COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Educación en valores y normas: innovación docente y transferencia de conocimiento en cuestiones de equidad y derecho

Coords.
Caterina Cucinotta
Cecilio Molina Hernández
Blanca Sáenz de Santa María Gómez-Mampaso

Dykinson, S.L.

EDUCANDO EN VALORES Y NORMAS: INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN CUESTIONES DE EQUIDAD Y DERECHO

COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

EDUCACIÓN EN VALORES Y NORMAS: INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN CUESTIONES DE EQUIDAD Y DERECHO

Coords.

CATERINA CUCINOTTA
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
BLANCA SÁENZ DE SANTA MARÍA GÓMEZ-MAMPASO

Dykinson, S.L.
2023

EDUCANDO EN VALORES Y NORMAS: INNOVACIÓN DOCENTE Y TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTO EN CUESTIONES DE EQUIDAD Y DERECHO

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez
© de los textos: los autores
© de la presente edición: Dykinson S.L.
Madrid - 2023

N.º 134 de la colección Conocimiento Contemporáneo
1ª edición, 2023

ISBN: 978-84-1170-300-0

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 Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra.
Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan 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. Dykinson S.L 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.

INDICE

INTRODUCCIÓN. LA EQUIDAD, EL DERECHO, LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE VALORES Y DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO 14
CATERINA CUCINOTTA
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
BLANCA SÁENZ DE SANTA MARÍA GÓMEZ MAMPASO

APARTADO I
INNOVACIÓN DOCENTE EN MATERIAS EDUCATIVAS

INCLUSIÒN Y DEPORTE

CAPÍTULO 1. PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA 27
BINGEN MARCOS-RIVERO
JON ORTUONDO BÁRCENA
JOSEBA AGIRRE-GARAI
JAVIER YANCI IRIGOYEN

CAPÍTULO 2. ¿IMPLEMENTAN DE UNA MANERA ADECUADA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ETAPA DE PRIMARIA?..... 46
BINGEN MARCOS-RIVERO
JON ORTUONDO BÁRCENA
IRATI BECERRIL-ATXIKALLENDE
JAVIER YANCI IRIGOYEN

CAPÍTULO 3. INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE REALIDAD VIRTUAL: ROMPIENDO BARRERAS 66
ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
GEMA PARRA CABRERA
JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO
FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO

CAPÍTULO 4. SUPERANDO LA ÚLTIMA GRAN BARRERA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL CAPACITISMO EN LAS AULAS DE MAGISTERIO 81
RAQUEL SÁNCHEZ-PADILLA
TERESA VICENTE RABANAQUE
ÁNGELA CALERO VALVERDE

CAPÍTULO 5. INNOVANDO CON LAS COREOGRAFÍAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EDUCAR EN LA DIVERSIDAD..... 109
JUAN JOSÉ MIJARRA MURILLO
MIRIAM GARCÍA GONZÁLEZ
JOSÉ MANUEL DELFA DE LA MORENA

CAPÍTULO 6. LA UTILIZACIÓN DEL DEPORTE COMO MEDIO PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN Y LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES..... 126
BLANCA BERRAL ORTIZ
GRACIA CRISTINA VILLODRES
JOSE ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO

DISCAPACIDAD Y VULNERABILIDAD

CAPÍTULO 7. ROBOTS SOCIALES ANTROPOMÓRFICOS COMO MEDIADORES DEL DESARROLLO SOCIAL EN ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA..... 142
MARÍA ISABEL GÓMEZ-LEÓN

CAPÍTULO 8. HERRAMIENTA DE APOYO PARA COMPRENDER LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA..... 165
AMPARO CASADO MELO

CAPÍTULO 9. PROPUESTAS INNOVADORAS EN ESTUDIANTES CON TEA. UTILIZACIÓN DE LA REALIDAD AUMENTADA Y VIRTUAL PARA ATENDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS 187
JESÚS LÓPEZ-BELMONTE
SANTIAGO POZO-SÁNCHEZ
JOSÉ ANTONIO MARÍN-MARÍN
ANTONIO JOSÉ MORENO-GUERRERO

CAPÍTULO 10. INTERVENCIÓN EN LECTOESCRITURA EN UN CASO CON PARÁLISIS CEREBRAL..... 211
MINERVA MIRANDA LÓPEZ
FERNANDO MARTÍN HERRÁEZ

CAPÍTULO 11. PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA DAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO 241
MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
NOELIA NAVARRO GÓMEZ

CAPÍTULO 12. CALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA:
ESTUDIO DE LA PERSPECTIVA DE FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL 256
SUSANA TÉBAR YÉBANA
DIEGO NAVARRO MATEU
Mª TERESA GÓMEZ DOMINGUEZ

