones judiciales sobre el atentado de la casa-cuartel de Zaragoza de 1987 las opciones que utilizaría serían las siguientes: Zaragoza y ETA, Avenida de Cataluña y ETA o Argala y Zaragoza. Esto se podría combinar, pero siempre recomiendo utilizar sólo dos o como mucho tres para evitar eliminar opciones porque no se ajusten exactamente a los términos de búsqueda.

El último grupo de pestañas CENDOJ sirve para seleccionar el número de resultados y el orden; cronológico, por coincidencia, lo más nuevo o alfabético por órgano jurisdiccional. En mi opinión, lo más cómodo es por fecha de resolución de más antiguo a más moderno dado que por coincidencia no da resultados muy exactos. Una vez completadas todas las casillas y seleccionadas las pestañas correspondientes podemos lanzar la búsqueda. El resultado será las resoluciones judiciales que respondan a los criterios escogidos en formato XML, que podemos consultar desde la misma plataforma o bien descargar en formato de PDF. Tras la búsqueda, podemos filtrar cambiando algunas de las casillas que utilizamos en primer lugar, por ejemplo, podemos eliminar todas aquellas resoluciones judiciales del Tribunal Supremo y solo consultar aquellas de la Audiencia Nacional.

Un detalle importante, si abrimos muchos resultados de forma consecutiva sin margen de tiempo llegará un momento que la plataforma online nos pedirá completar un código para comprobar si se trata de un particular accediendo a varios archivos o de un *bot* descargando archivos de forma masiva. Por esta razón recomiendo ir abriendo los resultados

progresivamente hasta que salte esta petición, puesto que una vez completada no nos lo pedirá de nuevo hasta que abramos de nuevo muchos archivos de golpe.

4. PLANIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

En los dos últimos años para la asignatura de Historia Mundo Actual de la carrera de Historia de la Universidad de Vigo de tercer curso desarrollé una propuesta educativa para la parte práctica basada en el uso del CENDOJ. La actividad fue dividida en dos sesiones de una hora, en la primera hubo una breve explicación magistral de cómo utilizar el buscador para que posteriormente el alumnado en grupos de tres a cuatro alumnos realizase una serie de búsquedas de resolución judiciales de casos importantes de la historia reciente de España; como el 11-M, el atentado contra la casa cuartel de Zaragoza, el caso Nécora el caso Rumasa. Posteriormente, debían organizarse para realizar una breve presentación oral para la siguiente clase práctica de una duración no superior a los diez minutos en la que debían explicar a sus compañeros el contenido de los hallazgos y la potencialidad de esta fuente.

De esta forma, la actividad cumplía un papel clave en la formación metodológica del alumnado y también perseguía los siguientes objetivos:

- Profundizar en el conocimiento de la historia reciente de España desde la perspectiva del derecho.
- Potenciar la capacidad de observación, investigación y gestión, así como las habilidades de comunicación del alumnado.
- Ayudar a conciencias sobre el valor y la importancia de las fuentes judiciales para el estudio de la historia contemporánea.
- Fomentar el desarrollo de las competencias históricas.

Los resultados de la actividad fueron positivos puesto que en las presentaciones el alumnado analizó con acierto el contenido de las resoluciones judiciales y entendieron la riqueza de estas. Además, algunos alumnos que han realizado este año el trabajo fin de grado sobre historia contemporánea sobre España han incorporado en sus trabajos fuentes judiciales,

así que se ha cumplido el principal objetivo de la actividad: la incorporación de esta herramienta para el estudio de la historia reciente de nuestro país. Por tanto, cómo hemos podido ver a partir de una propuesta sencilla es posible diseñar una actividad interesante y útil para un alumnado, que necesita disponer del mayor número de técnicas de investigación para ser generaciones más preparadas que las anteriores y ampliar nuestros conocimientos históricos de este periodo histórico.

5. CONCLUSIONES

Todas las fuentes sin excepción presentan ventajas y desventajas. Por esta razón, una investigación histórica rigurosa debe utilizar todas las herramientas posibles para construir un estudio completo sin debilidades. En Historia Contemporánea las fuentes a las que tenemos acceso son mucho más amplias que en otros campos de la historia y en ocasiones uno se puede ver desbordado por la cantidad ingente de información, pero no por ellos hemos de priorizar el uso de un tipo de fuente por encima de otro. Por esta razón, es importante que las nuevas generaciones dispongan de un conocimiento lo más amplio y completo posible sobre las fuentes disponibles, así como sus características.

Como ya hemos señalado anteriormente, las resoluciones judiciales son una fuente escrita original que establece la verdad judicial del tribunal obtenido a partir de los sumarios policiales, de las declaraciones de los acusados y otras pruebas aportadas por la fiscalía y los abogados defensores. La división de poderes supuestamente garantiza la independencia de los tribunales, aunque evidentemente cabe cuestionarse su neutralidad en algunos países por la intromisión del poder político en la elección de cargos y la presión que estos pueden llegar a ejercer.

Para superar este obstáculo, uno de los cometidos del historiador es investigar con seriedad, rigor y método, distanciándonos en lo posible ideológicamente de los encausados o de la posición de la fiscalía, para que nuestras conclusiones sean fruto del análisis de los hechos y no de nuestras ideas políticas. La sentencia judicial no es una verdad absoluta, pero en los países democráticos en los que se respetan los derechos de los acusados es una fuente de innegable autoridad. El grado de detalle

de las sentencias y sumarios nos permite contrastar el relato de los hechos de los medios de comunicación y de las fuentes orales, así como otros datos que no han sido tenidos en cuenta anteriormente. Como cualquier otra fuente tiene sus ventajas y contras, así como un trabajo posterior de crítica, pero su grado de autoridad es un elemento clave que otros documentos no poseen.

Por lo tanto, desde la universidad debemos fomentar su uso y dotar a los alumnos de las claves para poder utilizarla en futuras investigaciones. De hecho, precisamente cómo hemos visto no es una herramienta accesible y sin una serie de clases prácticas sobre la misma es difícil que el alumnado llegue a comprender su potencial o a encontrar el material en el que está interesado. Sin embargo, es posible diseñar actividades atractivas construidas en torno a la resolución de problemas o el aprendizaje por proyectos y la comparación con otras fuentes escritas como la publicada por los medios de comunicación fomentando el desarrollo de las competencias históricas y la capacidad crítica.

6. REFERENCIAS

- Carlos Enrique (1998). La jurisprudencia como criterio auxiliar de la actividad civil. *Revista de Derecho Privado*, 3, pp. 151-156.
- Casasola, José María (2013). La planta judicial española. Estructura y distribución competencial: ¿Hacia el final de una nueva era? *Extoikos*, 12, pp. 11-15.
- Consejo del poder judicial (2023). CENDOJ: Centro de Documentación judicial. Recuperado de: <https://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Temas/Centro-de-Documentacion-Judicial--CENDOJ-/>.
- Ley 38/1988, de 28 de diciembre, de Demarcación y de Planta Judicial.
- Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales
- Mendizábal, Rafael (1998). La Audiencia Nacional y la unidad de jurisdicción. *El poder judicial*, 3.
- Murillo, Pablo Lucas (2000). El poder judicial en el Estado Autonómico. *UNED. Teoría y Realidad Constitucional*, 5, pp. 89-113.

Pardo, Virginia (2021). Tribunales especial y tribunales supranacionales. *Derecho procesal I: jurisdicción, acción y proceso*, 1, pp. 225-240.

Puyol, Francisco Javier (2003). La Audiencia Nacional. *Arbor: Ciencia, pensamiento y cultura*, 691, pp. 1287-1293.

Sánchez, Manuel (2014). Las fuentes en la investigación jurídica. *Derecho y Cambio Social*, 37, pp. 1-19.

LA ENSEÑANZA DE SOFTWARES DE ANÁLISIS CUALITATIVO EN DOS CURSOS DE GRADO EN SOCIOLOGÍA UTILIZANDO MEDIOS VIRTUALES DURANTE EL COVID-19

IGNACIO DE LOYOLA GONZÁLEZ-SALGADO
Departamento de Sociología, Universidad Pablo de Olavide

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por la COVID-19 ha tenido un impacto significativo en la forma en la que se lleva a cabo la enseñanza a todos los niveles, pero también ha servido para poner en el eje central de las sociedades de distintos países la importancia del sistema educativo y las dificultades asociadas a su funcionamiento y organización. Como señalan Tejedor et al. (2021) en su trabajo, gran parte de la enseñanza en España y en el resto del mundo tuvo que adaptarse en un margen de tiempo muy corto al contexto de la enseñanza virtual y a distancia. En España esto condujo a una profunda transformación del modelo de enseñanza universitaria que se había venido desarrollando con muy pocos cambios hasta la fecha. Esto se tradujo en el paso de un modelo totalmente presencial y tradicional basado en la presencialidad, donde los recursos digitales audiovisuales asíncronos y la enseñanza a distancia tenían poco peso, a un modelo de enseñanza virtual basado en sesiones síncronas y asíncronas organizadas en función de los recursos de los centros de enseñanza, las capacidades del profesorado y del alumnado.

En los últimos años, la grabación de clases síncronas y asíncronas se ha convertido en una herramienta útil tanto para el alumnado como para el profesorado. Por un lado, al alumnado se le garantiza el acceso al contenido de la docencia en cualquier momento y lugar, y al profesorado se le presentan posibles innovaciones en el contenido de la docencia

impartida. Estudios previos, como el desarrollado por Lange y Costley en 2020, han demostrado que la enseñanza a través de vídeos utilizando material audiovisual como gráficos e ilustraciones acompañados de la voz del profesorado puede ser una herramienta útil para el aprendizaje del alumnado. De hecho, la utilidad de este tipo de recursos ha propiciado, por un lado, el crecimiento de la utilización de los recursos audiovisuales en un contexto favorecido por las medidas tomadas para evitar los contagios del virus de la COVID-19 y, por otro lado, la promoción del uso de los medios audiovisuales e internet para la enseñanza (Alemdag, 2023). Hasta la fecha, la utilización de los recursos audiovisuales se había contemplado para la elaboración de cursos masivos en acceso abierto en internet (*MOOC* por sus siglas en inglés) (Belt y Lowenthal, 2021). El hecho de que existiera un precedente en su utilización ha propiciado que se haya popularizado aún más el empleo de recursos audiovisuales para la enseñanza en línea debido a la influencia del COVID-19, de las medidas adoptadas para evitar los contagios en las aulas, y de los esfuerzos puestos por las administraciones públicas para reforzar el uso de estas herramientas y de internet como sustitutas de la tradicional enseñanza presencial (Alemdag, 2023).

En el caso de la enseñanza universitaria, las principales razones que se encuentran detrás del uso de recursos audiovisuales como los vídeos son, por un lado, el bajo coste económico de la realización, publicación y difusión, y, por otro lado, el acceso fácil y gratuito por parte del alumnado o de cualquier persona lo suficientemente interesada en la materia como para buscar contenido relacionado con la temática de los vídeos en las plataformas de vídeo que los albergan (Fyfield et al., 2019). Sin embargo, es importante señalar que, debido a las desigualdades socioeconómicas presentes en nuestra sociedad, no todo el alumnado ha tenido la posibilidad de acceder a las herramientas y dispositivos necesarios para aprovechar de forma efectiva los recursos ofrecidos por la enseñanza en línea durante los últimos años (Díaz y Sabater, 2020).

1.1. LA PANDEMIA PROVOCADA POR LA COVID-19 COMO EJE DE LA ENSEÑANZA VIRTUAL EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

Recientemente, estudios como el de Cabrera (2020) han puesto de manifiesto las desigualdades existentes en materia digital en el ámbito socio-educativo en la sociedad española durante los años previos al inicio de la pandemia ocasionada por la COVID-19. En este sentido, desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) se publicó en el año 2020 un informe centrado en la enseñanza primaria y secundaria españolas en el que se destacaron las deficiencias del sistema educativo en nuestro país, particularmente se resaltaba la escasa capacitación de la que disponía el profesorado para abordar un modelo de enseñanza a distancia (OCDE, 2020). Sin embargo, dicho modelo de enseñanza se tuvo que poner en marcha a partir del 14 de marzo de 2020, fecha a partir de la cual se acabó la presencialidad tradicional asociada a todos los niveles del sector educativo español con la declaración del estado de alarma (Real Decreto 463/2020) por el gobierno central de nuestro país.

Desde la declaración del estado de alarma en España en la fecha anteriormente mencionada, se suspendió la actividad lectiva presencial y se cerraron los centros educativos en todo el país. El cierre de los centros educativos no solo afectó a la enseñanza primaria y secundaria, sino que también se trasladó a las enseñanzas superiores y técnicas. Así, debido a las medidas contenidas en el Real Decreto 463/2020, se suspendió la enseñanza presencial desde el 14 de marzo hasta el 21 de junio del mismo año. A partir del verano de 2020 comenzó un periodo que sería bautizado como de la “nueva normalidad” por las medidas implantadas en las aulas para frenar la expansión de los contagios de la COVID-19. Durante el periodo más duro del confinamiento y en la posterior “nueva normalidad” se estableció un sistema de educación a distancia debido a las medidas propuestas para hacer frente a la situación sanitaria causada por la pandemia de la COVID-19 (Consejo Escolar del Estado, 2021). Con respecto a la necesidad de utilizar herramientas tecnológicas en la educación, desde la literatura científica se ha demostrado la necesidad de que los profesores tengan conocimientos en su uso para mejorar la enseñanza (Hammond et al., 2009). Sin embargo, también se hace necesario saber aplicar estas herramientas en un contexto socioeducativo adecuado.

La pandemia provocada por la COVID-19 evidenció la necesidad de una estrategia educativa virtual que pudiera establecerse en situaciones de emergencia y que fuera capaz de sustituir de forma adecuada y temporal al sistema educativo tradicional que estaba basado en la presencialidad absoluta del alumnado y del profesorado. Sin embargo, a pesar del crecimiento que experimentaron tanto la docencia virtual, como el uso de medios audiovisuales para el desarrollo de la docencia, diversos estudios han demostrado que la enseñanza virtual debe ser aproximada con cautela. Por ejemplo, en el trabajo de Calderón, Kuric y Sanmartín (2021) se concluye que entre el alumnado universitario los objetivos de aprendizaje se vieron satisfechos en menor medida bajo este sistema de enseñanza, incluso teniendo en cuenta que contaban con mejores competencias digitales que el estudiantado de educación secundaria. En la misma línea, el trabajo de Tejedor et al. (2020) destaca, por un lado, la valoración negativa del alumnado al cambio a la enseñanza en línea a través de internet y, por otro lado, la percepción del aumento en la carga lectiva y un cambio de la valoración positiva mostrada sobre el profesorado hacia una valoración negativa.

1.2. PRESENTACIÓN DE LOS PROYECTOS: EL USO DE RECURSOS AUDIOVISUALES EN FORMA DE VÍDEOS CORTOS EN LA ENSEÑANZA EN LÍNEA

En el marco de una favorable coyuntura para la educación virtual marcado por la pandemia provocada por la COVID-19 y las medidas llevadas a cabo para frenar los contagios, se ejecutaron dos proyectos de innovación docente basados en la enseñanza de programas de análisis cualitativo en diferentes cursos del Grado en Sociología. El primero de los proyectos mencionado, fue ejecutado durante el período académico correspondiente al curso 2019/20 y se enfocó en la enseñanza del programa de análisis cualitativo Nvivo para la realización de análisis a un nivel introductorio. El programa de análisis cualitativo Nvivo fue desarrollado en 1997 y es uno de los programas más populares utilizados para el análisis cualitativo asistido por ordenador en investigaciones científicas en el campo de las ciencias de la salud (Woods, Paulus, Atkins y Macklin, 2016). El segundo proyecto fue ejecutado posteriormente, durante el período académico correspondiente al curso 2021/22. Este

curso estuvo marcado por el establecimiento de medidas de prevención, higiene y promoción de la salud frente al COVID-19. Este segundo proyecto se diseñó para tener un grado de complejidad superior al del primer proyecto debido a la profundización en el análisis cualitativo y la creación de redes de resultados, pero a diferencia del proyecto anterior se centró en otro de los programas más utilizados en el análisis de datos cualitativos, el Atlas.ti.

1.3. CURSO 2019/20: ENSEÑANZA DEL PROGRAMA DE ANÁLISIS CUALITATIVO NVIVO

Como se ha mencionado en el apartado anterior, el primer de los proyectos de innovación docente fue puesto en marcha en el curso 2019/20 y estuvo centrado en la enseñanza del programa de análisis cualitativo Nvivo y en el propio análisis a un nivel básico utilizando los preceptos de la teoría fundamentada de Corbin y Strauss (2008). El proyecto se planteó como una experiencia de innovación docente para ser incorporado a las asignaturas del grado en sociología en las cuales pudiera ser de utilidad para complementar y profundizar en el aprendizaje del análisis cualitativo de datos. El proyecto de innovación docente se construyó utilizando como base material audiovisual en forma de vídeos pedagógicos diseñados en forma de píldoras de conocimiento. La selección de este tipo de herramientas audiovisuales se fundamentó en la aceptación mostrada entre el alumnado universitario con respecto al aprendizaje basado en esta herramienta (Rodrigo, García-de Frutos y Antolín-López, 2018). El contenido de este proyecto de innovación docente desarrollado durante el curso 2019/20 en el grado en Sociología como fue el siguiente: iniciación al uso del software de análisis cualitativo Nvivo, la teoría fundamentada y el proceso de categorización en el análisis cualitativo. El plan de trabajo desarrollado durante el transcurso del proyecto de innovación docente consistió en la elaboración de tres vídeos cortos en forma de píldoras de conocimiento. Los tres vídeos se diseñaron para no tener una duración superior a 15 minutos cada uno y presentar de manera breve y rigurosa el tipo de análisis cualitativo, las herramientas y la corriente de la Teoría Fundamentada (Corbin y Strauss, 2008). El motivo que justifica la selección de la Teoría Fundamentada en este

proyecto se basa que ha sido, durante mucho tiempo, la corriente de análisis cualitativo más utilizada en investigaciones cualitativas (Bryant y Charmaz, 2007). Una vez diseñados, los tres vídeos fueron grabados utilizando la interfaz de la plataforma Loom, que también permitía alojar los vídeos y compartirlos. Posteriormente se pusieron a disposición del alumnado matriculado en la asignatura Metodología Cualitativa II del segundo curso del Grado en Sociología, a través de la página del campus virtual de la asignatura. En total se elaboraron tres vídeos en forma de píldoras de conocimiento, que trataban los siguientes temas:

- Vídeo 1: introducción a la teoría fundamentada. Este vídeo tuvo una duración de 7 minutos y 41 segundos y fue diseñado para ser la primera píldora de conocimiento en ser visualizada. En el vídeo se explicaba la teoría fundamentada de manera introductoria y a través de ejemplos ilustrativos basados en el programa Nvivo. Este vídeo tuvo un total de 98 visualizaciones.
- Vídeo 2: los comandos básicos del software Nvivo. Este vídeo tuvo una duración 4 minutos y 38 segundos y fue diseñado para ser la segunda píldora de conocimiento en el orden de visualización del contenido. Esta segunda píldora de conocimiento contenía la introducción al programa Nvivo. Se diseñó de forma interactiva con una grabación de pantalla que ilustrase para qué servían los botones de los distintos menús. Además, también se explicaba el funcionamiento básico del programa, los comandos indispensables para analizar datos cualitativos y sus aplicaciones prácticas utilizando ejemplos de análisis ya realizados. Este vídeo tuvo un total de 72 visualizaciones.
- Vídeo 3: la categorización en investigación cualitativa. Este vídeo tuvo una duración 9 minutos y 10 segundos y fue diseñado para visualizarse en último lugar. En esta píldora de conocimiento final se explicó el proceso de categorización durante el análisis cualitativo utilizando para ello ejemplos concretos basados en grabaciones de pantalla del programa Nvivo y ejemplos reales. Este vídeo alcanzó un total de 73 visualizaciones.

1.4. CURSO 2021/22: ENSEÑANZA DEL PROGRAMA DE ANÁLISIS CUALITATIVO ATLAS.TI

El segundo proyecto de innovación docente se ejecutó durante el curso 2021/22 y estuvo centrado en la enseñanza del programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti. A pesar de que el curso en el que se desarrolló este proyecto de innovación docente estuvo afectado en menor medida por las estrategias adoptadas para evitar contagios en comparación con el curso en el que se desarrolló el anterior proyecto de innovación docente, se consideró oportuno continuar con la formación basada en medios audiovisuales como píldoras de conocimiento para enseñar metodología cualitativa. Esta decisión se fundamentó, por un lado, en la relevancia que la enseñanza en línea estaba adquiriendo en el ámbito universitario en aquella época y, por otro lado, en el relativo éxito del proyecto de innovación docente anterior. En este caso, nos encontrábamos en un contexto en el que se había producido una familiarización tanto por parte del alumnado como por parte del profesorado con la enseñanza virtual, lo que contribuyó de manera positiva al desarrollo de este nuevo proyecto de innovación docente dirigido al estudiantado matriculado en el Grado en Sociología.

En esta ocasión, se decidió cambiar de programa de análisis de datos cualitativo y se optó por la enseñanza del programa Atlas.Ti. La enseñanza se basó, al igual que el proyecto de innovación docente anterior, en vídeos cortos en forma de píldoras de conocimiento. En este caso, en lugar de tres vídeos como en el proyecto de innovación docente desarrollado durante el curso 2019/20, se hicieron cuatro vídeos, pero siempre superando el límite de duración de los 15 minutos. Los vídeos se elaboraron mediante la grabación de pantalla mientras se utilizaba el programa Atlas.Ti con una voz de fondo a modo de video tutorial. Una vez que los vídeos fueron elaborados, se publicaron en la plataforma Vimeo. Esta plataforma facilitó la difusión gratuita entre el alumnado de la Universidad de Salamanca a través de enlaces y vídeos incrustados en las páginas correspondientes de las asignaturas de Sociología de la Salud (optativa de tercer o cuarto curso del Grado en Sociología) y de la asignatura Trabajo de Fin de Grado (cuarto curso del Grado en Sociología).

Este proyecto de innovación docente se diseñó para que el contenido fuese más extenso y complejo que el contenido de los vídeos del proyecto desarrollado en el curso 2019/2020. Debido a esta decisión, se necesitó elaborar cuatro videos en lugar de tres y dirigir el contenido de los videos a los últimos cursos del grado en sociología, donde las competencias del alumnado también se estimó que serían superiores a las necesitadas para afrontar la enseñanza del proyecto anterior. La temática de los cuatro vídeos en forma de píldoras de conocimiento que se elaboraron fue la siguiente:

- Vídeo 1: introducción al programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti. En este vídeo, que fue diseñado para ser el primero en ser visualizado, tuvo una duración de 6 minutos y 55 segundos, se hizo una introducción al programa Atlas.Ti y a sus distintas funcionalidades y menús mediante la grabación de pantalla y ejemplos prácticos. Este vídeo obtuvo 67 visualizaciones.
- Vídeo 2: introducción a la codificación. Este vídeo, diseñado para ser el segundo en el orden de visualización, tuvo una duración de 9 minutos y 2 segundos. En este vídeo se hizo una introducción a la codificación de datos cualitativos, lo que puede ser considerado como el primer paso en el proceso de análisis que consiste en la división de los datos en entidades más pequeñas llamadas códigos. Este vídeo obtuvo 29 visualizaciones.
- Vídeo 3: las relaciones entre los códigos y las citas. Este vídeo, diseñado para ser el tercero en el orden de visualización, tuvo una duración de 7 minutos y 23 segundos. En el vídeo 3, se profundizaba sobre el establecimiento de relaciones entre códigos y citas mediante ejemplos prácticos, en concreto se introdujo la creación de familias (agrupación de códigos similares) y los niveles de relación entre códigos preconfigurados en el programa Atlas.Ti. Este vídeo obtuvo un total de 23 visualizaciones.

- Vídeo 4: representación de redes de resultados. Este vídeo, el último del proyecto debido a la dificultad, tuvo una duración 12 minutos y 58 segundos. En el vídeo se introdujo la representación gráfica de los resultados cualitativos utilizando las funcionalidades del programa mediante la grabación de pantalla y los ejemplos prácticos. En este caso, se profundizaba en la representación de las relaciones establecidas mediante el vídeo anterior: familias de códigos, citas, así como los niveles de relación establecidos entre las distintas entidades. Este vídeo alcanzó las 19 visualizaciones.

2. OBJETIVOS

2.1. PROYECTO DESARROLLADO EN EL CURSO 2019/20

El objetivo del proyecto de innovación docente desarrollado en el curso 2019/20 consistió en sentar las bases para un sistema de docencia virtual, enfocado en la enseñanza de programas para el análisis de datos cualitativos, incluido dentro de asignaturas del Grado en Sociología que utilizarasen dicha metodología. El objetivo específico del proyecto consistió en introducir al estudiantado a la metodología cualitativa en base a dos pilares: el programa de análisis de datos Nvivo y el aprendizaje de los preceptos de análisis de la Teoría Fundamentada.

2.2. PROYECTO DESARROLLADO EN EL CURSO 2021/22

El objetivo principal de este proyecto desarrollado en el curso 2021/22 consistió en fortalecer las bases del sistema virtual de enseñanza de software de análisis de datos cualitativos, establecido previamente con el proyecto de innovación docente realizado en el curso 2019/20, para asignaturas del Grado en Sociología en las cuales la metodología cualitativa tuviera un peso importante. El enfoque se centró en la introducción al uso del programa de análisis cualitativo Atlas.Ti, profundizando también en la creación de redes de resultados utilizando las relaciones establecidas entre las distintas entidades de análisis. La creación de las redes de resultados facilita la comprensión de los resultados de la metodología cualitativa, ya que permite establecer relaciones visuales entre los

códigos y categorías, como, por ejemplo, relaciones de pertenencia, de propiedad, de similitud o de diferencias

3. METODOLOGÍA

Para la grabación de las píldoras de conocimiento en la experiencia del curso 2019/20 sobre el software de análisis cualitativo Nvivo, se utilizó la herramienta Loom, que permite la captura de pantalla, la edición de vídeos, la configuración de subtítulos y la adición de voz para guiar el aprendizaje. Una vez habían sido elaborados, los vídeos fueron editados y subidos a la propia plataforma de Loom. Posteriormente, se mostraron a través del campus virtual a los estudiantes matriculados en la asignatura Metodología Cualitativa II del segundo año del grado en Sociología. Para evaluar la calidad de los vídeos y la eficacia de la enseñanza, se implementó un cuestionario con preguntas abiertas y cerradas que se distribuyó a través del propio campus virtual. Los resultados de este cuestionario se analizaron tanto cualitativa como cuantitativamente. El cuestionario constaba de 5 preguntas en formato escala Likert de 10 puntos, diseñadas para valorar distintos aspectos de los vídeos, como la claridad del contenido, el grado de amenidad, la aportación al nivel de conocimiento, la probabilidad de aplicar el contenido en el futuro y la relación del contenido del vídeo con la asignatura en la que se utilizaron. Además de la escala Likert, después de cada pregunta se incluyó una pregunta abierta para recopilar información cualitativa complementaria. Adicionalmente, se agregaron 3 preguntas adicionales en formato escala Likert para evaluar la contribución de los vídeos en el refuerzo de los conocimientos adquiridos en asignaturas metodológicas, la importancia de enseñar software de análisis cualitativo en asignaturas metodológicas y la relevancia de enseñar teorías de análisis cualitativo como la Teoría Fundamentada en dichas asignaturas. Estas preguntas también fueron complementadas con preguntas abiertas para obtener información cualitativa adicional que enriqueciera las respuestas proporcionadas en las escalas Likert.

En la experiencia ejecutada durante el curso académico 2021/22 se optó por utilizar contenido audiovisual con un estilo pedagógico que

estuviera la misma línea que los materiales utilizados para el proyecto desarrollado durante el curso 2019/20. En este caso, los materiales sirvieron como apoyo para facilitar la enseñanza del programa de análisis cualitativo Atlas.Ti. A diferencia de la experiencia desarrollada en el curso 2019/20, para la grabación de estos materiales, se utilizó el software Apowersoft, el cual permite la captura de pantalla, la edición de vídeos y la adición de subtítulos. Al igual que en el proyecto anterior, se buscó presentar el contenido de manera concisa a través de vídeos en forma de píldoras de conocimiento con una duración que no excediese los 15 minutos. Sin embargo, al ser un contenido más complicado que el desarrollado anteriormente los vídeos tuvieron una duración mayor que los desarrollados en el curso 2019/20.

Por otro lado, cabe señalar que, a diferencia de la herramienta Loom, utilizada en el curso 2019/20, Apowersoft no cuenta con una plataforma propia para la subida y distribución de los vídeos. Por lo tanto, se decidió utilizar la plataforma Vimeo como medio de difusión del material audiovisual elaborado para el aprendizaje del alumnado. Una vez finalizada la grabación de los vídeos, estos fueron subidos a la plataforma Vimeo, lo que permitió incrustar los vídeos en las páginas del campus virtual correspondientes a las asignaturas de Sociología de la salud (optativa de tercer o cuarto curso del Grado en Sociología) y a la asignatura Trabajo de Fin de Grado (cuarto curso del Grado en Sociología).

Con el fin de evaluar tanto cuantitativa como cualitativamente la calidad de los vídeos, su contenido y el nivel de aprendizaje adquirido por los estudiantes, se implementó un cuestionario que fue distribuido a través del campus virtual, específicamente en las páginas de las asignaturas donde se compartieron los vídeos. En esta ocasión, a diferencia de lo realizado en el proyecto desarrollado en el curso 2019/20, se utilizaron escalas Likert de 5 puntos para valorar los distintos aspectos que nos interesaban sobre la calidad y la utilidad de los vídeos. Las preguntas del cuestionario abordaron aspectos como la claridad del contenido, el grado de atractivo, la contribución al nivel de conocimiento, la importancia del aprendizaje de softwares de análisis cualitativo, la utilidad de los vídeos para reforzar los conocimientos y el grado de aplicabilidad de lo aprendido. De forma adicional, se incluyeron dos preguntas en forma

de escala Likert de 5 puntos para evaluar el nivel de conocimiento previo y posterior al visionado de todos los vídeos en conjunto, así como una pregunta para cada vídeo para evaluar el grado de conocimiento adquirido tras su visualización y el grado de conocimiento que se tenía antes de la visualización. Asimismo, se incorporaron cuatro preguntas en forma de escala Likert de 5 puntos para evaluar la claridad de los objetivos de los vídeos, la organización y planificación del contenido, la opinión sobre la velocidad de narración y la claridad de la visualización de las acciones del software presentadas en los vídeos.

Por último, se incluyeron dos preguntas abiertas para recabar información sobre los aspectos más útiles de los vídeos y posibles mejoras que se podrían implementar en futuras ediciones de este tipo de proyectos de innovación docente encaminados a la consolidación de la enseñanza de programas de análisis de datos cualitativos a través de herramientas audiovisuales como las píldoras de conocimiento.

4. RESULTADOS

Esta sección comenzará comentando los resultados obtenidos del proyecto llevado a cabo en el curso 2019/20 para la enseñanza del programa de análisis de datos cualitativos Nvivo. Posteriormente, se comentarán los resultados obtenidos para el proyecto de innovación docente llevado a cabo en el curso 2021/22. En la valoración de la experiencia de enseñanza virtual a través del uso de píldoras de conocimiento llevada a cabo en el curso 2019/20 participaron un total de 48 alumnos/as. La cumplimentación del cuestionario fue opcional y se facilitó a través de la página de la asignatura en la que se implementaron los vídeos.

En la tabla 1 pueden observarse los estadísticos descriptivos obtenidos de la valoración dada a los tres vídeos elaborados al amparo del proyecto de innovación docente llevado a cabo en el curso 2019/20. Se han seleccionado para la representación en la tabla tres variables por mostrar relación con la calidad de los vídeos: refuerzo de conocimientos, importancia de la enseñanza de programas de análisis de datos cualitativos e importancia de la enseñanza de teorías de análisis cualitativo. Como puede observarse en la tabla la media de respuestas se encuentra por

encima de 8, en una escala de Likert de 10 puntos. Es la importancia de la enseñanza de teorías de análisis cualitativo la variable que obtiene una puntuación media más alta, seguida de la importancia de la enseñanza de programas de análisis de datos cualitativos y el refuerzo de conocimientos.

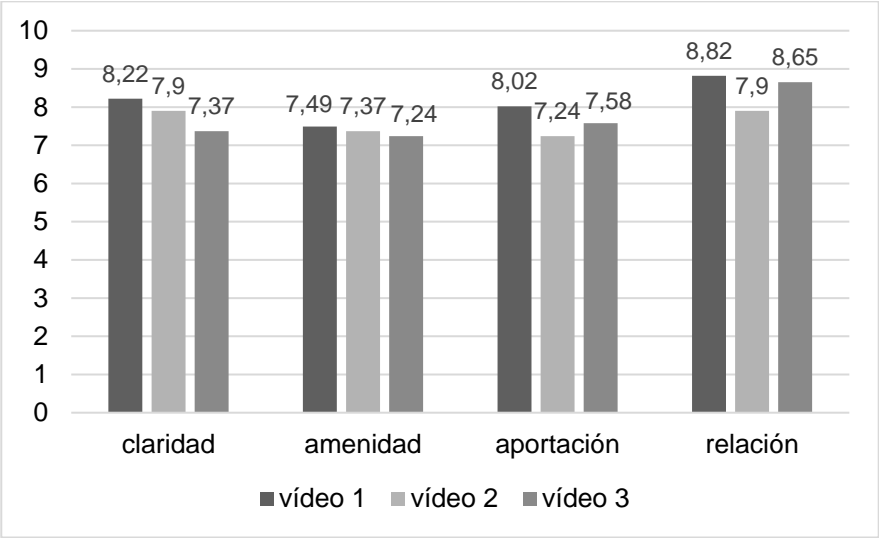
TABLA 1. Estadísticos descriptivos de tres variables seleccionadas para mostrar la valoración de los vídeos del proyecto de innovación docente basado en vídeos cortos en forma de píldoras de conocimiento sobre el programa de análisis de datos cualitativos Nvivo.

	Refuerzo de conocimientos	Importancia de la enseñanza de programas	Importancia de la enseñanza de teorías de análisis cualitativo
N	48	48	48
Media	8,3	8,4	8,9
Mediana	9	8	9
Moda	9	8	9
D.E.	1,6	1,08	0,89
Var	2,56	1,18	0,801
Mín.	3	6	7
Máx.	10	10	10

Fuente: elaboración propia

En el gráfico 1, aparecen representadas las puntuaciones medias obtenidas en la evaluación de distintos aspectos que miden la calidad de los vídeos elaborados para la enseñanza del programa de análisis de datos cualitativos Nvivo. Como puede verse la media de respuestas obtenidas para todos los ítems es superior a 7 en una escala Likert de 10 puntos. El vídeo 1, el de la introducción a la teoría fundamentada, fue el que recibió una media de respuestas más altas en todos los aspectos medidos: claridad, amenidad, aportación de conocimiento y relación con la asignatura. Es en la variable de amenidad en la que se recogió una media de respuestas más baja con respecto al resto de aspectos medidos. Los resultados nos muestran que el vídeo 3, sobre la categorización en investigación cualitativa, fue el peor valorado en claridad y amenidad. Mientras que el vídeo 2, sobre los comandos básicos del programa Nvivo, fue el que obtuvo peores resultados medios en aportación de conocimiento y relación con la asignatura. Los resultados nos indican que es necesario seguir trabajando para mejorar la media de las valoraciones obtenidas.

GRÁFICO 1. Representación de la puntuación media obtenida en la evaluación de distintos ítems seleccionados acerca de la calidad de los vídeos elaborados en el proyecto de innovación docente ejecutado durante el curso 2019/20 sobre el programa de análisis de datos cualitativos Nvivo.



Nota: elaboración propia.

Con respecto a las preguntas abiertas realizadas en el cuestionario para valorar la calidad de los vídeos realizados, destacamos varias de las respuestas dadas a la pregunta relacionada con la ayuda de los vídeos para el refuerzo de conocimientos en asignaturas de metodología cualitativa. En estas respuestas puede observarse, además de la valoración de la ayuda de los vídeos, la valoración del contexto de pandemia en el que fueron realizados, la preferencia por una enseñanza presencial y el uso de vídeos como complemento. Los resultados obtenidos en este apartado subrayan la media de valoración alta obtenidas en la aportación de los vídeos y la relación con la asignatura en la que fueron incluidos. Esto puede verse en las respuestas registradas:

- “Hablamos de contenido muy importante para una persona que en el futuro tiene intención de ejercer como sociólogo y llevar a cabo investigaciones. La metodología cualitativa es fundamental para saber llevar a cabo futuras investigaciones”.

- “Considero que muchas veces los medios audiovisuales son mucho más fáciles a la hora de prestar atención. Está bien leer documentos, pero, además, teniendo en cuenta en la situación en la que nos encontramos casi todo nuestro material educativo se basa en la lectura y a mí, personalmente, me agrado poder basarme en un material audiovisual”.
- “Para estas situaciones puntuales, son muy importantes, pero hay que tenerlos como refuerzo, no pueden sustituir una explicación. Porque la experiencia pierde”.

Los siguientes resultados corresponden al proyecto de innovación docente sobre la enseñanza del programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti, realizado durante el curso 2021/22. En este caso, si nos fijamos en la tabla 2, el número de respuestas al cuestionario que fueron obtenidas del alumnado (N=11) fue inferior a las registradas en el proyecto desarrollado en 2019/20. Es una cifra baja, sobre todo si consultamos el número de veces que se reprodujeron los vídeos en la sección de metodología. Como puede observarse en la tabla 2, en la media de respuestas dada a las variables medidas, solamente una de las variables, la que hace referencia al grado de amenidad de los vídeos, tuvo una puntuación inferior a 4 puntos en una escala Likert de 5 puntos. Si observamos el resto de las puntuaciones medias obtenidas en las variables medidas puede considerarse que la valoración de los vídeos fue alta. De hecho, la variable con una media de valoración más alta fue aquella que hace referencia a la importancia del aprendizaje de softwares de análisis cualitativo en asignaturas metodológicas. Esto podría indicarnos que los vídeos podrían suponer un recurso que podría dar respuesta a esa valoración. Posteriormente, los ítems con una valoración media más alta fueron la utilidad de los vídeos para reforzar los conocimientos adquiridos en las asignaturas, y la claridad y la aportación de conocimiento. Con una puntuación media algo menor, pero igualmente alta nos encontramos la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos en los vídeos. Finalmente, la variable que menor puntuación media obtuvo fue aquella que hacía referencia al grado de amenidad de los vídeos. Esto nos indica que habría que trabajar para que los vídeos resultasen más amenos al alumnado que

podría ser objetivo de beneficiarse de este tipo de iniciativas basadas en recursos audiovisuales en forma de píldoras de conocimiento.

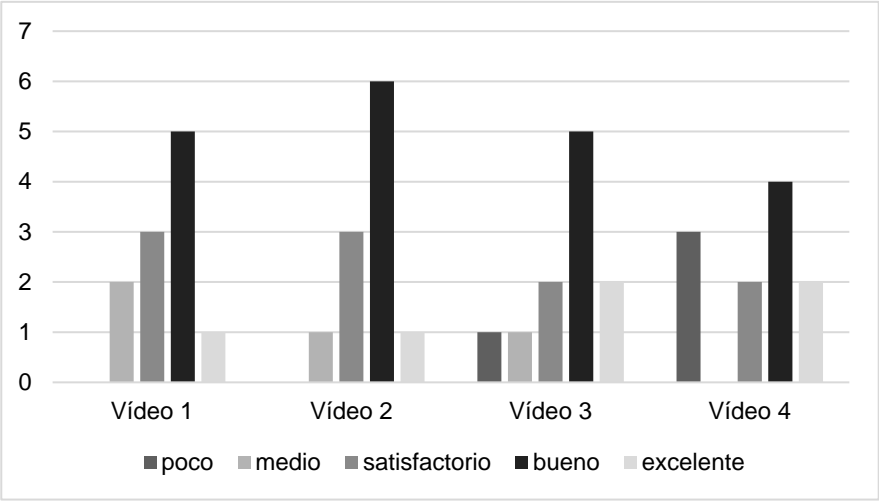
TABLA 2. Estadísticos descriptivos de seis variables seleccionadas para mostrar la valoración de los vídeos del proyecto de innovación docente basado en vídeos cortos en forma de píldoras de conocimiento sobre el programa de análisis de datos cualitativo Atlas.Ti.

	Claridad	Amenidad	Aportación	Importancia	Refuerzo de conocimientos	Aplicabilidad
N	11	11	11	11	11	11
Media	4,54	3,90	4,54	4,90	4,63	4,45
Mediana	5	4	5	5	5	5
Moda	5	5	5	5	5	5
D.E.	0,70	1,13	0,52	0,30	0,50	0,70
Var	0,47	1,30	0,27	0,10	0,25	0,47
Mín.	3,00	2,00	4,00	4,00	4,00	3,00
Máx.	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00

Fuente: elaboración propia

En el gráfico 2, se ha representado la frecuencia de las valoraciones obtenidas en la evaluación de los cuatro vídeos elaborados al amparo de este proyecto de innovación docente. Puede observarse como el vídeo 2, donde se hace una introducción a la codificación, fue el que obtuvo un mayor número de valoraciones como “bueno” al conocimiento adquirido tras la visualización, seguido muy de cerca por el vídeo 1, donde se hace una introducción al programa Atlas.Ti y el vídeo 3, donde se hace una introducción a las relaciones entre códigos y citas. Finalmente, el vídeo 4, sobre la representación de redes de resultados, es el que presenta un mayor número de estudiantes que valoran el conocimiento adquirido tras la visualización del vídeo como “poco”.

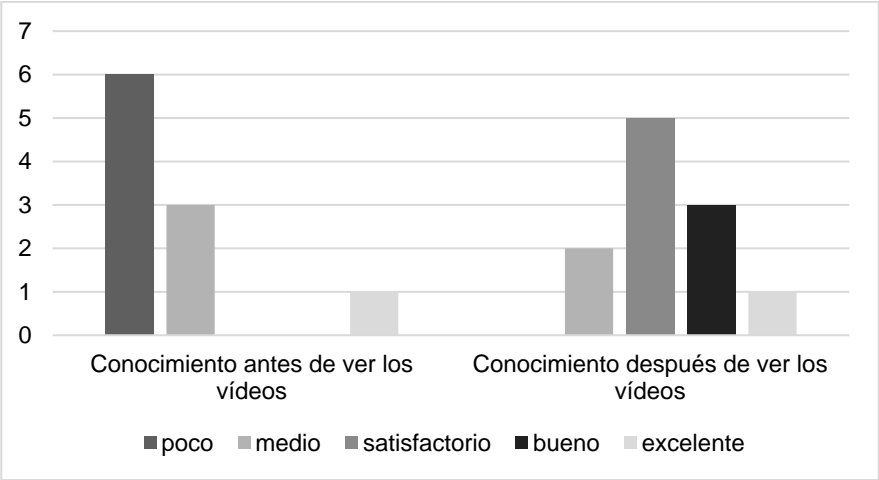
GRÁFICO 2. Representación de la frecuencia de respuestas sobre la valoración sobre el grado de conocimiento adquirido tras la visualización de cada uno de los vídeos elaborados en el proyecto de innovación docente ejecutado en el curso 2021/22 sobre el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti.



Nota: elaboración propia.

En el gráfico 3, podemos observar una comparación sobre la valoración del conocimiento que se el estudiantado tenía antes de la visualización de los vídeos y el nivel de conocimiento adquirido tras la visualización de los vídeos en su conjunto. Como puede verse, la mayoría de las respuestas con respecto al grado de conocimiento antes de la visualización de los vídeos se concentra en “poco”. Así, tras la visualización de los vídeos, parte del estudiantado que respondió al cuestionario tras la visualización de los vídeos consideró que el grado de conocimiento adquirido fue “satisfactorio” y “bueno”. Ninguna persona consideró que el conocimiento adquirido tras la visualización de los vídeos fue “poco”, y solamente 1 persona consideró que el conocimiento adquirido tras la visualización de los vídeos fue “excelente”. Esto nos indica que hay que seguir trabajando en la elaboración de vídeos para la enseñanza de este programa de análisis de datos cualitativo.

GRÁFICO 3. Comparación de la frecuencia de respuestas sobre la valoración del conocimiento que se tenía antes y después de la visualización de todos los vídeos elaborados en el proyecto de innovación docente ejecutado en el curso 2021/22 sobre el programa de análisis de datos cualitativos Atlas.Ti.



Nota: elaboración propia.

Finalmente, con respecto a las respuestas dadas por el alumnado a las preguntas abiertas incluidas en el cuestionario, podemos destacar tanto los comentarios hechos sobre los aspectos más útiles de los vídeos como los comentarios sobre los aspectos a mejorar. En primer lugar, nos centraremos en los comentarios realizados sobre los aspectos más útiles de los vídeos. En este caso, se resaltan aspectos como la novedad, la claridad, explicar paso a paso, la calidad de la explicación y la disponibilidad de los vídeos. Esto pone subraya lo mostrado en las valoraciones dadas a los distintos vídeos incluidos dentro de este proyecto de innovación docente. A continuación, se reproducen las respuestas registradas:

- La novedad del uso de este programa.
- La clara explicación de los elementos centrales de Atlas.ti
- El paso a paso.
- La explicación es muy buena y la hace muy simple, a pesar de ser un tema enrevesado
- Me ha permitido conocer una herramienta muy potente de análisis de discurso que simplifica y hace más precisa la tarea.

- El poder acceder siempre a ellos, a diferencia de las clases teóricas.
- Las redes de resultados y poder exportarlos a pdf.

Para terminar, nos centraremos en los comentarios realizados con respecto a las posibles mejoras que deberían implementarse en los vídeos según la opinión del alumnado que realizó el cuestionario. Nos encontramos con que se pide incluir más ejemplos prácticos sobre corrientes de análisis y no centrarse en el funcionamiento del programa, el uso de ejemplos prácticos y disminuir la velocidad de narración de los vídeos. Este último aspecto subraya lo ya comentado sobre el grado de amabilidad de los vídeos. Esto puede verse reflejado en las respuestas registradas:

- Los mejoraría incluyendo ejemplos prácticos de análisis de grupos de discusión o entrevistas. Es decir, habría que añadir contenidos que, en lugar de concentrarse en los procedimientos de Atlas.Ti, se centraran en las técnicas de la teoría fundamentada.
- Con ejemplos prácticos.
- La velocidad me pareció algo rápida. Sería lo único a mejorar desde mi punto de vista.
- Con un poco más de tiempo, para que no sea tan precipitado.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en forma de valoraciones y grado de aprendizaje en los dos proyectos de innovación docente sobre el uso de píldoras de conocimiento sobre programas de análisis de datos cualitativos realizados en los cursos 2019/20 y 2021/22, nos pueden indicar que el uso de medios audiovisuales en este tipo de enseñanzas tiene un impacto positivo en el aprendizaje del alumnado y puede suponer una valoración positiva. Se obtuvieron valoraciones positivas en cuanto a la calidad de los vídeos (claridad, contenido y amabilidad), utilidad, aplicabilidad y pertinencia de esta metodología en asignaturas metodológicas. Sin embargo, es importante señalar que las diferencias en la participación del alumnado en los cuestionarios para valorar ambas experiencias (48 valoraciones obtenidas en el curso 2019/20 y 11 valoraciones obtenidas en

el curso 2021/22) podrían deberse, por un lado, a la mayor dificultad de los vídeos elaborados en el segundo proyecto y, por otro lado, a la fatiga y al cansancio del alumnado por el uso de los medios virtuales debido a los efectos de la pandemia provocada por la COVID-19. Un seguimiento más detallado del uso de estas píldoras de conocimiento como herramienta habitual de enseñanza sería necesario para garantizar una correcta implementación, calidad del contenido y satisfacción del alumnado. Por otro lado, también puede ser necesario mejorar la calidad y amenidad de los vídeos para que el alumnado quede satisfecho con la calidad de la enseñanza recibida mediante el uso de medio audiovisuales.

6. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría agradecer a la Universidad de Salamanca por haber financiado el proyecto de innovación docente realizado en el curso 2019/20, con referencia ID2019/094. El proyecto realizado en el curso 2021/22 también fue concedido por la Universidad de Salamanca, pero sin financiación y con referencia ID2021/081. Finalmente, también agradezco a los compañeros que han formado parte del equipo de trabajo por su ayuda para el desarrollo de ambos proyectos y la elaboración de los vídeos: Jesús Rivera Navarro, Juan Martín-Rayó Nogales.

7. REFERENCIAS

- Alemdag, E. (2022). A scoping review of the literature on embodied instructional videos. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 18, 029. <https://doi.org/10.58459/rptel.2023.18029>
- Belt, E. S., & Lowenthal, P. R. (2021). Video use in online and blended courses: A qualitative synthesis. *Distance Education*, 42(3), 410–440. <https://doi.org/10.1080/01587919.2021.1954882>
- Bryant, A., & Charmaz, K. (2007). Grounded theory research: methods and practices. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE Handbook of Grounded Theory* (pp. 1–29). London: SAGE
- Cabrera, L. (2020). Efectos del coronavirus en el sistema de enseñanza: aumenta la desigualdad de oportunidades educativas en España. RASE. *Revista de Sociología de la Educación*, 13 (2), especial, COVID-19, 114-139. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.13.2.17125>

- Calderón Gómez, D., Kuric Kardelis, S., & Sanmartín Ortí, A. (2021). En clase desde la distancia: experiencias y dificultades del alumnado de secundaria y universitario durante la pandemia de la covid-19. *Participación Educativa*, 8(11), pp. 41-58.
- Consejo Escolar del Estado. (2020). Situación actual de la educación en España a consecuencia de la pandemia. Avance – 15 de enero. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en: <https://bit.ly/3pIaERA>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). London: SAGE.
- Díaz, M. A., & Sabater, M. C. (2020). La formación online y su impacto social en España durante la pandemia de la Covid-19. Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, December 10 - 11, 2020, ISBN 978-84-09-22967-3, 10(2), pp. 1281–1284. Disponible en: <https://bit.ly/3MwNypP>
- Fyfield, M., Henderson, M., Heinrich, E., & Redmond, P. (2019). Videos in higher education: Making the most of a good thing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 1–7. <https://doi.org/10.14742/ajet.5930>
- Hammond, M. (2009). What happens as student teachers who made very good use of ICT during pre- service training enter their first year of teaching? *Teacher Development*, 13(2), 93-106. <https://doi.org/10.1080/13664530903043939>
- Lange, C., & Costley, J. (2020). Improving online video lectures: Learning challenges created by media. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00190-6>.
- OCDE. (2020). ¿En qué medida están preparados los docentes y los centros educativos para enfrentarse a los cambios en el aprendizaje causados por la pandemia del Coronavirus? *Teaching in Focus*, 32. Disponible en: <https://bit.ly/3WdcQwK>
- Rodorigo, M., García-de-Frutos, N., & Antolín-López, R. (2018). Las píldoras de conocimiento como herramienta para el aprendizaje: Análisis de la aceptación del alumnado universitario. In D. Cobos Sanchiz, E. López Meneses, A. H. Martín Padilla, L. Molina García, & A. Jaén Martínez (Eds.), IV Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA. AFOE. Asociación para la Formación, el Ocio y el Empleo. Disponible en: <https://bit.ly/3WaYnkD>

- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2020). Educación en tiempos de pandemia: reflexiones de alumnos y profesores sobre la enseñanza virtual universitaria en España, Italia y Ecuador. *Revista Latina de Comunicación Social*, 78, pp.1-21. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1466>
- Tejedor, S., Cervi, L., Tusa, F., & Parola, A. (2021). Los docentes universitarios frente al cambio a la educación virtual impuesta por el coronavirus. *Sociedade e Estado*, 36(3), 915–943. <https://doi.org/10.1590/S0102-6992-202136030004>
- Woods, M., Paulus, T., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2016). Advancing Qualitative Research Using Qualitative Data Analysis Software (QDAS)? Reviewing Potential Versus Practice in Published Studies using ATLAS.ti and NVivo, 1994–2013. *Social Science Computer Review*, 34(5), 597–617. <https://doi.org/10.1177/0894439315596311>

SECCIÓN II

DISPOSICIONES EDUCATIVAS: MODOS DE HACER PEDAGÓGICOS

DECORAR Y REVESTIR LA CASA: OBJETOS PARA LA SOCIABILIDAD EN EL SIGLO XVIII GRANADINO

MARTA CRIADO ENGUIX
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

Los numerosos elementos que forman la cultura material de una civilización constituyen uno de los testimonios más importantes del ser humano. Su estudio nos abre las puertas de un amplio universo que nos permite comprender las costumbres o modos de vivir de una sociedad en un periodo histórico determinado. Con esta tarea se pretende reconstruir el interior doméstico, sus estancias y los enseres domésticos que la “habitaban”. Este conjunto cohabitaba con los residentes de ahí su importancia como aspecto esencial en el ámbito doméstico. Lejos de concentrar su atención en la casa, se contempla como un conjunto de signos que obedecen a una lógica concreta, a un sistema de representación y a una específica estructuración y jerarquía.

2. OBJETIVOS

El objetivo que se propone, pretende abrir una puerta al interior de la casa granadina, analizando la distribución de sus espacios y la simbología de sus ajuares a fin de comprender cómo sus estancias tienen voz propia y un conocimiento por descubrir. Se trata de un enfoque interdisciplinar que vincula la casa al interior donde se daba la vida. Este cambio de enfoque posiciona el manejo documental, la fuente principal para conocer aspectos sociales, culturales o cotidianos. Su metodología ofrece un enfoque teórico que contempla los bienes y ajuares de los individuos del espacio doméstico habitado.

- Reconstruir los enseres domésticos que formaban parte del revestimiento de las estancias, objetos de lujo, suntuarios que

hablaban de las costumbres, las modas o los gustos de los residentes que habitaban el hogar.

- Comprender la simbología de estos objetos en cada una de las salas.
- Analizar los distintos artefactos que formaban cada una de las estancias, comprendiendo el mobiliario, tejidos, los objetos colgantes y la iluminación doméstica.

3. METODOLOGÍA

En los últimos años, los investigadores del espacio doméstico apoyan sus hipótesis -mayoritariamente-, en el manejo sistemático documental de inventarios y testamentos para la formulación de sus presupuestos teóricos. Personalmente, el contacto con estos soportes no sólo ha constituido la base para afrontar esta materia, sino que ha sido indispensable para una formación consolidada. A pesar de los múltiples interrogantes metodológicos e históricos que desde la innovación histórica vienen haciendo los historiadores del arte, se impone el manejo documental como recurso esencial de consulta para esta temática.

Con esta propuesta metodológica concluimos que, los objetos percibidos en los propios documentos -sobre todo inventarios *post mortem*-, presentan una relación entre los objetos del ajuar y la organización del espacio doméstico, lo que ha permitido recrear escenografías cotidianas más allá de su estructura formal.

Tradicionalmente la casa ha sido uno de los espacios básicos del transcurso de la vida del ser humano. Además de proporcionarle cobijo y protección, era el lugar de formación, trabajo, descanso o de celebración de rituales. Pero, sobre todo era un lugar de convivencia familiar y sociabilidad. En ella se sucedía la vida cotidiana donde tenía lugar el desarrollo de las relaciones personales y sentimentales. Cohabitan hombres y mujeres, niños, jóvenes, adultos y ancianos, solteros, casados y viudas, de distintos sexos, edades, estados civiles o categorías profesionales.

El estudio integral de la vivienda constituye una de las bases sobre la que se sustenta nuestro estudio, apoyado en la vertiente de lo sociológico, lo histórico y lo artístico. Desde los albores de la historia, la casa ha sido el lugar de residencia donde se reproducían las relaciones sociales de comunidad y parentesco. Ha sido, es y forma parte de la historia y la identidad de las ciudades. De ahí su inmersión en los modos de ocupación y en los de habitar.

En efecto, la visita de cualquiera de estas viviendas, supone un viaje en el tiempo; un tiempo ya remoto, pero tan evocado que parece que vuelve a cobrar vida. Pese a que muchos de los caseríos estén abandonados y deteriorados, no quiero resignar a dejar de evocar la vida que se desarrollaba en sus interiores y les dio sentido. Si bien es cierto que, se trata de un planteamiento, quizá demasiado ambicioso, pero no cabe duda de que sólo un análisis sociológico de esta arquitectura nos puede llevar a su completo conocimiento.

La casa, como tema de investigación, ha sido poco tratada por la historiografía. Quizá algunas de las razones que se pueden argüir a la hora de buscar una justificación, fuesen las siguientes; por un lado, su no consideración como objeto artístico en sí mismo y, por otro, su atemporalidad aparente. A ello hay que añadir, la dificultad que entraña la búsqueda documental de archivos y sus respectivas condiciones de pérdida, fragmentación o difícil acceso. Predomina una falta de sensibilidad ante este patrimonio, considerado “universalmente” de segunda categoría frente a la de “más prestigio” de categoría pública, civil o religiosa-. Tras muchos años de silencio, su reconocimiento, nos permite atisbar unos cambios notables ante el vacío bibliográfico. No sólo la bibliografía presenta enfoques radicalmente distintos en los últimos años, sino que, además, sin que los archivos históricos o los elementos arquitectónicos estudiados hayan cambiado, nuestro foco de atención es diametralmente distinto y exige al investigador otros conocimientos.

Poder reconstruir cómo era el interior de la casa, la organización y distribución del espacio doméstico en el siglo XVIII.

Para la arqueología tradicional, el interés se centraba más en la prehistoria o en el mundo romano. Existía una incapacidad de método para

entender lo construido a partir de las técnicas de excavación al uso. Había un divorcio absoluto entre arqueología y fortificación. La dificultad de su estudio desde lo científico implicaba necesariamente la dificultad para su valoración. Comienzan a surgir monografías y artículos especializados sobre la casa desde un punto de vista antropológico vinculado al espacio doméstico. Hasta el momento, los estudios realizados por parte de las distintas disciplinas, clasificaban la casa como una tipología más, sin adentrarse en cuestiones de mayor calado. En este proceso, los estudios y catálogos consultados durante el trascurso de la tesis, han sido tan variados como diversos. También quiero recalcar la consulta de otros soportes como el manejo de planimetría sobre la ciudad granadina que hablan sobre los alzados y plantas de algunas viviendas, paramentos, técnicas constructivas y decorativas o las distintas fases cronológicas.

El punto de partida para abordar esta investigación radica en la comprensión de la casa, exterior y el inabarcable mundo del interior donde convergen las vivencias cotidianas, sociales y sentimentales. La vivienda común es un edificio arquitectónico habitado dinámico según el gusto o las necesidades vitales o funcionales de sus moradores. Con frecuencia envejece, siendo descuidada sin ser atendida con las reparaciones adecuadas para su conservación. Frente a otros vestigios históricos, las casas edificadas llegan muy deterioradas, arruinadas o transformadas por las sucesivas modificaciones de sus habitantes. Su estado ruinoso acentúa impide conocer un valioso documento para la historia de nuestro patrimonio como una parte esencial sobre nuestros modos de habitar. Se trata de determinar la comprensión de la funcionalidad de los espacios, entender los reaprovechamientos y sus reutilizaciones con el fin de saber cuál era la finalidad de estas innovaciones. Investigar sobre ésta, significa tener presente dos perspectivas distintas, pero complementarias: una de tipo histórico en la que se realzan los cambios sufridos en el tiempo. La otra de índole arquitectónica, donde se definen los elementos que la forman y se establecen comparaciones tipológicas. Cada una de estas líneas ofrece unas herramientas concretas de trabajo que, aún extrapolables ofrece unos matices diferentes. Si lo enfocamos en el análisis de lo tipológico, se dispone de instrumentales que ayudan a la síntesis de estos modelos: los dibujos, las fotografías o los grabados de la época. Esta

premisa, mayoritariamente de naturaleza gráfica, nos permite obtener la singularidad de algunos ejemplos puntuales. Ello conlleva el manejo de dos cuestiones similares que la forman y se interrelacionan. Por un lado, el continente, referida a su estructura meramente arquitectónica junto a las características formales que la constituyen. Muestra algunos detalles constructivos que merecen especial atención, marcan la diferencia y nos sitúa en un momento concreto: las alturas, el número de vanos, su tipología, la distribución de la fachada, los materiales empleados la cubierta, voladizos o bacones. En segundo lugar, el contenido -recoge el amplio mundo del interior junto a la materialidad que la compone y le aporta valor-. Dentro del contenido ocupan un rubro esencial conocer a los residentes que la habitaban, llenaban de vida estos espacios, lo modificaban y lo acondicionaban.

Al abordar cuestiones como lo cotidiano aludimos a las tareas diarias que se desarrollaban, de reproducción, de producción o de intercambio. Ello requiere de la necesidad de cubrir unas necesidades básicas de crianza, vestimenta, de almacenamiento, de alimento, de aseo o de producción. Adentrarnos en el vasto mundo del interior requiere la consideración de la materialidad, y de los objetos y enseres que habitaban los espacios: los ajuares, los textiles -para uso propio, vestir la cama o vestir la mesa y los elementos decorativos, religiosos o suntuarios que embellecían o sacralizaban los interiores. Parte de los bienes adquiridos pretendían favorecer la habitabilidad, la confortabilidad y el bienestar, pero también representar y aparentar. Continente y contenido, exterior e interior, se interrelacionan y la integran como casa construida y como casa vivida.

Se atiende a un marco temporal, los siglos XIII y XIX. Se define como un periodo de transición, pero también de transformación. A lo largo del siglo XVIII veremos permanencias por encima de los cambios históricos, sociales o culturales. También hubo modificaciones y novedades que -mayoritariamente-, van a desembocar en la era decimonónica. Se produce una metamorfosis urbana que oscila entre las permanencias, los mestizajes y los nuevos modelos. En la era decimonónica, sucesos como las voladuras por las tropas napoleónicas durante la Guerra de la Independencia, revoluciones, desamortizaciones o la apertura de la Gran Vía,

generaron la progresiva decadencia del patrimonio, ocupando un lugar vertiginoso la vivienda. Muchas se destinaron a la venta de particulares o a la conversión a talleres, almacenes o corrales de vecinos, que provocaron la pérdida generalizada y su olvido historiográfico.

Este enfoque de la casa ha ido adoptando distintos matices. Uno de los más reseñables intenta aunar el estudio de la vida cotidiana al de la vivienda, dejando aislados otros aspectos esenciales como los ajuares o la cultura material. Otras disciplinas, limitaban sus estudios a descripciones o análisis arquitectónicos y estilísticos, menospreciando otros aspectos de valor simbólico que guarda el interior. Por otro lado, la precariedad en las referencias sobre la vivienda de los sectores populares o la parquedad que presentan, guían sus aportaciones aspectos tan poco significativos como son la extensión o la dimensión de las dependencias. O bien, enfocan su atención a los monumentos más emblemáticos, palacios castillos que, por encima del valor de sus ajuares o las vivencias cotidianas, prevalece su forma arquitectónica avocada a una adecuada conservación. Estas premisas no son las únicas, pero sí las más importantes que nos planteamos al comenzar. Es cierto que, los nuevos estudios de la casa y del espacio doméstico -desde una perspectiva, material, social y cultural-, cada vez más, están logrando resultados de gran relevancia ligados a la vida cotidiana.

Inequívocamente, la principal fuente de información para nuestra investigación es la propia vivienda. Aunque la analicemos al detalle, encontramos ciertas limitaciones que nos impiden profundizar en aspectos relevantes que estuvieron y hoy no se conservan. La casa ha sido y es un ente vivo, en constante cambio. La sociedad la ha ido adaptando acorde a unas necesidades, tendencias o costumbres que, ineluctablemente llevan a su indefectible modificación.

Las fuentes documentales han sido una herramienta esencial para poder recuperar la historia del pasado, profundizar en las vivencias cotidianas como una muestra fidedigna de los cambios discursivos en la construcción histórica. Se trata de comprender el espacio doméstico como construcción física y entorno social constreñida a un discurso único en la habitabilidad cotidiana.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos fruto del desarrollo de la investigación han sido más que fructíferos. Mediante el manejo documental de archivo complementado con una bibliografía variada, pero a su vez específica sobre la cultura material en el espacio doméstico del siglo XVIII, hemos podido conocer cómo eran estos espacios para la sociabilidad, espacios para la representación del poder y del estatus de los moradores.

5. DISCUSIÓN

El interior que define la estructura de la vivienda adolece de sentido si no se dotara de un valor al contenido interno. Continente y contenido forman una relación indisoluble esencial para comprender con integridad la vivienda. Con esta concepción se traspasan los límites del exterior -su estructura arquitectónica- y se unifica con el espacio interno que lo habita. Para comenzar habría que recordar primero que son inexistentes los datos sobre los espacios domésticos y la vida granadina durante el siglo XVIII, e incluso sobre el origen y denominación de las unidades constitutivas de sus espacios. Los principales datos proceden de edificaciones arquitectónicas palaciegas u otras construcciones de interés cuyas particularidades apenas presentan similitud con la arquitectura doméstica. Se conocen, sobre todo, edificios representativos, siendo nulos los relativos al espacio doméstico.

Por tanto, para ya profundizar en materia, los espacios para la habilidad, entendidos como lugar de ostentación y exhibición nos vamos a centrar fundamentalmente en la sala de estar de la vivienda. Esta sala de estar, también conocida como sala principal era una de las estancias principales en la configuración interna del interior doméstico. Se trata de una habitación donde la principal idea era mostrar el lujo, aquellos objetos o piezas de más valor. Se trata de una sala de representación del prestigio familiar; por lo general, solía estar recargada de objetos decorativos, un diverso y variado mobiliario (mesas, sillas, bufetes, escritorios, escaparates o vitrinas), espejos, cornucopias, tapices (alfombras, cojines, cortinas) y cuadros de distinta temática.

Dentro de las tipologías más comunes en esta sala encontramos los de soporte, los de asiento, los de exhibición (de escaparate o vitrina), y los decorativos. En su gran mayoría estos muebles estaban fabricados en maderas de calidad. presentaban acabados con roleos, incrustaciones con otras materias primas, acabados decorativos o rectilíneos más en la línea de lo tradicional clásico. De entre los muebles de soporte destacan las mesas de diverso tamaños y diseños. Las había de tableros marmóreos y con tableros cuadrados, redondos u ovalados. Se recogen tipologías como la veladora, bufetes, escritorios, fundamentalmente; En relación al tamaño las había pequeñas, medianas o grandes; de forma redonda, cuadrada e incluso ovalada. Eran sencillas y, mayoritariamente, confeccionadas en madera. En los inventarios en los que se describe los enseres *cuarto por cuarto*, la presencia de *mesitas* o *mesicas* en el dormitorio es constante. Ello nos hace pensar en que las llamadas “mesitas o mesicas” eran las más similares a las que hoy conocemos en la actualidad como la mesita de noche. En lo que refiere al material con que la mesa en sí estaba fabricada predominan las de madera de pino, siendo notable su presencia en la mayoría de los inventarios registrados.

En cuanto a la mesa, los *barqueños* o *escritorios* eran una variante en esta sala. Se trata de una pieza de lujo y ostentación confeccionada con materiales de calidad. El escritorio aparece en más del 90% de los inventarios y su uso estaba vinculados a la escritura. Era una era de las piezas más importantes del mobiliario español. Los había de varias tipologías y materiales. Su presencia se recoge con otras denominaciones como la *escribanía*, *papelera*, *contador* o *bargueño*.

En sus diferentes acepciones es utilizado como archivador de los diferentes documentos y objetos para la escritura o despacho utilizado por los residentes. Se compone de numerosos cajones visibles llamados gavetas y en ocasiones llevaba en el centro una puertecilla con decoración de distintos relieves de motivos vegetales o geométricos.

Aumentó su presencia en los siglos XVI y XVII y pasó de ser un mueble contenedor a adquirir cierto prestigio. Se plantea su derivación de las arcas o arquillas mudéjares, aunque, en un principio, era una tipología inusual en la documentación de principios del siglo XVI aumentando a

finales de la centuria por su carácter exhibicionista. Con el paso del tiempo, las clases inferiores emulaban a las más posicionadas, de ahí su consideración como una de las tipologías mobiliarias que mejor define a la vivienda española durante los siglos XVI al XVIII. Además, su posesión denotaba cierto prestigio, pues el escribir se consideraba como tal. Se recogen escritorios de diversos tipos guarnecidos con decorativos, tallados y guarniciones. En la documentación granadina, los *escritorios* varían según los materiales en madera, marfil y los distintos adornos. Tanto el escritorio como el bufete han sido de los modelos más tradicionales en la Historia del Mueble.

En relación al mueble de asiento, se recogen sillas, sillones y taburetes tapizados, tallados o pintados; en ocasiones, estos tejidos iban a juego con el conjunto de la estancia, con los motivos representativos de cortinas o tapices.

Entre los muebles de exhibición o escaparte, destacan las vitrinas, el escaparate fundamentalmente, sobre los que se exponen las piezas más valiosas o de lujo. Piezas de cerámica cristal o materiales demás lujosos.

Además de estos muebles, era una sala con otras piezas decorativas que, se repiten con frecuencia en estos interiores. La presencia de espejos, cornucopias, cuadros, apliques, junto al juego de tejidos (cortinas, cojines, alfombras o esterados), son de lo más común en el revestimiento de estos espacios.

Este repertorio de objetos junto a la variedad de tipologías mobiliarias hacía del conjunto una estancia de lo más enriquecida que mostraba el prestigio social familia de los moradores.

Su adopción como lugar para la “sociabilidad” se da porque en ella solían reunirse los visitantes de la casa, los que venían del exterior. Organizaban largas jornadas reunidos en este lugar, sentados en torno a una mesa, jugando o charlando con agasajos típicos de la época (chocolate caliente, café o te).

La estancia se concibe como un espacio de reunión, del “aparentar”, de ostentación y del descanso. De ahí que, la decoración fuera un recurso muy acusado en los interiores domésticos de este periodo. Era un lugar que invitaba a la reunión, al recibimiento de visitantes, al descanso y a

la tranquilidad. En esta habitación solían guardar los textiles para vestir la mesa: manteles y servilletas, que almacenaban en las arcas. Una constante muy repetida en los inventarios más pudientes son las “tablas de manteles” y los paños de manos con labores alemaniscas.

En las clases populares, la higiene y la presentación de la mesa era irrelevante y se carecía de medios para ello. La forma de poner la mesa y el lugar donde poner la vajilla eran nociones reguladas. En las mesas más importantes y festivas, los platos no se servían de uno en uno, pues se agrupaban en diferentes servicios.

6. CONCLUSIONES

Se aprecia de forma puntual la tendencia constatada por los investigadores que estudian a través de los ajuares el afán por decorar las estancias a fin de mostrar poder y ostentación. Como ya comenté al comenzar el artículo, enfrentamos los desafíos de pensar en el espacio doméstico afrontando un problema de estudio: el espacio doméstico. La diversidad de perspectivas y los problemas metodológicos que se plantean presentan la domesticidad a través de la historia y la cultura material que nos remiten al entorno hogareño donde las familias desarrollaban su vida, familiar y social. Describir la casa desde su materialidad no es el objeto de este trabajo, sino adentrarnos en el significado de los enseres que “habitaban” la sala principal dominada por el abigarramiento, un *horror vacui* repleto de objetos que, a su vez, caracteriza a las personas propietarias. Con su análisis, podemos proyectar y valorar una serie de significaciones estéticas, históricas y culturales. En la distribución interna de la casa, la sala principal era uno de los espacios más importantes de la vivienda que conjugaba la parte pública de la familia con su intimidad. Era un lugar destinado al entretenimiento, a ratos de ocio y a la sociabilidad. También era un espacio para la exhibición y la representación, donde exponían objetos de riqueza y de valor. La estancia estaba preñada de enseres y mobiliario. Las paredes estaban cubiertas de reproducciones de pinturas y grabados con predominio de la temática religiosa. Aquellos interiores de patrimonios más pudientes, se recogen espejos, tapices y pinturas originales. Veremos el protagonismo que alcanza la presencia

de espejos, junto a otros objetos como las estatuas o pequeñas esculturas religiosas o las cornucopias -apliques de madera tallada y dorada con un espejo azogado y uno o dos mecheros adosados donde colocaban bujías para iluminar el espacio-, junto a la variedad textil que revestía los interiores. Todo ello creaba ambientes recargados y ricamente decorados.

7. REFERENCIAS

- Bastardín, T. (2012), “Léxico de los siglos de Oro en documentos notariales: als particiones de bienes del Archivo histórico Provincial de Cádiz”, *Cuadernos del Instituto de la Lengua*, 7, pp. 31-60.
- Baulant, M. (1988), “Les inventaires et la vie quotidienne” en Schuurman Baulant et Servais (ed.), *Inventaires apres-deces et ventes de meubles*, Louvain-La-Neuve, p. 9.
- Covarrubias Orozco, S. (1611), *Tesoro de la lengua castellana o española*, Madrid, por Luis Sánchez, p. 207.
- García Fernández (dir.), *Cultura material y vida cotidiana moderna: escenarios*, Sílex, Madrid, 2013; M Margarita Birriel Salcedo (2017), *La (s) casa(s) en la Edad Moderna*, Institución Fernando el católico, Zaragoza.
- Morala, J. R. “El proyecto CorLexIn”, en D. Corbella, J. Dorta, A. Fajardo Aguirre, L. Izquierdo, J. Median López y A. Nelsi Torres (eds.), *Lexicografía hispánica del siglo xxi: nuevos proyectos y perspectivas. Homenaje al profesor Cristóbal Corrales Zumbado*, Arco/Libros, Madrid, p. 430.
- Ramón Morales, J. “Inventarios de bienes y lexicografía”, en A. M. Medina Guerra y M. Ayala Castro (ed. y coord.), *Los diccionarios a través de la historia*, Málaga, Universidad de Málaga, p.250.
- Ramón y Congosto, “La terminología especializada frente al vocabulario común (análisis cuantitativo de usos léxicos marcados en lexicografía histórica”, *Revista de Historia de la Lengua Española*, 7, pp. 91-120.
- Rivera Blanco, J. “La investigación de la arquitectura popular desde las fuentes documentales. Materiales historiográficos y el archivo de la Real Chancillería de Valladolid”, Báez Mezquita, J. B. (1992), *Arquitectura popular de Castilla y León. Bases para un estudio*, Instituto de Ciencias de la Información, Universidad de Valladolid, p. 107.
- Rodríguez Fernández, D. (1999), “Desigualdades sociales y criterios de consumo diferenciados. Cultura material y nivel de vida en Galicia interior, Celanova (1630-1850)”, *Cuadernos Feijonianos de Historia Moderna I*, Santiago de Compostela, pp. 193-231.
- Valzania, F. A. *Instituciones de Arquitectura del Arquitecto*, Madrid, Kessinger Publishing, 1792, p. 72

PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE *CERAMOD*: EN LA CONVERGENCIA ENTRE MATERIALIDAD Y VIRTUALIDAD

MIGUEL BUSTO ZAPICO

Universidad de Granada, Grupo de Investigación PRINMA

CARMEN SÁNCHEZ CASTILLO

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

1. INTRODUCCIÓN

Se presentan en este trabajo los avances del proyecto de innovación “*CERAMOD*: Ceramoteca Moderna. Un instrumento de enseñanza y divulgación” que la Universidad de Granada desarrolla junto a la Escuela de Arte José Val del Omar de Granada (España). Fruto de este proyecto se ha creado de un espacio expositivo físico (vitrinas y expositores) y virtual (repositorio en línea) en el que se reúnen: cerámica arqueológica, reproducciones experimentales y modelado digital 3D. Todo ello acompañado de información arqueológica e histórica. Por todo ello, *CERAMOD* une estudio, divulgación e innovación docente a través de la materialidad de registro arqueológico y su documentación virtual.

El objetivo principal de este proyecto es la creación de una colección de referencia de materiales cerámicos de Edad Moderna procedentes de diferentes intervenciones arqueológicas realizadas por investigadores del Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas. Asimismo, el tratamiento de este tipo de materiales ha requerido la intervención de diversos especialistas en cada una de las fases de construcción de la colección, buscando las garantías precisas para que el producto final tuviese la calidad necesaria.

Esta innovación docente busca introducir diferentes recursos en el proceso de aprendizaje de los alumnos: clásicos, experimentales y digitales. Además, proporciona un conocimiento básico del uso de herramientas

tecnológicas relacionadas con las *Humanidades digitales* para el desarrollo de proyectos de investigación orientados al mundo laboral. Se trata de una herramienta docente que permite la renovación y mejora de la metodología de enseñanza de la Arqueología. La colección ofrece un amplio abanico de prácticas con los alumnos: supone pasar de lecciones con material gráfico a material “real”. Causando un aumento significativo de la capacidad de aprendizaje, ya que implica una aprehensión directa de la información, pudiendo tocar réplicas de ejemplos reales extraídos de contextos arqueológicos.

La corriente teórica en la que se basa el proyecto es la metodología del aprendizaje colaborativo, un enfoque que potencia el aprendizaje que se produce entre el alumnado, es decir, les da la oportunidad de enseñar y aprender de forma cooperativa. Las instrucciones no vienen solo del maestro, sino que depende del alumnado participar activamente en el proceso. Además, con *CERAMOD* hemos conseguido una mejora en la comprensión de los propios objetos cerámicos arqueológicos, utilizando diferentes técnicas de representación. Este proyecto ha servido de apoyo tanto a la docencia y la didáctica como a los estudios realizados en disciplinas como la Arqueología, la Historia y las Artes.

2. *CERAMOD*: MATERIALIDAD Y VIRTUALIDAD

El presente proyecto de innovación docente ha desarrollado un espacio de exposición en el Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Granada que aúna piezas arqueológicas, sus reproducciones experimentales y sus modelados digitales 3D, junto a información histórica y arqueológica de cada pieza. Este proyecto continúa lo empezado por el proyecto de innovación docente “Ceramoteca medieval: Materialidad y Virtualidad. Un nuevo instrumento docente y de divulgación. *CERAMED*”.

El fin de la exposición *CERAMOD* es servir de apoyo tanto a la docencia como a los estudios que se realizan en el marco de las disciplinas de nuestra competencia: Arqueología e Historia. Los docentes venimos utilizando diferentes recursos y medios en el desarrollo de nuestras actividades docentes e investigadoras, que atraen el interés del alumnado.

Entre ellos han destacado los relacionados con el acercamiento a materiales originales, la experimentación y la aplicación de las *Humanidades digitales*, dentro de ellas el uso de técnicas fotogramétricas en la documentación y recreación virtual materiales arqueológicos.

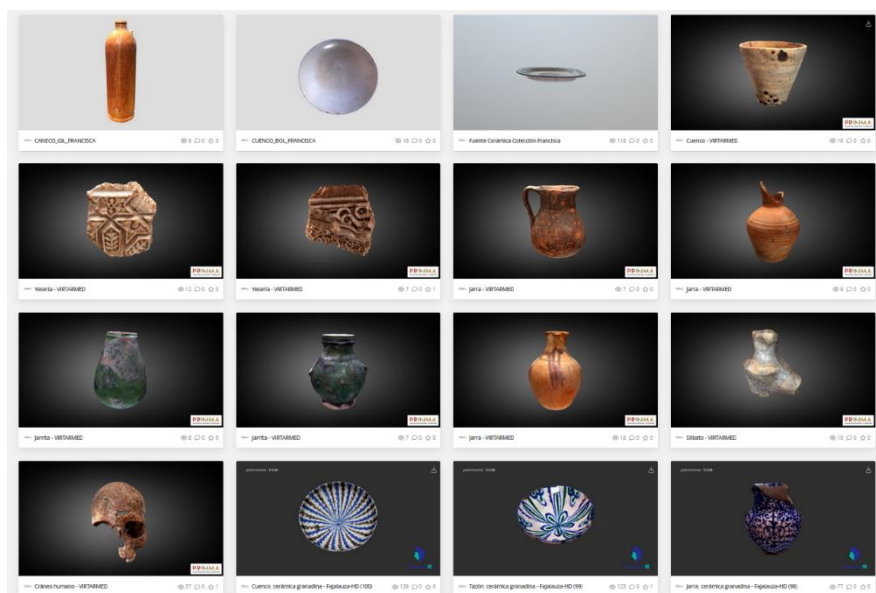
El Proyecto de Innovación *CERAMOD* ha puesto al alcance del alumnado recursos didácticos diferentes y novedosos (piezas originales, experimentales y digitales). El proceso para alcanzar la innovación ha consistido en la selección y catalogación de las piezas; elección del espacio expositivo físico y virtual; y realización de las reproducciones experimentales y digitales. Toda la comunidad universitaria puede disfrutar de la visualización de este recurso didáctico expuesto en un espacio público y de libre acceso. De modo concreto, las piezas elegidas están relacionadas con la docencia en la Universidad de Granada de las siguientes asignaturas: “Arqueología Medieval y Post-medieval” (Grado en Arqueología), “Arqueología de los Asentamientos y de los Paisajes Andalusíes” (Grado en Arqueología), “Arqueología de al-Andalus y de las Sociedades Islámicas” (Grado en Arqueología), “Arqueología de la producción de y la cultura material en el mundo medieval y postmedieval” (Máster en Arqueología) y “Cerámica Medieval y Postmedieval. Técnicas de análisis y registro arqueológico” (Curso de extensión universitaria, Fundación General Universidad de Granada-Empresa).