CAPÍTULO 13. ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO 275
NURIA ANTÓN ROS
NATALIA PÉREZ SOTO

CAPÍTULO 14. LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO SORDO 296
MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ CONDE

CAPÍTULO 15. *MUNDO CIEGO: LAMENTO DE UN REFUGIADO*. MODELO PARA ACTIVAR LA PREOCUPACIÓN EMPÁTICA EN EL ALUMNADO FRENTE A LAS CRISIS HUMANITARIAS EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA..... 317
YÓNATAN SÁNCHEZ SANTIANES
FÁTIMA NARANJO MARRERO

CAPÍTULO 16. FLEXI-COMP: MARCO DE COMPETENCIAS PARA UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE ALUMNADO VULNERABLE ... 332
NOELIA MORALES ROMO
MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO
BEATRIZ MORALES ROMO

MIGRACIONES

CAPÍTULO 17. UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y JÓVENES MIGRANTES..... 352
MAITE HUERTA TARDÍO
LUCÍA MARTÍNEZ VIRTO

CAPÍTULO 18. PROYECTO DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN CONTRA EL RACISMO Y LA XENOFOBIA EN CENTROS EDUCATIVOS 368
CRISTINA VELASCO
CRISTINA NORIEGA
ROSA Mº GONZÁLEZ

INNOVACIÓN

CAPÍTULO 19. TRASFERENCIA DEL CONOCIMIENTO PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA .. 390
JESÚS RAMÉ LÓPEZ
JUAN MANUEL DÍAZ LIMA
CATERINA CUCINOTTA

CAPÍTULO 20. RETOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA GARANTIZAR PRÁCTICAS "DE CALIDAD" EN EL CONTEXTO EDUCATIVO 404
CAROLINA FALCÓN-LINARES
MARTA MAURI-MEDRANO
SARA GONZÁLEZ-YUBERO

CAPÍTULO 21. LOS SISTEMAS DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO AL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, CON ESPECIAL REFERENCIA AL PAPEL DEL PROFESOR..... 422
JAVIER MARTÍNEZ CALVO

CAPÍTULO 22. UNA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA ENTENDER QUÉ ES LA ACCESIBILIDAD EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO 438
IRENE GARCIA-MOLINA
JESSICA MERCADER-RUIZ

CAPÍTULO 23. DESPERTANDO MENTES: *'EDUCATED'* COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE 452
MARÍA MUÑOZ RICO

CAPÍTULO 24. EL APRENDIZAJE SERVICIO PARA EL ESTUDIO DEL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN 466
SALOMÉ SOLA-MORALES
JOSÉ CANDÓN-MENA

CAPÍTULO 25. TECNOLOGÍAS DE APOYO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: EL ENFOQUE DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN 484
ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO
GEMA PARRA CABRERA
JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO

CAPÍTULO 26. LA DIVERSIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA: CÓMO LOS MINIONS IMPULSARON LA GAMIFICACIÓN INCLUSIVA ... 499
RUBÉN MARTÍNEZ SÁNCHEZ

CAPÍTULO 27. ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CASTILLAS Y LEÓN 516
AMPARO CASADO MELO

CAPÍTULO 28. INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL CON PERSONAS MAYORES: ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES DE AFECTO POSITIVO Y NEGATIVO TRAS UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA MEDIANTE TALLERES TIC 533
CAROLINA MORENO RIBERA
ROCÍO FERNÁNDEZ PIQUERAS
JOANA CALERO PLAZA

GÉNERO

CAPÍTULO 29. INTEGRACIÓN Y APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONAL EN LA ASIGNATURA 'TEORÍA DE LA IMAGEN' 554
SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ
ELENA OROZ

CAPÍTULO 30. INCLUSION DE LAS MUJERES EM LA HISTÓRIA DEL CINE: PROPUESTAS PARA NUEVAS METODOLOGIAS DIDACTICAS573
CATERINA CUCINOTTA
JESUS RAMÉ LOPEZ
JUAN MANUEL DIAZ LIMA

CAPÍTULO 31. PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN: APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO AL ÁMBITO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO..... 588
JOSE CANDÓN-MENA
SALOMÉ SOLA-MORALES

CAPÍTULO 32. COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANAZA APRENDIZAJE-SERVICIO 603
AROA ARCOS RODRÍGUEZ
LILIAN VELASCO FURLONG
HELENA THOMAS CURRÁS

APARTADO II
INNOVACIÓN DOCENTE EN MATERIAS JURÍDICAS

SECCIÓN I
CUESTIONES GENERALES DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO

CAPÍTULO 33. LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO EN DERECHO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA 628
JAVIER MARTÍNEZ CALVO

CAPÍTULO 34. RETÓRICA JURÍDICA ENSEÑAR A COMUNICAR AL DISCENTE JURÍDICO EN FORMACIÓN 641
JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE

CAPÍTULO 35. EL HÁBITO DE LA LECTURA SUSTANTIVA EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO LA EXPERIENCIA DE LOS TEST SEMANALES 655
JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE

CAPÍTULO 36. LOS MAPAS MENTALES EN EL ÁMBITO JURÍDICO: UNA TÉCNICA DE ESTUDIO PARA MEJORAR Y REFORZAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO 669
JOSEP GUNNAR HORRACH ARMO

CAPÍTULO 37. DOCENCIA COMPARTIDA, APRENDIZAJE OPTIMIZADO 689
ANTONIO OBREGÓN GARCÍA
JAVIER GÓMEZ LANZ

CAPÍTULO 38. LA FIGURA DE COORDINADOR ACADÉMICO DE ASIGNATURA EN EL MÁSTER EN ABOGACÍA 703
LUIS CORPAS PASTOR

CAPÍTULO 39. AULA JURIDÍCA INVERTIDA: EL PROTAGONISMO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO 723
JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE

CAPÍTULO 40. RENDIMIENTO ACADÉMICO Y USO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL DEL GRADO EN DERECHO 738
ARACELI AMORÓS MARTÍNEZ
JOSÉ ANTONIO CAVERO RUBIO
MÓNICA GONZÁLEZ MORALES

CAPÍTULO 41. LA UTILIZACIÓN DE LA REALIDAD EN SESIONES DE HABILIDADES PARA ABOGACÍA 751
MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 42. EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN 764
JORGE SUBIRÁN MARCOS

CAPÍTULO 43. EL DEBATE JURÍDICO COMO HERRAMIENTA PARA INCENTIVAR Y ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL GRADO EN DERECHO 777
JOSEP GUNNAR HORRACH ARMO
NOMBRE DEL SIGUIENTE AUTOR

CAPÍTULO 44. ELABORACIÓN DE CAMPAÑAS PUBLICITARIAS COMO RECURSO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA 793
CARMEN DE VIVERO DE PORRAS

CAPÍTULO 45. CONGRESO INTERNACIONAL PROFUTURE PARA ESTUDIANTES: UN INCENTIVO A LA CARRERA ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS 810
MIGUEL EIROS BACHILLER

CAPÍTULO 46. ACCIÓN POR UCRANIA DE LA RED ESPAÑOLA DE CLÍNICAS JURÍDICAS COMO INNOVACIÓN DOCENTE INTERUNIVERSITARIA 824
CRISTINA ARGELICH COMELLES

CAPÍTULO 47. DOCENCIA CON PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN EL MÁSTER DE ACCESO A LA ABOGACÍA 837
Mª CARMEN TORRECILLAS MERINO

CAPÍTULO 48. LA RETRIBUCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS JURÍDICOS DE POSGRADO EN MÉXICO 853
MARÍA ERIKA CÁRDENAS BRISEÑO
ROBERTO CASTRO PÉREZ

SECCIÓN II
CUESTIONES ESPECIALES DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS DISTINTAS DISCIPLINAS JURÍDICAS

CAPÍTULO 49. INNOVAR A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD DE *PODCASTING* EN LAS CLASES DE DERECHO ROMANO E HISTORIA DEL DERECHO..... 869
REGINA M.ª POLO MARTÍN
ANA B. ZAERA GARCÍA
PEDRO LÓPEZ HERRAIZ
M.ª ARANTZAZU CAGIGAL CASQUERO

CAPÍTULO 50. EL IMPACTO DEL USO DE GLOSARIOS DE TÉRMINOS JURIDICOS EN ESTUDIANTES DE DERECHO ROMANO.. 890
REAL BELTRÁN, AMANDA COLUMBA

CAPÍTULO 51. EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO CIVIL 909
LUIS CORPAS PASTOR

CAPÍTULO 52. REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA MATERIA «SUCCESSION LAW» A LA LUZ DE LOS POSTULADOS DE LA ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA..... 926
MARCOS A. LÓPEZ SUÁREZ

CAPÍTULO 53. EL MUN COMO CASO DE ÉXITO REPUTACIONAL DE LAS NACIONES UNIDAS ENTRE LA JUVENTUD: MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL 947
ANTONIO QUIRÓS FONS

CAPÍTULO 54. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: UN MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO..... 964
YOLANDA TORRES BARQUILLA