3. OBJETIVOS: EXPLORAR EL PASADO A TRAVÉS DE LAS *HUMANIDADES DIGITALES* Y LA EXPERIMENTACIÓN

CERAMOD está enfocado a unir la Arqueología, la Historia, la Historia del Arte y las Bellas Artes, junto a la experimentación y las técnicas actuales, a través de las *Humanidades digitales*. Haciendo sentir al alumnado que desde el presente y con el uso de diferentes técnicas, podemos aproximarnos al pasado y hacerlo cercano y palpable. Conseguir abandonar la actitud pasiva, pasando a una posición activa, participando en la construcción de sus propio conocimiento y experiencias. Un método de aprendizaje activo permitirá al alumnado un mejor acceso al conocimiento. Tener acceso a objetos y materiales cerámicos originales hace al alumnado más partícipe del momento histórico que investiga ya que puede relacionar lo que lee y estudia con elementos concretos.

El objetivo principal de *CERAMOD* es la creación de una colección de referencia a partir de materiales cerámicos procedentes de diferentes intervenciones arqueológicas llevadas a cabo por investigadores del Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Granada. Esta colección cerámica está formada por piezas originales, reproducciones experimentales y modelos 3D.

Figura 1. Modelos fotogramétricos de la colección didáctica (Grupo PRINMA).



Por todo ello, se trata de un proyecto con un marcado carácter interdisciplinar e interinstitucional. Con el proyecto surge una colaboración entre diferentes materias como las ya señaladas al mismo tiempo que sienta las bases para una colaboración entre diferentes departamentos, facultades e instituciones (Universidad de Granada y Escuela de Artes, principalmente). El alumnado, ante una experiencia docente de este tipo, podrá entender que la realidad profesional futura rompe las barreras disciplinares e institucionales establecidas artificialmente y adecua sus conocimientos con una realidad profesional compleja y cambiante.

Se han planteado una serie de objetivos concretos que el alumnado ha alcanzado, estructurados en dos niveles: conocimiento teórico y aprendizaje práctico. En cuanto al primero de ellos, se ha obtenido un

conocimiento teórico de las *Humanidades digitales*, de las técnicas experimentales y artesanales, y de las técnicas de creación y manejo de una biblioteca de recursos didácticos 3D para la investigación en Arqueología. En lo referente al aprendizaje práctico, se han trabajado técnicas de reproducción de materiales y uso de recursos digitales en 3D aplicables al ámbito profesional y de la investigación en Arqueología.

4. METODOLOGÍA Y FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA: ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LA CERÁMICA

CERAMOD se alinea con las nuevas formas de enseñar Arqueología, Historia, Historia del Arte y Bellas Artes basadas en nuevas aplicaciones e innovaciones didácticas, como la gamificación y el uso de metodologías activas como sistema para la implicación del alumnado (Bécares Rodríguez *et al.*, 2016; Busto Zapico, 2019; Egea *et al.*, 2018; Luna Delgado, 2019). Los beneficios de la aplicación de metodologías activas han sido señalados por diversos autores en múltiples ocasiones (Dewey, 1982; Freire, 1989). Su uso permite al alumnado descubrir y comprender la variedad y complejidad que les rodea, al tiempo que incrementa su conocimiento (Bécares Rodríguez *et al.*, 2016: 20-23). También puede estimular el sentido crítico, la curiosidad intelectual, el pensamiento creativo y reflexivo, la adquisición de autonomía, las actitudes colaborativas, las destrezas profesionales, la capacidad de auto y coevaluación, así como el aprendizaje relevante (Bécares Rodríguez *et al.*, 2016: 21). Por su parte, la metodología experimental aplicada a la arqueología permite conocer diversos aspectos de la cultura material y la acción humana del pasado, al tiempo que nos acercamos a determinadas situaciones que, aunque no es posible recrear plenamente, al menos sí que nos posibilita establecer hipótesis de contextos de referencia. En nuestro caso hemos tomado como ejemplo y referente las variables recogidas de los objetos para su uso en didáctica (Llonch Molina y Parisi Moreno, 2016: 116-118). Se plantea de este modo un conocimiento de determinados aspectos del proceso tecnológico de su fabricación y de las condiciones de uso, que el objeto arqueológico por sí solo no es capaz de proporcionar. Desde un punto de vista didáctico, supone un buen ejercicio para tomar contacto con las fuentes primarias y adquirir la

perspectiva necesaria para identificar y diferenciar los contextos en los que se produjeron determinadas acciones culturales (San Martín Zapatero y Ortega-Sánchez, 2020: 9). Por otra parte, estas producciones realizadas en contexto experimental podrán servir como instrumento didáctico para conocer determinados aspectos funcionales que no son posibles con sus homólogos arqueológicos. Experimentar el llenado, el vertido, beber, el peso, la ergonomía, la capacidad y por qué no, la fragilidad, nos acerca a un conocimiento experiencial de la cerámica que ha desaparecido de nuestras formas de vida cotidiana y que para el estudio de la cerámica no debe pasar desapercibido.

Fruto de la experiencia docente e investigadora a lo largo de los años, puede observarse las dificultades a las que se enfrenta el alumnado que pueden ser explicadas por múltiples factores. Uno de ellos es la falta de motivación provocada por una metodología demasiado expositiva donde el alumnado es un mero receptor de datos, lo que provoca un desinterés por las asignaturas. Es por ello por lo que una metodología activa a través de la implementación de *CERAMOD* puede estimular y formar en técnicas que fomenten su adquisición de conocimientos, que el alumnado haga suyos los conceptos y domine una serie de destrezas (Pluckrose, 1993). Siguiendo a Palomares (2011), consideramos que nuestra práctica docente:

debe convertirse en un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende a enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar –y no imponer ni sustituir– la comprensión del alumnado y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propio entendimiento (p. 593).

Con *CERAMOD* los y las estudiantes acuden y están en contacto con materiales arqueológicos cerámicos estudiados y mostrados a través de diferentes técnicas. Este sistema los vuelve agentes activos y su aprendizaje se convierte en algo menos memorístico y más práctico (Valdeón Baroque, 1998). Además, los beneficios que se obtienen en el proceso de aprendizaje al trabajar directamente con elementos de la cultura material arqueológica, como es la cerámica, ya han sido ampliamente señalados (Brewer y Fritzer, 2011; Egea *et al.*, 2018; Llonch Molina y Parisi Moreno, 2016). Al mismo tiempo, son conscientes de la multiplicidad

de enfoques y técnicas con las que se puede desarrollar una investigación arqueológica, histórica y de conservación. A través de *CERAMOD* se adquieren nuevos conocimientos y nuevas técnicas de trabajo. Esto se convierte en un reto interesante para el alumnado.

Las corrientes pedagógicas que se han tomado como base para el desarrollo de *CERAMOD* están sustentadas en el aprendizaje colaborativo (Roselli, 2016) y el significativo (Rodríguez Palmero, 2011). El aprendizaje colaborativo es un enfoque que destaca el proceso que se da entre el alumnado, es decir, les da la oportunidad de enseñar y aprender en cooperación. Así, la instrucción no sólo viene de parte del docente, sino que recae en ellos como participantes activos en el proceso. Propone que cada persona, al ser parte de un grupo del cual depende su desempeño, asegurará que el resto de los integrantes también trabajen por el grupo. Del mismo modo el proyecto se fundamenta en el aprendizaje significativo, para que el alumnado sea capaz de relacionar los nuevos conocimientos con otros anteriores, con la propia experiencia y proyectarlo hacia el futuro. Básicamente está referido a utilizar los conocimientos previos para construir un nuevo aprendizaje. Nos basamos en el llamado “curriculum en espiral” que busca repasar ideas básicas, apoyándose repetidamente en éstas hasta que el alumnado haya captado todo el aparato formal que las acompaña (Pluckrose, 1993: 67). La figura docente se convierte en el mediador entre los conocimientos y el alumnado. Ya no es aquella que los imparte, sino que se logra que el alumnado esté motivado y participe en lo que aprende activamente.

Además, un fundamento metodológico y teórico de la innovación docente en *CERAMOD* es el uso de materiales arqueológicos cerámicos de época moderna como recurso para conseguir que el alumnado desarrolle sus conocimientos en torno a los propios objetos y a diferentes técnicas de estudio y representación (Brewer y Fritzer, 2011). Para la detección de los ámbitos de mejora, se ha partido de la experiencia en el aula, que nos ha permitido constatar las dificultades del alumnado para ser conscientes de la información que emana de cada uno de los materiales cerámicos arqueológicos. De igual forma, las ostensibles dificultades del alumnado para acercarse a las diferentes técnicas y metodologías de trabajo que pueden utilizarse en el estudio de materiales cerámicos.

CERAMOD está precisamente encaminado a subsanar las deficiencias observadas mediante la creación de un espacio de exposición de piezas cerámicas arqueológicas de época moderna que aúnen elementos materiales originales, reproducciones experimentales y modelados digitales 3D, junto a información histórica y arqueológica. Tal y como se ha indicado en los apartados precedentes.

Figura 2. Elaboración de réplicas de piezas para la colección didáctica por parte de Esteban Fernández Navarro.



5. DISCUSIÓN: DESARROLLO DE COMPETENCIAS Y TRANSFORMACIÓN DOCENTE

Los ámbitos de mejora detectados con la realización del proyecto abarcan el desarrollo de toda una serie de competencias dentro del Grado de Arqueología de la Universidad de Granada. Se ha fomentado la adquisición de las siguientes competencias básicas: (CB2) que el alumnado sepa aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio; y (CB5) que el alumnado haya desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Se ha detectado el desarrollo de dos competencias generales: (CG4) que el alumnado adquiera un conocimiento básico de los métodos, técnicas

e instrumentos de análisis principales de la Arqueología, lo que entraña, por un lado, la capacidad de examinar críticamente cualquier clase de registro arqueológico y, por otro, la habilidad de manejar los medios de búsqueda, identificación, selección y recogida de información, incluidos los recursos informáticos, y de emplearlos para el estudio e investigación del pasado; y (CG5) que el alumnado se familiarice con los métodos y las técnicas de investigación de otras disciplinas que comparten el ámbito de estudio de la Arqueología desde otras perspectivas (Ciencias de la tierra, biológicas, médicas, fisicoquímicas) y adquirir los rudimentos básicos de las mismas.

Además, *CERAMOD* ha ayudado en el desarrollo por parte del alumnado de dos competencias transversales: (CT6) que el alumnado sea capaz de gestionar la información: recopilación sistemática, organización, selección y presentación de toda clase de información arqueológica; y (CT7) Que el alumnado adquiera las habilidades y conocimientos de instrumentos informáticos y matemáticos aplicables a la Arqueología para usarlos eficientemente en la investigación y la comunicación. Por último, se han trabajado tres competencias específicas: (CE3) que el alumnado aprenda las características formales y funcionales de la Cultura Material y sus cambios a lo largo del proceso histórico y en el marco de las distintas culturas, analizando los distintos enfoques y metodologías que permiten la comprensión de los procesos históricos a través de la arqueología; (CE9) que el alumnado adquiera habilidades en el manejo de las nuevas tecnologías como medio para el estudio y la difusión del conocimiento arqueológico; y (CE10) que el alumnado utilice las técnicas de acceso a la información arqueológica, usando todas aquellas vías que les puedan permitir una mayor profundización en las mismas.

Por su parte el profesorado implicado se ha formado en metodologías docentes activas y en digitalización, fomentando el trabajo en equipo entre todos los miembros. Además contribuimos a que la visión de la Arqueología de la Edad Media y Edad Moderna, que se tiene de manera genérica y se transmite al gran público (Lombo Montañés, 2019), cambie y se asemeje más a la realidad. Las acciones contempladas en este proyecto promueven la investigación sobre docencia, la construcción, desarrollo y difusión de materiales y aplicaciones prácticas docentes y la

comunicación y transferencia del conocimiento al tejido social y productivo relacionado con la Universidad de Granada.

6. RESULTADOS: REPRESENTACIÓN Y ACCESIBILIDAD

La puesta en funcionamiento de *CERAMOD*, aunando elementos materiales y virtuales, se ha convertido en un nuevo instrumento docente y de divulgación que pone recursos muy atractivos al alcance del alumnado. El Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Granada cuenta con varias colecciones procedentes de proyectos de excavación e investigación arqueológica de época medieval y moderna que cuentan con una larga trayectoria. No hay que olvidar que el profesor Manuel Riu, uno de los pioneros de la moderna Arqueología Medieval a nivel nacional, comenzó su andadura docente en dicha Universidad. Estas colecciones, con el paso de los años, han servido como material didáctico dentro de las asignaturas que se imparten. Así, y con el fin de poseer un material didáctico actualizado y que sirva a las prácticas docentes de las distintas materias impartidas, se realiza *CERAMOD*. Cuyo resultado es el acceso a una colección de referencia con una ordenación precisa, de modo que pueda constituirse como la base a partir de la cual poseer un material docente dinámico.

Fruto del desarrollo de *CERAMOD* han resultado una serie de recursos o productos que han supuesto una evolución o mejora con respecto a los existentes dentro de la Universidad de Granada. Debemos destacar la creación de un espacio de exposición de piezas cerámicas que aúna elementos materiales originales, reproducciones experimentales y modelados digitales 3D, junto a información histórica y arqueológica. Se han creado una serie de fichas y cartelas de material cerámica que recoge información acerca de múltiples aspectos que permiten la identificación de la pieza y la caracterizan. Se han manufacturado artesanalmente reproducciones de materiales arqueológicos cerámicos y elaborado modelos fotogramétricos que reproducen tridimensionalmente piezas arqueológicas de Edad Moderna.

Se utilizaron diversas técnicas gráficas para representar las piezas cerámicas. Además de los dibujos clásicos en sección y perfil, se emplearon

representaciones tridimensionales obtenidas mediante Fotogrametría Structure from Motion. Estas técnicas nos permitieron obtener datos detallados y conceptualizar cada una de las piezas de manera más precisa. Es importante destacar que la Fotogrametría SfM ha sido exitosamente aplicada en el estudio de piezas cerámicas arqueológicas de diferentes épocas (Maldonado Ruiz, 2020; Maldonado Ruiz *et al.*, 2021; Martínez Carrillo *et al.*, 2023). En el proyecto, se logró que los modelos 3D fueron accesibles a través de una página web diseñada específicamente para la búsqueda, organización y clasificación de los objetos por categorías. Para lograr esto, se utilizaron dos plataformas diferentes: el repositorio *Sketchfab* (<https://sketchfab.com/PRINMA/collections/>) y *virtual3dugr* (<https://virtual3dugr.prehistoriayarqueologia.org/>). Estas plataformas ofrecen un espacio virtual donde se pueden explorar y descargar los modelos tridimensionales de las piezas cerámicas junto con toda la información asociada. Estas webs incluyen un conjunto de filtros seleccionables que permiten acceder a información detallada, fotografías y vídeos relacionados con cada pieza. Por todo esto, uno de los logros más significativos fue la recopilación y accesibilidad de todos los modelos de las piezas estudiadas, junto con la información recabada.

Uno de los puntos fuertes de *CERAMOD* lo constituye su fácil accesibilidad a través de la web, lo que permite a los usuarios navegar y explorar el material publicado en los dos repositorios de manera sencilla. Además, la colección actual de cerámicas ofrece una amplia variedad de opciones para los interesados en este campo. Sin embargo, existen oportunidades para mejorar aún más el proyecto en perspectiva. Una opción sería ampliar la colección con un mayor número de piezas cerámicas, incluyendo diferentes estilos, funciones, series o técnicas, para brindar al alumnado una gama más amplia de opciones de consulta. Asimismo, sería beneficioso considerar la ampliación de la colección con otros materiales arqueológicos, como metales o fauna, para abarcar un espectro más amplio y ofrecer una experiencia más completa. Con estas mejoras, *CERAMOD* se convertiría en un recurso aún más completo y enriquecedor.

7. CONCLUSIONES

El proyecto *CERAMOD* se desarrolla dentro del ámbito de la innovación docente, resaltando su enfoque en la integración de la materialidad y la virtualidad. Se trata de un proyecto integral que combina la creación de una colección de referencia, la aplicación de recursos clásicos, experimentales y digitales, así como la difusión y aplicación en otras áreas. Este proyecto, fruto de la colaboración entre la Universidad de Granada y la Escuela de Arte José Val del Omar, ha dado lugar a la creación de un espacio expositivo físico y virtual donde se han reunido piezas de cerámica arqueológica de cronología moderna, reproducciones experimentales y modelos digitales en 3D, acompañados de información histórica y arqueológica. El tratamiento de estos materiales ha requerido la intervención de especialistas en cada fase de construcción de la colección, garantizando así la calidad del producto final.

Esta innovación docente busca introducir diferentes recursos en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, proporciona a los estudiantes un conocimiento básico del uso de herramientas tecnológicas relacionadas con las *Humanidades digitales*, lo cual es relevante para su orientación al mundo laboral. Los estudiantes adquieran conocimientos y destrezas aplicables a su futura carrera tanto profesional y como de investigación.

Figura 3. Creación de la exposición de piezas.



CERAMOD actúa como una herramienta docente que permite renovar y mejorar la metodología de enseñanza de la Arqueología, ofreciendo a los alumnos una amplia gama de prácticas que van más allá de lecciones con material gráfico, involucrando ejemplos reales extraídos de contextos arqueológicos y brindando una experiencia de aprendizaje más enriquecedora. El proyecto se basa en la metodología del aprendizaje colaborativo, que fomenta el aprendizaje entre los propios estudiantes, dándoles la oportunidad de enseñar y aprender de manera cooperativa. Se ha implementado una metodología activa y participativa, que utiliza la cerámica como una herramienta clave en el aprendizaje de la Arqueología y la Historia. Además, ha logrado mejorar la comprensión de los objetos cerámicos arqueológicos al utilizar diversas técnicas de representación.

En síntesis, *CERAMOD* ha desarrollado un espacio expositivo en el Departamento de Historia Medieval y Ciencias y Técnicas Historiográficas de la Universidad de Granada, que combina piezas arqueológicas, reproducciones experimentales y modelos digitales 3D con información histórica y arqueológica asociada a cada pieza.

8. AGRADECIMIENTOS

El proyecto de innovación docente *Ceramoteca moderna. Un instrumento docente y de divulgación. CERAMOD* (22-124, IP: Miguel Busto Zapico) ha sido financiado por la Unidad de Calidad, Innovación Docente y Prospectiva de la Universidad de Granada a través de la *Convocatoria de Proyectos de Innovación Docente y Buenas Prácticas del Plan FIDO UGR 2022-2023*. Agradecemos la ayuda prestada a todos los miembros del equipo que ha configurado *CERAMOD* y al alumnado de las asignaturas en dónde se ha desarrollado el proyecto de innovación docente, sin su ayuda esta iniciativa no habría podido desarrollarse. Este proyecto tomo como base *Ceramoteca medieval: materialidad y virtualidad. Un nuevo instrumento docente y de divulgación. CERAMED* (20-64, IP: Alberto García Porras) financiado por el *Plan de Formación e Innovación Docente 2020-2022: Programa de innovación y buenas prácticas docentes* de la Universidad de Granada. Esta publicación es parte de la Ayuda IJC2020-

046135-I financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033 y por la Unión Europea NextGenerationEU/PRTR.

9. REFERENCIAS

- Bécares Rodríguez, L., Busto Zapico, M., y de Hoyos González, C. (2016). Sentarse, escuchar y repetir. ¿Existe otra forma de enseñar historia? *Ikastorratza e-Revista de Didáctica*, 16, 15-38. doi:<https://doi.org/10.5281/zenodo.4434593>
- Brewer, E. A., y Fritzer, P. (2011). Teaching Students to Infer Meaning through Material Culture. *Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84(2), 43-46. doi:<https://doi.org/10.1080/00098655.2010.507824>
- Busto Zapico, M. (2019). Monuments (Wo)men. Experiencias gamificadoras en Historia del Arte. En D. Díaz González (Ed.), *Proyectos y experiencias innovadoras en Historia del Arte y Música* (53-62). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Dewey, J. (1982). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Egea, A., Arias, L., y Santacana, J. (2018). *Y la arqueología llegó al aula: la cultura material y el método arqueológico para la enseñanza de la historia y el patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Llonch Molina, N., y Parisi Moreno, V. (2016). Contribuciones a la didáctica de la Historia a través del método de análisis del objeto: como ejemplo... una “vasulla”. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 6, 111-124. doi:<https://doi.org/10.6018/pantarei/2016/7>
- Lombo Montañés, A. (2019). La imagen de la Prehistoria en el cine y los géneros del cine prehistórico. Un mundo de hombres mono, bikinis y dinosaurios. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9(9-35). doi:<https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/01>
- Luna Delgado, D. (2019). Innovación didáctica en Historia: un estado de la cuestión en torno a cuatro ejes temáticos. *Panta Rei. Revista Digital de Ciencia y Didáctica de la Historia*, 9, 161-181. doi:<https://doi.org/10.6018/pantarei/2019/08>
- Maldonado Ruiz, A. (2020). *La Aplicación de la Fotogrametría (SFM) y las Nuevas Tecnologías para la mejora de la documentación, difusión y divulgación del Patrimonio Arqueológico*. Granada: Universidad de Granada, Tesis Doctoral inédita.

- Maldonado Ruiz, A., Rouco Collazo, J., y Martínez Carrillo, C. (2021). Arqueología, Impresión 3D y Tiflogía. La Accesibilidad del Patrimonio Arqueológico como forma de difusión. *Cuadernos de Prehistoria y Arqueología de la Universidad de Granada*, 31, 421-441. doi:<https://doi.org/10.30827/cpag.v31i0.15430>
- Martínez Carrillo, C., Abellán Santisteban, J., Maldonado Ruiz, A., y Rouco Collazo, J. (2023). Fotogrametría, modelado e impresión 3D como nuevas plataformas de representación de la cerámica medieval. En S. Carbonell Pastor, M. Fructuoso Cárcel, A. García López, P. Martín de la Sierra Pareja, J. L. Martínez Boix, E. Moya Soriano, N. Pastor Alameda, P. Ramón Baraza, y I. Serna Martínez (Eds.), *Periferias: desde los márgenes de la arqueología* (331-335). Alicante: Instituto Universitario de Investigación en Arqueología y Patrimonio Histórico (INAPH); Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Rodríguez Palmero, M. L. (2011). La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 3(1), 29-50.
- Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. *Propósitos y Representaciones*, 4(1), 219-280. doi:<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n1.90>
- San Martín Zapatero, A., y Ortega-Sánchez, D. (2020). Empatía, empatía histórica y empatía prehistórica: una aproximación conceptual desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 38(2020), 3-16. doi:<https://doi.org/10.7203/dces.38.15648>
- Valdeón Baroque, J. (1998). ¿Qué Historia enseñar? *Brocar: Cuadernos de investigación histórica*(22), 181-190. doi: <https://doi.org/10.18172/brocar.1741>

TECNOLOGÍA Y EDUCACIÓN: EL MUSEO VIRTUAL COMO PRUEBA DE ELLO

PAULA ISABEL MONTOSA DELGADO
University of Wales Trinity Saint David

HUGO JIMÉNEZ ZURITA
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La cultura encuentra en las nuevas tecnologías un campo de oportunidades, el verdadero desafío es establecer una sinergia positiva entre estos dos componentes. Dos elementos que uniéndose puede favorecer a su vez al ámbito docente, que puede hallar en la cultura -o más concretamente en los museos- una nueva forma de acercar el patrimonio al alumnado de una manera más dinámica y eficaz. Por lo que en este artículo lo que pretendemos es unificar estos tres axiomas (museos, tecnologías y educación) para poder conseguir un elemento que favorezca tanto al ámbito educativo como al museístico.

A la hora de definir un museo, debemos tener en cuenta que estas instituciones han cambiado considerablemente en las últimas décadas por lo que todavía hay un debate en torno a su definición (Folga-Januszewska, 2020). Dicho esto, el ICOM (Consejo Internacional de Museos, 2022), estableció en Praga que el museo debía definirse como:

“institución sin ánimo de lucro, permanente y al servicio de la sociedad, que investiga, colecciona, conserva, interpreta y exhibe el patrimonio material e inmaterial. Abiertos al público, accesibles e inclusivos, los museos fomentan la diversidad y la sostenibilidad. Con la participación de las comunidades, los museos operan y comunican ética y profesionalmente, ofreciendo experiencias variadas para la educación, el disfrute, la reflexión y el intercambio de conocimientos”

Esta conceptualización nos permite visualizar el gran cambio de paradigma que se ha ido gestando en estas instituciones en los últimos tiempos. Si nos remontamos al siglo XVI cuando el término *museum* se empleó por primera vez, se entendía a este como una colección privada de obras de arte. Este término fue evolucionando, ya que dichas colecciones pasarían de ser visualizadas por una pequeña élite a ser expuestas y vistas por un público homogéneo y escaso (Hernández, 1992). Aunque no será hasta el siglo XX con la democratización del conocimiento, que estas instituciones se vean obligadas a cambiar drásticamente. Fue en esta época cuando los museos van transformándose con relativa rapidez, adaptándose a la nueva sociedad que fue gestándose tras la II Guerra Mundial, en donde el visitante comenzó a tomar relevancia puesto que comienza a entenderse al museo como un medio de comunicación por el cual el conocimiento es transferido al usuario.

Todos estos cambios se ven potenciados por las distintas alteraciones a las que la sociedad se va viendo expuesta, como por ejemplo la revolución digital tan propia del siglo XXI (De Marco, 2017). Esta ha permeado en todas las capas de nuestra sociedad, obligándonos a estructurar ámbitos tan importantes como por ejemplo el educativo (Tirado & Backhoff & Larrazolo, 2016). La incorporación de las nuevas tecnologías a nuestra vida cotidiana hace que se produzcan cambios constantes y es por ello por lo que este artículo busca promover la utilización de estas tecnologías en el aprendizaje en las aulas de secundaria y bachillerato.

En definitiva, el siglo XXI ha traído consigo no solo un cambio a nivel de instituciones museísticas sino un gran paradigma educativo, en el que los docentes se ven obligados a adaptarse a las nuevas tecnologías. Esta adaptación no solo viene dada por la necesidad establecerse como entes más competitivos dentro de un mundo tecnológico y globalizado, sino por imposición de las propias instituciones educativas que intentan adaptar los métodos de enseñanza a esta nueva era digital (Aguiar et al., 2015), esto puede verse en las distintas Leyes Educativas de diferentes comunidades como podría ser Cantabria o Andalucía. A pesar de que ya se venía gestando esta utilización de tecnologías en las aulas, está ha ido imponiéndose de forma más eficaz en los últimos años ya que hasta este momento, solo existía un traspaso de lo analógico a lo digital, ejemplo

de ello podría ser la utilización de las pizarras digitales. En la actualidad, la adopción de las TICS en las aulas se hace con un propósito claro, potenciado sobre todo por la crisis de la COVID19.

Estas tecnologías de temprana creación no solo han causado un gran cambio en la manera de educar (Severín, 2017), sino que ha permitido al docente poder acercarse al alumnado. Esto abre un abanico de posibilidades en donde podemos viajar, observar recreaciones de civilizaciones perdidas o introducir al alumnado en el ámbito museístico desde la propia aula. Todo este compendio de elementos ha provocado que haya un debate en torno a la figura del docente y el papel que juegan las TICS en la enseñanza ya que muchos abogan por la utilización de estas.

"El uso educativo de las TIC, fomenta el desarrollo de actitudes favorables al aprendizaje de la ciencia y la tecnología, el uso de programas interactivos y la búsqueda de información científica en internet ayuda a fomentar la actividad de los alumnos durante el proceso educativo favoreciendo el intercambio de ideas, la motivación y el interés de los aprendizajes en todas las áreas" (Pontes, 2005).

Asimismo, debemos entender que, para un docente, adaptarse al lenguaje del alumnado es algo fundamental. Esto lo vemos por ejemplo en la contextualización que hace Cecilia Fierro sobre la docencia ya que la investigadora establece que esta debe relacionarse con los aspectos de la vida humana, por lo que debe estar en consonancia con el contexto social, político y cultural para poder entender el mundo en el que el alumnado se desenvuelve (Parada, 2000). Es por ello por lo que el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza sería algo fundamental.

También podemos mencionar a la definición tan interesante sobre la labor docente dada por Gilles Ferry, ya que indica que la importancia radica en el continuo aprendizaje que el enseñante se ve forzado a realizar, adaptándose a todas las circunstancias que lo rodean (Salazar et al., 2020). Además, debemos contar con que el nuevo paradigma pedagógico que surge a finales del siglo XXI, en donde no solo existe un debate en torno al uso de las tecnologías sino alrededor de la labor docente ya que se hace hincapié en la adaptación del profesorado. Esto lo podemos ver en los estudios realizados en tres países distintos en el año 2007 por Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins en el que dictan que el

mejor predictor del logro escolar es el mejoramiento de las prácticas pedagógicas por parte del profesorado (Bolívar-Botía, 2010)

Aunque como he dicho con anterioridad, esta revolución digital ha transformado todos los servicios sociales en la actualidad, por lo que las entidades museísticas también se ven forzados a realizar dicha transformación. Si bien es cierto que esta introducción en el mundo digital por parte de los museos se viene dando desde principios del siglo XXI, esta se ha visto acelerada a partir de la crisis de la COVIDQ19.

Fue gracias a ella que muchas entidades museísticas se vieron obligadas a reinventarse, creando por ejemplo unas visitas virtuales para atraer al público que no podía visitar sus instalaciones presencialmente debido a las restricciones de movilidad impuestas por los gobiernos. Un ejemplo de todo esto, fue el Museo Nacional del Prado, ya que se consideró uno de los pioneros dentro de toda esta nueva era digital de los museos. Se crearon entonces lo que se conoce como museos virtuales, caracterizados por acercar el patrimonio a través de medios computacionales. Nace como una extensión más del museo en donde el visitante puede ver el objeto de una manera completamente distinta e incluso acceder a colección no expuesta. Dicho esto, actualmente existen museos virtuales que no sirven como apoyo de uno físico, sino que son completamente digitales.

Tenemos, por tanto, una herramienta didáctica en estos museos virtuales, puesto que ni siquiera hay que salir del centro educativo para poder visualizar las colecciones que los museos albergan (Santibáñez, 2006), acercando de forma exponencial la cultura a aquellos que no puedan asistir a estos edificios presencialmente. Dicho esto, no hay que depender únicamente de esta tipología de visita ya que en la mayoría de los casos una visita presencial es la mejor opción. Afirmación en la que no todos los expertos están de acuerdo, ya que como he dicho con anterioridad los museos comienzan a abrirse al mundo del metaverso y a colecciones meramente digitales.

En definitiva, vivimos en un mundo digitalizado y globalizado que impone a los servicios a adaptarse con rapidez, este es el caso de las instituciones museísticas y las educativas. Es en esta situación en la que podemos encontrar un punto de unión entre estos dos elementos que puedan

beneficiar a ambos, teniendo siempre presente que uno de los principales objetivos de la enseñanza es poder acercar el conocimiento al alumnado de manera eficiente y didáctica, por lo que no solo vale con la mera utilización de las tecnologías sino que hay que usarlas de manera responsable y con una finalidad concreta para que el alumnado se lleve la mejor experiencia posible dentro de esta novedosa manera de acercar el conocimiento.

2. OBJETIVOS

2.1. CONTEXTUALIZAR LA SITUACIÓN

- Establecer un desarrollo histórico de los museos para poder realizar un análisis en profundidad sobre las diferentes etapas por las que estos han pasado y entender de forma mas amplia el nuevo paradigma en el que se encuentran actualmente.
- Intentar plantear una definición de docencia en donde se tome en cuenta la importancia de la figura del docente y su propósito dentro de este nuevo mundo tecnológico para comprender el nuevo modelo de docencia que se lleva gestando en los últimos años.
- Situar estos dos grandes objetivos en el contexto social en el que nos encontramos actualmente, entendiendo al siglo XXI como una nueva era que ha establecido unas estructuras sociales totalmente diferentes debido a la digitalización.

2.2. ENCONTRAR EL PUNTO DE UNIÓN ENTRE MUSEOS Y EDUCACIÓN

- Investigación sobre el avance de las tecnologías en las entidades museísticas, no solo en sus colecciones y en las visitas guiadas realizadas sino también en la creación del museo virtual.
- Aproximación a la opinión de los docentes sobre la introducción de las TICS en las aulas u otras entidades.
- Establecimiento de una manera más eficaz y pedagógica de acercar la cultura y el patrimonio al alumnado a través de visitas virtuales y ejemplificar estas.

2.3. OBTENER UNA RESOLUCIÓN

- Realizar una discusión con los resultados de las investigaciones
- Lograr unas conclusiones claras y concisas, haciendo un balance de todo lo investigado.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en esta investigación está diseñada para buscar conocer y comparar en que manera se utiliza las nuevas tecnologías en la educación y en el ámbito de la cultura o más concretamente en los museos. Uno de los principales objetivos de este artículo, como se ha dicho anteriormente, es buscar el punto de unión entre estos tres elementos tan diferenciados dentro de la sociedad y esto se hará a través de la combinación entre el conocimiento teórico y un estudio empírico centrado en la ciudad de Málaga como potenciadora de cultura.

Para averiguar que tanto las nuevas tecnologías han influenciado en los museos malagueños, se ha realizado una investigación en esta oferta museística a través de las páginas webs de estas entidades, destacando las del Museo Picasso y la del Museo Thyssen. Asimismo, se ha realizado una pequeña entrevista a los distintos encargados de diferentes departamentos de mediación. Esto se ha hecho con el objetivo no solo de ver si de verdad las nuevas tecnologías están siendo usadas en los museos sino la manera en la que los trabajadores perciben estas para saber si creen que son beneficiosas o no.

También se realizará una búsqueda de ejemplificaciones de los grandes museos europeos en donde el uso de las tecnologías y la cultura converjan. Mencionar el British Museum o el Museo Nacional del Prado, que nos servirán a su vez para ver un ejemplo práctico de la manera en la que los contenidos adicionales dados en la página web pueden servir para explicar un temario específico en las aulas.

4. RESULTADOS

Lo primero que debemos tener en cuenta es que el estudio empírico realizado a través de una encuesta que se centrará como se ha dicho con anterioridad en Málaga ya que realiza una apuesta por el turismo cultural, posicionándose como la llamada “ciudad de museos” (Vázquez, 2018). Esta tipología turística ha ido evolucionando a lo largo de los años, por lo que existe distintas visiones de este, aunque podemos destacar la contextualización que hace la OMT (Organización Mundial del Turismo, 1985) que dicta que el turismo cultural está constituido por:

“todos los movimientos de personas para satisfacer la humana necesidad de diversidad, orientados a elevar el nivel cultural del individuo, facilitando nuevos conocimientos, experiencias y encuentros”.

Esta clase de turismo trae consigo la necesidad de una inversión en equipamientos culturales que Málaga ha conseguido realizar en apenas dos décadas junto a la revitalización del centro histórico. Esto viene de la necesidad que tenía la ciudad de atraer al turismo ya que desde finales del siglo XX se había concentrado en la Costa del Sol (Silva & Fernández, 2017). Es por ello por lo que el turismo cultural se posiciona como eje principal en el marco estratégico de la ciudad provocando un aumento cuantitativo de estas entidades museísticas potenciado por el Ayuntamiento de Málaga (García & García, 2016), atrayendo a grandes museos como el Museo del Thyssen, el Picasso o el Pompidou. Es debido a todo esto que los museos en esta ciudad se han visto obligados a adaptarse de forma rápida al nuevo contexto social anteriormente mencionado, potenciando a su vez la creación de estrategias dentro de los departamentos de educación o mediación para conseguir atraer al público a los museos.

IMÁGEN 1.

museo**PICASSO**málaga

Enti



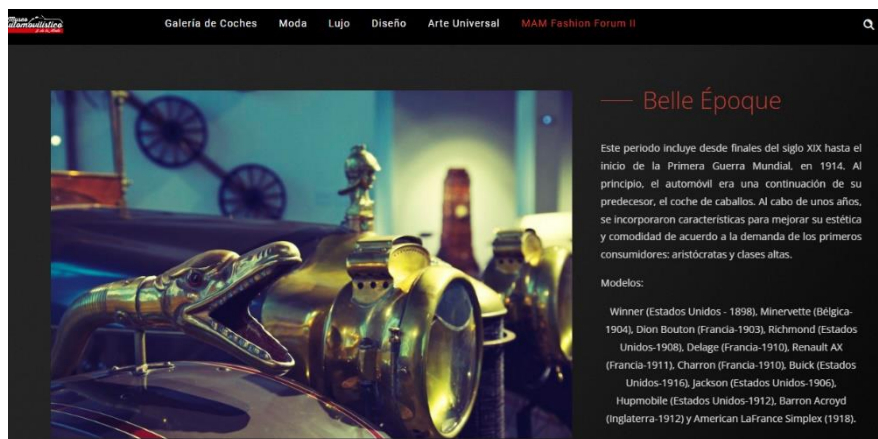
Cécile Godefroy

"Las señoritas de Aviñón" por Jacqueline Dürrbach (según pintura original de Pablo Picasso, 1907), 1958

Fuente: <https://www.museopicassomalaga.org/coleccion/las-senoritas-de-avignon-por-jacqueline-duerrbach-segun-pintura-original-de-pablo-picasso-1907>

Nuestro primer ejemplo de la integración de las TICS para crear ese museo virtual del que hablábamos antes es el que vemos en la página web del Museo Picasso de Málaga ya que no solo podemos acercarnos a la colección desde una perspectiva tridimensional sino que hay complementos tan interesantes como una App del museo con audioguías y contenido audiovisual o los videos realizados por la propia comisaria de la exposición en donde responde preguntas sobre las obras o la vida del pintor malagueño.

En la otra cara de la moneda, podemos ver una gran ejemplificación de que no se debe hacer a la hora de diseñar una web de un museo en el Museo Automovilístico y de la Moda.



Fuente: <https://www.museoautomovilmalaga.com/es/gallery/belle-epoque/>

En este caso práctico, podemos observar que existe una falta de información respecto a la colección ya que no solo no está toda expuesta, sino que los datos que dan sobre esta no son suficientes. Además, las fotografías que hacen de la parte de la colección expuesta están realizadas de manera que no puedas apreciar la pieza de arte que te muestran. Bien es cierto, que al tratarse de un museo de propiedad privada cuenta con menos fondos para invertir en estas cuestiones ya que es un museo principalmente sustentado por el alquiler de espacio para la realización de eventos, pero como sabemos esto no es excusa ya que el Museo del Vidrio y Cristal de Málaga es también una entidad privada y cuenta con una visita virtual e información de calidad.

Una vez que hemos analizado las webs de los museos malagueños, en donde ponemos como modelo principal a la del Museo Picasso debido a su ejecución, debemos observar la oferta educativa que tienen y si el uso de las tecnologías repercute en ella. Para ello, se ha realizado una entrevista a los distintos encargados del departamento de mediación de los museos de la ciudad malagueña.

IMÁGEN 3.

1. Centro en el que trabaja
2. Nombre y apellidos
3. ¿Está de acuerdo en que su nombre y apellido sean utilizados en el trabajo en caso de ser necesario?:
4. ¿Implanta la tecnología en las visitas guiadas a los colegios?
5. Si su respuesta es afirmativa ¿de qué manera la implanta?
6. ¿Considera que el uso de las nuevas tecnologías es algo imprescindible a la hora de tratar con los jóvenes en las visitas o si por el contrario se puede obviar?
7. ¿Hay un trato con el docente previo a la visita?:

Fuente: Elaboración propia.

Hay que destacar las respuestas dadas por los trabajadores pertenecientes a los museos de la Agencia Pública Casa Natal de Pablo Ruiz Picasso que lleva la gestión de otros equipamientos culturales tales como el Centre Pompidou Málaga y la Colección del Museo Ruso. A pesar de que no todos estos equipamientos son museos, destacan no solo por la importancia dentro de ese turismo cultural sino por su implicación en los departamentos de educación que realizan numerosas actividades destinadas a los centros educativos.

Según José Manuel Moreno de la Colección del Museo Ruso:

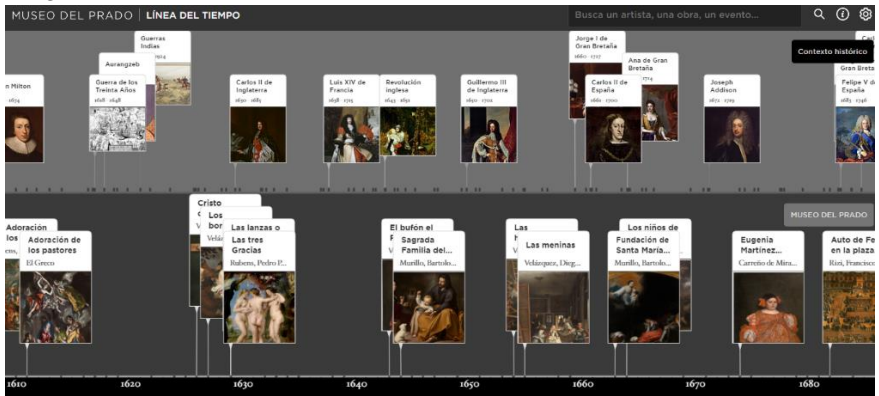
“usamos las tecnologías a través de tablets de apoyo con imágenes y vídeos, proyecciones en el aula, creación/diseño de escape room a través de plataformas como Genially, dispositivo móvil en el caso de jóvenes y adultos como recurso para toma de imágenes... Es algo imprescindible ”

Nombrar también a Gabriela Giménez de la Riva del Centro Pompidou Málaga, que dice así: "En mi caso sí que uso las tecnologías en la mediación y aunque son favorables, no las considero absolutamente necesarias"

He de destacar que la mayoría de los entrevistados indican que no existe una comunicación previa con el profesorado y que estos se limitan a vigilar a los alumnos en la visita. Lo ideal, sería usar los materiales didácticos que encontramos en el web previo a la visita y a posteriori para que sea una experiencia enriquecedora. Además, deducimos a través de las respuestas dadas que muchos de ellos no hacen uso de las tecnologías en sus visitas. Dicho esto, la mayoría afirma que las TICS son una herramienta de ayuda para atraer al público joven. Esto es algo de la que

el resto de los grandes museos europeos están conscientes, dedicando parte de su presupuesto a una inversión tecnológica ya que es una manera de democratizar el conocimiento. Podemos ver grandes ejemplos, que nos servirán a su vez para buscar un uso útil de estas entidades en las aulas.

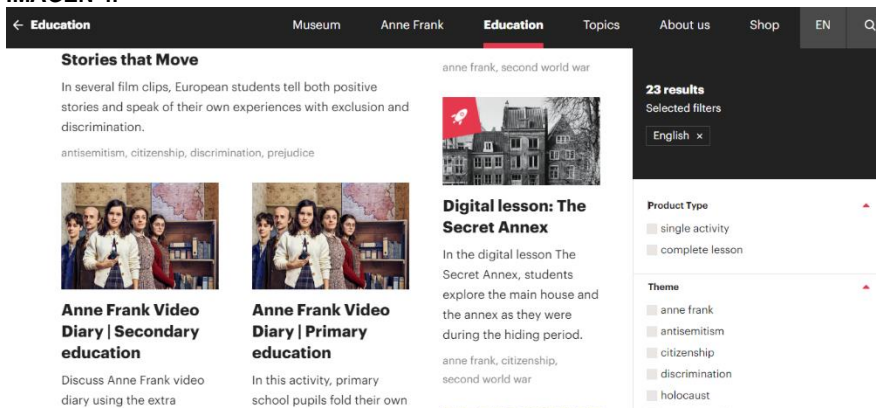
IMÁGEN 4.



Fuente: [https://www.museodelprado.es/coleccion/linea-del-tiempo?plnit=1610-1-1&pEnd=1696-1-1&search=](https://www.museodelprado.es/coleccion/linea-del-tiempo?plnit=1610-1&pEnd=1696-1-1&search=)

Uno de los museos más importantes a nivel nacional, es el Museo Nacional del Prado. Museo que tras la crisis de la COVID19 comenzó a fomentar no solo la utilización de las redes sociales para interactuar con el público, llegando incluso a ser galardonada con unos premios de internet, sino que también crea un museo rico virtualmente. Esta línea del tiempo es un buen ejemplo de útiles de los museos que pueden ser usados en las clases de secundaria o bachillerato, ya que une la explicación histórica con la artística. Por ejemplo, cuando los profesores se vean en la dificultad de tener que explicar el periodo de la revolución francesa puede ser de ayuda contar con este elemento didáctico en donde los propios alumnos pueden hacer una búsqueda e ir descubriendo más elementos importantes según acerquen o alejen la imagen. Es una manera distinta de explicar el temario y a su vez dar importancia al arte ya que es una perfecta muestra de los cambios que va sufriendo la sociedad. Por supuesto, cuenta con su colección expuesta virtualmente de manera que puedes verla de una perspectiva completamente distinta ya que puedes acercar los detalles y moverte por la obra, acciones que presencialmente son imposibles.

IMÁGEN 4.



Fuente: <https://www.annefrank.org/en/education/all-educational-products/>

La web de Anna Frank House es el perfecto ejemplo del buen uso de las tecnologías, aunque lo más interesante de ello es la implementación de estas en una oferta educativa que puede ser gratuita o de pago, pensada exclusivamente para centros educativos, que va desde primaria hasta secundaria. La oferta gratuita incluye un video e información complementaria en donde se explica no solo el contexto histórico sino el porqué de la importancia de este personaje actualmente. También cuenta con algunos juegos que pueden ser interesantes a la hora de usarlos en las aulas ya que es una manera divertida de aprendizaje y un recorrido virtual por las salas.

A pesar de que grandes museos como los anteriormente mencionados realizan una inversión importante en equipamientos tecnológicos para conseguir atraer un público joven, esto no está dando del todo resultado ya que estos siguen sin acudir a los museos fuera de las visitas organizadas por los centros educativos. Existen numerosas investigaciones alrededor del mundo para intentar explicar este suceso, en España destacan la realizada por Martínez en 2020 o la hecha por Santacana en 2016. Ambas tienen como punto de unión la percepción que tienen los jóvenes de los museos, ya que se encuentran completamente desconectados de estos y de las actividades realizadas para atraer su atención (Fernanda et al., 2022) Esto deja en evidencia ese intento de establecer al museo como una entidad viva que sirva para unir al sujeto con el objeto cultural a través de una experiencia única.

Sea como fuere, los museos intentan modernizarse poco a poco para llegar de forma mas sencilla a su público objetivo y atraer al otro creando una experiencia única. Ejemplo de ello, es la introducción de los museos en el metaverso. La tecnología da la posibilidad a las personas de acercarse a la obra de arte desde una perspectiva que sería imposible presencialmente debido a motivos de conservación, además los museos se librarían de esas limitaciones de espacio y podrían albergar colecciones digitales ilimitadas. Es impresionante como algo tan elitista o inmóvil como ha sido los espacios museísticos ahora se encuentran embarcados en un elemento tan futurista como puede ser la Web 3.0. Tras la pandemia, muchos museos colocaron una de sus sedes en el metaverso y muchos nacieron en ese espacio digital careciendo de espacio físico, estableciendo un nuevo modelo museístico nunca visto hasta ese momento. Sin embargo, y a pesar de que en muchos aspectos sería algo beneficioso, todavía existen algunas trabas en el momento de emigrar digitalmente ya que el conocimiento necesario para hacerlo es alto.

Unido a este mundo del metaverso y los museos sin sede física, existen colecciones virtuales que unen la cultura con un elemento contemporáneo que puede ser de utilidad ya que sería una manera incluso más eficiente de utilizar el lenguaje del alumnado. Un ejemplo de ello es una colección digital que realizó el British Museum en colaboración con la plataforma de *streaming* Netflix. En ella muestran el vestuario utilizado por las series *The Crown* y *The Queen's Gambit*, utilizan la excusa de la serie para explicar el contexto histórico y social de la época en el que se desarrollan ambas historias y algún que otro detalle interesante sobre la familia real británica, explicando además la importancia que tuvieron alguno de estos vestuarios para la época en la que se desarrollaron. En ambos casos cuentan con videos explicativos que pueden servir para ayudar al docente con la explicación. No solo es un elemento útil para conocer el contexto histórico, sino que muestra la importancia de los vestuarios como reflejo de la sociedad, dándoles un valor artístico.

IMÁGEN 5.



Fuente: <https://www.thequeenandthecrown.com/view>

En síntesis, contamos con unas herramientas útiles por las cuales las entidades museísticas y equipaciones culturales están apostando y de la que mucho de los docentes no son conscientes todavía. Dicho esto, falta un gran camino por recorrer ya que todavía existe un cierto rechazo a invertir en las TICS puesto que hay un cierto estigma sobre su uso y los jóvenes.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, podemos afirmar que el uso de las nuevas tecnologías en entidades museísticas y educativas ha ido avanzando considerablemente, elemento que puede y es aprovechado por docentes para acercar el conocimiento y el patrimonio en las aulas. Dicho esto, hay tanto puntos positivos como negativos dentro de este nuevo panorama.

Las administraciones se están interesando por implantar las nuevas tecnologías de forma correcta, elemento que repercute no solo en la modernización de los museos sino a la docencia que comienzan a usar estos recursos digitales de forma correcta. Comienza pues a existir cierto entendimiento de estas tecnologías como una herramienta útil y no un enemigo con el que combatir. Dicho esto, no todo es positivo ya que sigue existiendo cierto rechazo por parte de buena parte de modernizarse y aceptar el cambio pedagógico que la sociedad digital está creando. Lo

mismo ocurre con las equipaciones museísticas ya que muchas de ellas se establecen como entes intocables y estáticos, rechazando pues los cambios sociales, culturales y políticos que trae consigo el siglo XXI. Además, la comunicación tan deficiente entre profesorado y museo imposibilita el establecimiento de esta manera tan didáctica de introducción del concepto de patrimonio en las aulas. Elemento que puede a su vez repercutir en esa falta de visitantes jóvenes en los museos, estableciendo lo que comúnmente llaman como esa “generación perdida” que no ha sido introducida de forma dinámica en estas entidades, por lo que siguen percibiendo al museo como un edificio lúgubre y aburrido en vez de entender a estos como un elemento más de ocio.

Tras todo lo anteriormente explicado, tengo más que claro que sacar a relucir al museo como un elemento de ocio más va a ser tarea complicada, sobre todo si entendemos que el imaginario popular sigue manteniendo la creencia de que los museos son elitistas y aburridos. Sin embargo, a pesar de la complejidad que entraña esta situación creo necesario continuar trabajando para revitalizar estas entidades y utilizar estas como elemento dinamizador en las aulas. Dicho esto, solo nos queda preguntarnos ¿en algún momento la cultura y la tecnología serán entendidos como dos axiomas inseparables y usados correctamente? Solo el tiempo nos lo dirá.

7. REFERENCIAS

- Anaconda, J.D., Milán, E., & Gómez, C. (2019). Aplicaciones en el metaverso y la realidad virtual en la enseñanza. *Entre ciencia e ingeniería*, 13(25), 59-67.
- Aguar, D. S., Verdún, N., Silin, I., Capuano, A. W., & Aristimuño, F. J. (2015). Las TIC en la educación media: ¿una herramienta más o nuevo contexto de aprendizaje? Análisis de las representaciones de docentes y directivos sobre el Programa Conectar Igualdad en tres provincias de la Patagonia Argentina. *Revista Magistro*, 8(15). <https://doi.org/10.15332/s2011-8643.2014.0015.01>.
- Bolívar-Botía, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 79-106.

- De Marco, S. (2017). La revolución de Internet. Los usos beneficiosos y avanzados de Internet como la nueva frontera de la desigualdad digital. *Panorama social*, 25, 99-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6371391>
- Echeverría, J. (2000). Educación y tecnologías telemáticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 1-28.
- Etges, A., & Dean, D. S. (2022). The International Council of Museums and the Controversy about a New Museum Definition – A Conversation with Lauran Bonilla-Merchav, Bruno Brulon Soares, Lonnie G. Bunch III, Bernice Murphy, and Michèle Rivet. *International public history*, 5(1), 19-27. <https://doi.org/10.1515/iph-2022-2039>.
- Fernanda Melgar, M., Elisondo, R., Gisel Díaz, M. & Lisa, E. (2022). Jóvenes y museos. Estudio de las percepciones sobre experiencias educativas. *Praxis educativa*, 26, 1-18, Universidad Nacional de La Pampa.
- Folga-Januszewska, D. (2020). History of the museum concept and contemporary challenges: introduction into the debate on the new icom museum definition. *Muzealnictwo*, 61, 39-57. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.1129>
- García, J. & García, R. (2016). El Turismo cultural en Málaga. Una apuesta por los museos. *International Journal of Scientific Managment Tourism*, 2 (3), 121-135, iManagement&Tourism.
- Gómez Mont, C. (2014). Los museos virtuales como espacios para el aprendizaje. *Virtualis*, 4(8), 35–43. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v4i8.79>
- Hernández Hernández F. (1992). Evolución del concepto de museo. *Revista General de Información y Documentación*, 2(1), 85. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/RGID9292120085A>
- Meneses Salazar, E., Méndez Urresta, E., & Andrade Ubidia, P. (2020). La formación del profesor en un estilo de comunicación como contribución a su responsabilidad social. *Revista Cubana de Medicina del Deporte y la Cultura Física*, 9(3). Recuperado de <https://revmedep.sld.cu/index.php/medep/article/view/207>
- Parada, M. Á. (2000). Reseña de «Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la Investigación-acción» de Cecilia Fierro, Bertha Fortoul, Livia Rosas. *Revista del Centro de Investigación*. 4 (14), 100-102. Universidad La Salle.
- Pontes-Pedrajas, A. (2005). Aplicaciones de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la educación científica. Primera parte: funciones y recursos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 2(1), 2-18.

- Santibáñez Velilla, J. (2006). Los museos virtuales como recurso de enseñanza-aprendizaje. *Comunicar*, (27), 155-162.
- Silva Pérez, R. & Fernández Salinas, V. (2017). El patrimonio en la reinención de Málaga. Agentes, instrumentos y estrategias. *Investigaciones Geográficas*, (67), 81-100. <https://doi.org/10.14198/INGEO2017.67.05>
- Tirado, F., Backhoff, E. & Larrazolo, N. (2016). *La revolución digital y la evaluación: un nuevo paradigma*. Recuperado de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982016000200182
- Urcola, M. (2008). Juventud, cultura y globalización. *Revista Perspectivas Sociales*, 10 (2), 11-31, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Severín, E. (2017). Un nuevo paradigma educativo. *Educación y Ciudad*, 32, 75-82.
- Vázquez, M. (2018). Málaga, hacia la supremacía del turismo cultural. *Ausart*, 6(2), 181-201. <https://doi.org/10.1387/ausart.20408>.

SALMERÓN: UN PROCEDER DIALÉCTICO EN UNA ACTITUD ANALÍTICA

JAVIER-ELADIO GUZMÁN VILLANUEVA
Universidad Camilo José Cela – Grupo SEK

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación versa sobre la figura del pensador filosófico, pedagogo y político Nicolás Salmerón, tan relevante en España a finales del XIX y principios del XX y tan olvidado en la actualidad.

Nuestras investigaciones pretéritas ya han dado como resultado que si operamos con un sentido amplio de ‘concepción analítica de la Filosofía’ este relevante movimiento intelectual tuvo como figuras constituyentes de su aparición no solo a F. Brentano, E. Mach, H. Sidgwick, y C. S. Peirce, sino también a N. Salmerón (todos nacidos entre 1838 y 1839). Los motivos es que los cinco comparten desde una claridad formal y una reacción a los excesos idealistas un reflexionar con rigor sobre la vinculación pensamiento-lenguaje-mundo, y antes que los tomados por padres fundadores de la Filosofía Analítica: Frege, Moore, Russell y Wittgenstein.

2. OBJETIVOS

En el siglo XXI se está dando un giro materialista dentro del mundo del Pensamiento -los diversos tipos de realismos que van surgiendo y entrelazándose-, que obedecería (entre otras motivaciones) a un superar tanto la Filosofía Analítica como la mal llamada ‘filosofía continental’ conservando las virtudes de ambas y corrigiendo sus defectos. En este contexto cobra sentido preguntarse por pensadores que se muevan en una suerte de intersección entre operaciones analíticas y operaciones dialécticas (desde el prejuicio de que la Dialéctica sería la versión más sofisticada y

potente del panorama «continental»), como Habermas, Gustavo Bueno, Volóshinov, ¿y Salmerón? Este sería el objetivo principal de este trabajo: estudiar los textos filosóficos salmeronianos para interpretar qué relación guarda (además de con una actitud analítica) con procedimientos dialécticos.

3. METODOLOGÍA

Este ejercicio hermenéutico exige empezar por una delimitación de qué sea pensar dialécticamente. La metodología empleada ha consistido en una lectura explicativa, comprensiva y crítica de los principales trabajos filosóficos de Salmerón para explicitar cómo piensa. Pero también interesa el para qué piensa: atender a la posible intencionalidad realizada en su escritura. El marco metodológico de fondo ha sido nuestro propio modelo interpretativo: la *Retórica Circularista* (por lo que atendemos a las estrategias discursivas de Salmerón).

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos son que en la inmensa mayoría de sus trabajos filosóficos Salmerón articula un pensamiento operando sobre un par de conceptos opuestos. Pero no se trataría de una dialéctica como fin, sino de un proceder dialéctico como medio para una actitud resolutive.

5. DISCUSIÓN

Sin ningún afán de precisión terminológica podemos delimitar ‘dialéctica’ como esa ‘concepción filosófica comprometida con la interpretación dualista de la realidad como una oposición de contrarios generadora de una serie de transformaciones; pudiendo ser el compromiso de tipo ontológico –*La realidad es tensamente binaria y susceptible de descripción racional u objetiva o científica*– o de tipo metodológico –*Estudiamos filosóficamente la realidad como si fuese contradictoria*– o de tipo sociológico –*La sociedad es tensamente binaria y susceptible de explicación de su carácter histórico y procesual* (mediante un sistema [pretendidamente] científico), *de evaluación* (mediante una actitud crítica) y *de*

transformación política del orden social (mediante una revolución)’. En resumen, ‘dialéctica’ = ‘obsesión por la aplicabilidad explicativa del número «2» a los fenómenos bajo su aspecto de dinamicidad’.

Nuestro proceder ha consistido en una relectura de los principales trabajos filosóficos de Salmerón bajo una búsqueda de operaciones dialécticas agrupadas en torno a tres ejes temáticos –Religión, Pedagogía y Sociedad-. ¿Cuál sido el resultado? De 12 trabajos filosóficos 12 presentan un planteamiento dialéctico. El libro de cabecera: Salmerón, N. (2007), *Trabajos filosóficos, políticos y discursos parlamentarios*, Comares, Albolote.

5.1. PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE LA RELIGIÓN

Empecemos por “El pontificado y la civilización moderna” (febrero de 1865). Nos habla del Vaticano y su conexión con la teocracia universal, justificación tanto del poder (sobre la sociedad) como del celibato (el poder sobre el propio cuerpo). La moraleja de este primerizo texto salmeroniano es que el progreso tiene su base en la Libertad de Pensamiento: sin conciencia no hay progreso y sin progreso las naciones no avanzan. Salmerón también expone una dialéctica entre *ultramontanismo* y *regalismo*; es decir, sollicita nuestra atención acerca de la diferencia entre anular el poder civil y mantener ahogando el poder espiritual; un conflicto que apunta a la relación tensa entre Iglesia – Estado.

Estos dos círculos no concéntricos del ultramontanismo y el regalismo son protagonistas también de “La Encíclica «Quanta Cura» y la civilización moderna”. Salmerón se decanta por abrazar las virtudes de cada tendencia sin arrastrar sus defectos (que serían el extremismo de cada ideología: la anulación de la vida por parte del ultramontanismo y la división de la soberanía del regalismo); así acepta la libertad de la Iglesia (y de todas las asociaciones humanas consagradas a un buen fin) que pide el ultramontanismo y la independencia del Estado que defiende el regalismo. Tendencias opuestas que el talante conciliador de Salmerón resuelve adhiriéndose al eslogan ‘La Iglesia libre en el Estado libre’ como sincera expresión de progreso, un progreso que vendrá de la emancipación moral y científica (respecto al poder eclesiástico) en un Estado donde quepa la condensación de todas las fuerzas sociales.

Entremos más de lleno en el Pensamiento Filosófico de la Religión con “Prólogo puesto a los ‘Estudios sobre Religión’” (1 de abril de 1873) y “La Filosofía y la cultura popular” (diciembre de 1874), donde se plantea el lugar de la Religión en la civilización moderna y la discordia Religión – Filosofía respectivamente. ¿Qué entiende Salmerón por ‘progreso’?, pues ‘Libertad de Pensamiento’ en política / ‘resolución de la tensión Naturaleza-Espíritu’ en Filosofía / y en Religión ‘reconciliación religiosa-científica en todos los seres del mundo’ o ‘concordia de todos los pueblos de la Tierra en la verdad, la belleza, la caridad y la justicia’ o ‘predicación del deber y de las buenas obras’. Progreso = liberalismo político + filosofía novísima materialista-mentalista (externismo ^ internismo) + cristianismo como educación de la conciencia hacia la caridad y la piedad. El cristianismo de 1873 tendría a juicio de Salmerón unos valores que lo hacía interesante: la unidad de Dios / la unidad humana. ¿Y cómo se conectarían ambas unidades? Pues a través de actos piadosos (donde se manifiesta la subordinación de lo antropológico frente a lo supremo) y caritativos (en un doble sentido de entrelazamiento divino de todos los seres humanos y de sagrado respeto hacia todos los seres del mundo). Tomamos nota de su vinculación a nivel de contenido con la tesis de la extensión de la idea de dignidad hacia los animales sintientes.

5.2. PENSAMIENTO FILOSÓFICO Y PEDAGOGÍA

“La libertad de enseñanza” es de 1869; la tesis principal sería: **libre comunicación** y **racional progreso**. Subrayamos lo de ‘racional’, porque a Salmerón no le sirve cualquier cambio de la situación actual sino uno que se atienda a las leyes de la razón. Hace una contraposición: por un lado estaría el ANTIGUO RÉGIMEN con su enseñanza oficial caracterizada por la estrechez de miras, un dogmatismo intolerante (e intolerable) y la tonalidad escolástica, todo esto para que la Educación no contradiga la torpeza de las instituciones y la Ciencia los dogmas del Estado (lo que solo deja espacio a una Universidad servil de la Educación teocrática que funcione como una oficina gubernamental); y, por otro lado, la CIENCIA como maestra y directriz de la vida como un obrar que es un quehacer con fines estéticos y de conocimiento.

En “La filosofía novísima en Alemania” Salmerón se pregunta hasta qué punto podemos juzgar una obra filosófica, reto a resolver penetrando en el espíritu que encierra la obra, es decir, intentando unificar el conjunto de verdades que expresa esa obra. El caso es que Nicolás Salmerón se formula una pregunta interesante: ¿existe progreso en la historia de la Filosofía? El ejemplo que pone Salmerón para evidenciar su posición favorable al progreso en Filosofía es la filosofía novísima en Alemania. Y en su exposición recurre a un planteamiento dialéctico: nuestra civilización queda constituida a partir de un enfrentamiento muy fuerte entre el mundo de la Naturaleza y el mundo del Espíritu. ¿Es posible el concierto entre ambos mundos? Sí en el caso de la Filosofía Alemana del siglo XIX, porque intentó conciliar el materialismo (que haría referencia al mundo de la Naturaleza) con el idealismo (que haría referencia al mundo del Espíritu).

5.3. PENSAMIENTO FILOSÓFICO DE LA HISTORIA Y DE LA SOCIEDAD

“Necesidad de reconocer la ley en la historia” es un texto de una sola página que publica en el *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza* en marzo de 1877. ¿Qué ve Nicolás Salmerón en su presente? Indiferencia / confusión / superstición / egoísmo. Y todo esto se traduce en la vida política en una situación dialéctica: o bien haces la revolución, o bien reaccionas (ante la incipiente revolución que pueda venir). O *Revolución* o *Reacción*. Todo esto lo resume Salmerón con una sola palabra: ‘obscuridad’. Se vive en 1877 en tiempos de obscuridad.

En “Cartas sobre la civilización presente” (de marzo - abril de 1977) medita Salmerón sobre la civilización. Empieza trazando los límites por donde transcurre su pensamiento: ni *idealismo* ni *atomismo*, porque la Naturaleza ni produce tipos abstractos ni meros individuos arbitrariamente aislados sino esencia común homogénea. Lo que le interesa a Salmerón es el paso del medio ambiente a la idea de nación: el medio ambiente nos determina con la emergencia del temperamento / las inclinaciones / las dotes, aunque todo esto se va concretando en los fines de nuestra conciencia (que trascienden lo meramente físico, porque se genera una comunicación a partir de la cual se engendran vínculos morales que apuntan más allá de la mera necesidad fisiológica). Así cuando

predomina la historia sobre la Naturaleza (cuando prevalece una individualidad compuesta a la par que armoniosa –esto es, una individualidad en equipo– sobre la individualidad simple y natural) *emerge* la NACIÓN, que no es un constructo artificial, pues tiene una base natural – el suelo y la raza- ¿Y todo esto de la teleología del libre esfuerzo humano no les suena a Ortega?; Pues con lo de la referencia al terruño de nuestro linaje hubiese ganado a Heidegger como seguidor!

Pasemos ahora a “Necesidad de fijar la idea de justicia” (de septiembre de 1880), y, ciertamente, era necesario en 1880 y, en cierta medida, también en 2023. Resulta que en 1880 estaban en crisis; ¡qué novedad para la especie humana! ¿Y qué será eso de la justicia? Buena falta les hacía saberlo estando como estaban (según la crónica salmeroniana) entre luchas apasionadas / perturbación de las condiciones sociales / perverción de las costumbres / dislocación de la antigua jerarquía de las funciones públicas / relajación de las instituciones seculares / violenta confusión de intereses / aspiraciones hostiles. Y si buscábamos tonalidad dialéctica en Salmerón no hemos tenido que hacer ninguna prospección arqueológica, porque literalmente nos habla de un enfrentamiento encarnizado donde unos se inclinarán hacia (en sus propias palabras) “la atomística disolución del individualismo” y otros hacia “la deforme nivelación de la rasante comunista” (y todo esto publicado en *América. Crónica Hispano-americana*); mensaje difundido desde España para toda la hispanoesfera, para que se sepa lo dividida que está la sociedad española en cuestiones de Ciencia / Religión / Moral / Industria / Arte / Derecho / Política / Economía. En cuestiones filosóficas observaba Salmerón una *lucha titánica* entre *positivismo* e *idealismo*. Ni Adam Smith, ni Carlos Marx; Salmerón no estaba por la labor de dejarse arrastrar por ningún tipo de economicismo. **Atomística disolución** del INDIVIDUALISMO por un extremo y **deforme nivelación** del COMUNISMO; malos tiempos para el centro en España. Y el objetivo del progresismo que perseguía Salmerón encontró su proclama: UNA NUEVA ESCENA PARA UN NUEVO SUJETO-ACTOR PARA UN NUEVO FIN. De hecho, Nicolás Salmerón llegó al gobierno de la nación española en su posición de tercer Presidente del Poder Ejecutivo de la República (de la Primera) (entre el 18 de julio y el 7 de septiembre de 1873); y, en cierta

medida, procuró una renovación del discurso, pero un cúmulo de factores impidió la renovación del modelo por falta de credibilidad.

Hay una contradicción insoluble para Salmerón: la que existe entre LIBERTAD y AUTORIDAD; ni podemos disolver la libertad en la autoridad ni la autoridad en la libertad, porque si somos 100% libres es que carecemos de cualquier viso de autoridad que nos frene y si vivimos en una sociedad 100% autoritaria es que la autoridad es cero; y conjugar ambas ideas de forma armoniosa le resulta a Salmerón algo imposible. Podría pasar ahora mismo por un tuit altamente esclarecedor la siguiente sentencia salmeroniana: “Nunca antes estuvo la sociedad tan necesitada como hoy de un claro conocimiento y de una recta aplicación de la justicia” (2009: 103.). Explicita solamente en un rasgo el carácter de la naturaleza humana universal: su racionalidad, como fuente inmediata de todas las relaciones sociales. La hora de la democracia se anuncia en la historia –nos dice Salmerón– si escuchamos la voz racional en el fondo común de la humanidad. ¿Cómo? Pues con conocimiento antes que fuerza. ¿Y cómo encontraremos un adecuado concepto de justicia cuya aplicación recta beneficie a la mayoría? Pues a través de la Educación. Edúquese al pueblo y se hallará el Reino de la Justicia; llega a decirnos. Y el bienestar y el poder le vendrá por añadidura (al pueblo).

Recapitulación: las tesis a destacar son (1) UN NUEVO FIN PIDE NUEVOS ACTORES, Y UN NUEVO SUJETO NUEVA ESCENA NECESITA PARA CUMPLIR SU DESTINO; y, (2) NUNCA ANTES ESTUVO LA SOCIEDAD TAN NECESITADA COMO HOY DE UN CLARO CONOCIMIENTO Y DE UNA RECTA APLICACIÓN DE LA JUSTICIA. Pues bien, estas declaraciones pueden concretarse bajo una teleología epistemológica en el marco del aprendizaje (aunque no de cualquier tipo de instrucción [y menos aún de una dogmática], sino de una **nueva Educación**). Ni una individualizadora JUSTICIA **atomizada** (juzgando a cada uno según ciertas circunstancias y en función de ciertos intereses) ni una niveladora JUSTICIA **comunista** (juzgando a todos por igual bajo el primado de lo comunitario); pues si nos desplazamos hacia el lado filosófico de observar las cosas llegamos desde el *individualismo* presente en la sociedad (en las prácticas económicas y jurídicas) al *positivismo* (triumfante en Europa desde 1870) y

desde el *comunismo* (que no deja de ser un ideal [en 1880]) al *idealismo*. Y esta profunda oposición entre los hechos y las ideas la encuentra Salmerón en las dialécticas Ciencia-Religión / moral-interés / Industria-Arte / Derecho-poder / fuerza. La superación de esta conflictividad vendrá por poner en escena lo que todos tenemos en común –nuestra naturaleza humana universal–; pero, como los caminos emancipadores (a pesar de saber su destino) no son rectilíneos, nos topamos con una dialéctica transversal –la existente entre LIBERTAD y AUTORIDAD –, una contradicción insalvable (a juicio de Salmerón), y, precisamente por eso necesitamos de un claro conocimiento de lo que sea la justicia, logro filosófico alcanzable si apelamos al carácter eminentemente racional de nuestra naturaleza humana común y esa racionalidad será el agua a partir de la cual germinará la democracia. ¿Y cómo se consigue esto? Con una nueva Educación que tenga que ver con una alianza universal capaz de armonizar los distintos intereses sociales. ¡Nicolás Salmerón inintencionalmente profeta de John Rawls 91 años antes!

“Crisis general de los pueblos cultos” es un trabajo filosófico de agosto de 1882. El diagnóstico que nos hace Nicolás Salmerón de su tiempo es que el estado del Pensamiento y de la vida es crítico, precisándose para salir de la crisis un nuevo ideal, que tiene que ser construido “bajo una más clara y comprensiva racional idea del destino humano, mediante libre indagación formada” (2007: 105). La claridad comprensiva la enlazamos con ese aspecto de rigurosidad formal de la concepción analítica de la Filosofía que estaba emergiendo precisamente a partir de estas fechas en varios frentes geográfico-culturales (germánico / británico / estadounidense / ruso / [y también] hispano). Pues el tema de su tiempo, y no solo de la España de 1882 sino de la humanidad entera, tiene que ver con la indiferencia, el escepticismo, el aburrimiento, el desánimo: todo un cuadro clínico de los males presentes y sentidos en su época: la Era de las Revoluciones. Salmerón imaginó una salida pública a la desafección de su tiempo, pero en su caso se trataría de un entrelazamiento de Pensamiento Filosófico - Política – Pedagogía, que, según las prioridades de cada uno de sus momentos biográficos, podrá adquirir la forma de una *política pedagógica* o de una *pedagogía política* apoyadas ambas vías *filosóficamente*, o de un *pensamiento filosófico* de tono

práctico. Y como bajo las coordenadas eclesiásticas y estatales conservadoras no se puede pensar al menos de forma libre, su antídoto será precisamente *pensar* de forma **libre** (libre de la funesta alianza del altar y del trono [2007: 107]), hacer un uso serio y responsable del examen de conciencia, algo para lo que los pueblos católicos estarían en cierta medida incapacitados y entrenados los pueblos protestantes en el parecer de Salmerón.

Posiblemente el último trabajo filosófico de Nicolás Salmerón es el que lleva por título “Filosofía de la vida”, conferencia pronunciada el 26 de septiembre de 1902 en el Círculo Literario de Almería. Salmerón contó a sus paisanos las contraposiciones que marcaron su propia trayectoria vital, como testigo de oposiciones varias. Con todo y con eso, Salmerón también vislumbra en España espacios de tolerancia donde se pueden exponer ideas contrapuestas, como este Círculo Literario de Almería. Y es que este ha sido uno de los **IDEALES de vida** de Nicolás Salmerón: *buscar* **ESPACIOS de convivencia**, conseguir la cooperación entre los seres humanos a partir del respeto mutuo. Más allá de sus incursiones en política, Nicolás se considera un profesional de la Filosofía; y, ciertamente, fue su oficio filosófico lo que le permitió introducirse en la política y en la pedagogía con un tono meditativo y un conocimiento de la historia de las ideas. Y en todas sus actividades su vocación ha sido clamar por la comunión de las almas en el sentimiento de la concordia (lo que resuena a diálogo, consenso, entrelazamiento). **CONCORDIA** es la vocación que ha tenido Nicolás Salmerón a través de la pluma, del escaño y del aula. Escribiendo nos dice que tiene aversión a la palabra escrita. Salmerón, que ha sido parlamentario, que su voz ha sonado en el supuesto Templo de la Palabra —el Congreso de los Diputados (denominación proveniente de la Constitución de 1837)— siente aversión hacia la palabra escrita. (Lo que resulta en cierta medida paradójico es que mientras lo pronunciaba oralmente en Almería estaba siendo coherente, pero cuando permitió que su discurso adquiriese la forma de artículo entraba en contradicción.) Lo que sí tenía claro Salmerón es su idea de la Filosofía; es consciente de que cierta filosofía se ha presentado de un modo abstrusamente teórico (como la de Hegel), cuando puede llegar a ser e incluso ya lo estaba siendo en su época (gracias a Franz Brentano,

a Henry Sidwick, a Charles Santiago Peirce, a Gottlob Frege, a George Santayana, a Bertrand Russell; y gracias también al esfuerzo discursivo de Nicolás Salmerón) una FILOSOFÍA *eminente* **diáfana** y **práctica**; es más, nos dice Nicolás Salmerón que la Filosofía no tiene por qué ser abstrusa siempre y cuando se cultive uno filosóficamente partiendo de la Ciencia. Es decir, respecto a cómo pensar filosóficamente la actualidad Salmerón vislumbra una dialéctica en lo que respecta a la escritura filosófica, estando un extremo en la oscuridad filosófica de lo abstruso y de lo teórico y el otro extremo en la diafanidad filosófica de lo científico y de lo práctico. Ese afán salmeroniano de tener una filosofía sabia en Ciencia como base de nuestro parlamentar, educar y actuar le sirve de vacuna ante esos fantasmas que nos acechan; ¿cuáles?; las entidades metafísicas, ante las cuales presenta Salmerón una actitud higiénica, propia de la concepción analítica realmente existente y emergente en su tiempo de 1902.

Si Salmerón ha tenido un eslogan toda su vida este ha sido: *pensar prácticamente*. Y pensar prácticamente es la guía que nos puede salvar (en el parecer de Nicolás Salmerón). ¿Y eso cómo se hace? Pues especifica que quitando las telarañas que nos impiden ver los fenómenos: una observación que resuena en nuestros oídos a Wittgenstein.

Salmerón se reafirma en su concepción antropológica universalista de la naturaleza humana que siempre tuvo presente en sus escritos, concretando que todos los seres humanos tienen los mismos derechos por tener **igual** DIGNIDAD –el concepto básico de Kant (de quien hace un gran elogio, en el sentido de que su obra es la más grandiosa que pudiera elaborarse, [dando muestras una vez más Salmerón de su germanofilia])-. Explicita Salmerón que siendo honrados mejorarán las condiciones económicas del medio en el que vivimos; ¿a que les suena de algo?, ¡bingo!, a Max Weber y su *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*; no creemos que sea una coincidencia, pues esta conferencia es de 1902 y el texto (ya clásico) de Weber de 1901. Los materialistas filosóficos a Salmerón no lo pueden ver por su trasfondo protestante y krausista, y, según ellos, idealista. Lo relevante del discurso salmeroniano es que *debemos* estar siempre dispuestos a *cooperar* en la obra social que es la VIDA. Con este trasfondo kantiano de la Doctrina de la Dignidad

añadiéndole el (en cierta medida) imperativo categórico de la *cooperación* Salmerón sienta las bases de la *Socialdemocracia* en España: VAMOS A CONSEGUIR LA DIGNIDAD A PARTIR DE LA COOPERACIÓN. No nos olvidemos que el motivo de pensamiento de Nicolás Salmerón es LLEGAR A CONSEGUIR LA CONCORDIA. ¿Pero cómo se consigue?, ¿qué medios sociales disponemos? Pues básicamente dos: (1) la FILOSOFÍA, que tiene que ser **práctica / diáfana / antropológicamente universalista**; y, (2) la EDUCACIÓN, pues para lograr el fin de la convivencia se imponen dos deberes —el de enseñar y el de aprender—, porque para poder articular buenos pensamientos propios se requieren buenos maestros; ¿y quiénes son los grandes maestros de la humanidad?, pues los grandes pensadores; (por lo que el medio para alcanzar la convivencia sería en realidad solamente uno: la interconexión entre Filosofía y Pedagogía). Salmerón resuelve el dilema de o *atomismo individualista* o *comunismo rasante* optando por el *cooperacionismo por la concordia*.

Salmerón nos dice que al *realizar* IDEAS todos *somos* ARTISTAS **para nosotros**; sentencia que rechazamos por la suposición que conlleva de la relevancia de un lenguaje privado. Nos define ‘Arte’ como ‘hacer las cosas según las exigencias de las ideas’. Aquí sí que sería idealista Nicolás Salmerón. ¿Y no pudiera ser Salmerón un artista conceptual? No. Entre otras cosas porque no tenía intencionalidad artística.

Otra afirmación interesante de Nicolás Salmerón es la de que EL CEREBRO SACA LAS IDEAS DE LA REALIDAD.

Otra frase iluminadora: ES MENESTER QUE EL SER HUMANO SEPA LOS FINES QUE HA DE REALIZAR, para así poder *HACER A SABIENDAS*. La expresión ‘hacer a sabiendas’ recoge un concepto que será muy importante en el siglo XX a partir de Brentano: ‘intencionalidad’.

Una modalidad del pensar prácticamente es el *pensar políticamente*; ¿y cómo se hace eso?, pues para empezar el político tiene que ser un pedagogo; (no que el político sea pedagógico o didáctico [que también] sino que sea un maestro del pueblo). Vemos aquí la confluencia Política – Pedagogía – Filosofía: el político tiene que ser un educador filosófico de su pueblo.

Sintetizando: LA FILOSOFÍA SIRVE PARA ENSEÑAR LA CIENCIA MISMA DE LA VIDA. Debemos pensar prácticamente y de forma diáfana, pero en base a la Ciencia. Estos componentes de diafanidad y científicidad le impiden a Don Nicolás lanzarse a poetizar la vida irracionalmente, a lo Nietzsche (contemporáneo suyo).