CAPÍTULO 55. DOCENCIA DE DERECHO ADMINISTRATIVO EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO 979
MARÍA RIAZA VÁZQUEZ

CAPÍTULO 56. EL DERECHO MERCANTIL Y LOS NUEVOS INSTRUMENTOS DE CORTE TECNOLÓGICO APLICADOS A LAS INSTITUCIONES MERCANTILES Y SOCIETARIAS..... 994
MARÍA ENCISO ALONSO-MUÑUMER
CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ

CAPÍTULO 57. EL USO DOCENTE DEL *MOCK TRIAL* PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO..... 1007
JUAN FRANCISCO MORENO DOMÍNGUEZ

CAPÍTULO 58. GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE RESOLUCIÓN ALTERNATIVA DE CONFLICTOS MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE UN MODELO INMERSIVO DE ARBITRAJE..... 1022

ELISABET CUETO SANTA EUGENIA

CAPÍTULO 59. EL PODER DEL JUEGO: LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO 1035

ESTEFANÍA HARANA SUANO

CAPÍTULO 60. DERECHO TRIBUTARIO APLICADO: DOCENCIA MEDIANTE EL MÉTODO DEL CASO EN EL GRADO EN RELACIONES LABOREALES Y RECURSOS HUMANOS 1060

TERESA PONTÓN ARICHA

CAPÍTULO 61. INCORPORACIÓN DEL *COMPLIANCE TRIBUTARIO* EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)..... 1074

ESTEFANÍA HARANA SUANO

CAPÍTULO 62. LA GLOBALIZACIÓN Y LA ERA DIGITAL EN EL DERECHO: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO..... 1074

MARINA GALVÍN

LA EQUIDAD, EL DERECHO, LA INNOVACIÓN DOCENTE Y LA TRANSFERENCIA DEL CONOCIMIENTO EN LA EDUCACIÓN DE VALORES Y DEL ORDENAMIENTO JURÍDICO

CATERINA CUCINOTTA
Investigadora posdoctoral Universidade NOVA de Lisboa
Profesora asociada Universidad Rey Juan Carlos

CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
Profesor de Derecho Mercantil (Titular acreditado)
Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE

BLANCA SÁENZ DE SANTA MARÍA GÓMEZ MAMPASO
Profesora Agregada de Historia del Derecho y de las Instituciones
Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE

Las actuales necesidades del mercado laboral y de la sociedad hacen que los docentes de todos los niveles educativos tengan que replantearse su función, para adaptarse a esas exigencias sin perder la esencia de su actividad. Ciertamente, desde las Revoluciones liberales hasta bien entrado el siglo XX, el modelo educativo occidental apenas cambió. Su objetivo principal era poner fin a un analfabetismo generalizado, consagrando de esta forma el principio de igualdad y contribuyendo a la creación de una sociedad más homogénea según el ideal burgués. En este modelo, la memoria era fundamental por las dificultades de acceso a la información, y el principio de autoridad del profesor era algo incuestionable. En pocas décadas, sobre todo desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en 1999, la estructura tradicional de la educación ha sufrido una transformación sustancial, en la que el discente ha pasado de ser un sujeto totalmente pasivo frente a las enseñanzas que recibía, a convertirse en el verdadero protagonista de su propio aprendizaje. Además del nuevo papel central del alumno en todo el proceso, la aproximación al conocimiento ha cambiado radicalmente en estos años. Es evidente el avance tecnológico sin precedentes que hemos

experimentado desde finales del siglo XX. El acceso a la información a través de internet ha democratizado hasta cierto punto la educación, no limitándola a ciertos lugares o espacios físicos, como las aulas o las bibliotecas, ni tampoco a ciertos discursos que difícilmente podían ser rebatidos. No obstante, la intervención de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo va más allá de ser un mega-repositorio de información, puesto que su empleo permite nuevas aproximaciones al conocimiento hasta ahora imposibles de realizar, y formatos originales que logran captar la atención de unos estudiantes con ciertas dificultades a la hora de concentrarse. Estos cambios también tienen que ver con la necesidad de una relectura de las herramientas tradicionales de la educación, que siguen siendo la base de cualquier aprendizaje. De esta forma, la figura del docente cobra más sentido que nunca en este contexto, no sólo como transmisor de conocimiento, sino como guía indispensable en todo el proceso. Ahora bien, en un mundo en el que prima la comunicación multidireccional, no podemos mantener un modelo educativo unidireccional de emisor/profesor-receptor/alumno, que es el que ha caracterizado la docencia durante los últimos dos siglos, sino que debemos orientarnos a prácticas más flexibles, que permitan una mayor interacción con el alumno. Otra gran transformación sobre la que se debe reflexionar es la del papel de la memoria en el proceso de aprendizaje. Aunque ya no desempeña un papel tan determinante como en el siglo XIX, aún sigue siendo indispensable, siempre y cuando esté guiada por el sentido crítico y no se convierta en una mera acumulación de datos. Finalmente, reflexionar sobre este nuevo escenario no tendría ningún sentido si no fuésemos conscientes de que la sociedad destinataria de nuestras enseñanzas ya no pretende ser homogénea, aunque se siga guiando por el principio de igualdad, por lo que las aulas ya no son sólo un espacio de transmisión de conocimientos, sino también de valores, lo cual deben tener presente los profesores de todos los niveles educativos.