En su célebre discurso “Política social. Defensa de la legalidad de la Asociación Internacional de Trabajadores” (de 1871, y ante el Parlamento) describe la vida social tensionada en dos polos -la utopía empujando por un lado y la tendencia reaccionaria en dirección contraria-, pero apelando Salmerón a que toda opinión pueda ser defendida al amparo de la Constitución, con la idea de que aflojen “las maquinaciones tenebrosas” (llega a decir [126]) y nos movamos hacia el progreso. Su razonamiento descansa en la diferencia que aprecia entre el DERECHO y el PODER [128], pues una cosa es tener derecho a expresar un contenido y otra cosa tener el poder de realizar una acción. Del lado izquierdo estaría el movimiento revolucionario y del lado derecho estaría el viejo ideal del Antiguo Régimen (cadavérico y maloliente de corrupción); ¿y dónde ubicamos a Salmerón?; con la racionalidad del republicanismo (bueno, de ese republicanismo que sigue la Ley del Progreso y el conocimiento de las verdades científicas). Si aflojamos el extremismo los dos polos de la esfera política que ve Salmerón son el *liberalismo* y el *tradicionalismo*, entre los cuales no cabe hallar “el ecuador que marque un igual y constante derrotero” [132] Por su parte (y por la de su Partido Republicano) lo que ofrece Salmerón a la sociedad española es el *republicanismo de la igualdad* donde impere la JUSTICIA, siguiendo las corrientes de progreso (que ya avanzan en los pueblos latinos) de la prioridad del reformismo político sobre el reformismo social, para culminar en la República *federal* [133]. Más que de política, y mucho menos de revueltas sociales, esto de lo que va es de racionalidad (pero de una razón común humana): cuando somos racionales políticamente progresamos socialmente. Esto para Salmerón es una constante histórica; (¿hay contraejemplos verdaderos o podría defenderse Nicolás que los supuestos contraejemplos en realidad son ejemplos de usos desviados de la razón?) De ahí la importancia de la Educación y de “la vigorización interna del espíritu” -vamos, que nos cultivemos- [134]. En el fondo, esto de lo que va es de Pedagogía. Y de Antropología.

En el “Mensaje a los obreros en la Casa del Pueblo el día 29 de septiembre de 1904 en Barcelona” Salmerón aborda la dialéctica que observa en el movimiento obrero entre los términos TRABAJO y CAPITAL, problema obrero que a juicio de Salmerón no puede tratarse solamente como un conflicto económico, pues aquí volvemos a hablar de Educación, porque la raíz del problema es de orden moral [166]; si la resolución del conflicto pasa por elevar la condición mental del obrero (en el sentido de tomar conciencia de su superioridad moral), entonces la solución tendrá que ser de orden educativo [167]. Autoinstrucción es lo que hace falta, para así pasar de la condición de meros trabajadores a la de auténticos legisladores [168]. Y las reivindicaciones sociales por las que pugnan los obreros requieren “condiciones libres de todo obstáculo”, condiciones políticas que solo vendrán con el advenimiento de la República [169]. En este contexto divisa Salmerón “en el seno de la sociedad una doble tendencia” respecto a un objeto peculiar: el Estado, ¿qué hacemos con el Estado?: para algunos de lo que se trata es de robustecerlo para que así “penetre cada vez más en la regulación de las condiciones sociales”; mientras que para otros de lo que se trata es de hacerlo desaparecer (y con él todo poder, también el eclesiástico), pues con la debida virtud ética ya vamos sobrados [170]. El propio Nicolás Salmerón se moja, profunda y radicalmente convencido, como un **SO-CIALISTA del Estado**: porque concibe el Estado como “una necesidad ineludible, sin la cual es absolutamente imposible la convivencia” [171]. Salmerón no quiere la dialéctica tradicionalista autoridad-súbdito / poder-libertad, pero tampoco la dialéctica obrera entre socialismo afirmante del Estado versus acracia negadora del Estado [171], pues si se “reflexiona bien las condiciones de la realidad” se llegará a la conclusión de que la anarquía es una teoría legítima que de llevarse a la práctica precisaría de un orden ético, pues de faltar este “la anarquía sería la execración, sería la barbarie, sería el salvajismo” [172]. Y cuando en un lado tenemos la racionalidad (en este caso socialista estatal) y en el otro lado la irracionalidad (en este caso anarquista antipoder sin verdad ética en la que apoyarse) no hay dilema que valga, hay que decantarse por lo racional. Y en este contexto económico-político-moral es cuando Salmerón al proferir su tesis de la irracionalidad del dualismo nos regala un

material clave para interpretarle en el sentido de que pese a ver antagonismos por donde mire no es dialéctico; es más, es que sería antidialéctico. Salmerón estaría iluminando las confusiones del siglo XXI desde su potente faro desde 1904 (para que no nos estrellamos ante las rocas de la estrecha y falsa visión binaria del mundo y de la sociedad). Aparezca, pues, dicho pensamiento: todo dualismo ha sido una concepción creada por un limitado conocimiento de la realidad, por una aplicación defectuosa del principio de causalidad, por lo que el dualismo no corresponde a un principio racional [172]. Fuera el dualismo (ontológico, y, por analogía, también económico) -nos dice Salmerón-: ¡por déficit epistemológico! ¡¡y por irracional!! Moraleja: el dualista no sabe pensar.

Así, en lo relativo a la amplia problemática dialéctica en torno a los obreros critica Salmerón tanto deshacer el conflicto económico negando el término del CAPITAL como el del ESTADO [172], optando por una tercera vía: la de ir progresando “en el sentido de esa afirmación de la unidad del principio regulador de los valores económicos: el trabajo” [173], pues si se pretende resolver la colisión optando por vencer al capital apoderándose de él solo se consigue un cambio de propietarios, mas no de régimen. Al proponer Salmerón una reivindicación progresiva (exenta de violencia) de las condiciones laborales y vitales a partir de una función reguladora por parte del Estado (he ahí su necesidad [que no disolución anarquista] del capital (cuya concentración paulatina hará posible que finalmente sea el Estado el representante de la propiedad común colectiva de la sociedad), todo esto hace de Nicolás Salmerón un pionero en la hispanoesfera de la Socialdemocracia.

Otra dialéctica que vislumbra Nicolás Salmerón al menos en 1895 (fecha de su discurso “La crisis del mundo” pronunciado en el Congreso) consiste en el grave problema que ha venido a plantearse entre el elemento militar de un lado y el elemento civil de otro [243], problemática que en la España del siglo XX llegó a las altas cotas de irracionalidad de 1936 (donde perdió parte del elemento civil) y de 1981 (donde perdió parte del elemento militar).

El rechazo de Salmerón a la concepción dualista de la realidad y de la sociedad se aprecia en su sentencia de 16 de abril de 1895 (dentro de su

discurso “Los republicanos y la Iglesia”): “ni nosotros hemos de inspirarnos jamás en odios de sectarios ni en antagonismos de ideas” [251]. Sí llega a utilizar Salmerón la palabra ‘dialéctica’ en sentido positivo, pero en cuanto adjetivo (referido al establecimiento de un diálogo), no en cuanto sustantivo; en el sentido de que le gustaría alcanzar una rigurosidad dialéctica (en “Discusión del mensaje de la corona”, sesión parlamentaria del 17 de julio de 1903, [253]).

Obviamente también fue testigo Salmerón y por eso dio testimonio de la pretendida dialéctica que algunos querían ver entre Cataluña y España (y cada bando interesado en la difusión y hasta ampliación del conflicto con sus particulares motivos,); optando Nicolás Salmerón (en su discurso parlamentario del 29 de noviembre de 1905) por “restablecer vínculos políticos, vínculos sociales, vínculos de amor entre Cataluña y España” [410]. Por lo dicho en ese discurso Salmerón podría tener toda la voluntad de promover el entendimiento mutuo, pero tenía muy claro que la concordia a conseguir tenía que ser en el seno de la patria común: España [412]. El tema de la patria española le preocupó a Nicolás Salmerón, de ahí que también alertó del peligro del “antagonismo entre el Estado y la Nación” (en la sesión parlamentaria del 10 de marzo de 1906) [422], dialéctica cuya resolución o disolución requeriría “transformar fundamentalmente el concepto de Estado” [423] en el sentido de que la ciudadanía tome conciencia de su papel en el Estado y de que aquellos que ostentan el poder ni se les pase por la cabeza creerse que están por encima de los ciudadanos, pues “la autoridad es sierva del derecho del ciudadano” [423].

En todos los trabajos filosóficos que son destacables como sus reflexiones más relevantes encontramos descripciones dialécticas, lo cual no quiere decir que la obra filosófica de Salmerón sea dialéctica (es analítica y es dialógica), y no lo es porque no afirma que la realidad sea dialéctica, aunque lo que sí hace es describir su tiempo (e incluso algún momento pasado) como dialéctico, relevándose como un fino observador de las contradicciones y oposiciones de su actualidad y de la historia. ¡Es más fácil iniciar un proceso de deshegelización que dejar de leer lo hecho por el ser humano como sucesivas dialécticas! Repetimos que Salmerón no

piensa a priori que la realidad humana sea dialéctica, sino que a posteriori nos la describe como enfrentada, contradictoria, en oposición.

Salmerón y Habermas coinciden en ser pensadores de la Socialdemocracia: ninguno de los dos adquirió la postura de un revolucionario, pero sí la de un reformador (y en ambos casos no era posturo: se tomaron muy en serio lo de *atreverse a más democracia*). Así pues, del hecho constatado de que Salmerón saca a la superficie discursiva (por escrito y oralmente) las contradicciones de la sociedad española entre 1865 y 1908 no podemos atribuirle un compromiso de corte dialéctico con Marx o con Hegel; es más, dada la forma y el fondo en que saca a la luz dichas contradicciones (una forma pretendidamente claridosa, con un fondo crítico con el idealismo y abierto a lo científico) su compromiso intelectual lo vemos con el *análisis* (pero no en cuanto método reflexivo sino en cuanto paradigma filosófico), un análisis que Nicolás solo podría ver como su versión del krausopositivismo y que nosotros transducimos como el primer aporte hispano a la concepción analítica de la Filosofía. Nuestro trabajo transductor sobre su obra nos conduce a la conclusión de que puestos a etiquetarlo lo ubicaríamos bajo el rótulo de *materialismo positivista* (en el sentido de que lo que hay es materia y no espíritu, y una materia susceptible de explicación con el abordaje científico), pero de un materialismo positivista (que no se concentra solo en el mero hecho, sino que amplía su horizonte y su ambición hasta llegar a ser) **universalista** en LO ANTROPOLÓGICO y postulante asimismo de la ÉTICA-POLÍTICA DE LA DIGNIDAD. El Pensamiento Filosófico-Pedagógico-Político de Salmerón se nos aparece como un entrelazamiento de *materialismo – positivismo – universalismo antropológico – progresismo historicista – racionalismo – liberalismo mental* (lo que requiere haber pasado por una *educación emancipadora*), lo que también podría ser catalogado como *liberalismo político gradualista* (político, que no económico [pues aunque acepta la propiedad privada {en lo referente al fruto del trabajo}, también habla de progresiva concordia entre capitalistas y obreros hasta llegar a un capital colectivo], y gradualista porque rechazaba toda aceleración violenta, apostando por una transformación lenta de las condiciones económicas / una transición gradual de las condiciones políticas, siempre en pos de la **progresiva CONCORDIA**). El

artífice de la Transición Española podrá ser (no el Rey o Suárez como suele decirse, sino) el pueblo español, pero el autor intelectual desde el eco de finales del XIX y principios del XX fue Nicolás Salmerón: pensador de la democracia española.

6. CONCLUSIONES

La conclusión es que Salmerón puede interpretarse como un analista dialéctico con una finalidad cívica.

En definitiva, nuestra transducción del trabajo salmeroniano en Pensamiento Filosófico – Pedagogía – Política nos anima a sostener que el juicio de Nicolás Salmerón (al que nos adherimos) sobre el fenómeno de lo dialéctico es el siguiente: ver como juntas pero antagonistas cosas o ideas que bajo un horizonte mental más amplio se verían como formando parte de un entramado n -ádico (de n elementos, y, en todo caso, no necesariamente un escenario binario) es de espíritus simplistas. De ahí que espetemos al lector que si no quiere ser simplista pues que lea a Nicolás Salmerón.

Tenemos en español una obra filosófica con potencial para entender nuestro tiempo; ¡no busquemos fuera lo que ya tenemos dentro!

7. REFERENCIAS

Salmerón (2007). *Trabajos filosóficos, políticos y discursos parlamentarios*. Comares.

SECCIÓN III

EL PAISAJE PEDAGÓGICO: INTERVENCIÓN SOCIAL

VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO URBANO: TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

MÓNICA CAMPOS CARRAU
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El capítulo forma parte de una investigación más amplia en la que se estudian las políticas públicas para la prevención de la violencia contra las mujeres en los espacios públicos urbanos. Una de las partes de esa investigación es precisamente analizar los procesos de intercambio de conocimientos universidad-políticas públicas y sociedad-políticas públicas.

La transferencia del conocimiento supone un gran reto para la universidad, siendo prioritario seguir pensando estrategias para aportar respuestas a las demandas de la sociedad y forjar sinergias entre ambas. En esta ocasión, se analizan los procesos de transferencia de conocimiento generados entre universidad y Estado, en el marco de la creación de políticas públicas relacionadas con la prevención de la violencia contra las mujeres en el espacio público de las ciudades. También se plantea la pertinencia de problematizar el propio concepto de transferencia de conocimientos, vinculándolo a la resolución de problemas sociales.

El objetivo del trabajo es conocer cómo se han generado instancias de construcción de conocimientos desde la academia que influyan en las respuestas a la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano. La violencia de género se manifiesta tanto en el espacio privado como en el público, pero solo recientemente se ha incorporado el público a las agendas de los organismos nacionales e internacionales (Carta Mundial del derecho a la ciudad, 2004; ODS 5 y ODS 11, 2015; Nueva Agenda Urbana, 2016), que están apostando por programas urbanos y proyectos

a nivel mundial, con el objetivo de mejorar la seguridad de las mujeres en las ciudades. Por su parte, las conexiones que existen entre las universidades y su entorno han sido ampliamente estudiadas en las últimas décadas, otorgando cada vez mayor importancia a lo que se conoce como la tercera misión de las universidades.

De forma más específica, este capítulo se centra en reflexionar sobre las limitaciones, potencialidades y desafíos de las prácticas de transferencia de conocimiento entre universidad y Estado a partir del caso bogotano (Colombia). Se esbozan las complejidades de las articulaciones en el vínculo universidad-entorno que se han dado en Bogotá para construir conocimiento sobre la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano. Para el estudio se ha revisado bibliografía, analizado el texto de la política vinculada a la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano (análisis de contenido), sistematizado experiencias de intercambio de conocimientos entre academia y políticas públicas y, además, se ha entrevistado a expertas que participaron en estas experiencias.

Los resultados muestran, por un lado, una amplia producción de información y espacios de diálogo académico en la universidad relacionados con la violencia contra las mujeres; por otro, numerosas actividades de divulgación sobre las acciones de políticas públicas vinculadas a este problema en el espacio público urbano por parte de la Administración Distrital. En este sentido, se identifica la posibilidad de encuentro e intercambio entre ambas instancias. De esta manera, el presente trabajo pretende proponer herramientas que permitan analizar las políticas públicas considerando los procesos de transferencia de conocimiento, con el objetivo de incorporar estos en el diseño de dichas políticas.

Se concluye que las universidades tienen un papel importante en la generación de respuestas efectivas a la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano, proponiéndose la lógica de la transferencia de conocimiento universidad-políticas públicas como mecanismo estratégico de integración de información técnico-académica.

1.1. VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO URBANO

La aproximación a la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano requiere un acercamiento a distintas disciplinas y campos de conocimiento para, de este modo, observar el fenómeno en toda su complejidad: trabajo social, estudios de género, feminismos, políticas públicas, políticas sociales, sociología urbana, geografía, antropología social, teorías sobre el desarrollo y la organización de la comunidad, educación para la paz, entre otros.

En relación con este tipo de violencia, la bibliografía ha tratado de definir la frontera entre los espacios público, privado y doméstico, así como su interacción (Cruz-Cuesta, 2008; Falú, 2009; Brito Domínguez, 2016; Soto Villagrán, 2018). La violencia contra las mujeres en el espacio público urbano se caracteriza por tener aspectos atravesados por el género y particularidades propias de la urbanidad. La violencia de género está relacionada con la forma en que se establecen las dinámicas de poder entre hombres y mujeres. Por otro lado, la violencia urbana se vincula con los procesos de modernización y cómo éstos han generado lógicas económicas, sociales y políticas específicas, que han influido en la concepción de ciudadanía en la gestión del territorio y la seguridad.

Con el fin de brindar una mayor comprensión del término "violencia contra las mujeres en el espacio público urbano", se presenta una tabla que resume el concepto, basada en las investigaciones de Falú (2009), el Estudio n° 3027 del Centro de Investigación Social, Muxí-Martínez (2006) y diagnósticos previos realizados en el marco del Programa Ciudades Seguras y Espacios Públicos Seguros para mujeres y niñas.

TABLA 1: Concepto “violencia contra las mujeres en el espacio público urbano”

CONCEPTO	DIMENSIONES	VARIABLES
Violencia contra las mujeres en el espacio público urbano	Violencia sexual	Acoso sexual
		Abuso sexual
		Violación
	Acoso u hostigamiento	Acoso verbal
		Acoso ambiental
		Intimidación
	Violencia física	Robo
		Forzar movimiento
		Agresión

Fuente: Elaboración propia

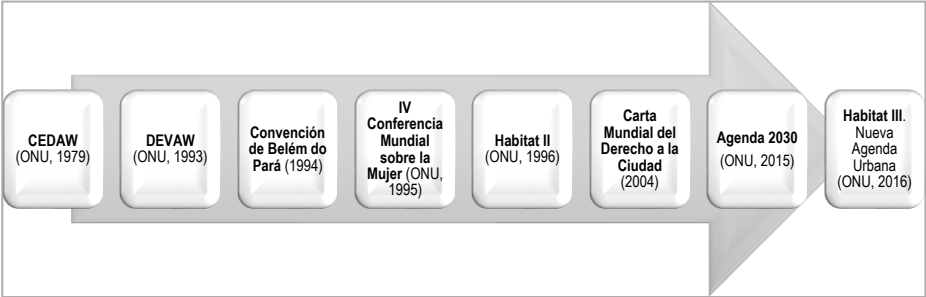
Este estudio apuesta por aquellos enfoques que reconocen las distintas intersecciones que se deben tener en cuenta para analizar las violencias. Varios trabajos destacan los vínculos entre la violencia urbana, la pobreza y las desigualdades basadas en ingresos, clase, género y otras divisiones sociales (Erin-Salahub, Gottsbacher y Boer,2018; Paolasso, 2020). A su vez Gentry, Shepherd y Sjoberg (2018) indican que el género es conceptualmente necesario para pensar en cuestiones centrales de seguridad; analíticamente importante para pensar sobre causa y efecto en la seguridad; y políticamente imprescindible para considerar las posibilidades de mejorar el mundo en el futuro. Así aparecen estudios que ponen en relación el derecho a la ciudad de las mujeres, el enfoque de seguridad y la perspectiva de género (Montoya-Ruiz, 2012; Valdivia, 2018; Ortiz Escalante, 2018; Priya-Uteng, Jain-Singh y Lam, 2019).

En definitiva, toca poner a dialogar los resultados y reflexiones con la perspectiva interseccional (Crenshaw, 1991, 2010; Lorente, 2012; Zaragocin, 2016), las teorías de género y espacio público (Wilson, 1992; Massey, 1994, 2007; McDowell, 2000; Vargas Valente, 2008; Soto Villagrán, 2011, 2016, 2013), el enfoque de políticas públicas feministas (Phillips, 1995; Fraser, 1997; Ibarra García, 2021) y las teorías de violencia (Segato, 2003, 2013, 2014, 2017; Gago, 2019).

1.2. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO URBANO

La violencia de género se manifiesta tanto en el espacio privado como en el público, pero ha sido recientemente cuando este último ha sido considerado prioritario en las agendas de organismos nacionales e internacionales (por ejemplo, a través de la Carta Mundial del Derecho a la Ciudad de 2004, los Objetivos de Desarrollo Sostenible 5 y 11 de 2015, y la Nueva Agenda Urbana de 2016). Estas entidades están llevando a cabo programas y proyectos tanto a nivel global como local, con el propósito de mejorar la seguridad de las mujeres en entornos urbanos y trabajar por el Derecho de las Mujeres a la Ciudad.

TABLA 2: Instrumentos internacionales



Fuente: Elaboración propia

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible es especialmente relevante, pues la inclusión entre sus objetivos de la prioridad para los países de prevenir y eliminar la violencia contra las mujeres ha puesto sobre la mesa el debate sobre la seguridad de las mujeres, redefiniendo qué temas deben abordarse en la agenda de los próximos años (Basu, Kirby y Shepherd, 2020). Así pues, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se compromete con la igualdad de género en las diferentes esferas de la vida de las mujeres. Además, apuesta por la transversalización de la perspectiva de género en todos los objetivos que conforman la Agenda, teniendo especial relevancia el Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) 5: lograr la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres y las niñas. Este ODS hace especial hincapié en la necesidad de acabar con todas las formas de discriminación contra las mujeres para avanzar en el desarrollo sostenible. En este sentido, el ODS 11 está encaminado a alcanzar

que las ciudades y las comunidades sean sostenibles, inclusivas, seguras y resilientes para todas y todos, incluyendo una meta concreta sobre la eliminación de la violencia hacia las mujeres en los espacios públicos:

11.7. De aquí a 2030, proporcionar acceso universal a zonas verdes y espacios públicos seguros, inclusivos y accesibles, en particular para las mujeres y los niños, las personas de edad y las personas con discapacidad.

Vinculado con lo anterior, se precisa reflexionar sobre el concepto de ciudadanía y su relación con los planes estratégicos de desarrollo urbano desde una perspectiva de género (Innerarity-Grau y Sancho, 2015).

Las Políticas públicas para la prevención de la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano beben de este contexto internacional pero, precisamente para incorporar estos instrumentos y recomendaciones, es esencial integrar una perspectiva territorial que ponga en el centro las particularidades culturales y prácticas sociales de los territorios. Esta perspectiva interpreta el espacio como un escenario que se construye socialmente a través de la interacción entre el territorio y la sociedad, dando significado a las dimensiones espaciales, sociales, simbólicas, económicas, históricas, políticas y culturales. Cuando las políticas públicas acogen este enfoque, se consigue implementar intervenciones que se ajustan a la realidad local, involucrando activamente a la ciudadanía en el proceso (Levy, 1996). La perspectiva territorial implica también un enfoque de diversidad. Siguiendo esta línea, Lorente y Zambrano han abordado en distintas publicaciones colaborativas la pertinencia de abordar las políticas públicas desde un conocimiento localizado, compartido y significativo para la comunidad (Zambrano, 2016; Lorente-Molina y Zambrano-Rodríguez, 2018; Zambrano-Rodríguez, Lorente-Molina y Sevilla-Brenes, 2019; Lorente-Molina, Sevilla-Brenes, Zambrano-Rodríguez, 2020).

1.3. TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO UNIVERSIDAD - POLÍTICAS PÚBLICAS

1.3.1. Aproximación conceptual a la transferencia de conocimiento

Uno de los desafíos a los que se enfrenta la universidad hoy día es llevar el conocimiento a la práctica, dando respuesta a los problemas sociales de su entorno. Para ello es fundamental continuar generando estrategias que siembren puentes, promoviendo además una colaboración efectiva y bidireccional. El objetivo de esta investigación es explorar cómo la academia ha contribuido a generar conocimientos que impacten en las respuestas de las políticas públicas a la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano.

El término "transferencia de conocimiento" es una expresión relativamente reciente que se utiliza para describir el proceso de compartir y aplicar el conocimiento creado en la universidad y centros de investigación hacia otros ámbitos, como la industria, la sociedad o el sector público, con el propósito de crear beneficios para el entorno. Sin embargo, estas prácticas ya existían con anterioridad. Un ejemplo es la experiencia de construcción de las Políticas Públicas de Mujer y Equidad de Género en Bogotá, tratado más ampliamente en el apartado de resultados. No obstante, se siguen dando casos en los que la actividad académica está desconectada de su entorno, motivo por el que aún en la actualidad sigue siendo fundamental cuestionar el rol de la universidad. De este modo, la transferencia de conocimiento se presenta como la tercera misión de la universidad, teniendo como objetivo fomentar la transformación social. Esta misión se distingue de la enseñanza (primera misión) y la investigación (segunda misión) como una forma de destacar su compromiso con el avance de la sociedad.

El concepto hunde sus raíces en la década de 1990, cuando en el ámbito académico y científico anglosajón surgió una corriente crítica sobre las funciones de la universidad, especialmente en el Reino Unido. Rápidamente encontró espacio en el Centro y Norte de Europa. Esta corriente cuestionaba el rol y las funciones de la universidad de la época, promoviendo una revisión de sus procesos y metodologías. Lo que buscaba era

un mayor impacto en los diferentes actores sociales, centros de desarrollo tecnológico, sectores industriales, empresas, gobiernos, agentes sociales y, también, en el Estado.

En el caso de Colombia, la Ley 30 de diciembre 28 de 1992 “por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”, indica su artículo 6° que entre los objetivos de la Educación Superior y de sus instituciones se encuentra:

b) Trabajar por la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones y, promover su utilización en todos los campos para solucionar las necesidades del país.

Definiendo las universidades en su artículo 19 de la siguiente forma:

Son universidades las reconocidas actualmente como tales y las instituciones que acrediten su desempeño con criterio de universalidad en las siguientes actividades: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento y de la cultura universal y nacional. Estas instituciones están igualmente facultadas para adelantar programas de formación en ocupaciones, profesiones o disciplinas, programas de especialización, maestrías, doctorados y post-doctorados, de conformidad con la presente Ley.

1.3.2. Relación entre la universidad y las políticas públicas

Pese a que generalmente la transferencia de conocimiento se ha vinculado principalmente a la integración del conocimiento a una cadena de valor productivo, sí que existe una corriente más centrada en la divulgación de los avances científicos relacionados con la resolución de problemas sociales, lugar desde donde se enuncia principalmente la transferencia de conocimiento en las Ciencias Sociales. Las actividades vinculadas sueñen ser: publicaciones en acceso abierto, conversatorios, coloquios, conferencias, exposiciones, podcast, etc. Más allá de la divulgación, se buscan espacios de diálogos con los diversos actores sociales, entre los que se encuentra la administración pública. Son estas posibilidades de colaboración universidad – administración pública las que se analizan

en este trabajo, pensando en las posibilidades de la alianza entre las Ciencias Sociales y las decisiones políticas.

Este trabajo plantea la reflexión en torno a qué tan conectada está la universidad con la realidad social en la actualidad, hasta dónde llega el intercambio de conocimientos y experiencias. Se parte de la premisa de que las universidades, especialmente las públicas, tienen la responsabilidad de apoyar a través de su expertiz la mejora y rediseño de las políticas públicas, utilizando el conocimiento teórico y práctico para contribuir a la eficacia y eficiencia de las medidas gubernamentales. Esta visión hacia la universidad transformadora implica que las investigaciones busquen tener un impacto más allá de lo académico, influyendo en el desarrollo de las sociedades. Una forma de lograrlo es mediante la producción de evidencia científica relevante y útil para el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas. De este modo, la universidad se configura como actor clave para el fortalecimiento de la democracia, fomentando la participación activa de diversos actores y promoviendo el diálogo abierto y transparente en la toma de decisiones.

En definitiva, la universidad se enfrenta al reto de trascender la mera divulgación de los resultados académicos e ir un paso más allá, convirtiéndose en agente transformador de la sociedad.

2. OBJETIVOS

El objetivo del trabajo que se presenta es conocer cómo se han generado instancias de construcción de conocimientos desde la academia que influyan en las respuestas a la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano.

3. METODOLOGÍA

Enmarcado en los estudios sobre la influencia de la investigación en la realidad social, se presenta un estudio que examina la relación entre la investigación académica y las políticas públicas para prevenir la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano. Este trabajo se basa en la sistematización de experiencias llevadas a cabo en la Universidad

Nacional de Colombia – sede Bogotá. Los resultados revelan que en Bogotá la academia ha tenido un impacto en la agenda política relacionada con mujeres y género, aportando argumentos, redirigiendo el debate e incluso participando en iniciativas y programas. Este impacto ha sido posible gracias al tipo de investigación realizada (investigación aplicada) y al desempeño de roles de liderazgo por parte de académicas en los espacios de toma de decisiones políticas. Por su parte, la interacción entre investigadoras, funcionarias y políticas, ha contribuido al desempeño de investigaciones aplicadas.

Este capítulo reflexiona a partir de los resultados derivados del estudio de caso desarrollado en la Universidad Nacional de Colombia – sede Bogotá, donde se ha analizado la generación de instancias de construcción de conocimientos entre universidad y la administración pública.

Para la investigación se ha revisado bibliografía, analizado el texto de la política vinculada a la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano (análisis de contenido), sistematizado experiencias de intercambio de conocimientos entre academia y políticas públicas y, además, se ha entrevistado a expertas que participaron en estas experiencias. La sistematización de experiencias aún se está construyendo, la metodología está consistiendo en la revisión de publicaciones académicas desde la Universidad Nacional de Colombia vinculadas con los conceptos “violencia contra las mujeres en el espacio público urbano”, “violencia contra las mujeres en las ciudades” y “políticas públicas violencia mujeres”, el rastreo de las actividades divulgadas en las páginas web y redes sociales de la universidad y el registro de las acciones compartidas durante las entrevistas.

4. RESULTADOS

Los resultados que se van a presentar son provisionales, ya que la investigación está en curso y se continúa recogiendo y analizando información. A medida que el trabajo de campo avance, se espera obtener un mayor entendimiento y profundidad en la comprensión de la generación de espacios de diálogo, reflexión y de construcción de conocimientos desde la academia que influyan a las políticas públicas.

Por un lado, las entrevistas realizadas a expertas que participaron en la formulación de las Políticas Públicas de Mujeres y Género en Bogotá, revelaron que la Universidad Nacional de Colombia – sede Bogotá estuvo presente en el proceso desde las etapas iniciales. En particular, se destaca el papel significativo desempeñado por el Grupo Mujer y Sociedad y la Escuela de Estudios de Género. Estas entidades académicas han estado presentes y han contribuido de manera importante al desarrollo y diseño de las políticas públicas para la prevención de la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano, aportando conocimientos especializados y una perspectiva crítica basada en investigaciones rigurosas. Su participación desde los cimientos evidencia el compromiso de la universidad, o al menos algunos sectores de ella.

Por otro lado, se ha encontrado que en el caso de la construcción de las políticas públicas que se están estudiando, en el diálogo participaron técnicas-políticas, mujeres de organizaciones de base y académicas. Es decir, las políticas públicas establecidas tuvieron su origen en las demandas y reivindicaciones de los movimientos de mujeres, las académicas y las técnicas-políticas que estaban comprometidas con la creación de una Política Pública de Mujeres y Género que respondiese a una Agenda de Mujeres consensuada. Esta dinámica demuestra la importancia de la transferencia de conocimiento como un proceso bidireccional, en el que tanto las ideas y propuestas desde la base como las decisiones desde niveles políticos sean discutidas y tomadas en cuenta. Aunque en este capítulo no se va a profundizar más, es pertinente indicar que la perspectiva y experiencia desde la base proporciona saberes valiosos para analizar en el ámbito político.

En resumen, los resultados muestran una amplia producción de información y espacios de diálogo académico en el contexto de la universidad donde se ha abordado la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano.

4.1. LA UNIVERSIDAD COMPROMETIDA DESDE EL ARRANQUE DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE MUJER Y GÉNERO EN BOGOTÁ

Los testimonios de promotoras de las Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en Bogotá revelaron que desde el inicio de la articulación de la primera propuesta de “Agenda de las Mujeres” (2003) se contó con la Universidad Nacional de Colombia como actor clave. Especialmente, participó activamente el Grupo Mujer y Sociedad y la Escuela de Estudios de Género. El principal aporte fue el diseño metodológico de los encuentros que se estaban realizando entre diversos grupos de mujeres para discutir la primera propuesta de “Agenda de las Mujeres” (2003).

La academia ya venía reflexionando desde antes, muestra es el número 5 de la Revista “En Otras Palabras...”, titulada “Mujeres y espacios urbanos” y publicada en 1998. Esta revista era editada, originalmente, por el Grupo Mujer y Sociedad y la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia.

En la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género se plantea más ampliamente la cuestión de la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano a partir de 2008, donde también intervienen académicas de distintas universidades bogotanas.

Desde 2012 la Universidad Nacional de Colombia tiene su propia política de género, enmarcada en el Acuerdo 035 de 2012 "Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia". También se creó el observatorio de Asuntos de Género con el objetivo de fortalecer una cultura institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la institución y hacer seguimiento a la implementación de las medidas y acciones reglamentadas en dicho Acuerdo. Desde 2017 la Universidad Nacional de Colombia también cuenta con un Protocolo para la prevención y atención de casos de violencias basadas en género y violencias sexuales, por medio de la Resolución de Rectoría 1215 de 2017.

4.2. PRODUCCIÓN CIENTÍFICA SOBRE VIOLENCIA CONTRA LAS MUJERES EN EL ESPACIO PÚBLICO URBANO

En cuanto a la producción científica relacionada con la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano, desde la Universidad Nacional de Colombia se han elaborado diversos textos que abordan directamente las temáticas de "políticas públicas", "mujer", "violencia", "espacio público" y "Bogotá". Estas publicaciones incluyen tesis de maestría, proyectos de especialización, artículos académicos, capítulos de libros, boletines y publicaciones digitales. El contenido de estos textos refleja una amplia gama de perspectivas que abarcan temas como la apropiación y resignificación del espacio urbano, el acoso sexual, la violencia en los espacios públicos de la universidad y los diálogos con las políticas públicas, entre otros.

Además de las publicaciones, se han realizado seminarios, presentaciones en conferencias y ponencias relacionadas con estas temáticas. La universidad ha desempeñado un papel activo en la generación y difusión de conocimiento, promoviendo la reflexión crítica y el intercambio de ideas. Asimismo, se han llevado a cabo investigaciones conjuntas y consultorías en colaboración con instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil, relacionadas con el diseño, implementación y evaluación de políticas públicas.

Estas actividades y publicaciones evidencian el compromiso de al menos una parte de la universidad en abordar de manera integral las problemáticas relacionadas con las políticas públicas y la violencia contra las mujeres en la ciudad. Fomentando el diálogo y la retroalimentación entre la academia, las políticas públicas y la comunidad en general se logra un impacto más real en el entorno.

4.3. ESPACIOS DE DIÁLOGOS

La universidad ha sido un escenario propicio para la generación de espacios de diálogo en torno a la violencia de género, la violencia contra las mujeres, las mujeres y el espacio urbano y, en menos ocasiones, la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano. Estos lugares de encuentro se han materializado en conversatorios, foros, paneles,

coloquios y conferencias, que han permitido reunir a expertas, académicas, estudiantes y miembros de la comunidad interesadas en abordar estas problemáticas. Aunque no siempre se ha contado con la presencia de las administraciones, estos espacios han sido abiertos y han brindado la oportunidad de intercambiar conocimientos, experiencias y perspectivas diversas.

Dentro de las actividades analizadas hasta el momento, se destaca la participación activa de la Secretaría Distrital de la Mujer como uno de los actores más involucrados en estos espacios de diálogo. Estos encuentros han permitido establecer vínculos de colaboración entre la academia, la administración pública y la sociedad.

5. DISCUSIÓN

Es importante destacar que los resultados obtenidos hasta el momento son provisionales, dado que la investigación está en fase de trabajo de campo. No obstante, a partir de estas reflexiones preliminares se comprende la importancia de continuar profundizando en la sistematización de actividades y en los testimonios de las expertas involucradas en la elaboración de las Políticas Públicas de Mujeres y Género en Bogotá. Asimismo, cabe destacar la diversidad de perspectivas abordadas en las publicaciones y actividades académicas, que van desde la apropiación del espacio urbano hasta el acoso sexual y la violencia en los espacios públicos de la universidad. En la búsqueda de caminos que conduzcan al impacto deseado, se destaca la relevancia de la influencia de la investigación en el campo de las políticas públicas. Se reconocen las brechas existentes entre el conocimiento y su aplicación práctica, específicamente en el campo de la investigación social y su relación con las políticas públicas. En este contexto, se demanda que la universidad asuma un papel fundamental al servicio de la sociedad, asumiendo nuevas funciones acorde con el contexto nacional e internacional, como la internacionalización y la vinculación con el entorno.

En el ámbito de la transferencia de conocimiento entre la universidad y las políticas públicas, se presentan varios retos que requieren ser abordados. Uno de ellos es la necesidad de mejorar la coordinación, con el

objetivo de asegurar que los esfuerzos y recursos se utilicen de manera efectiva. Asimismo, se requiere aumentar la articulación dentro de las universidades, potenciando el trabajo conjunto entre diferentes disciplinas. Es importante también la sistematización de las actividades que se están desarrollando, a fin de facilitar su seguimiento. Además, se debe seguir fomentando la creación de espacios de diálogo y encuentro entre académicas, investigadoras y responsables de políticas públicas. Finalmente, es esencial que las propias personas que trabajan la temática tengan claridad sobre quiénes son los actores involucrados y reconocer su labor. En este sentido, sería interesante promover una red de personas que trabajan la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano desde la universidad y desde las políticas públicas, lo que contribuiría a fortalecer y potenciar la transferencia de conocimiento entre ambos espacios. El último reto es que, para lograrlo, es necesario incrementar la financiación destinada a estas actividades específicas.

6. CONCLUSIONES

Se concluye que las universidades desempeñan un papel significativo y fundamental en la generación de respuestas efectivas para abordar la violencia contra las mujeres en el espacio público urbano. La capacidad de las instituciones académicas para producir conocimiento especializado y análisis técnico proporciona una base sólida para desarrollar estrategias y políticas públicas informadas y fundamentadas. En este sentido, se propone adoptar la lógica de la transferencia de conocimiento entre las universidades y las políticas públicas como un mecanismo estratégico para integrar la información técnico-académica en la toma de decisiones.

Es necesario destacar que estos resultados provisionales brindan un panorama inicial y un punto de partida para futuros análisis y reflexiones. La investigación se encuentra en una etapa activa y en constante evolución, lo que permite una mayor comprensión de los roles y aportes de la Universidad Nacional de Colombia en la configuración de políticas públicas relacionadas con la prevención de la violencia contra las mujeres en el espacio público bogotano. A medida que se avance en la investigación, se espera obtener una visión más completa y rigurosa que

contribuya a enriquecer el debate y fortalecer la conexión entre la academia y la formulación de políticas públicas.

7. FINANCIACIÓN

Este trabajo se desarrolla en el marco del contrato FPU-UCA financiado por el Plan Propio de la Universidad de Cádiz (España).

8. REFERENCIAS

- Basu, S., Kirby, P. y Shepherd, L. J. (2020). *New Directions in Women, Peace and Security*. Bristol University.
- Brito Domínguez, M. (2016). División sexual del trabajo. En H. Moreno & E. Alcántara (Coords.), *Conceptos clave en los estudios de género. Volumen 1* (pp. 63-76). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Centro de Investigaciones Sociológicas. (2014). Macroencuesta de violencia contra la mujer (Estudio nº 3027).
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Rev.* 43, 1241. doi:10.2307/1229039
- Crenshaw, K. (2010). Close Encounters of Three Kinds. On Teaching Dominance Feminism and Intersectionality. *Tulsa Law Review* 46: 1, pp. 151-189
- Cruz-Cuesta, C. (2008). Seguridad de las mujeres en el espacio público: aportes para las políticas públicas. *Pensamiento iberoamericano*, (2), 205-223.
- Erin-Salahub, J, Gottsbacher, M y Boer, J. (2018). *Social theories of urban violence in the Global South. Towards safe and inclusive cities*. Routledge.
- Falú, A. (ed.), (2009). *Mujeres en la ciudad: de violencias y derechos*. Red Mujer y Ediciones SUR.
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the 'Postsocialist' Condition*. Routledge.
- Gago, Verónica (2019). *La potencia feminista. O el deseo de cambiarlo todo*. Traficantes de Sueños. Activismos y redes sociales
- Gentry, C.E., Shepherd, L.J. y Sjoberg, L. (Eds.). (2018). *Routledge Handbook of Gender and Security*. Routledge, Taylor & Francis Group.
- Ibarra García, M. V. (2021). Geografía feminista: una propuesta para la inclusión. Revista Inclusiones, *Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, 8, abril-junio.

- Innerarity Grau, C., y Sancho, A. (2015). Ciudad y ciudadanía. Un análisis de los planes estratégicos de desarrollo urbano desde la perspectiva de género. *Investigaciones Feministas*, 5(0), 342–370.
https://doi.org/10.5209/rev_infe.2014.v5.48139
- Levy, C. (1996). Institucionalización del género en las políticas y planificación de los asentamientos humanos. En M. Pinedo y A. Sugranyes (Eds.), *Asentamientos humanos, pobreza y género: América Latina hacia HABITAT II*. (pp. 47-76). Ministerio de Vivienda y Urbanismo.
- Lorente Molina, B., Sevilla-Brenes, L. Zambrano Rodríguez, C.V. (2020). Riesgo de exclusión social y política social en Andalucía. En M. Hernández-Pedreño. (Coord.), *Riesgo de exclusión y políticas sociales autonómicas en España* (pp. 83-116). Tirant lo Blanch.
- Lorente, B., (2012). Interseccionalidades. En Fernández-García, T. y De Lorenzo, R. (eds.). *Diccionario de Trabajo Social*. Alianza Editorial
- Lorente-Molina, B. y Zambrano-Rodríguez, CV. (2018). Analyzing community sustainability practices in Latin America. Cultural diversity, territories and local knowledge [conferencia]. Joint World Conference on Social Work, Education and Social Development (SWSD), Dublin, Irlanda.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/16376>
- Massey, D. (1994). *Space, Place and Gender*. Polity Press.
- Massey, D. (2007). Geometrías de poder y la conceptualización del espacio. Conferencia dictada en la Universidad Central de Venezuela, Caracas, septiembre 2007.
- McDowell, L. (2000). *Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Montoya-Ruiz, A. M. (2012). Aproximaciones sobre el derecho a la ciudad de las mujeres desde un enfoque de seguridad humana. *Ratio Juris*, 7(15), 177–190. <https://doi.org/10.24142/raju.v7n15a8>
- Muxí-Martínez, Z. (2006). Ciudad próxima. Urbanismo sin género. *Revista Ingeniería y territorio*, (75), 68-75.
- ONU Mujeres (2017). *Diagnóstico sobre la violencia contra las mujeres y las niñas en el transporte público de la Ciudad de México*. ONU Mujeres.
- ONU Mujeres (2018). *Estudio-diagnóstico. Acoso sexual y otras formas de violencia sexual en el espacio público*. ONU Mujeres.
- Ortiz-Escalante, S. (2018). La seguridad urbana desde el urbanismo feminista. *Revista Barcelona Societat*, (22), 1-16.

- Paolasso, P. (2020). Desigualdad y fragmentación territorial en América Latina. *Journal of Latin American Geography*, 19, (1), 152-162.
- Phillips, A. (1995). *The Politics of Presence: The Political Representation of Gender, Ethnicity and Race*. Clarendon Press
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo.
- Segato, R. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez*. Tinta Limón.
- Segato, R. (2014). *Las nuevas formas de la guerra y el cuerpo de las mujeres*. Pez en el Árbol.
- Segato, R. (2017). *La guerra contra las mujeres*. Traficantes de Sueños.
- Soto Villagrán, P. (2011). La ciudad pensada, la ciudad vivida, la ciudad imaginada. Reflexiones teóricas y empíricas. *La Ventana*, (34), 7-38.
- Soto Villagrán, P. (2013). Entre los espacios del miedo y los espacios de la violencia: discursos y prácticas sobre la corporalidad y las emociones. En Aguilar, M., y Soto, P. (coords.), *Cuerpos, espacios y emociones. Aproximaciones desde las ciencias sociales* (pp. 197-219). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa/Porrúa.
- Soto Villagrán, P. (2016). Espacio y género: problemas, momentos y objetos. En Moreno, H., y Alcántara, E. (coords.), *Conceptos clave en los estudios de género. Vol. 1* (pp. 77-90). Programa Universitario de Estudios de Género-Universidad Nacional Autónoma de México.
- Soto Villagrán, P. (2018). Hacia la construcción de unas geografías de género de la ciudad. Formas plurales de habitar y significar los espacios urbanos en Latinoamérica. *Perspectiva Geográfica*, 23(2), 13-31.
<https://doi.org/10.19053/01233769.7382>.
- Uteng, T.P., Singh, Y.J. y Lam, T. (2019). Safety and daily mobilities of urban women—Methodologies to confront the policy of “invisibility”. En Lucas, K., Martens, K., Di Cionno, F. y Dupont-Kieffer, A. *Measuring Transport Equity* (pp. 187-202). Elsevier.
- Valdivia, B. (2018). Del urbanismo androcéntrico a la ciudad cuidadora. *Revista Hábitat y Sociedad*, (11), 65-84.
- Vargas Valente, V. (2008). *Feminismos en América Latina: Su aporte a la política y a la democracia*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Wilson, E. (1992). *The Sphinx in the City: Urban Life, the Control of Disorder, and Women*. Univ. Calif. Press.

- Zambrano, C.V. (2016). Necesidades diferenciales de formación (NFD). Argumentos para un modelo para la convivencia. En M.T. Castilla. (Ed.), *Formación y perfil de los profesionales para la mejora de la convivencia en contextos sociales y educativos* (pp. 199-218). Wolters Kluwer.
- Zambrano-Rodríguez, C.V, Lorente-Molina, B. y Sevilla-Brenes, L. (2019). *Los modelos sociales autonómicos en el contexto español*. Consejo Económico y Social (Colección de Estudios).
- Zaragocin, S. (2016). Interseccionalidad constituida en el espacio. *Boletina Anual* #5. *Espacialidades feministas*. Universidad Nacional de Colombia. ISSN: 2256 – 1269. Noviembre de 2016, pp. 43-47.

LA VISITA DOMICILIARIA FAMILIAR, ACTO DIDÁCTICO EN Y PARA LA SALUD EN UN PROGRAMA DE MEDICINA DE MEDELLÍN-COLOMBIA

LILIANA ADELA ZULIANI ARANGO

Profesora Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia

MARGARITA MARÍA GOMEZ GÓMEZ

Profesora Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia

GUSTAVO ALFREDO ARIZA MARRIAGA

Profesor Facultad de Medicina, Universidad de Antioquia

1. INTRODUCCIÓN

La Sección Pediatría Social del Departamento de Pediatría y Puericultura de la Facultad de Medicina, de la Universidad de Antioquia, fue fundada en 1962 con el propósito de trabajar desde la promoción de la salud, la cual es entendida como la actividad de defender, elevar la calidad y la dignidad de la vida (Franco, 1986, pág. 7) (Kickbusch, 2001, pág. 2), siempre ha considerado que sus acciones deben estar dirigidas hacia los procesos sociales, el sentido cultural, la construcción subjetiva y la experiencia como referente. Hoy se sigue viendo la salud como un concepto positivo, el cual no es exclusivo del sector sanitario, sino que conlleva acciones que deben realizarse desde lo intersectorial (Zuliani, 2016).

Este punto de vista coincide con la perspectiva de la salud colectiva que entiende la salud como un derecho que necesita de las acciones sociales para que este se pueda dar (OMS, 1986) y, en este sentido, introduce tanto la noción del sujeto como el sentido que este sujeto da a la acción, en su condición de actor social protagonista que se involucra por voluntad, con sentimientos y deseos de realizar y producir la transformación en su salud.

Las universidades y el modelo de promoción de la salud han visto necesario considerar la familia, la comunidad y el entorno sociocultural como fuentes de información validadas para la formación del personal sanitario. Para ser coherentes con esta perspectiva, desde el 2001 en el curso de Niñez 1 ofrecido por Pediatría Social en el pregrado de Medicina se implementa la visita domiciliaria familiar como una estrategia de aprendizaje significativo en un contexto real con niños en riesgo en el desarrollo.

El Acto Médico es el contacto inicial que tienen los estudiantes de medicina con el paciente -en este caso el niño con riesgo en el desarrollo y su familia-; el cual se hace en la institución hospitalaria y la inclusión de la visita domiciliaria familiar en la formación integral de este profesional, complementa este acto, con el fin de confrontar la situación clínica con la realidad social en la que viven las familias. Su objetivo es que los estudiantes comprendan el proceso salud-enfermedad con la mirada ofrecida por el paradigma biopsicosocial, y que propugnen por establecer una relación médico-paciente integral.

En el 2011 y tras diez años de estar haciendo visitas domiciliarias para conocer la realidad social y ambiental en la que viven las familias de los niños de la consulta de Pediatría Social con los médicos en formación, un grupo de docentes realizó una primera investigación cualitativa con el propósito de reconocer lo que significaba para estudiantes y profesores hacer la visita domiciliaria familiar como estrategia en la educación médica.

El estudio evidenció la importancia de salir de los hospitales y de las instituciones prestadoras de servicios de salud para pisar las calles y las casas de los niños, como aulas activas de aprendizajes significativos. Este nuevo escenario de atención hace que quienes participan en ese acto médico: el paciente, su familia, el docente y el estudiante encuentren un espacio idóneo para percibir de manera directa la dinámica familiar, las carencias, los conflictos, las necesidades, las prácticas de crianza, los recursos y las potencialidades, además de confrontar realidades y comprender las situaciones y circunstancias de cada caso (Kickbusch, 2001, pág. 2).

En el 2017 se decidió hacer una segunda investigación también de tipo cualitativo y se preguntó por el significado que tenía la visita domiciliaria para las familias de los niños que asisten a la consulta de riesgo en el desarrollo de la Sección de Pediatría Social. Para estos nuevos participantes la visita domiciliaria familiar, previamente planeada por el estudiante con el acompañamiento del docente, permite recoger, corroborar y ampliar información para definir rutas y acciones que contribuyan al proceso de crecimiento y desarrollo del niño y la familia que viene consultando. En este contexto, el agente de salud en formación vivencia la participación de la familia y la comunidad actuando de manera conjunta y coordinada con la atención especializada y los servicios sociales.

La familia se puede concebir como un sistema que implica unidad e integralidad (Herrera, 1997, pág. 542), por tal motivo se debe ver como un todo y no como individualidades, a su vez hace parte del grupo social que debe cumplir funciones básicas como son: la función económica, la biológica, la educativa, la cultural y la espiritual, y son por estas funciones que se considera que la familia debe estar preparada para satisfacer las necesidades básicas y de desarrollo de cada uno de sus miembros, actuando como sistema de apoyo.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO DE LA PRIMERA INVESTIGACIÓN

- Evaluar el impacto de la experiencia de la visita domiciliaria familiar, como una estrategia didáctica que favorece los procesos de formación integral de los estudiantes del área de niñez 1 en el pregrado de medicina de la Universidad de Antioquia.

2.2. OBJETIVOS DE LA SEGUNDA INVESTIGACIÓN

- Comprender el significado que tiene para las personas la visita domiciliaria hecha por los estudiantes del sexto semestre de medicina de la Universidad de Antioquia, como parte de su proceso formativo.

- Identificar sentimientos y significados, de las familias y niños con riesgo en desarrollo, frente a los médicos o profesionales de la salud que hacen la visita domiciliaria familiar.
- Describir el impacto en las familias de la visita domiciliaria.

3. METODOLOGÍA

Para estos estudios acerca de la visita domiciliaria familiar se optó por la investigación cualitativa para reconocer lo que piensan y hacen los miembros que participan en este escenario de atención y formación en y para la salud. La investigación cualitativa entiende que la realidad es una construcción social, de ahí su interés en indagar por los significados que construyen las personas en sus relaciones sociales.

El enfoque del primer estudio fue hermenéutico (Unger, 2005), que centra su atención en la interpretación e implica un proceso dialéctico entre los participantes para la comprensión de un proceso, explorando las relaciones sociales y describiéndola desde el punto de vista de los participantes construyendo una mirada holística.

El segundo estudio fue enfocado desde el interaccionismo simbólico para comprender la influencia de los significados y de los símbolos sobre la acción y la interacción humana.

Las premisas del interaccionismo simbólico acuñadas por (Blumer, 1982) son: 1) los seres humanos actúan hacia las cosas sobre la base de los significados que estas tienen para ellos; 2) el significado de tales cosas se deriva, o surge, de la interacción social que uno tiene con los demás, y 3) Estos significados se manejan y se modifican por medio de un proceso de interpretación que utilizan las personas al tratar con las cosas que encuentran.

En la primera investigación participaron 31 estudiantes y 5 docentes de pregrado de Medicina de la Universidad de Antioquia, se realizaron 21 entrevistas individuales y cuatro grupos focales, -tres con estudiantes y uno con profesores-, además se hicieron 10 observaciones participantes. En cuanto a la segunda investigación, para la selección de la muestra se

recurrió a la base de datos de pacientes del programa de riesgo en el desarrollo de Pediatría social a quienes se les llamó telefónicamente y se les preguntó si estaban dispuestos a participar en la investigación. Una vez aceptaron su participación, y previa firma del consentimiento informado aprobado por el Comité de Bioética del Instituto de Investigaciones Médicas de la Universidad de Antioquia (acta F-CBI-012 de mayo de 2016), se procedió con 11 entrevistas a profundidad, que tuvieron una duración entre 40 y 60 minutos; dos grupos focales de cinco participantes cada uno con una duración de hora y media, con un total de 21 participantes (17 mujeres y 4 hombres) y 2 observaciones participantes al momento de realizar las visitas domiciliarias.

Para analizar las percepciones de los estudiantes, profesores y familiares se eligió el estudio de caso, pues se estudió un fenómeno único de forma exhaustiva. Este tipo de estudio, según Robert Yin en 2009, estudia una situación contemporánea dentro del contexto de la vida real, donde hay muchas variables de interés y fuentes de evidencia, y los datos convergen en un estilo de triangulación, donde lo teórico y la visión de los sujetos sociales guían la recolección y el análisis de la información para comprender el proceso.

El procesamiento de los datos en ambas investigaciones se inició con el análisis de las respuestas dadas por los participantes, en donde se identificaron frases con sentido que fueron editadas. Seguidamente, y tras la relectura de cada una de estas frases, se clasificaron de acuerdo con el contenido hasta llegar a las categorías que permitieron explicar el significado que los participantes le atribuyen a la visita domiciliaria dentro del programa de riesgo en el desarrollo.

Para ampliar el sentido de la información recolectada, se convocaron los participantes de cada investigación, en el momento que les correspondía, para socializar los resultados obtenidos en grupos focales con el fin de discutir los resultados y triangular la información.

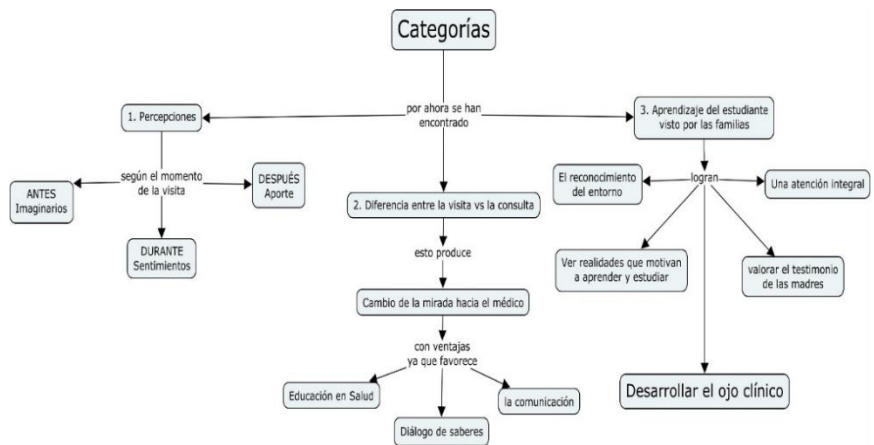
Se realizaron los siguientes mapas conceptuales según los hallazgos, ambos son producto de las investigaciones.

FIGURA 1. Este primer mapa ayuda a mostrar las categorías iniciales que resultan de la primera investigación, esto es, los significados que tiene para los estudiantes y profesores de Pediatría Social la visita domiciliar familiar como estrategia didáctica para la formación integral.



Fuente: Zuliani Arango LA, Villegas Peña ME. Miradas que forman la integralidad en la visita domiciliar familiar 2012.

FIGURA 2. Este segundo mapa ayuda a mostrar las categorías que resultan de la segunda investigación, la cual busca conocer las percepciones y significados de las familias a quienes se les ha realizada una visita domiciliar familia por parte de médicos en formación.



Fuente: Zuliani Arango LA, Ariza Marriaga GA, Gómez Gómez MM. Significado de la visita domiciliar para las familias. 2019

4. RESULTADOS

En la primera investigación se estudió si la visita domiciliaria familiar era una estrategia didáctica para la formación integral y si esta actividad se podría considerar también como espacio de aprendizaje significativo tanto para estudiantes como para profesores, y los resultados mostraron que la visita permite un gran conocimiento de la realidad de las familias y esto apoya no solo el diagnóstico integral sino la manera de acompañar el plan de intervención para los pacientes.

“Es un espacio de interacción con las familias que nos ayuda a reunir elementos y dimensionar la situación social, cultural, económica, ambiental, para apoyar nuestros diagnósticos” (E2007-1.2).

Los participantes resaltaron que el acto médico en la consulta es corto e insuficiente para pacientes y médicos, por lo tanto hacer una visita domiciliaria familiar lo complementa y permite ver una realidad que muchas veces en el imaginario de los médicos no se logra alcanzar, y al conocer la cotidianidad del niño y su familia el profesional de la salud se vuelve más humano y más cercano a las necesidades de su paciente y mejora la relación médico paciente y hay un mayor compromiso en el plan terapéutico a seguir.

“Concluí que siempre es algo diferente lo que uno escucha y se imagina a lo que es posible observar en un niño en los diferentes lugares en los que se encuentra y comparte con otros” (Inf. 2010-I).

Para los estudiantes y docentes participantes la sensibilidad y la consciencia social que se despierta en la visita domiciliaria facilita una mirada más amplia, real, acorde con la necesidad propia de las familias y el niño, tanto el estudiante como el profesor se dan cuenta de que lo que rodea el niño influye y puede impactar ya sea positiva o negativamente en todo el proceso de salud y enfermedad de éste y su familia, y toma consciencia del compromiso que tiene de transformar esa realidad para que sea un ambiente o entorno más apto para el bienestar de su paciente, y promover una resiliencia que permita que a pesar de las adversidades se pueda continuar con un bienestar físico y emocional, convirtiéndose en un profesional realmente de la salud y la vida y no en el que solo trata enfermedades.

“La familia se compenetra con uno y lo hacen como parte del núcleo, es como la más grande satisfacción. Uno aprende a tratar mejor las personas y a sensibilizarse con ellas. También a enfrentar situaciones sociales reales “(E2009-2.1).

Durante la visita domiciliaria los estudiantes y los profesores se convierten en educadores en salud, se discute con tranquilidad y hay un diálogo de saberes más amplio sobre crianza, desarrollo, crecimiento y temas que muchas veces en el consultorio son imposibles de tratar por el tiempo, y aquí la educación sale espontánea según la conversación, lo que lo hace un espacio para la promoción de la salud.

“La visita da pautas para saber cómo es el proceso salud enfermedad y como orientar de una manera más acorde a su realidad” (GFE3.3)

En la segunda investigación se quiso escuchar a las familias, el otro protagonista, si esa visita es un espacio de formación integral para conocer realidades, pero también para educar y aprender. Las respuestas fueron categóricas: las familias ven la importancia de la visita porque sienten que el médico las escucha, conocen la realidad en que viven, ya no son ajenos a sus necesidades y aprenden a hacer y ser más humanos, lo que hace a la familia más activa en el plan de intervención para sus hijos propuesto por los médicos que las visitan.

En los resultados se observa que la visita genera sentimientos que según las familias son variados, a veces de temor por recibir a profesionales en su casa, y que de pronto los puedan juzgar, pero otras veces de felicidad y expectativas de que el profesional vaya a la casa y los escuche, vea su realidad y los ayude realmente.

“En una visita domiciliaria los estudiantes aprenden más la profesión, y se ve en ellos esa personalidad, el carisma, el deseo de aprender, mirar e investigar, y se muestran muy interesados en el paciente, a quien tratan con amabilidad”. DMHAM (E5P3)

Las familias participantes se dan cuenta que el profesional que va a la casa, al conocer la realidad desarrolla mejor el ojo clínico y por eso los diagnósticos son más certeros y acordes con la necesidad del niño y sienten que los valoran, pues los escuchan y aprenden más de ellos porque

se da un diálogo de saberes en los que ambos se respetan, haciendo que el conocimiento sea más oportuno y práctico, favoreciendo la educación en y para la salud.

“El médico me debe conocer y conocer a mi familia para yo sentirme más cómoda con él”. BEGTF (E6P2)

5. DISCUSIÓN

Según las diferentes investigaciones la visita domiciliaria es un espacio donde se conoce la realidad de los pacientes, y así hacer diagnósticos integrales con planes de intervención más acordes con la realidad. Esto lo refuerzan varios estudios; González (2003), señala que la visita domiciliaria “ofrece un espacio para percibir de manera directa las carencias, los conflictos, las necesidades, y también los recursos y las potencialidades.”

La casa de las familias ese espacio, para el acto médico, distinto al consultorio permite un acercamiento diferente con las familias, más tranquilo, de confianza, comodidad y un diálogo de saberes que facilita el aprendizaje en salud, en crianza y desarrollo, que se resalta en investigaciones como la de Gaviria (1995), que afirma que, “La visita domiciliaria posibilita abandonar la parafernalia burocrática de la oficina que encorseta la actuación profesional”

La visita también se convierte en un espacio de aprendizaje para los padres en el proceso de crianza porque durante ella los padres sienten que se les refuerza sus procesos de crianza y aprenden, resolviendo inseguridades que se presentan en el día a día, por falta de un soporte social y por las dificultades que representa el ser un buen trabajador y padre a la vez. Por esto se considera que cuando un profesional va a la casa y hay un diálogo sobre crianza, es un momento de reconocimiento de las diferencias y la oportunidad de aprender y cambiar. Investigaciones como las de Bornstein y colaboradores (2015) señalan que para comprender cómo ha sido la crianza puede ser fundamental conocer los contextos en que viven las familias, reconociendo diferencias significativas en ésta, el desarrollo cognitivo, social-emocional y conductual del niño desde muy temprana edad.

Otro significado para las familias es que la asesoría *in situ*, que se logra durante la visita por parte de los profesionales de la salud en formación y ellas, facilita que se entienda de una forma más sencilla la condición de salud del niño, les proporciona comprensión y los empodera para que ambos participen activamente en la construcción de un plan de intervención en el que la familia sea protagonista y proactiva en el proceso de recuperación del niño, y el profesional de la salud tenga un compromiso de continuar con ellos durante todo el plan de intervención. Es una apuesta por la formación y educación para la salud, tanto para las familias cuidadoras de los niños como para los agentes de salud. Y como dicen varias investigaciones (Solís-Cámara, 2015) (Fernández Valero, 2020) una familia empoderada en el tratamiento de su hijo es un logro para el médico pues el proceso se hará más seguro y comprometido y la familia tendrá un papel más protagónico y proactivo en la intervención.

6. CONCLUSIONES

La visita domiciliaria es considerada por parte de los estudiantes como una experiencia extraordinaria, que genera un vínculo interpersonal y una comunicación mucho más asertiva en beneficio de la integralidad, porque permite comprender que un trastorno, cualquiera que este sea, no solo es una alteración física, sino que también incide en la vida familiar y social.

La experiencia que ha llevado a cabo Pediatría Social, con la implementación de la visita domiciliaria familiar, se convierte en un acto didáctico que puede ser replicado en otras áreas de formación porque permite articular el acto médico con la realidad sociocultural y así hacer un análisis reflexivo profesional que promueva trabajo en equipo y la participación.

La visita domiciliaria, además de servir como estrategia didáctica para apoyar la formación y comprensión de los estudiantes sobre la importancia del contexto familiar en el desarrollo de los niños, beneficia a las familias al recibir un profesional experto en el tema de puericultura del desarrollo del niño. Por lo tanto, la visita domiciliaria familiar se convierte en esa estrategia pedagógica y didáctica que sirve para la educación en y para la salud de agentes de salud en formación y las familias de los pacientes en un contexto real.

Hacer un acompañamiento más integral y coherente a las realidades de los pacientes hace que esto influya de manera decisiva en el desarrollo y la calidad de vida de la niñez y la familia. Es por ello por lo que se puede decir que la consulta médica con la anamnesis y el examen físico del niño con riesgo en el desarrollo debe ser complementada con la visita domiciliaria familiar, para garantizar un plan de intervención acorde a las condiciones y necesidades de este colectivo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Agradecemos a los participantes –estudiantes, profesores, familias y niños– que nos permitieron conocer sus experiencias y nos ayudan a crecer como persona y seres humanos, y aprender cada día más.

8. REFERENCIAS

- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. [Internet]. Barcelona: Hora S.A.; [citado 28 Abr 2020]. Disponible en: https://www.academia.edu/33815657/El-Interaccionismo-Simbolico-Perspectiva-y-Metodo-Blumer_1_.pdf
- Bornstein, M. H. Putnick, D.L. Lansford, J. E. Deater-Deckard, K. Bradley, R. H. (2015). *A developmental analysis of care giving modalities across infancy in 38 low- and middle-income countries*. Child Dev. 86(5):1571-87. DOI: 10.1111/CDEV.12402.
- Fernández Valero, R. Serrano, A. M. McWilliam, R. A. Cañadas, M. (2020). *Variables predictoras del empoderamiento familiar en prácticas de atención temprana centradas en la familia*. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. VOL.40 (3); p. 128-137.
- Franco, S. Ochoa, D. Hernández, M. (1995). *La promoción de la salud y la seguridad social*. Foros sobre promoción de la salud en la seguridad social. Bogotá: Instituto de Seguros Sociales, Corporación Salud y Desarrollo.
- Gaviria, M. (1995). *El caso social individual y diagnóstico social*. Madrid: Talasa; P. 186- 8. (Textos seleccionados).
- González Calvo, V. (2003). *La visita domiciliaria, una oportunidad para el conocimiento de la dinámica relacional de la familia*. Rev Serv Soc Polit Soc. (61):63-86.

- Herrera Santí, Patricia María. (1997). *La familia funcional y disfuncional, un indicador de salud*. Revista Cubana de Medicina General Integral, 13(6), 591-595. Recuperado en 19 de marzo de 2023, de [HTTP://SCIELO.SLD.CU/SCIELO.PHP?SCRIPT=SCI_ARTTEXT&PID=S0864-21251997000600013&LNG=ES&TLNG=ES](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21251997000600013&lng=es&tlng=es).
- Kickbusch, I. (2001). *La promoción de la salud: Una perspectiva mundial*. En: Promoción de la salud: Como construir vida saludable. Editorial Panamericana. Colombia.
- OMS (1986). *Conferencia Internacional sobre la Promoción de la Salud: Hacia un nuevo concepto de la Salud Pública*. Organización Mundial de la Salud; 17-21 NOV. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/44469>
- Solís-Cámara, P. Medina Cuevas, Y. Díaz Romero, M. (2015). *Análisis comparativo de predictores potenciales de prácticas disciplinarias severas con preescolares, antes y después de un entrenamiento para padres*. Acta Colomb Psicol. 18(2):139-50.
- Unger, M. P. (2005). *Intersubjectivity, hermeneutics, and the production of knowledge in qualitative Mennonite scholarship*. International Journal of Qualitative Methods, 4(3), Article 4. Retrieved [19 of March of 2023] from [HTTP://WWW.UALBERTA.CA/~IIQM/BACKISSUES/4_3/HTML/UNGER.HTM](http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/4_3/html/unger.htm)
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods*. 4ª ed., Sage, Londres.
- Zuliani-Arango, L. Villegas-Peña, M. E. (2016). *La Familia, determinante social de la salud integral. La visita domiciliaria, estrategia didáctica para la formación integral del profesional de la salud*. Editorial Académica Española. España. ISBN-13: 978-3-639-60311-8

ACOMPAÑAMIENTO Y ORIENTACIÓN ENTRE ESTUDIANTES. LA CLAVE PARA EL DESARROLLO HUMANO EN LA CUARTA TRANSICIÓN

YADIRNACI VARGAS-HERNÁNDEZ
Universidad Isabel I

1. INTRODUCCIÓN

La complejidad del individuo y la influencia de los distintos ámbitos que le conforman en el desenvolvimiento académico, han llevado a las instituciones educativas a ofrecer servicios que les permitan atender al estudiante de manera integral, esto es, procurar una especial atención no solo a los aspectos académicos sino también los aspectos personales, sociales y emocionales que le circundan. Cada vez se comprueba con más rotundidad que las experiencias positivas o negativas que vive un estudiante en su trayectoria académica generan una respuesta emocional que puede a su vez forjar un impacto de éxito o fracaso en su rendimiento académico (Vargas-Hernández, 2021).

Atendiendo a Álvarez y Bisquerra (2012, p. 244), «el desarrollo personal es una de las finalidades de la orientación y de la educación en general. Esto significa el logro de la madurez del individuo y de un autoconcepto positivo, entre otros aspectos». En consecuencia, la orientación educativa cuya máxima es la atención holística del estudiante debe plantearse la intervención y la acción en el desarrollo humano para poder dar respuesta y mayor atención al sujeto en su individualidad y en su conjunto a fin de que este pueda alcanzar su completo desarrollo.

Debido a todas las dimensiones que pueden afectar al estudiante universitario (académica, personal, social y emocional), queda patente el carácter multifactorial que poseen los procesos de transición, ayudando a entender la importancia de tener en cuenta esta etapa tan decisiva en la

vida académica en la que el alumno necesita de la implicación y respuesta de toda la comunidad educativa. Resulta fundamental conocer y valorar las necesidades de orientación del alumnado de nuevo ingreso para poder dar respuesta a estas a través de acciones que le permitan desarrollar estrategias que le ayuden a gestionar de manera más eficiente y autónoma su aprendizaje, así como también, le favorezcan en la toma de decisiones acertadas y convenientes sobre su futuro académico, con el objetivo de mejorar la propia experiencia educativa y su calidad.

En este sentido, la implementación de programas de ayuda entre estudiantes como lo es la *tutoría entre iguales* permite atender de manera efectiva el conjunto de necesidades competenciales que puede presentar el alumno novel, contando, además, con la participación de un grupo importante de miembros de la comunidad universitaria. Esta herramienta pedagógica representa una línea estratégica de acción tutorial y de orientación educativa cada vez más valorada en este contexto que está reportando grandes beneficios a la comunidad educativa como veremos a continuación (Álvarez-Pérez y López-Aguilar, 2019; Escolano-Pérez *et al.*, 2019; Nocito y Navarro, 2018; Vargas-Hernández, 2021).

1.1. LA ORIENTACIÓN, LAS EMOCIONES Y EL DESARROLLO HUMANO

Una de las mayores conquistas de la educación en nuestra era actual es la inclusión de las emociones en el panorama educativo. Es cosa del pasado pensar en instituciones educativas que solo atienden los aspectos académicos de los educandos sin atención al contexto social, personal y emocional de todos los miembros de la comunidad educativa.

Se puede decir que la orientación ha dado cabida a las emociones en la educación, aportando entre muchos otros aspectos la dimensión emocional más allá de la cognoscitiva. Y es que, las emociones tienen efecto en múltiples aspectos de la vida de las personas que pueden generar profundas consecuencias en su desarrollo, encontrándola en las expresiones violentas, reclusiones, suicidios, criminalidad, y también en la virtud, el altruismo, la bondad, la generosidad, etc. Por ello, sabiendo las importantes repercusiones que estas presentan en la vida de un individuo, se hace difícil entender que en la educación prevalezca la enseñanza de

conocimientos técnico-académicos a la promoción de una educación emocional que permita a la persona gestionar su mundo interior, a fin de conocer y trabajar no solo sus potencialidades sino también sus vulnerabilidades. Las instituciones educativas deben ayudar a la persona a conocerse a sí misma, a forjarse, a esculpirse y a ser un motor de cambio propio lo suficientemente enriquecido como ser humano que le permita dar al otro parte de esa plenitud.

Algunas manifestaciones del analfabetismo emocional entre la población infantojuvenil son la depresión, la ansiedad, la dependencia emocional, la baja autoestima, los trastornos de la conducta alimentaria, el acoso escolar, el estrés, el consumo de drogas, la delincuencia, etc. Todo ello presenta una importante y preocupante incidencia social que termina generando elevados costes no solo económicos sino de vidas humanas. Por lo tanto, es urgente la educación y la atención emocional en el sistema educativo, una formación y un acompañamiento que permita mitigar los efectos adversos de un manejo y gestión errado de las emociones negativas y que nos ayude a incrementar las potencialidades y bondades del individuo, aquello que le hace ser responsable no solo de su vida sino de todo cuanto le rodea.

Más allá de esta información existen gran variedad de argumentos que justifican incluir la educación emocional en la orientación educativa y sus formas de actuación, entre ellos destacamos (Álvarez y Bisquerra, 2012):

- Las emociones representan una pieza clave en el desarrollo integral del individuo y este es uno de los objetivos de la orientación.
- Ha sido por medio de la orientación educativa que se ha comenzado a atender de manera más detallada a la inteligencia y la educación emocional no solo entre los alumnos sino también entre los distintos agentes educativos (equipo docente, orientadores, familias, etc.) y su importante repercusión en los resultados académicos.

- La importancia e influencia de las emociones en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en los procesos de toma de decisiones.
- La importancia de las emociones en la construcción de instituciones educativas que presenten un clima emocional propicio tanto para el aprendizaje como para alcanzar una buena convivencia entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- La importancia de tener en cuenta la vertiente emocional en los procesos de asesoramiento colaborativo (docente-alumno, docente-familia, docente-orientador, orientador-familia) de gran relevancia para la orientación educativa.

Una perspectiva educativa del desarrollo humano otorga el protagonismo al individuo considerándolo un centro principal de atención a quien se le debe ofrecer variadas oportunidades para que pueda alcanzar un desarrollo equilibrado e integral. Dos de los indicadores mundiales para medir el grado de desarrollo humano son el *índice de logro educativo* y *los años de escolaridad*. Por ello la educación y las instituciones educativas se convierten en un pilar fundamental en la formación del ser humano, lo que conlleva una mirada holística del individuo y la atención a todos los factores que lo circundan y que eventualmente inciden en el éxito o fracaso académico.

1.1. LA CUARTA TRANSICIÓN

Una de las etapas de mayor vulnerabilidad y de las más importantes en el desarrollo académico del estudiante universitario es la *cuarta transición*. El comienzo de la andadura universitaria y su consecuente elección de profesión implica para el alumno de nuevo ingreso abrirse a nuevos escenarios que con frecuencia suelen traer profundos cambios en la persona (Figuera y Coiduras, 2013; Van-der Hofstadt *et ál.*, 2005; Vargas-Hernández, 2021). Ello produce un importante proceso de maduración y desarrollo personal y académico que le permite continuar en muchas ocasiones de forma exitosa en su camino profesional, pero donde también se dan mayoritariamente los casos de abandono o cambios de estudios y de universidad (Coraminas, 2001; Sanz, 2001; Saúl *et ál.*, 2009).

En la actualidad, atendiendo a los datos que proporciona el actual Ministerio de Universidades a través de su informe Datos y Cifras del Sistema Universitario Español para el curso 2021-2022, la tasa de abandono del alumnado de nuevo ingreso del total de universidades de la cohorte 2017-2018 se sitúa en un 21,3% (18,5% mujeres y 24,7% hombres). La rama de enseñanza con un mayor porcentaje de abandono de los estudios en el 1º año ha sido Arte y Humanidades (27,5%), seguido por Ingeniería y Arquitectura (25,0%), Ciencias (21,7%), Ciencias Sociales y Jurídicas (20,3%) y, finalmente, Ciencias de la Salud (16,6%).

Igualmente, se confirma que el abandono académico a nivel nacional se concentra en los primeros cursos, acumulándose el 90% de estudiantes que dejan los estudios entre el primer y el segundo curso. Concretamente, es en el primero donde ocurren las situaciones de retraso, fracaso y abandono académico más significativas entre los estudiantes que accedieron por vías no convencionales, como a través de los Ciclos Formativos de Grado Superior o los mayores de 25 y 45 años.

1.2. LA TUTORÍA ENTRE IGUALES

En consonancia con una perspectiva educativa y social del desarrollo humano se entiende que este se concreta y expresa en la asociación con los demás. Es en la comunidad donde el potencial humano puede realizarse plenamente. En este sentido, la tutoría entre iguales se convierte en una oportunidad de incrementar el desarrollo humano en un marco de ayuda, comprensión, apoyo y orientación entre compañeros que ofrece una atención no solo en los aspectos académicos sino también en lo emocional y social del individuo.

Como definición sintética y teniendo en cuenta lo antes expuesto, podríamos decir que entendemos la tutoría entre iguales como una modalidad de acción tutorial, vinculada a los procesos de transición activa a la universidad, en la que un compañero de curso superior (alumno-tutor) y, por tanto, más experimentado y conocedor del medio universitario y con mayores competencias reconocidas a nivel personal, social y académico, tras un proceso de formación (conocimientos y habilidades

tutoriales) y a través de un marco de relación asimétrica, exteriormente planificado, supervisado y evaluado por un equipo de profesores, proporciona información, formación, ayuda, apoyo, guía, asesoramiento, consejo, acompañamiento y seguimiento a un alumno de primer curso y, por tanto, recién ingresado en la universidad (alumno-tutorado) (Vargas-Hernández, 2021).

Atendiendo el marco contextual en el que se desarrolla esta investigación, el Proyecto Tutoría entre Compañeros en la Universidad de Salamanca supone un desarrollo del artículo A.-1.1.1.5 del ya extinto Plan Estratégico General (PEG) 2013- 2018 de la Universidad de Salamanca (USAL). Este Proyecto se fue desarrollando ininterrumpidamente en la Universidad de Salamanca desde el curso 2008-2009 hasta el curso 2019-2020 donde dejó de ser aplicado. Ha llegado a ser implementado en las Facultades de Educación, Ciencias Sociales, Ciencias Químicas, Filología y en la Escuela Universitaria de Magisterio en Zamora.

2. OBJETIVOS

- Explorar los efectos de los servicios de orientación y acción tutorial en la integración de los estudiantes que se encuentran en los procesos de transición activa.
- Descubrir si es la tutoría entre iguales una estrategia pedagógica de acción tutorial efectiva para favorecer y atender el desarrollo humano del alumno de nuevo ingreso a la universidad.

3. METODOLOGÍA

Para la indagación se ha optado por evaluar a un grupo de alumnos de nuevo ingreso que han participado en el Proyecto de *tutoría entre compañeros* en el Grado de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, a través de un estudio empírico con un diseño de investigación de enfoque cuantitativo *ex post facto*, de estudio descriptivo y de tendencia cuya atención a las variables dependientes permiten atender los objetivos propuestos.

Para el análisis de datos se ha recurrido a diferentes materiales proporcionados por el Proyecto. Estos materiales no fueron elaborados con una finalidad investigadora por lo que se debió ajustar los mismos a fin de dar respuesta a los planteamientos de la investigación, atendiendo en todo momento al rigor y al control de cada procedimiento, cuyos indicadores seleccionados cumplieran con los principios de disponibilidad, simplicidad, confiabilidad, sensibilidad y alcance (Vargas-Hernández, 2021).

Los materiales evaluados buscaban atender dos variables.

1. Necesidades competenciales iniciales e *in itinere* del alumno-tutorado: fuentes primarias: entrevistas iniciales al alumno-tutorado - Protocolos de recogida de datos del alumno-tutorado - Cuadernos del alumno-tutor (primera sesión de tutoría).
Técnica de análisis de contenido: categorial-frecuencia
2. Autopercepción de mejora del alumno-tutorado: fuentes primarias: Cuestionario de evaluación final del alumno-tutorado.
Técnica de recogida de información: cuestionario.

Las necesidades competenciales iniciales e *in itinere* del alumno-tutorado rescatadas y analizadas para este estudio han sido del tipo intrapersonales como podemos ver en la tabla 1.

Tabla 1. *Necesidades competenciales intrapersonales*

Clasificación	Necesidad Competencial
Intrapersonales	C.1 Resiliencia C.5 Inteligencia emocional C.7 Responsabilidad. C.8 Comportamiento ético. C.9 Pensamiento crítico (capacidad de crítica y autocrítica). C.10 Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar: C.10.1 Sueño C.10.2 Alimentación C.11 Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...)

Fuente: elaboración propia.

4. RESULTADOS

La población analizada en el estudio corresponde a un grupo de 98 alumnos-tutorados del Grado en Pedagogía de la Facultad de Educación que participaron en el Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) desde el curso 2011-2012 al 2018-2019 y que terminaron completa y satisfactoriamente su participación, siendo eliminadas y descartadas del estudio aquellas relaciones tutoriales que por diversos motivos (verbalizados o no) no pudieron o no quisieron continuar en el Proyecto.