Por estas razones, la creación de espacios de reflexión académica, como el Congreso Internacional en Innovación docente, Educación y transferencia de Conocimiento (CIINECO), que este año ha celebrado su segunda edición, lo que supone su consolidación como foro referente para el debate en torno a los cambios que está sufriendo la educación, los

retos a los que nos enfrentamos como docentes cada día en las aulas y las nuevas estrategias de aprendizaje que se están poniendo en práctica, debe de ser una prioridad en el ámbito educativo. En este volumen se combinan una serie de propuestas relacionadas con la innovación docente y la transferencia del conocimiento que tienen mucho que ver con la ordenación normativa y la equidad de nuestra sociedad. El primer apartado tiene un carácter transversal, al profundizar en temas presentes en todas las aulas en la actualidad, como son la diversidad, la inclusión y la sostenibilidad, mientras que el segundo se centra en el desarrollo de estrategias de innovación docente y transferencia del conocimiento en el ámbito jurídico.

La interdisciplinariedad es una de las metodologías contemporáneas más utilizadas para dar sentido y aunar ámbitos y prácticas nuevas e innovadoras que encajan en estudios ya existentes. Estos modos de hacer, estas prácticas, funcionan como una integración del conocimiento, a partir de diferentes investigaciones y formas de pensamiento.

Tanto Roland Barthes como Italo Calvino han especulado sobre la interdisciplinariedad en el ámbito literario, en el textual, en el del lenguaje y en sus proliferaciones temáticas. Sin embargo, pensamos que la interdisciplinariedad también puede extenderse a otras demarcaciones definidas a priori, a la espera de ser entresacadas.

En esta sección del volumen, titulada “Innovación docente en materias educativas”, se reúnen escritos que, a partir de investigaciones sobre innovación docente y transferencia del conocimiento, desarrollan enfoques que se acercan a la esfera de la equidad.

Pensando en las 4 categorías de la epistemología, que son la interdisciplinariedad, la multidisciplinariedad, la pluridisciplinariedad y la transdisciplinariedad, pronto identificamos los subcapítulos que nos remiten a los dos conceptos de la inclusión (que contiene 3 subsecciones) y de la innovación.

Las 3 subsecciones se denominan “Deporte”, “Discapacidad y vulnerabilidad” y “Migraciones”. El apartado sobre deporte permite conjugar estudios prácticos de danza y educación física enfocándose en la inclusión a través de la superación de barreras no solo físicas como también

mentales e intelectuales, como es el caso del capítulo "Inclusión educativa mediante realidad virtual: rompiendo barreras" presentado por cuatro profesores de la Universidad de Jaén.

El núcleo común a los textos de esta parte del libro se define por el término *inclusión,* el cual representa ese lugar que necesita ser transformado de su espacio marginal, para tomar un nuevo valor en el proceso de construcción de la vida de los educandos. Esta categoría emerge marcando su presencia en cada uno de los capítulos de esta parte. Dentro de las practicas pedagógicas presentadas, sobrevuela transversalmente la idea de no dejar a nadie atrás y de consolidar proyectos que respeten las diferentes singularidades, teniendo en cuenta las sensibilidades e inteligencias múltiples. Como escribe Italo Calvino, y al mismo tiempo nos advierte, en *Seis propuestas para el próximo milenio*:

> Alguien podría objetar que cuanto más tiende la obra a la multiplicidad de posibilidades, más se aleja de ese *unicum* que es el yo del escritor, la sinceridad interior, el descubrimiento de su propia verdad. Al contrario, respondo, ¿quiénes somos, ¿quién es cada uno de nosotros si no una combinación de experiencias, informaciones, lecturas, imaginaciones? Cada vida es una enciclopedia, una biblioteca, un inventario de objetos, un muestrario de estilos, donde todo puede ser continuamente reordenado y reordenado de todas las maneras posibles. (1990, p. 138).

De este modo, los seis capítulos que componen el subapartado "Deporte" presentan modelos de promoción e integración entre los estudiantes a través del uso del deporte, de la danza y de la asignatura de educación física.

Con un enfoque centrado en la acción educativa y la transferencia del conocimiento, en esta primera parte del libro se encuentran capítulos en los cuales la categoría de *equidad* es reevaluada a partir de temáticas como los estudios de género, los conceptos de inclusión y movilidad y las nuevas formas de aprendizaje, teniendo en cuenta diversidad y contextos socioemocionales, entre otros.

Seguimos con el subapartado de discapacidad y vulnerabilidad que con sus 10 capítulos representa una importantísima lectura hacia las herramientas de inclusión de alumnado con trastorno del espectro autístico, con discapacidad mental, física (sordez y ceguera) e intelectual.

Los dos capítulos que componen el subapartado de migraciones funcionan como una introducción a cuestiones delicadas como la xenofobia y la integración entre estudiantes de trabajo social y jóvenes migrantes. Es el caso del último capítulo de este apartado donde las autoras Cristina Velasco, Cristina Noruega y Rosa M. González introducen aprendizajes basados en la convivencia.

Con este tipo de pensamiento metodológico, llegamos a la última parte del volumen que hemos titulado "Innovación", segmento fundamental en cuestiones de equidad.

La parte denominada de "Innovación", se abre con la metodología del aprendizaje-servicio. Después de 3 enfoques específicos a la orientación profesional y asesoramiento, la palabra "diversidad" ayuda el desarrollo de nuevas herramientas educativas como la *gamificación* inclusiva en el caso del capítulo presentado por Ruben Martinez Sanchez, los planes de atención y los talleres TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones).

La última parte de este primer subapartado coloca en cuestión una temática que en nuestra sociedad se pone en interdisciplinariedad con cualquier otra que sea relacionada con la transferencia del conocimiento, esta es el estudio contemporáneo sobre las cuestiones de género.

De hecho, hemos decidido cerrar esta parte del volumen con las 4 contribuciones que cubren investigaciones donde se introducen y contextualizan el papel de la mujer en la historia del cine, en el ámbito de la teoría de imagen y en el tercer sector de la comunicación, acabando con una reflexión sobre la violencia de género en la adolescencia.

El segundo apartado se centra en la innovación docente y educativa en el ámbito de las Ciencias Jurídicas, el cual se divide a su vez en dos secciones: una relativa a propuestas generales de la innovación docente en Derecho, que pueden ser aplicadas a distintas ramas jurídicas, y otra, con propuestas más específicas relacionadas con una materia en concreto. Todas las aportaciones ofrecen un abanico de ejemplos sobre diversas formas de innovación y transferencia en el ámbito del Derecho, presentando especial atención a las nuevas metodologías docentes con el apoyo de herramientas tecnológicas y la necesidad de una mayor

implicación del alumno en su propio aprendizaje, ya sea de forma individual o en base a una mayor interacción social.

La primera sección, que hace referencia a propuestas generales, comienza con un bloque que pone su foco de atención en los métodos de aprendizaje individual del alumno, comenzando con el capítulo 33, que lleva por título *La evaluación del alumnado del Grado en Derecho en el contexto de la Universidad de Zaragoza*, cuyo responsable es Javier Martínez Calvo, de la Universidad de Zaragoza, en el que se da una visión global de una forma de evaluar a los estudiantes. También se tratan las técnicas de estudio y otras habilidades que el alumnado debe desarrollar individualmente para mejorar su proceso de aprendizaje. En el capítulo 34, que lleva por título *Retórica jurídica. Enseñar a comunicar al discente jurídico en formación*, Jesús Víctor Contreras Ugarte, de la Universidad Complutense de Madrid, propone la mejora de las habilidades comunicativas de los estudiantes a través del arte de la retórica. Y en el capítulo 35, que lleva por título *El hábito de la lectura sustantiva en los estudiantes de Derecho. La experiencia de los test semanales*, el mismo autor trata de fomentar la lectura sustantiva y crítica a través de textos jurídicos fundamentales, cuya comprensión se evaluará a través de una serie de test semanales. En esta misma línea, en el capítulo 36, que lleva por título *Los mapas mentales en el ámbito jurídico: Una técnica de estudio para mejorar y reforzar el aprendizaje del alumnado*, Josep Gunnar Horrach Armo, de la Universitat de les Illes Balears, propone guiar a los alumnos en el empleo de esta útil técnica de estudio.