A lo largo de los cursos evaluados se produjo el suspenso de siete relaciones tutoriales, lo que representa un 7,14% de la población analizada. Los motivos por los que se llevaron a cabo estas bajas responden a distintas causas que van vinculadas en algunos casos a situaciones personales cuya complejidad no permitían a el alumno-tutorado o tutor mantener el compromiso adquirido (por ejemplo, procesos de enfermedad propia o de algún familiar cercano, cambio de titulación o abandono de los estudios) y en otros casos respondían al incumplimiento por parte del alumno-tutorado de los acuerdos asumidos y firmados al inicio de la relación tutorial (por ejemplo, no asistir a las sesiones programadas con su alumno-tutor sin una justificación y de manera reiterada).

Tabla 2. *Participación por Sexo de los Alumnos-Tutorados (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)*

Curso	Facultad	Titulación	Alumno-tutorado	Mujeres	Hombres
2011-2012	Educación	Grado en Pedagogía	11	10 (90,90%)	1 (9,09%)
2012-2013	Educación	Grado en Pedagogía	14	14 (100%)	0 (0,00%)
2013-2014	Educación	Grado en Pedagogía	14	13 (92,85%)	1 (7,14%)
2014-2015	Educación	Grado en Pedagogía	16	13 (81,25%)	3 (18,75%)
2015-2016	Educación	Grado en Pedagogía	16	14 (87,50%)	2 (12,50%)
2016-2017	Educación	Grado en Pedagogía	8	8 (100%)	0 (0,00%)
2017-2018	Educación	Grado en Pedagogía	15	15 (100%)	0 (0,00%)
2018-2019	Educación	Grado en Pedagogía	4	4 (100%)	0 (0,00%)

Fuente: elaboración propia.

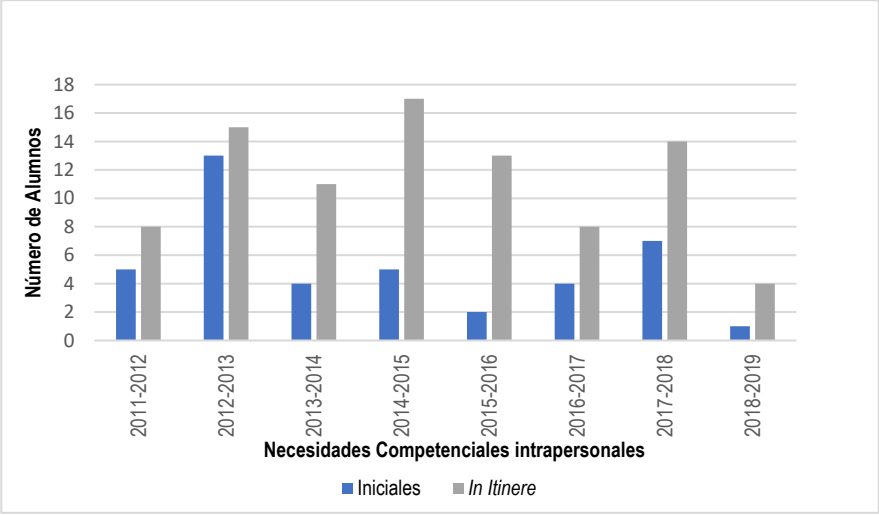
Como se puede apreciar en la tabla 2, las mujeres estudiantes de Pedagogía han sido las que han participado mayoritariamente en el Proyecto con una representación total del 92,85% fenómeno que se ha mantenido de forma continuada a lo largo de los ocho años evaluados. Este desequilibrio en la muestra en cuanto a género se debe a la feminización propia de las titulaciones de la Facultad de Educación.

En una primera parte se realizó el estudio del diagnóstico de las necesidades competenciales de los alumnos que participaron en el Proyecto. En el gráfico 1 podemos observar la manifestación, por parte de los alumnos-tutorados, de las necesidades competenciales intrapersonales «a demanda» a lo largo de los cursos señalados, tanto al inicio del Proyecto como *in itinere*.

Las necesidades competenciales “a demanda” (iniciales o *in itinere*) se refiere a aquellas que el alumno-tutorado manifiesta en su participación en el Proyecto. Los resultados arrojaron que las necesidades intrapersonales tuvieron una frecuencia significativa al inicio del Proyecto (42,70%) y muy significativa *in itinere* (93,75%) en la mayoría de los años evaluados. Este dato muestra que los aspectos intrapersonales en el alumnado de nuevo ingreso se ven afectados de manera significativa en el devenir universitario y necesitan de una correcta atención.

Las necesidades competenciales intrapersonales «a oferta» fueron ofrecidas por los alumnos-tutores a todos los alumnos-tutorados que participaron en el Proyecto a lo largo de los cursos evaluados. Encontramos dentro de ellas las referidas a: autoconfianza y autoestima, seguridad en sí mismo y motivación (motivación por la carrera, motivación por las asignaturas, motivación de logro).

Gráfico 1. Competencias Intrapersonales “a Demanda” (Iniciales e In Itinere) (Cursos 2011-2012 a 2018-2019)



Fuente: elaboración propia.

En una segunda parte se buscaba evaluar la autopercepción del alumno-tutorado de la adquisición de las competencias genéricas intrapersonales abordadas en el Proyecto, para ello se realizó un análisis a las puntuaciones medias de cada curso del cuestionario de evaluación final.

Para el cuestionario se utilizó una escala *Likert* con las siguientes equivalencias: (1) *Totalmente en desacuerdo*, (2) *En desacuerdo*, (3) *Ni de acuerdo ni en desacuerdo*, (4) *De acuerdo* y (5) *Totalmente de acuerdo*. El cuestionario de evaluación final arrojó resultados muy positivos en torno a la autopercepción de mejora de los alumnos-tutorados de las necesidades competenciales de tipo intrapersonal evaluadas.

El ítem que atiende la necesidad competencial C.11 *Afrontamiento, resolución y superación de problemas psico-sociales* (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...) obtuvo las puntuaciones más elevadas por parte de los alumnos-tutorados a lo largo de los años que componen el estudio ($\bar{X}=4,28$).

Seguido de C.2 *Autoconfianza y autoestima*, con una valoración también significativa ($\bar{X}=4,21$).

Por otra parte, C.10 *Hábitos saludables relacionados con la fatiga escolar* presentan unas puntuaciones positivas y significativas en el cuestionario de evaluación final a lo largo de los años evaluados, recibiendo: C.10.1 *Sueño* un $\bar{X}=3,76$ y C.10.2 *Alimentación* un $\bar{X}=4,13$.

5. DISCUSIÓN

Cada vez más los profesionales de la educación comprenden que es preciso considerar el desarrollo humano como el centro de todo proceso de desarrollo. En un mundo cambiante cuya constante es la incertidumbre, las instituciones educativas deben ofrecer espacios que faciliten el desarrollo humano. Las universidades suelen desatender este propósito, dejando los aspectos personales y emocionales del estudiante a un lado, no obstante, los servicios de orientación, apoyo y ayuda con que cuentan estas instituciones no dejan de poner el ojo en los aspectos emocionales del individuo que hoy día cobran una especial importancia ya que son herramientas indispensables para poder hacer frente a una sociedad convulsionada y competitiva.

Una perspectiva educativa y social del desarrollo humano considera a las personas como un centro principal de atención a quienes se les debe otorgar oportunidades concretas para un desarrollo equilibrado e integral. Partiendo de esta premisa, se comprende que los programas de tutoría entre estudiantes tienen un valor incalculable para atender este propósito ya que parten de la idea de ayuda y acompañamiento cercano y de la mano de un compañero que comprende perfectamente lo que puede estar viviendo el alumno novel porque ha pasado por las mismas experiencias.

A fin de alcanzar el objetivo propuesto de descubrir si es la tutoría entre iguales una estrategia pedagógica de acción tutorial efectiva para favorecer y atender el desarrollo humano del alumno de nuevo ingreso a la universidad, el estudio se ha centrado en conocer e identificar las necesidades competenciales que encuentran los estudiantes de primer curso

al incorporarse al Proyecto, para posteriormente conocer la autopercepción de mejora que estos experimentan al finalizar su participación en el mismo.

Distintos estudios sobre la cuarta transición (Álvarez y Fita, 2005; Figuera *et ál.*, 2011; Figuera y Coiduras, 2013; Roig-Vila *et ál.*, 2015; Rodríguez *et ál.*, 2007; Ybáñez *et ál.*, 2011), han enfocado sus investigaciones en la importancia de atender en el alumno de nuevo ingreso aspectos como el autoconocimiento, el conocimiento de la propia institución y todo lo referido a ella, el proceso de toma de decisiones, la organización y planificación del estudiante en cuanto a tiempos y tareas, integración plena del individuo en la vida universitaria, crecimiento y desarrollo personal, entre otros. Todos ellos concuerdan también con los detectados en el estudio del diagnóstico de necesidades competenciales de los alumnos-tutorados del Proyecto.

Las necesidades competenciales relacionadas con la faceta intrapersonal del alumno-tutorado que hemos podido ver diagnosticada en el estudio ha quedado patente, donde un 42,70% al inicio y un 93,75% *in itinere* de los alumnos-tutorados del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) de la titulación de Pedagogía manifestaron necesitar ayuda en aspectos vinculados con el afrontamiento, resolución y superación de problemas psicosociales (agobio, estrés, abatimiento, bajones, melancolía, nerviosismo, añoranza, soledad, depresión, muerte de un progenitor o familiar allegado, ruptura sentimental, consumo de estupefacientes, alcoholismo, tabaquismo...).

En estos resultados se puede observar una evolución ascendente de las necesidades competenciales intrapersonales, comprobando que casi la totalidad de los alumnos evaluados en algún momento del tiempo que estuvieron participando en el proyecto manifestaron su existencia, lo que nos permite comprobar el deterioro emocional que los alumnos noveles van viviendo en ese primer encuentro con la institución universitaria.

A través del cuestionario de evaluación final se pudo comprobar la autopercepción de mejora o adquisición de competencias genéricas de tipo intrapersonal de los alumnos-tutorados arrojando estos una media de

puntuaciones totales de ($\bar{X}=4,19$). Estos resultados nos permiten comprobar que estas competencias fueron atendidas por los alumnos-tutores con sus alumnos-tutorados quienes se esforzaron en tener en cuenta, especialmente, aquellos aspectos personales que pueden generar una experiencia positiva o negativa, según como sean atendidas.

Estos resultados se sitúan en la línea de los obtenidos por Clark *et ál.* (2013), quienes, a través de un importante estudio realizado simultáneamente en cinco universidades de Reino Unido, analizan el impacto del programa de tutoría entre iguales como una herramienta de gestión y de ayuda en la transición a la universidad mediante las percepciones de los alumnos implicados en la relación tutorial (tutores y tutorados) y los beneficios que obtuvieron de su participación. Los resultados que alcanzaron fueron muy positivos. Igualmente, de manera coincidente con nuestro estudio, los resultados obtenidos por Colver y Fry (2016), delatan una autopercepción de mejora en aspectos referidos a competencias intrapersonales en los estudiantes de primer curso que participan en el programa de tutoría entre iguales.

Atendiendo los resultados del estudio y en contraste con las diversas investigaciones que hemos señalado anteriormente, hemos podido comprobar que los programas de tutoría entre iguales se han convertido cada vez más en un recurso invaluable para apoyar al estudiante en esta etapa de transición tan importante y decisiva como lo es la universitaria, coincidiendo con una premisa fundamental de múltiples experiencias y verificando que este tipo de programas, integrados en las prácticas de orientación institucional de cada centro, proporcionan una red de seguridad y de apoyo al alumno de nuevo ingreso que les permite experimentar una mejor forma de integración con su nueva realidad y favorecen el desarrollo humano de los estudiantes, representando una gran fortaleza allí donde se ofrece (Arco-Tirado *et ál.*, 2020; Andrews y Clark, 2011; Leung *et ál.*, 2005; Zapata, 2020).

6. CONCLUSIONES

Los resultados del cuestionario de evaluación final y sus medias totales positivas y significativas en el conjunto de ítems contestados nos permite

comprobar la autopercepción de mejora por parte de los estudiantes consultados en aquellos aspectos vinculados al ámbito personal, coincidiendo con una demanda significativa, especialmente *in itinere*, por parte de los estudiantes como se pudo comprobar en el estudio del diagnóstico de necesidades competenciales de los alumnos-tutorados de Pedagogía.

Las necesidades competenciales del tipo intrapersonal estuvieron presentes en los alumnos-tutorados del estudio, concretamente un 42,70% del alumnado al inicio y 93,75% *in itinere* solicitó en algún momento trabajar alguna de las necesidades competenciales evaluadas cuyas competencias se refieren a aspectos personales del alumno-tutorado tales como la autoestima y la autoconfianza, los hábitos saludables (sueño y alimentación), la capacidad para afrontar, resolver y superar problemas personales.

Gracias al instrumento de validación empleado y aplicado por el Equipo de Coordinadores del Proyecto de Tutoría entre Compañeros, se pudo conocer qué necesidades competenciales presentaron una mejor valoración por parte de los alumnos-tutorados que respondieron al cuestionario, con una media superior a los 4 puntos sobre 5 en la mayoría de los ítems que engloban estas cuestiones. Estos datos evidencian una autopercepción de mejora en los estudiantes gracias a la relación tutorial desarrollada en el Proyecto.

Estos resultados nos permiten inferir que la tutoría entre iguales en los procesos de transición en las instituciones de Educación Superior puede beneficiar el desarrollo humano del alumnado que participa a través de la orientación y el acompañamiento entre estudiantes.

Los resultados positivos y alentadores que presentamos pueden servir de inspiración y motivación para que otras instituciones que aún no cuentan con un programa de acción tutorial entre estudiantes en sus centros e instituciones puedan implantarlo, a fin de favorecer los procesos de orientación y tutoría al estudiante universitario, elevando con ello los estándares de efectividad, eficiencia, calidad y excelencia de las instituciones de Educación Superior.

8. REFERENCIAS

- Álvarez, M. y Fita, E. (2005). La intervención orientadora en la transición Bachillerato Universidad. *Revista Bordón*, 57(1), 5-27.
<http://hdl.handle.net/11162/34904>
- Álvarez-González, M. y Bisquerra Alzina, R. (2012). Orientación educativa: modelos, áreas, estrategias y recursos. Wolters Kluwer.
- Álvarez-Pérez, P. R. y López-Aguilar, D. (2019). Perfil de ingreso y problemas de adaptación del alumnado universitario según la perspectiva del profesorado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 46-63.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.30.num.3.2019.26272>
- Arco-Tirado, J. L., Fernández-Martín, F. D., y Hervás-Torres, M. (2019). Evidence-based peer-tutoring program to improve students' performance at the university. *Studies in Higher Education*, 1-13.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1597038>
- Andrews, J. y Clark, R. (2011). *¿Peer mentoring works! how peer mentoring enhances student success in higher education*. Birmingham: Aston University.
<http://publications.aston.ac.uk/id/eprint/17969/>
- Clark, R., Andrews, J., y Gorman, P. (2013). Tackling Transition: The value of peer mentoring. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 14(1), 57-75.
DOI: <https://doi.org/10.5456/WPLL.14.S.57>
- Colver, M., y Fry, T. (2016). Evidence to support peer tutoring programs at the undergraduate level. *Journal of College Reading and Learning*, 46(1), 16- 41.
DOI: 10.1080/10790195.2015.1075446
- Corominas Rovira, E. (2001). La Transición a los estudios universitarios: abandono o cambio en el primer año en la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127-151. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96361>
- Escolano-Pérez, E., Gil, M. L., Pastor, R. M. S., y López, Ó. C. (2019). Análisis de las necesidades del alumnado de nuevo ingreso en los Grados en Magisterio: Implicaciones para el diseño del Plan de Orientación Universitaria en la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 545-567. <https://doi.org/10.5209/RCED.57779>
- Figuera, P., Torrado, M., y Dorio, I. (2011). La integración académica y social en la Universidad: la importancia de las redes sociales. *XV Congreso Nacional y I Internacional de Modelos de Investigación Educativa*. Madrid, septiembre.

- Figuera Gazo, P., y Coiduras Rodríguez, J. L. (2013). La transición a la universidad: un análisis desde la diversidad de las voces de los estudiantes. *Revista de Educación*, 362, 713-736.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4480639>
- Íñiguez, T., Saso, C. E., y Errazu, D. V. (2016). La Universidad del Espacio Europeo de Educación Superior ante el abandono de los estudios de grado. Causas y propuestas estratégicas de prevención. *Educación*, 52(2), 285-313.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342146063005>
- Leung, K. C., Marsh, H. W., y Craven, R. G. (2005). Are peer tutoring programmes effective in promoting academic achievement and self-concept in educational settings: A meta-analytical review. *International Conference of the Australian Association for Research in Education*
- Nocito, G., y Navarro, E. (2018). Mejora de las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la universidad impacto de un programa de adaptación académica a grado. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 70(4), 121-136. doi. 10.13042/Bordon.2018.60148
- Rodríguez, S., Fita, E., y Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de educación*, 334(1), 391-414.
<http://hdl.handle.net/11162/67356>
- Roig-Vila, R., Felices, M. L. P., Cetina, A. S., Riquelme, F. J. R., y Padrón, A. L. (2015). La cuarta transición: estado de la cuestión en las dos orillas. In *XIII Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria: nuevas estrategias organizativas y metodológicas en la formación universitaria para responder a la necesidad de adaptación y cambio* (pp. 160-172). Instituto de Ciencias de la Educación. <http://hdl.handle.net/10045/48821>
- Sanz, N. (2001). Orientación universitaria: Asesoramiento académico, personal, *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2000* (pp. 103-127). España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=754948>
- Saúl, L. Á., López-González, M. D. L. Á., y Bermejo, B. G. (2009). La orientación educativa en las universidades españolas: de la orientación laboral y vocacional a la atención psicológica. *Acción psicológica*, 6(1), 7-15.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=344030761002>
- Van-DerHofstadt, C., Quiles, Y., Quiles, M. J. y Rodríguez, J. (2005). Necesidades de información al inicio de los estudios universitarios. *Educación XXI*, 8, 185-199. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600808>

- Vargas-Hernández, Y. S. (2021). La tutoría entre iguales como estrategia para la efectividad de los procesos de transición activa a las instituciones de Educación Superior. Estudio del Proyecto Tutoría entre Compañeros (Grados) en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca (2008-2019). Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Ybáñez, M. T., Salinas, J. P. y Pellicer, A. M. (2011). Cuarta transición: Modelos teóricos de orientación entre etapas educativas y su concreción en el acceso a la Universidad. *IX Jornades de xarxes d'investigació en docència universitària: Disseny de bones pràctiques docents en el context actual. Universitat d'Alacant*. <https://web.ua.es/es/ice/jornadas-redes-2011/documentos/posters/185121.pdf>
- Zapata, S. (2020). Percepciones de la tutoría de compañeros en una Universidad en Chile. *Magis, Revista Internacional De Investigación En Educación*, 12(25), 21-38. doi: 10.11144/Javeriana.m12-25.pptu

EFFECTO DE LA ASISTENCIA A CHARLAS DIVULGATIVAS SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DEL ALUMNADO PRESENCIAL

DIONISIO L. LORENZO VILLEGAS
Universidad Fernando Pessoa-Canarias

1. INTRODUCCIÓN

Las metodologías docentes y de enseñanza-aprendizaje de aplicación en las universidades se están diversificando en los últimos años como consecuencia lógica de dos realidades interrelacionadas: por un lado, la propia evolución de la sociedad en la que las universidades se encuentran inmersas (Laurillard, 2013) y, por otro lado, la variedad de iniciativas que surgen en el seno de las universidades como respuesta a su intención por adaptarse a esa sociedad que la incluye. Estas metodologías resultan de iniciativas que buscan contemplar y valorar cada vez más el «aprender enseñando» que tan buenos resultados parece estar proporcionando (Caballero, 2011) y entre las que se incluyen las actividades de divulgación científica como elemento aislado independiente y como piedra angular de otras dos formas de conectar la Universidad y la Sociedad. Estas otras formas son, principalmente, los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) diseñados en el seno de la Universidad (ApS(U)) y las acciones de Ciencia Ciudadana.

Todas estas iniciativas se proponen, esbozan y diseñan en el seno de las universidades, pero suelen ejecutarse fuera de sus instalaciones habituales, con frecuencia lo hacen en el entorno propio de la población general, en la sociedad, y, además, cuentan con la población general como elemento clave de su propio proceso de aprendizaje. En la Ciencia Ciudadana, además, la población general es participante activo de su aprendizaje. La población general suele mostrarse agradecida ante este tipo de intentos de mutua conexión porque los reconocen como elementos de

beneficio mutuo. Por su parte, la población universitaria también se muestra a favor de establecer esa continuidad entre el ámbito y el entorno universitario y su puesta en práctica en el ámbito social, en el entorno de la población general; esta buena disposición es mayor en el caso de los/as estudiantes de ciencias sociales y de ciencias de la salud, quienes reconocen que estas iniciativas les ofrecen la oportunidad de entrenarse en el asesoramiento a la población general sobre temas específicos de sus profesiones futuras (Laurillard, 2013).

Con respecto a la Ciencia Ciudadana, puede describirse como una iniciativa que implica a la población general de manera especialmente activa y no solo como destinataria y beneficiaria de un servicio prestado por las universidades, sino como participante activo incluso en la propuesta, el diseño y la ejecución de actividades de investigación científica (Serrano, Holocher-Ertl, Kieslinger, Sanz García, y Silva, 2014). Así, estas investigaciones científicas podrían considerarse socialmente más pragmáticas que las llevadas a cabo en el seno estanco de las universidades, puesto que cuentan con un punto de vista más cercano a la utilidad práctica para la sociedad por el hecho de surgir de la intención del colectivo universitario por cubrir necesidades identificadas como tales por la población general.

Por su parte, los proyectos de Aprendizaje-Servicio (ApS) y, más concretamente en esta comunicación, los proyectos de Aprendizaje-Servicio a nivel de Universidad (ApS(U)) cuentan con la población general como destinataria y beneficiaria de un servicio prestado desde la Universidad. Estos proyectos tuvieron su inicio universitario en asignaturas con una marcada dimensión social y cívica (Martínez, 2010). Sin embargo, hoy en día, este tipo de proyectos no se suscriben a la adquisición de competencias propias de asignaturas relacionadas con el servicio a la sociedad (Aramburuzabala, Ballesteros, García-Gutiérrez y Lázaro, 2020), sino que alcanzan a otras asignaturas de los distintos planes de estudios y podría decirse que cualquier asignatura de cualquier plan de estudios puede considerarse susceptible de proponer proyectos de Aprendizaje-Servicio.

La charla de divulgación científica que se presenta y analiza en esta comunicación supone uno de los elementos que contemplan la Ciencia

Ciudadana y los proyectos ApS(U), aunque no se incluye en esta comunicación el resto de los elementos necesarios para la consideración de ejemplo pleno de ninguna de estas dos formas de interacción Universidad-Sociedad. De hecho, cabe precisar que lo incluido en esta comunicación está circunscrito al análisis de los beneficios obtenidos de la asistencia a una charla divulgativa, pero esta intervención forma parte de una propuesta de proyecto de ApS(U) que incluye la participación del alumnado en el diseño de la intervención, en la preparación del material de apoyo necesario, la adaptación del lenguaje especializado para la población general, la puesta en práctica de la intervención propiamente dicha por el alumnado y la valoración posterior de la actividad en cuestión. Cada uno de esos elementos o estadios cuentan con una evaluación previa y una evaluación posterior. No debe ignorarse el hecho de que, lejos de ser voluntariados altruistas, los proyectos ApS(U) suponen experiencias del alumnado que deben ser sometidas a una rúbrica para evaluar la calidad del proyecto desde la metodología ApS (Campos, 2014). Además, los destinatarios del servicio también son evaluados antes y después de recibir el servicio con el objetivo de conocer la tasa de éxito de la intervención/actividad entre la población general.

Desde un punto de vista más circunscrito a la consideración de la actividad referida en esta comunicación como elemento de evaluación, una charla divulgativa como elemento contribuyente al proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo en el entorno habitual de la población general y en un lenguaje verbal y no verbal diferente. Por ello no suele ser interpretada por los/as estudiantes como una prolongación de las clases, aunque pueda realmente serlo (Martí, 2012). Además, una charla de divulgación científica permite un mayor uso de la ilustración científica, que hace que el mensaje sea más fácil de entender (Caballero, 2011).

Cabe destacar el marco general en el que debe desarrollarse este tipo de iniciativas: actualmente, un aspecto esencial de toda propuesta de enseñanza-aprendizaje es su vinculación a la Agenda 2030 y a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Cabe destacar que la Red Española de ApS ha publicado recientemente un proyecto compilatorio de las 100 experiencias educativas más destacadas y ha puesto en valor su alineación

con los objetivos ODS (Batlle y Escoda, 2019, p.102). A este respecto, la iniciativa referida en este trabajo está vinculada a los objetivos ODS 3 (SALUD Y BIENESTAR), 4 (EDUCACIÓN DE CALIDAD) y 5 (IGUALDAD DE GÉNERO) (Instituto Danés de Derechos Humanos, 2020). Su asociación a los ODS 3 y 4 radica en el hecho de tratarse de metodologías de enseñanza-aprendizaje de educación para salud dirigidas a la promoción de la salud entre la población general, mientras que su asociación del ODS 5 radica en el hecho de incluir medidas de incorporación de la perspectiva de género (Red Española Aprendizaje-Servicio, 2019).

En línea con lo anterior y en referencia específica a la región de Canarias, merece especial mención la Agenda Canaria 2030, los Objetivos de Desarrollo Sostenible regionales que resultan vinculados a lo referido en esta comunicación son el Reto Región 1 (Erradicar la pobreza y reducir las desigualdades sociales), el Reto Región 2 (Acabar con la brecha de género y con la violencia contra la mujer), el Reto Región 7 (Afrontar los retos demográficos y territoriales de Canarias) y el Reto Región 9 (Resaltar la relevancia del ecosistema cultural en la promoción del desarrollo sostenible) (Gobierno de Canarias, 2021).

En referencia específica al ODS 3, para los/es estudiantes de ciencias de la salud en concreto, tanto la divulgación científica como las iniciativas de ciencia ciudadana o los proyectos ApS(U) resultan en acciones de mejora de la salud y la calidad de vida (Olano *et al.*, 2016), en el caso de esta charla, por ejemplo, el correcto aporte de vitamina B6 y hierro para evitar síntomas propios de las porfirias, tales como la necesidad de enriquecer la dieta con alimentos que contengan hierro, tales como espinacas o sangre y derivados. Esto último podría tener relevancia para la promoción del envejecimiento activo (Ramos Monteagudo, Yordi García y Miranda Ramos, 2016) en un país con un índice de envejecimiento tan alto como el de España (Compromiso Empresarial, 2018).

2. OBJETIVOS

Con respecto a los objetivos de investigación de esta comunicación, cabe precisar que cuenta con el objetivo general que se muestra a continuación:

- Conocer el efecto de asistir a una intervención divulgativa sobre el rendimiento académico del alumnado presencial.

Para cuya consecución plena se contemplaron los siguientes objetivos específicos o instrumentales:

- Determinar el efecto cuantitativo sobre el rendimiento académico de asistir a la intervención divulgativa.
- Averiguar y analizar cualitativamente la percepción y opinión del alumnado presencial sobre la intervención divulgativa.
- Determinar la disposición actitudinal del alumnado presencial sobre la intervención divulgativa y analizarla cuantitativamente.

3. METODOLOGÍA

La intervención consiste en una charla de divulgación científica sobre un tema de una asignatura propia del grado y en la que están matriculados los estudiantes. Concretamente, el tema elegido es el metabolismo del grupo hemo y de las porfirinas, así como de las porfirias, tema perteneciente al contenido de la asignatura de Bioquímica de los grados de Enfermería y de Odontología de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias, así como de la asignatura de Bioquímica II del grado en Nutrición Humana y Dietética de la misma universidad).

La referida intervención tuvo lugar en formato de charla de divulgación científica de 30 minutos de exposición seguida de un periodo de diez minutos de preguntas y comentarios, tuvo lugar en un local del municipio ajeno a la universidad (librería LER de Santa María de Guía de Gran Canaria) y con presencia de miembros de la población general y de estudiantes matriculados/as en las asignaturas de Bioquímica de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias. El título adaptado de la charla es «Enfermedades vampíricas» e incluye el metabolismo de síntesis del grupo hemo en condiciones fisiológicas, las enfermedades que resultan de alteraciones en este metabolismo (porfiria precoz, porfiria cutánea tarda y protoporfiria eritropoyética), así como dos enfermedades no

relacionadas con ese metabolismo, pero cuyas sintomatologías contribuyeron a completar el mito de vampiros y de hombres-lobo o licántropos: catalepsia (condición de no-muertos) y rabia (alteración vírica caracterizada por agresividad exacerbada irracional).

La población de estudio está formada por el alumnado de los grados de Enfermería, de Odontología y de Nutrición Humana y Dietética de la Universidad Fernando Pessoa-Canarias, mientras que la muestra de estudio está formada por los/as estudiantes del grado en Nutrición Humana y Dietética matriculados/as en Bioquímica II (de 18 a 22 años). La muestra consistió en 23 sujetos, de los que 14 eran mujeres y 9 eran hombres.

Con respecto al análisis cuantitativo de los datos para responder al primer objetivo específico/instrumental, el diseño de este estudio es del tipo preexperimental intragrupo con medidas pretratamiento y post-tratamiento. Las medidas fueron tomadas con un Instrumento de Recogida de Datos (IRD) consistente en una batería de veinte preguntas de tipo test o de respuesta múltiple (una sola respuesta correcta de entre cuatro alternativas posibles propuestas) diseñada para realizar en Kahoot® (www.kahoot.com) y cuyo análisis cuantitativo incluye dos parámetros de estadística descriptiva (media aritmética y desviación estándar) y un parámetro de estadística inferencial (chi-cuadrado) y se realizó con el programa IBM® SPSS® (versión IBM SPSS Statistics 27.0 para Windows®).

Con respecto a la percepción y opinión de los/as estudiantes participantes sobre la intervención divulgativa, el instrumento de recogida de datos utilizado consiste en una batería de cinco preguntas abiertas sobre percepción y opinión, la última de las cuales hace referencia a disposición a repetir como asistente, a proponer otro tema y a participar como ponente. Este instrumento de recogida de datos se administró en papel y se proporcionaron bolígrafos azules suficientes para su cumplimentación.

Las respuestas a la cuatro primeras preguntas de percepción/opinión fueron clasificadas en las tres categorías que se muestran a continuación:

- Valoración positiva.
- Valoración neutra o no relacionada.
- Valoración negativa o pregunta no respondida.

Las respuestas a la quinta pregunta de percepción/opinión fueron analizadas y valoradas cuantitativamente con el objetivo de determinar de manera general la actitud del alumnado participante hacia la intervención divulgativa, y consistió en lo siguiente:

- Número de participantes asistentes / número de estudiantes matriculados/as en la asignatura.
- Número de participantes dispuestos/as a repetir / número de participantes asistentes.
- Número de participantes que proponen algún tema / número de participantes asistentes.
- Número de participantes que participarían como ponentes /número de participantes dispuestos a repetir.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la recopilación y el análisis de los datos se muestran a continuación ordenados según el objetivo específico o instrumental correspondiente:

Así, con respecto al efecto cuantitativo sobre el rendimiento académico, destaca el hecho de que 23/23 estudiantes (100,00%) realizaron las pruebas y obtuvieron 3,83 (desvest 1,67) en la medida pretratamiento o pre-intervención y 7,09 (desvest 1,83) en la medida post-tratamiento o post-intervención ($p=0,03$).

Al respecto de la percepción y opinión de los/as estudiantes tras su asistencia a la intervención divulgativa, 23/23 estudiantes (100,00%) respondieron a las cuatro primeras preguntas del IRD en cuestión con respuestas que fueron opiniones a favor de este tipo de actividades fuera de aula (clasificadas como Valoraciones positivas), también valoraron positivamente la presencia de miembros de población general como

asistentes a este tipo de charlas. No hubo respuestas clasificadas como Valoraciones neutras o no relacionadas, tampoco hubo respuestas consideradas negativas ni preguntas sin responder.

Por último, al respecto de la actitud hacia este tipo de actividades realizadas fuera del entorno académico tradicional, no hubo respuestas en blanco o ajenas a lo preguntado, por lo que se obtuvieron 23 respuestas. La asistencia fue del 100% (23 asistentes / 23 matriculados/as), 20/23 estudiantes (86,96% de participantes asistentes) propusieron repetir y realizar este tipo de actividades con más frecuencia y sobre otros temas. Y 8 de esos 20 (40,00% de participantes asistentes) propusieron otros temas, tales como alimentación de kilómetro cero en un mercado agrícola, aditivos en alimentos procesados y ultraprocesados en un supermercado, vitamina C en una frutería, razonamientos infantiles en un centro de mayores. Sin embargo, ninguno de los/as estudiantes que repetirían lo haría asumiendo el rol de ponente.

Merece especial mención la propuesta de uno de ellos consistente en un taller de ciencia ciudadana sobre método científico. Concretamente, en un taller de proliferación de moho en distintos tipos de panes: pan blanco de horno de leña tradicional *vs* pan de molde.

5. DISCUSIÓN

La alta participación (100% de matriculados/as en la asignatura), la disposición a repetir (86,96% de participantes asistentes) y la propuesta de temas diferentes (40,00% de participantes asistentes) sugieren gran interés del alumnado por este tipo de actividades y por interactuar con la población general en una actividad que se presupone académica y circunscrita al entorno universitario.

Entre las frases sobre percepción/opinión cabría destacar «mola que puedan venir mis amigos a mis clases» y «me gusta porque he sido la profesora de mi madre» por el énfasis de compartir clase con amigos/as y familiares ajenos/as a su entorno académico habitual que suponen, y la de «a mi madre le gustas» porque podría suponer una rotura de la separación entre sus vidas académica, profesional y personal que podría

interpretarse como que este tipo de actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan fuera de la universidad no son consideradas como una continuación de las actividades de enseñanza-aprendizaje que se realizan de manera tradicional en aula, ni siquiera como un complemento o suplemento de estas últimas.

En línea con lo anterior, el interés del alumnado por este tipo de actividades realizadas fuera del entorno académico habitual también se manifiesta con las propuestas recopiladas, que son de otro tipo (taller de ciencia ciudadana), pero que también se realizan fuera del entorno académico tradicional habitual. Concretamente, la propuesta de otro tipo recopilada consiste en un taller de ciencia ciudadana sobre proliferación de moho en distintos panes y bajo distintas condiciones (pan de leña tradicional *versus* pan de molde).

De forma adicional y desde prisma del beneficio sobre el rendimiento académico cuantitativo, los resultados sugieren un efecto beneficioso de la asistencia a la intervención divulgativa presencial, puesto que las diferencias entre las medias pre-tratamiento o pre-intervención y post-tratamiento o post-intervención resultan estadísticamente significativas si se considera un p-valor de 0,05 ($p=0,03$). Cabe añadir que este resultado cuenta con elemento de control de variables extrañas o variables de confusión del sujeto como control propio (análisis comparado intrasujeto). Esta mejora de la calificación observada podría deberse al hecho de que la asistencia a la intervención supone un repaso de lo visto en clase previamente (un mes antes), aunque ejecutado en un lenguaje cercano al del día a día que transcurre fuera de las aulas y, por tanto, ejecutado en un lenguaje verbal y no verbal diferente que podría llegar a considerarse más complementario que suplementario de la clase expositiva tradicional habitual. Especialmente, si se tiene en cuenta que la medida pre-intervención considerada en esta comunicación se tomó un mes después de haber tratado los mismos contenidos en clase con la metodología de enseñanza-aprendizaje tradicional, es decir, en el formato de clase expositiva, registro lingüístico adaptado al grado y terminología especializada. En línea con lo anterior, podría sugerirse que estas dinámicas externas incrementan la implicación y aprendizaje de los/as estudiantes de manera exponencial o, al menos, de manera positiva, en cualquier caso.

Además, también es muy gratificante para el/la docente por la positiva respuesta tanto de los/as estudiantes como de los miembros de la población general

Merece especial mención en este punto la adaptación del lenguaje verbal y no verbal que lleva a cabo quien imparte la charla para hacerla accesible a la población general («Enfermedades vampíricas» y ejemplos de vampirismo y licantropía según *Hollywood* como forma de ilustrar el metabolismo de las porfirinas y de referir la sintomatología de las porfirias que dio pie al mito de vampiros y hombres-lobo). En realidad, para el diseño de este tipo de intervenciones se ponen en práctica técnicas propias del grado en Traducción e Interpretación aun estando dentro del mismo idioma. Por lo que la participación activa de los/as estudiantes en el diseño y en la realización de este tipo de actividades (no analizado en esta comunicación), así como su asistencia a las charlas divulgativas resultantes, puede considerarse como forma instructiva de desarrollar habilidades de comunicación que serán necesarias, cuando no esenciales, para el correcto desempeño de sus funciones como profesionales de ciencias de la salud en el futuro.

Así, la asistencia a este tipo de actividades podría considerarse como una herramienta de adquisición de *soft skills* o habilidades blandas de comunicación de suma importancia para estudiantes de ciencias de la salud y profesionales de la salud. No en vano, la parte de adaptación del lenguaje propio de la profesión al lenguaje cotidiano propio de la población general es un elemento primordial para un acto comunicativo pleno y significativo entre los/as profesionales de la salud y sus pacientes o clientes pertenecientes a la población general cuando este último es una persona no iniciada en la disciplina de salud en cuestión, puesto que el lenguaje de estos/as estudiantes va evolucionando a lo largo del grado y se va especializando y tecnificando tanto que puede llegar a alejarse demasiado del lenguaje propio habitual de la población general que tienen estos/as mismos/as estudiantes cuando inician sus estudios de grado en primer curso.

Otro elemento que puede contribuir a la adquisición de estas habilidades blandas, pero que no se analiza en esta comunicación es el hecho de

que los/as estudiantes participen en la adaptación divulgativa del contenido que se había visto en clase anteriormente. Esto hace que sientan como suya la intervención e, incluso, que animen a familiares y amigos/as a asistir a la charla divulgativa.

Dentro de las fortalezas de la charla divulgativa como contribuyente al proceso de enseñanza-aprendizaje se encuentra el hecho de que el entorno habitual de la población general proporciona un ambiente que supone, para el alumnado presencial, una actividad complementaria a la formación recibida en clase, pero en un lenguaje verbal y no verbal diferente. Lo que contribuye a que la asistencia a una charla de divulgación científica no sea interpretada como una prolongación de las clases.

En línea con lo anterior, un aspecto de esta comunicación que puede resultar llamativo es el éxito de participación (asistencia del 100%), puesto que no es habitual contar con porcentajes de asistencia tan altos en las actividades que se proponen y realizan fuera del ámbito y entorno universitario y fuera del horario estipulado. A este respecto, cabría precisar que el lugar, día y hora de la intervención divulgativa resultó de una negociación con los/as estudiantes y con la responsable del centro en el que se llevó a cabo (Librería LER, localizada en el municipio de Santa María de Gran Canaria), además, el contenido teórico impartido en la charla formaba parte de los contenidos de la asignatura candidatos a la siguiente prueba escrita de evaluación continua de la asignatura. Sin embargo, la charla no incluía contenidos adicionales a los que ya se habían visto en la asignatura en el formato de enseñanza-aprendizaje tradicional (clase expositiva en el aula habitual de la asignatura) y no fue necesario puntuar positivamente la asistencia, que no era requerida porque la intervención estaba planteada como actividad externa a la asignatura y ajena a su evaluación. Es decir, la asistencia a la charla no ponderaba en la nota global como actividad de evaluación independiente porque la intención era que fuese voluntaria.

Para constituir una actividad de Ciencia Ciudadana plena, la población general debía haber sido participante activo en la propuesta en lugar de actuar como mero receptor de la información, independiente de que esta información se considere conceptual, procedimental o actitudinal.

Para constituir un proyecto ApS(U), quien imparte la charla debe ser el alumnado y se debe incluir una evaluación de la población general previa a la charla y otra posterior. De hecho, lo incluido en esta comunicación podría considerarse como base para una actividad ApS(U): esta intervención supuso el paso previo a la preparación de charlas similares por los/as estudiantes con la intención de que repitieran el mismo proceso de diseño de la adaptación divulgativa desde el metabolismo de las porfirinas que se había visto en clase hacia la sintomatología de las porfirias que dio pie al mito de vampirismo y licantropía. Esa adaptación supone una “traducción dentro del mismo idioma” que emular en su futuro académico como estudiantes de ciencias de la salud y en su futuro profesional como agentes de salud activos.