El segundo bloque se centra en las nuevas dinámicas que se están generando dentro de las aulas de las Facultades de Derecho. En primer lugar, se pretende reflexionar sobre la nueva función del docente, que debe coordinarse con otros profesores e, incluso, dar un mayor protagonismo a los alumnos. Así, comienza con el capítulo 37, que lleva por título *Docencia compartida, aprendizaje optimizado*, en el que sus autores, Antonio Obregón García y Javier Gómez Lanz, de la Universidad Pontificia Comillas, ponen de manifiesto las indudables ventajas de este sistema tras varios años de aplicación dentro del aula. La necesidad de coordinación fuera del aula entre los distintos profesores que imparten una misma asignatura se aborda en el capítulo 38, que lleva por título *La*

figura de coordinador académico de asignatura en el Máster en Abogacía, y cuyo responsable es Luis Corpas Pastor, de la Universidad de Málaga. Y en el capítulo 39, que lleva por título *Aula jurídica invertida: el protagonismo en la enseñanza del Derecho*, Jesús Víctor Contreras Ugarte, de la Universidad Complutense de Madrid, pretende fomentar una mayor participación del alumno en clase. En segundo lugar, se reflexiona sobre el impacto en el aula de las nuevas tecnologías, tanto algunas ya consolidadas, como otras más novedosas. Así, en el capítulo 40, que lleva por título *Rendimiento académico y uso de las TIC en la docencia semipresencial del grado en derecho*, y cuyos responsables son Araceli Amorós Martínez, Jose Antonio Cavero Rubio y Monica González Morales, de la Universidad Miguel Hernández de Elche, se realiza una interesante comparativa entre las modalidades presencial y semipresencial, poniendo de manifiesto las ventajas e inconvenientes de ambos formatos sobre la base de la experiencia adquirida desde la pandemia. En el capítulo 41, que lleva por título *La utilización de la realidad virtual en sesiones de habilidades para abogacía*, y cuyos responsables son Pilar Galeote, de la IE University, y Cecilio Molina Hernández, de la Universidad Pontificia Comillas, se va un paso más allá al introducir un espacio virtual común inmersivo donde desarrollar la sesión. Y en el capítulo 42, que lleva por título *El aprendizaje del Derecho a través de los medios de comunicación*, Jorge Subiran Marcos., de la Universidad CEU San Pablo, propone incorporar a las aulas el uso no sólo de los medios de comunicación más tradicionales (prensa, radio o televisión), sino también de los más novedosos (internet, redes sociales…).

El tercer bloque agrupa una serie de aportaciones relacionadas con las nuevas actividades colaborativas, que se basan en el diseño de formatos más prácticos, que además de tener una vertiente indudablemente lúdica, permiten evaluar ciertas competencias que no siempre están lo suficientemente desarrolladas en la docencia tradicional. De esta forma, encontramos experiencias que gozan de mucha aceptación entre el alumnado, como son los debates y las simulaciones. La propuesta recogida en el capítulo 43, que lleva por título *El debate jurídico como herramienta para incentivar y estimular la participación del alumnado en el Grado*

en Derecho, y cuyo responsable es Josep Gunnar Horrach Armo, de la Universitat de les Illes Balears, se hace un interesante planteamiento general sobre la forma de organizar un debate entre los alumnos del Grado en Derecho. Otro tipo de propuestas más concretas e recogen en el capítulo 44, que lleva por título *Elaboración de campañas publicitarias como recurso de innovación educativa*, y cuya responsable es Carmen de Vivero de Porras, de la Universidad de Málaga, en la que se trata de hacer más dinámico el contenido de una asignatura jurídica en un Grado en Marketing; o en el capítulo 45, que lleva por título *Congreso Internacional profuture para estudiantes: Un incentivo a la carrera académica de ciencias jurídicas*, cuyo autor, Miguel Eiros Bachiller, de la Universidad de Salamanca, propone una suerte de simulación de congreso científico en el que presentar los Trabajos de fin de Grado o de Máster.

Las tres últimas aportaciones de esta sección se centran en la inclusión de aspectos solidarios o de conciencia social en la formación de los futuros juristas. Así, en el capítulo 46, que lleva por título *Acción por Ucrania de la red española de clínicas jurídicas como innovación docente interuniversitaria*, y cuya responsable es Cristina Argelich Comelles, de la Universidad Autónoma de Madrid, describe, a través de una experiencia en la que han participado varias Universidades españolas, la creación de una guía para orientar jurídicamente a las personas que han llegado a España como consecuencia de la guerra de Ucrania. Por su parte, el capítulo 47, que lleva por título *Docencia con perspectiva interseccional en el Máster de acceso a la abogacía*, y cuya responsable es Mª Carmen Torrecillas Merino, de la Universidad Huelva, pretende que la formación de los futuros abogados este presidida por un enfoque que evite la discriminación y la desigualdad. Y, por último, en el capítulo 48, que lleva por título *La retribución social a través de los programas jurídicos de posgrado en México*, y cuyos responsables son María Erika Cárdenas Briseño y Roberto Castro Pérez, de la Universidad Autónoma de Baja California, persigue que los alumnos que han tenido la oportunidad de formarse como becarios en programas de posgrado, contribuyan a una mejora de la sociedad.