En relación con lo anterior, cuando se imparten charlas divulgativas de ciencias de la salud, tanto como elementos individuales como formando parte de iniciativas de Ciencia Ciudadana o de proyectos ApS(U), se contribuye a la mejora de la salud general y, por tanto, a la mejora de la calidad de vida de la población general. Todo ello resulta, por tanto, en un aumento de la interacción entre Universidad y Sociedad en un tema tan relevante para salud pública como es la alimentación saludable para mejorar la calidad de vida, especialmente para la promoción del envejecimiento activo en un país con un índice de envejecimiento tan alto como el de España.

Con respecto a las limitaciones de este estudio, la elevada uniformidad de la muestra de estudio supone un perfil homogéneo que contribuye a una alta validez interna, pero esa uniformidad, junto al limitado tamaño muestral, impide la extrapolación de los resultados obtenidos. Sin embargo, la propia realización del proyecto y su buena acogida, así como el interés mostrado por todos los agentes implicados, sugieren la existencia de un entorno favorable para la implantación de este tipo de metodologías docentes en las universidades. Además, la relación entre esfuerzo-tiempo invertidos y resultados obtenidos respalda su institucionalización como medida promotora de la interacción entre Universidad y Sociedad y, también, de la esencial adquisición de habilidades blandas o *soft skills* de comunicación.

6. CONCLUSIONES

Los resultados sugieren un efecto beneficioso estadísticamente significativo de la asistencia a la intervención divulgativa presencial.

Los resultados sugieren gran interés del alumnado por estas actividades y por interactuar con la población general en una actividad que se presupone académica.

Los resultados sugieren una buena disposición de los/as estudiantes por este tipo de interacciones entre Universidad y Sociedad.

La participación en este tipo de actividades divulgativas pone en práctica técnicas de traducción e interpretación aun estando dentro del mismo idioma que suponen adaptaciones útiles, cuando no esenciales, para el desempeño profesional de los/as estudiantes de ciencias de la salud.

Este tipo de actividades divulgativas pueden integrarse en proyectos de ApS (Aprendizaje-Servicio) o ApS(U) (Aprendizaje-Servicio a nivel de Universidad) si el alumnado participa activamente en la preparación de la intervención (servicio) y si la evaluación del alumnado antes y después de la intervención se complementa con la evaluación al alumnado antes y después del diseño y la preparación de la intervención y con la evaluación de los destinatarios del servicio (población general) antes y después de recibir el servicio.

Los resultados y la acogida de este proyecto sugieren la existencia de un entorno favorable para implantar este tipo de dinámicas externas e, incluso, respaldan su institucionalización como medida promotora de la interacción Universidad-Sociedad de forma que se refuercen los lazos de beneficio mutuo entre ambos agentes. Aspecto de especial relevancia para estudiantes de ciencias de la salud por la posibilidad de conocer de primera mano iniciativas de educación para la salud y de promoción de la salud.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Todo cuanto resultó necesario para que lo referido en esta comunicación pudiera llevarse a cabo de manera satisfactoria no habría sido posibles

sin la inestimable colaboración de la Dra. Marta Elena Sangil Monroy, docente de Farmacología, de Nutrición y Dietética y de Trabajo de Fin de Grado en la Universidad Fernando Pessoa-Canarias, de la Profesora Francisca Lema Quintana, docente de Antropología de la Salud en la Universidad Fernando Pessoa-Canarias, de la Sra. Doña Teresa Bolaños, Concejala de Turismo, Sector Primario y Mercados del Ayuntamiento de Santa María de Guía de Gran Canaria, y de la Sra. Doña Wilnelia Lallave, propietaria de la librería LER situada en el municipio grancanario de Santa María de Guía.

8. REFERENCIAS

- Aramburuzabala, P., Ballesteros, C., García-Gutiérrez, J. y Lázaro, P. (2020). *El papel del Aprendizaje-Servicio en la construcción de una ciudadanía global*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia
- Battle, R. y Escoda, E. (coords.) (2019). *100 buenas prácticas de Aprendizaje-Servicio. Inventario de experiencias educativas con finalidad social*. Madrid: Editorial Santillana.
- Caballero, M. (2011). *Enseñar ciencias naturales en educación primaria*. Madrid: CCS.
- Campos, L. (2014). *Aprendizaje servicio y educación superior. Una rúbrica para evaluar la calidad de proyectos*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona. Recuperado el 27/noviembre/2019, de <http://hdl.handle.net/2445/57565>
- Compromiso Empresarial (2018). *El índice de envejecimiento en España alcanza su valor máximo el 120%*. Recuperado el 20/mayo/2020, de <https://bit.ly/3BZYYwl>
- Gobierno de Canarias (2021). *Agenda Canaria 2030*. Recuperado el 12/abril/2023, de <https://www.gobiernodecanarias.org/agendacanaria2030/>
- Instituto Danés de Derechos Humanos (2020). *La guía de los derechos humanos a los ODS*. Recuperado el 15/abril/2019, de <https://bit.ly/3MVe0tv>
- Laurillard, D. (2013). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. London and NY: Routledge.
- Martí, J. (2012). *Aprender ciencias en la educación primaria*. Barcelona Grao
- Martínez, M. (2010). *Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la Universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos*. Barcelona: Octaedro.

- Olano, J.M., Valladares, F., Lloret, F., Moya, J. y Brotons, L. ... Retana, J. (2016). *Divulgar la Ciencia para acercarla a la sociedad*. Recuperado el 15/abril/2019, de <https://bit.ly/3MX7e6C>
- Ramos Monteagudo, A.M., Yordi García, M. y Miranda Ramos, M.A. (2016). El envejecimiento activo: importancia de su promoción para sociedades envejecidas. *Revista Archivo Médico de Camagüey*, 20(3), 330-337.
- Red Española Aprendizaje-Servicio (2019). *Decálogo ApS e Igualdad de Género*. Recuperado el 15/abril/2019, de <https://bit.ly/43sTRAs>
- Serrano Sanz, F.; Holocher-Ertl, T.; Kieslinger, B.; Sanz García, F. y Silva, C.G. (2014). *Libro Blanco de la ciencia ciudadana para Europa*. Recuperado el 15/abril/2022, de <https://bit.ly/3oBWGAy>

NURTURING VOCAL HYGIENE LITERACY IN ASPIRING PRIMARY EDUCATION TEACHERS: EQUIPPING THE FUTURE FOR EFFECTIVE COMMUNICATION

ANGELA M.V.P.A. PIZARRO
New University of Lisbon

CLAUDIA E. ROLANDO
University of Leon

SARAY P. BRAVO
University of Leon

1. INTRODUCTION

Primary education teachers are pivotal in shaping young children's learning experiences and overall development. Effective communication serves as the cornerstone of teaching, facilitating the exchange of information and fostering meaningful connections between teachers and students. Within this context, vocal hygiene is critical in ensuring transparent and healthy communication (American Speech-Language-Hearing Association, n.d.; Besson & Scherer, 2015). However, research indicates that many teachers need more skills to effectively teach oral communication, including the essential component of vocal hygiene (McGrath & Robinson, 2019). The role of primary education teachers extends far beyond imparting academic knowledge; they serve as role models and sources of inspiration for their students. Therefore, educators must possess comprehensive communication skills, including understanding vocal hygiene practices. In addition, vocal hygiene encompasses a range of habits and techniques that contribute to the voice's health, clarity, and longevity, ensuring that teachers can communicate effectively and maintain vocal well-being.

Some studies have reported the importance of vocal hygiene in

maintaining clear and healthy communication. (American Speech-Language-Hearing Association highlights, n.d.; Prados Bravo, S. y Rolando Eyjo, C., 2022), emphasising the significance of practising appropriate vocal techniques and habits to prevent vocal strain, enhance vocal projection, and minimise the risk of vocal disorders. Besides, by incorporating vocal hygiene principles into their teaching practice, primary education teachers can foster an environment that supports optimal communication and encourages students to develop healthy vocal habits. However, research suggests that many teachers face challenges in teaching aspects of oral communication, including vocal hygiene. McGrath and Robinson (2019) emphasise the essential role of oral language in reading and writing development. They argue that teachers must possess a strong foundation in oral communication and vocal hygiene to support their students' language development effectively. To bridge this gap, addressing the need for developing vocal hygiene skills among primary education teachers is imperative. By equipping teachers with the necessary knowledge and training in vocal hygiene, we can enhance their ability to model healthy vocal practices and provide guidance to their students. This comprehensive approach to teacher education ensures that future educators possess the skills and understanding to foster transparent, effective, and healthy communication within the classroom.

1.1. EMPOWERING PRIMARY EDUCATION TEACHING: THE CURRENT ROLE AND FUTURE IMPLICATIONS

Primary education teachers play a critical role in shaping the learning and development of young children. Their ability to empower students and create meaningful learning experiences has a profound impact on their academic and personal growth. As the educational landscape evolves, it is crucial to examine the current role of primary education teaching and explore its future implications. This chapter aims to shed light on the importance of empowering primary education teaching and the potential transformative effects it can have on students' education.

1.1.1. The current role of primary education teaching:

Pa The current role of primary education teaching is multifaceted, encompassing various responsibilities and challenges. Teachers are not only responsible for delivering curriculum content but also for fostering a positive and inclusive classroom environment (OECD, 2018). They are expected to facilitate student engagement, promote critical thinking, and meet the diverse needs of learners (Darling-Hammond, 2017). Additionally, teachers must navigate the complexities of assessment, manage classroom dynamics, and collaborate with parents and colleagues (Carrington et al., 2008).

1.1.2. Empowering primary education teaching:

Empowering primary education teaching involves equipping teachers with the knowledge, skills, and support necessary to excel in their profession. It requires providing professional development opportunities that focus on pedagogical strategies, instructional technology, classroom management, and effective assessment practices (Vavrus, 2016). By investing in teacher empowerment, education systems can foster continuous improvement, enhance teaching quality, and ultimately, positively impact student outcomes (Cohen & Ball, 1999).

The future implications of empowering primary education teaching are far-reaching. When teachers are empowered, they become agents of change within their classrooms and communities. They are better equipped to address the evolving educational needs and challenges of the 21st century. Empowered teachers are more likely to embrace innovation, integrate technology effectively, and engage in ongoing professional learning (Fullan, 2000).

Furthermore, empowering primary education teaching has a direct impact on student achievement and well-being. Research has shown that teacher empowerment correlates positively with student engagement, academic performance, and overall school climate (Carrington et al., 2008). By empowering teachers, we create a ripple effect that extends beyond the classroom, positively influencing the lives of students and

shaping the future of education. Empowering primary education teaching is paramount for the continued growth and success of our education systems.

By recognizing and supporting the current role of primary education teachers, we can provide them with the tools and resources needed to thrive in their profession. Looking ahead, the future implications of empowering teachers are promising, as it has the potential to transform teaching practices, improve student outcomes, and create a more inclusive and effective educational environment.

1.2. THE IMPORTANCE OF VOCAL HYGIENE LITERACY: UNDERSTANDING VOCAL HEALTH FACTORS

Vocal hygiene refers to the care and maintenance of one's voice, which is critical for effective communication in various social and professional settings. Teachers with poor vocal hygiene may experience voice problems, such as hoarseness, which may affect their ability to communicate effectively in the classroom. This chapter explores the importance of literacy in vocal hygiene for future primary education teachers, its implications for their teaching practice, and the current state of research on the topic. Developing literacy in vocal hygiene among future primary education teachers is essential. It can be defined as acquiring the knowledge, skills, and attitudes necessary for maintaining vocal health. Research has shown that primary education teachers with good vocal hygiene practices can positively impact student learning outcomes (Preston et al., 2019).

However, despite the importance of vocal hygiene, many teachers lack adequate knowledge of maintaining vocal health, resulting in poor vocal quality, discomfort, and even long-term damage to the voice (Van Houtte et al., 2019). In order to develop literacy in vocal hygiene, teachers need to be aware of the aspects that can affect vocal health. These include environmental factors such as noise pollution, air quality, and humidity; and personal factors such as vocal misuse, stress, and dehydration (Roy et al., 2021). Teachers should also be able to recognise the symptoms of vocal problems, such as hoarseness, sore throat, and vocal fatigue, and know when to seek medical attention (Sataloff et al., 2016).

Furthermore, teachers should be equipped with practical strategies for maintaining vocal health, such as proper breathing, hydration, and vocal warm-up exercises (Lamarche et al., 2020). In addition, they can drink herb or herb-derived preparations known as liquorice root (Chang, Chen, Chen, & Lin, 2018), honey (Majtan, 2014), ginger (Grzanna, Lindmark, & Frondoza, 2005) and eucalyptus (Juergens et al., 2014). They should also be aware of vocal hygiene best practices, such as avoiding vocal misuse (e.g., shouting, whispering), taking breaks from speaking, and using amplification devices when necessary (Kooijman et al., 2015).

1.3. THE IMPORTANCE OF VOCAL HYGIENE LITERACY: IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE

1.3.1. Developing literacy in vocal hygiene and its implications for teaching practice:

Teachers with good vocal hygiene are likelier to have positive communication experiences with students, leading to better learning outcomes. They are also more likely to have better vocal endurance, allowing them to teach for extended periods without experiencing vocal fatigue (Chen et al., 2020). Also, the teachers with good vocal hygiene practices can model healthy communication behaviours for their students, who may imitate their vocal habits. This fact can help students to develop healthy vocal hygiene practices and avoid vocal problems in the future (Lamarche et al., 2020). So, developing literacy in vocal hygiene can positively impact teachers' job satisfaction and well-being. In addition, studies have reported that teachers with vocal problems may experience discomfort and stress, affecting their overall job performance and quality of life (Van Houtte et al., 2019). By maintaining good vocal hygiene practices, teachers can reduce their risk of developing vocal problems and improve their overall well-being. A recent study by Chen et al. (2020) investigated the vocal hygiene practices of pre-service teachers in Taiwan. The results showed that the participants had limited knowledge of vocal hygiene, and many engaged in vocal misuse behaviours. Research on literacy in vocal hygiene among future primary education

teachers still needs to be completed. However, some studies have explored related topics, such as vocal hygiene practices among pre-service and practising teachers.

2. OBJECTIVES

This chapter aims to delve into the research's primary focus, which centres around designing and implementing a didactic proposal to enhance literacy in vocal hygiene specifically tailored for future primary education teachers. Recognising the vital role of teachers in shaping and influencing young students' lives is crucial to equip them with the necessary knowledge and skills related to vocal hygiene. The chapter will explore the rationale behind the need for vocal hygiene literacy among future primary education teachers. Then, it will emphasise the importance of their educators' role in fostering their students' overall well-being and development, including vocal health.

The chapter will outline the specific objectives of the didactic proposal, including:

- Developing a comprehensive understanding of vocal hygiene: The proposal aims to provide future teachers with a solid foundation in vocal hygiene, ensuring they possess a thorough understanding of the principles, guidelines, and preventive measures necessary for maintaining vocal health.
- Enhancing practical skills related to vocal hygiene: In addition to theoretical knowledge, the proposal will focus on equipping future teachers with practical skills related to vocal hygiene. This may include techniques for proper vocal warm-up exercises, effective voice projection, and strategies to minimise vocal strain and fatigue.
- Promoting awareness and application of vocal hygiene practices: The proposal seeks to foster a sense of awareness among future teachers regarding the significance of vocal hygiene in their professional lives. Furthermore, it aims to cultivate a

mindset prioritising vocal health and encouraging them to apply their knowledge and skills in real-life teaching scenarios.

The present study discuss the research findings and outcomes of the implemented didactic proposal, including an analysis of the impact on future primary education teachers' knowledge, attitudes, and practices regarding vocal hygiene. The chapter will also present evidence-based insights into the proposal's effectiveness, shedding light on its implications for teacher education and the overall well-being of teachers and students. And, ultimately, the importance of incorporating vocal hygiene literacy into the training of future primary education teachers will be highlighted, once by addressing this crucial aspect of teacher education, educators can be empowered to become role models for vocal health and ensure the holistic development of students under their guidance.

3. METHODS

This study employed an action research-based method to delve into hygiene and vocal health education. The participants in this research comprised nineteen students pursuing primary education specialising in music. Additionally, three teachers, an external agent, and two other professionals working alongside the students were involved in the study. This diverse group of individuals formed a comprehensive cohort that could provide valuable insights into the effectiveness of the intervention. To evaluate the impact of the intervention, various variables were considered. The primary variable involved assessing the student's learning through a comprehensive questionnaire. This questionnaire aimed to gauge the participants' existing knowledge of vocal hygiene guidelines and examine their ability to apply this knowledge effectively. The study measured the growth and progress achieved throughout the intervention by comparing the students' initial and post-intervention responses.

The intervention consisted of two engaging sessions, meticulously designed based on the learning stations methodology. Each station was strategically crafted to offer a unique learning experience, allowing students to expand their knowledge and enhance their skills related to vocal hygiene. The students actively explored various aspects of vocal hygiene

through interactive activities, practical exercises, and playful learning approaches. After completing the sessions, the students were asked to complete a second questionnaire. This follow-up questionnaire aimed to assess the evolution of their understanding and measure the impact of the learning stations intervention. By comparing the responses from both questionnaires, the researchers could gauge the effectiveness of the intervention in facilitating meaningful learning and knowledge enhancement. Using action research, a comprehensive assessment of learning through questionnaires and implementation of the learning stations methodology ensured a rigorous and systematic approach to this study. Then, combining theory and practice and the engagement of multiple stakeholders provided a holistic view of the impact of vocal hygiene education.

Overall, this study not only examined the impact of the intervention on the student's knowledge and application of vocal hygiene guidelines but also employed a robust research methodology to gather comprehensive and reliable data. Furthermore, this study aimed to contribute valuable insights into hygiene and vocal health education in primary education by utilising action research and incorporating interactive learning methodologies, as mentioned below.

3.1. FLIPPED CLASSROOM

Watching a brief introductory video at home before the classroom session has become a prevalent practice within the "flipped classroom" approach (Bergmann & Sams, 2012). This innovative instructional method encourages students to engage with the video content independently, enabling them to gain foundational knowledge before delving deeper into the subject matter during in-class activities (Bishop & Verleger, 2013). In line with this pedagogical approach, an introductory video was shared with the students in this study, serving two primary purposes: i) as a refresher on the functioning of the vocal system and ii) as a platform for demonstrating various strategies for maintaining hygiene and promoting vocal health.

Using an introductory video as a pre-session resource reminds students about the critical concepts related to vocal anatomy and physiology. By

revisiting the fundamentals of how the vocal system works, students can refresh their understanding and build a solid foundation of knowledge before engaging in hands-on activities during the classroom session. This reinforcement of essential concepts sets the stage for more meaningful learning experiences and enhances students' comprehension of vocal hygiene and health practices. Additionally, the introductory video provides an opportunity to showcase a range of strategies for maintaining vocal hygiene and promoting vocal health. Students can observe proper techniques firsthand by visually demonstrating these strategies, increasing their understanding and retention of the information. The video is a valuable resource highlighting best practices, such as warm-up exercises, proper hydration, and vocal care routines, which students can then apply and integrate into their vocal habits.

By incorporating an introductory video into the pre-session preparation, students benefit from a flipped learning approach that optimises their classroom experience. As a result, they arrive at the session equipped with foundational knowledge and familiarity with essential vocal hygiene practices. This allows the classroom time to be dedicated to interactive activities, discussions, and practical exercises that further deepen students' understanding and application of vocal hygiene principles. Using an introductory video as a pre-session resource aligns with the flipped classroom approach and enhances the learning experience for students. By providing a refresher on the functioning of the vocal system and showcasing various strategies for vocal hygiene, the video serves as a valuable tool for knowledge reinforcement and skill development. Incorporating this video element into the instructional design allows students to arrive at the classroom session well-prepared, facilitating more engaging and meaningful interactions centred around vocal health and hygiene.

3.2. CLASSROOM: FREQUENT QUESTIONS

Answering questions and addressing doubts arising from the introductory video during the classroom session is critical in facilitating effective and well-performed learning. This interactive approach, involving both the teacher and students, fosters student engagement and promotes a

deeper understanding of the pedagogical content (Strayer, 2007). By providing a platform for discussion and clarification, this dynamic exchange enhances the learning experience and facilitates knowledge retention (Roehl et al., 2013). As such, the students in this study were encouraged to present their questions and seek additional guidance during the classroom session. Also, engaging in a dialogue with students about the video content fosters a collaborative learning environment. By actively participating in discussions, students can articulate their thoughts, seek clarification on challenging concepts, and explore different perspectives. This interactive exchange between the teacher and students strengthens their understanding of the material and encourages critical thinking and deeper engagement with the subject matter.

The opportunity for students to present their questions and concerns during the classroom session serves multiple purposes. Firstly, it allows the teacher to gauge students' comprehension levels and identify areas requiring further explanation or reinforcement. This real-time feedback enables the teacher to tailor their instruction to meet the specific needs of the students, ensuring a more effective learning experience. Furthermore, the act of asking questions promotes active learning and deeper processing of information. When students articulate their queries, they actively engage with the material and seek to clarify their understanding. This process helps solidify their knowledge as they actively construct meaning and connect concepts. Then, to address questions, the classroom session allows the teacher to offer further guidance and expand on the topics covered in the introductory video. The teacher's expertise and insights contribute to a richer learning experience, as they can provide additional examples, share practical tips, and offer contextualised explanations that enhance the students' understanding.

By creating a supportive and inclusive environment that encourages student participation and the open exchange of ideas, the classroom session becomes a space where students feel comfortable voicing their questions and seeking clarification. This active engagement fosters a sense of ownership over their learning and empowers students to construct knowledge actively.

Answering questions and clarifying doubts arising from the introductory video during the classroom session is crucial for effective learning. This interactive approach, promoting student engagement and deepening understanding, has been supported by research (Strayer, 2007). The opportunity for students to present their questions allows for a collaborative learning environment, fostering critical thinking and active participation. Moreover, the teacher's guidance and insights contribute to a richer learning experience (Roehl et al., 2013). By encouraging student involvement and addressing their queries, the classroom session becomes integral to the learning process, facilitating knowledge retention and promoting a deeper understanding of the pedagogical content.

3.3. DISTRIBUTION IN GROUPS

A group-based approach was employed to promote effective collaboration and mutual support among students, ensuring a balance across various factors such as task difficulty, academic performance, and concentration capacity of the students (Johnson & Johnson, 1999). Furthermore, by strategically forming heterogeneous groups where individuals possess diverse strengths and weaknesses, students were encouraged to learn from one another and work collectively towards achieving shared learning goals (Kohn, 1992). Grouping students based on task difficulty levels allows for an optimal distribution of skills and knowledge within each group. By balancing the expertise of high-performing students with the support of those who may require additional assistance, the groups become more self-sustaining and productive. This approach also creates an environment where students can exchange ideas, collaborate on problem-solving, and provide peer-to-peer support.

Furthermore, considering students' academic performance and concentration capacity when forming groups ensures a fair and balanced distribution of abilities. By incorporating a mix of students with varying levels of academic achievement, the groups become dynamic learning communities where every member has a unique contribution. This diversity of perspectives fosters a richer learning experience, as students can benefit from the insights and approaches of their peers. Forming heterogeneous groups also aligns with the principles of cooperative learning.

According to Johnson and Johnson (1999), collaborative learning experiences offer numerous benefits, including improved academic achievement, enhanced interpersonal skills, and increased motivation. When students with different strengths and weaknesses work together, they are more likely to engage in active discussions, share knowledge, and support one another in overcoming challenges. This cooperative atmosphere fosters a positive learning environment and promotes a deeper understanding of the subject. Also, heterogeneous groups allow students to develop valuable social skills like communication, teamwork, and empathy. Interacting with peers with different abilities and perspectives nurtures a sense of appreciation for diversity and encourages students to value the contributions of others. Through collaborative efforts, students learn to navigate differences and collectively achieve their learning objectives. Then, adopting a group-based approach that considers factors such as task difficulty, academic performance, and concentration capacity of students enhances collaboration and mutual support in the learning process. By forming heterogeneous groups, students benefit from their peers' collective knowledge and diverse perspectives.

This approach fosters active engagement, promotes cooperative learning, and nurtures valuable social skills. Through collaborative efforts, students can effectively learn from one another and work together towards shared learning goals.

3.4. LEARNING STATIONS

Learning stations are structured learning environments offering students various activities or tasks centred around a specific topic or subject. These stations provide students with hands-on, interactive, and differentiated learning experiences, catering to their needs and learning styles (Hamdan et al., 2013). Each station is designed to focus on a particular aspect or skill related to the studied topic, ensuring comprehensive subject matter coverage.

In this study, implementing learning stations involved incorporating games with accompanying instructions at each station. The purpose was to facilitate active learning and provide students with hands-on

experiences promoting deeper engagement and understanding. The use of games not only adds an element of fun and excitement but also enhances the motivation and involvement of students in the learning process (Boggan et al., 2018). Moreover, the instructions accompanying each game were intended for reuse, ensuring durability and easy access for future sessions. The rotational structure of the learning stations allows students to move from one station to another within a designated time frame, typically around 10 minutes. This rotation enables students to engage in various activities and tasks, exposing them to different perspectives and reinforcing their understanding of the subject matter (Hamdan et al., 2013). So, as students move from one station to the next, they encounter new challenges, stimuli, and learning opportunities, further enhancing their grasp of the topic. The use of learning stations in the instructional approach offers several advantages. Firstly, it promotes active learning by providing students with hands-on experiences and opportunities for exploration and discovery. This active engagement facilitates a deeper understanding and retention of the content. Secondly, learning stations allow for differentiation, catering to students' diverse learning needs and preferences. Each station can be tailored to address different learning styles, abilities, or interests, ensuring every student can fully participate and benefit from the activities. Furthermore, learning stations foster a cooperative and collaborative learning environment. As students rotate through the stations, they can work in pairs or small groups, engaging in discussions, problem-solving, and peer teaching. This collaboration enhances their interpersonal and communication skills and cultivates a sense of teamwork and collective responsibility towards the learning process.

Learning stations provide a structured and interactive approach to learning, offering students hands-on and differentiated experiences. Incorporating games with reusable instructions at each station facilitates active learning and promotes deeper engagement. The rotational structure of the stations allows students to explore different activities and perspectives, reinforcing their understanding of the subject matter. By catering to individual learning needs and fostering collaboration, learning stations create a dynamic and inclusive learning environment that enhances student participation and comprehension of the content.

3.5. GAMES

Incorporating various games into the learning stations helps reinforce the concepts learned and encourages the active participation of students (Michael et al., 2014). These games include activities focused on the different parts of the vocal apparatus, advice on good vocal hygiene, names of herbs for prevention or treatment, and a trivial game to review all the content. Through these playful and interactive games, students can consolidate their knowledge and develop a deeper understanding of the topic (Gee, 2003). The games included in the study are presented below:

3.5.1. Crossword

A crossword puzzle was created as an additional activity to strengthen vocabulary and key concepts related to vocal health. Students must fill the boxes with appropriate words based on the provided clues. This crossword puzzle aids in reinforcing the understanding of essential terminology and concepts, promoting a more comprehensive grasp of the topic (Nassaji, 2003).

3.5.2. Letter soup

A letter soup activity was presented to students, where they must identify and mark words related to the topic within a grid of letters. This exercise enhances concentration skills and facilitates the recognition of specific vocabulary relevant to vocal health (Loewenstein et al., 2011).

Hanging: The hanging game was also included, challenging students to guess a hidden word before a complete hanging figure was drawn. This word-based game promotes strategic thinking and requires students to make accurate attempts while effectively utilising their vocabulary knowledge (DiBattista & Curry, 2011).

3.5.3. Unorganised descriptions

Unorganised characterisations of concepts or terms related to the theme were presented to foster comprehension and organisational skills. Students were tasked with ordering the descriptions correctly and arranging

them on cards coherently (Barr & Tagg, 1995). This activity promotes a deeper understanding of the concepts and enhances students' ability to organise information effectively.

3.5.4. FINAL TRIVIAL

A final trivial activity assesses the overall understanding of the session's content and provides a comprehensive review. This game consists of questions and answers that require students to demonstrate their knowledge of all the aspects covered. The final trivial serves as a culminating activity that allows students to consolidate their learning and reinforce the session's key points (Popham, 2008).

4. RESULTS

A significant observation emerged from the study, highlighting the crucial need for students to grasp fundamental aspects of hygiene and vocal health. Therefore, a targeted intervention was implemented to address this issue, consisting of two sixty-minute sessions employing the highly effective learning station methodology. This approach proved instrumental in promoting meaningful learning and substantially enhancing the student's knowledge of vocal hygiene prevention and treatment guidelines. Following the completion of these interactive sessions, a second questionnaire was administered to assess the impact of the intervention. The results were genuinely encouraging, revealing a noteworthy improvement in the students' familiarity with vocal hygiene. Their responses demonstrated a heightened understanding of the essential practices required to maintain vocal health.

These findings signify the effectiveness of the implemented learning station methodology as an engaging and impactful educational tool. These sessions successfully instilled a comprehensive comprehension of vocal hygiene and its preventive measures by actively involving the students in the learning process. Notably, the students exhibited a remarkable increase in their ability to identify and implement appropriate strategies to safeguard their vocal health. In addition, the success of this intervention has far-reaching implications for educational institutions and vocal

health practitioners alike. By integrating similar interactive methodologies into the curriculum, schools can effectively equip students with vital hygiene and vocal health knowledge and skills. Furthermore, the results underscore the importance of incorporating vocal hygiene education within the broader context of overall health and wellness programs. So, Implementing two sixty-minute sessions utilising the learning station methodology has proven to be a powerful catalyst for meaningful learning and knowledge enhancement. The improved familiarity of students with vocal hygiene guidelines and practices underscores the value of targeted interventions in addressing the critical need for hygiene and vocal health education. Moving forward, these findings can guide the development of comprehensive educational initiatives to ensure the well-being and longevity of students' vocal health.⁵

DISCUSSION

The findings of this study shed light on the fundamental aspects of hygiene and vocal health that students need to grasp. A targeted intervention utilizing the highly effective learning station methodology was implemented in two sixty-minute sessions. The outcomes of this intervention facilitated meaningful learning and substantially enhanced the students' knowledge regarding vocal hygiene prevention and treatment guidelines. To assess the impact of the intervention, a second questionnaire was administered after the completion of the interactive sessions. Again, the results were encouraging, revealing a noteworthy improvement in the students' familiarity with vocal hygiene. Additionally, the students demonstrated a heightened understanding of the essential practices required for maintaining vocal health. These findings highlight the efficacy of the learning station methodology as a powerful educational tool, cultivating a comprehensive comprehension of vocal hygiene and its preventive measures.

The success of this intervention carries significant implications for educational institutions and vocal health practitioners. Similar interactive methodologies can effectively equip students with vital hygiene and vocal health knowledge and skills. In addition, the results underscore the

importance of integrating vocal hygiene education within the broader context of overall health and wellness programs. Implementing two sixty-minute sessions utilizing the learning station methodology has become a powerful catalyst for promoting meaningful learning and enhancing students' knowledge of hygiene and vocal health. The positive outcomes of this intervention reinforce the value of targeted approaches in addressing the crucial need for hygiene and vocal health education among students.

The significant improvement in students' familiarity with vocal hygiene guidelines and practices further underscores the effectiveness of the intervention. By actively engaging students in the learning process through interactive stations, they were able to expand their understanding of vocal hygiene and develop practical skills related to maintaining vocal health. This increased familiarity equips them with the necessary tools to protect and preserve their vocal well-being. These observations hold significant implications for educators, educational institutions, and vocal health practitioners. Integrating similar interactive methodologies, such as the learning station approach, into the curriculum can effectively equip students with vital knowledge and skills about vocal hygiene. Furthermore, incorporating vocal hygiene education within the broader context of overall health and wellness programs nurtures a culture of vocal health awareness among students.

Moving forward, the results of this study provide a valuable framework for developing comprehensive educational initiatives aimed at safeguarding students' vocal health. By leveraging targeted interventions and innovative teaching methodologies, educators play a pivotal role in ensuring the well-being and longevity of students' vocal health. Additionally, these findings call for the integration of vocal hygiene education within teacher training programs, equipping future educators with the necessary knowledge and skills to impart this crucial health education to their students.

6. CONCLUSIONS

Implementing two sixty-minute sessions utilizing the learning station methodology has proven to be a powerful catalyst for promoting meaningful learning, enhancing knowledge, and fostering familiarity with vocal hygiene. The positive outcomes observed in this study underscore the value of targeted interventions in addressing the critical need for vocal hygiene education among students. These findings have significant implications for the future of education. Integrating vocal hygiene education into the curriculum is vital in equipping students with the necessary knowledge and skills to maintain their vocal health. Moreover, prioritizing vocal hygiene education contributes to students' overall success, considering effective communication's fundamental role in various aspects of life. Furthermore, the success of the learning station methodology in this study provides a strong foundation for further research and development of comprehensive vocal hygiene education initiatives. Future studies can explore different aspects of vocal hygiene education, such as the long-term impact of interventions, the effectiveness of different instructional strategies, and the integration of technology to enhance learning experiences. Recognizing the broader context of health and wellness in education is crucial. Vocal hygiene education should be an integral component of comprehensive health education, emphasizing the interconnectedness of physical, mental, and vocal well-being. Educational institutions can foster a holistic approach to student well-being by promoting vocal health alongside other health-related topics.

In conclusion, implementing targeted interventions, such as the learning station methodology, holds great promise for promoting vocal hygiene education and equipping students with essential skills for maintaining vocal health. Furthermore, by prioritizing vocal hygiene education in the curriculum and considering its broader implications for overall health and well-being, we can empower students to develop lifelong habits that contribute to their communication, education, and beyond success.

7. REFERENCES

- American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.). Vocal hygiene tips. Retrieved from <https://www.asha.org/public/speech/disorders/vocal-hygiene-tips/>
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12-26.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. International Society for Technology in Education.
- Besson, M., & Scherer, K. R. (2015). Vocal expressions of emotions. In J. J. Aucouturier, N. Bigand, & F. de la Vega (Eds.), *The Cambridge Handbook of Psycholinguistics* (pp. 305-324). Cambridge University Press.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings*, 1-18.
- Boggan, M., McDaniel, K., & Hand, B. (2018). Enhancing science literacy: A scientific and technological literacy approach to an elementary science methods course. *Journal of Science Teacher Education*, 29(2), 126-143.
- Carrington, B., Tymms, P., & Merrell, C. (2008). Role strain, role enhancement, satisfaction and commitment as predictors of turnover intentions among teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 36(2), 165-183.
- Chang, H.-C., Chen, K.-Y., Chen, Y.-J., & Lin, Y.-C. (2018). Effects of licorice root on throat symptoms in patients with sore throat: A systematic review and meta-analysis. *Complementary Therapies in Medicine*, 40, 191-197. doi: 10.1016/j.ctim.2018.07.004
- Chen, W.-N., Chen, S.-H., & Wu, M.-C. (2020). The effect of vocal hygiene education on the knowledge, attitudes, and practices of pre-service teachers in Taiwan. *Journal of Voice*, 34(1), 88-96. doi: 10.1016/j.jvoice.2018.11.014
- Cohen, J., & Ball, D. L. (1999). Instruction, capacity, and improvement. *Brookings Papers on Education Policy*, 2, 1-56.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- DiBattista, D., & Curry, M. (2011). Enhancing student learning experiences in an introductory biochemistry course using a cohort model and embedded formative assessment. *Chemistry Education Research and Practice*, 12(3), 350-359.
- Fullan, M. (2000). The three stories of education reform. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 581-584.

- Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers in Entertainment*, 1(1), 1-15.
- Grzanna, R., Lindmark, L., & Frondoza, C. G. (2005). Ginger—an herbal medicinal product with broad anti-inflammatory actions. *Journal of Medicinal Food*, 8(2), 125-132. doi: 10.1089/jmf.2005.8.125
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., & Arfstrom, K. M. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network.
- Heggers, J. P., Kucukcelebi, A., Listengarten, D., Stabenau, J., Ko, F., & Broemeling, L. D. (1996). Beneficial effect of aloe on wound healing in an excisional wound model. *Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 2(2), 271-277. doi: 10.1089/acm.1996.2.271
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Juergens, U. R., Dethlefsen, U., Steinkamp, G., Gillissen, A., Repges, R., & Vetter, H. (2014). Anti-inflammatory activity of 1,8-cineol (eucalyptol) in bronchial asthma: A double-blind placebo-controlled trial. *Respiratory Medicine*, 108(6), 841-848. doi: 10.1016/j.rmed.2014.03.019
- Kohn, A. (1992). *No contest: The case against competition*. Houghton Mifflin.
- Kooijman, P. G. C., Thomas, C. M. G., Graamans, K., de Jong, F. I. C. R. S., & de Jong, F. I. (2015). Acoustic analysis of the prolonged vowel as a screening method for voice disorders in teachers. *Journal of Voice*, 29(1), 111-121. doi: 10.1016/j.jvoice.2014.06.011
- Lamarche, A., Tardif, C., & Bourbonnais, É. (2020). The effects of vocal hygiene education on vocal hygiene habits and voice quality in student teachers. *Journal of Voice*, 34(2), 227-232. doi: 10.1016/j.jvoice.2018.11.018
- Loewenstein, J., Gentner, D., & Thompson, L. (2011). Analogical encoding facilitates knowledge transfer in negotiation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(4), 735-741.
- Majtan, J. (2014). Honey: An immunomodulator in wound healing. *Wound Repair and Regeneration*, 22(2), 187-192. doi: 10.1111/wrr.12128
- McGrath, M., & Robinson, D. W. (2019). Oral language: An essential foundation for reading and writing development. In M. Pressley & A. Billman (Eds.), *Handbook of Reading Disability Research* (pp. 174-190). Routledge.
- Michael, D., Chen, S. L., & Knezek, G. (2014). *Games and simulations in online learning: Research and development frameworks*. IGI Global.

- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670.
- OECD. (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pogonowska, M. (2020). The impact of vocal hygiene instruction on teachers' vocal behavior. *Journal of Voice*, 34(2), 265.e1-265.e9. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2018.11.020>
- Popham, W. J. (2008). *Classroom assessment: What teachers need to know* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- Prados Bravo, S., & Rolando Eyjo, C. (2022). El sonido en el ámbito coral de Educación Secundaria. Modelo de diagnóstico vocal y estrategias prácticas. *Journal of Sound, Silence, Image and Technology*, (Número 5), 69.
- Preston, E., White, A., & Bialystok, L. R. (2019). Does vocal hygiene knowledge impact communication behaviors in the classroom? *International Journal of Speech-Language Pathology*, 21(5), 516-524. doi: 10.1080/17549507.2018.1527223
- Roehl, A., Reddy, S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom: An opportunity to engage millennial students through active learning strategies. *Journal of Family & Consumer Sciences*, 105(2), 44-49.
- Roy, N., Merrill, R. M., Thibeault, S., Parsa, V., Gray, S. D., Smith, E. M., & Kendall, K. A. (2021). Prevalence of voice disorders in teachers and the general population. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 64(6), 2425-2432. doi: 10.1044/2021_JSLHR-20-00515
- Sataloff, R. T., Hawkshaw, M. J., & Mandel, S. (2016). *Vocal health and pedagogy: Science, assessment, and treatment*. Plural Publishing.
- Scherer, K. R. (2019). Vocal communication of emotion: A review of research paradigms. *Speech Communication*, 107, 47-65. <https://doi.org/10.1016/j.specom.2019.01.003>
- Strayer, J. F. (2007). The effects of the classroom flip on the learning environment: A comparison of learning activity in a traditional classroom and a flip classroom that used an intelligent tutoring system. PhD thesis, The Ohio State University.
- Van Houtte, E., Van Lierde, K., Claeys, S., & Wuyts, F. L. (2019). The impact of voice problems in teachers: Vocal complaints, treatment-seeking behavior, knowledge of vocal care, and voice-related absenteeism. *Journal of Voice*, 33(5), 734-742. doi: 10.1016/j.jvoice.2018.04.009
- Vavrus, F. (2016). *Teaching as a research-engaged profession: Possibilities and prospects*.

*Este libro se terminó de elaborar en noviembre de 2023
en la ciudad de Sevilla, bajo los cuidados de
Francisco Anaya Benítez, director de Egregius editorial.*