La segunda sección de la innovación docente en las ciencias jurídicas, bajo el título de las *cuestiones especiales de la innovación docente en las distintas disciplinas jurídicas*, en el contexto de las distintas disciplinas del Derecho, recoge propuestas de innovación en el Derecho romano, en la Historia del Derecho, en el Derecho civil, en el Derecho internacional público, en el Derecho administrativo, en el Derecho mercantil, en el Derecho del trabajo, en el Derecho procesal y en el Derecho financiero.

El capítulo 49, bajo el título *Innovar a través de la actividad de podcasting en las clases de Derecho romano e Historia del Derecho,* se presenta por los profesores Polo, Zaera, López Herraiz y Cagigal, de forma que en sus distintas materias, de formación básica de los estudios del Grado en Derecho, emplean esta herramienta para el análisis y estudio de cuestiones propias de los programas formativos, en aras de superar la masificación de las aulas, el absentismo y las dificultades de comunicación entre el profesorado y el estudiantado. La profesora Real Beltrán aborda en el capítulo 50 *el impacto del uso de glosarios de términos jurídicos en estudiantes de Derecho romano,* de forma que la redacción y la investigación jurídica suponen una destreza profesional y la creación de conocimiento jurídico.

El capítulo 51, por el profesor Corpas, supone la *Evaluación del docente en la enseñanza de Derecho civil.* Esta propuesta de innovación docente, ampliamente extendida en el mundo universitario por razones de calidad docente de los distintos planes de estudio oficiales, permite no sólo la evaluación del alumnado sobre el profesor, sino que, además, se presenta a través del uso de medios tecnológicos e informáticos, de forma que la aceptación del alumnado es amplia. La *revisión de la planificación de la materia «Succession Law» a la luz de los postulados de la alineación constructiva* es el capítulo 52 a cargo de Marcos López, en el que el autor propone una revisión de los resultados de aprendizaje, las actividades de aprendizaje y de evaluación, de forma que el acceso del alumnado a una base documental y jurisprudencial relacionada con la materia de referencia, junto al uso de una plataforma telemática de conexión profesor-alumno, permitirán que esta asignatura de cuarto curso se imparta y desarrolle de una forma más eficiente.

El capítulo 53, *el MUN como caso de éxito reputacional de las Naciones Unidas entre la juventud: más allá del aprendizaje experiencial*, presentado por el profesor Quirós, analiza el desarrollo del Modelo de Naciones Unidas entre sus estudiantes, de forma que el prestigio de esta institución, conjugado con la simulación efectuada por los estudiantes, refuerza en el aprendizaje de las competencias, transversales, del grado en Derecho, así como en el interés por la empleabilidad futura en este tipo de organismos internacionales. *De la teoría a la práctica: un método para la enseñanza del Derecho administrativo* es el capítulo 54 bajo la autoría de Yolanda Torres, aplicado a la asignatura de Derecho marítimo administrativo, de forma que la satisfacción y el aprendizaje de los estudiantes han radicado en el estudio de casos prácticos sobre la materia, además del estudio, autónomo, de las cuestiones planteadas. María Riaza, autora del capítulo 55, analiza la *docencia en Derecho administrativo en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos mediante el aprendizaje cooperativo.* Concluye esta aportación destacando el interés manifestado por el alumnado ante el estudio de casos prácticos sobre situaciones reales del día a día.

Los profesores Enciso y Molina son los autores del capítulo 56, sobre *el Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias.* El objetivo de este trabajo se ha centrado en la combinación, por un lado, del mecanismo tradicional de enseñanza de las instituciones mercantiles, y, por otro lado, del uso de las herramientas de corte tecnológico que, a día de hoy, permitirían la constitución de una sociedad, el registro de una marca, etc. El capítulo 57, bajo el título *el uso docente del mock trial para la enseñanza del Derecho del Trabajo,* se presenta por Juan Francisco Moreno y se ha basado en la simulación de juicios, realizados por los alumnos bajo la supervisión del docente, de forma que se produce una clara aproximación al ejercicio práctico del Derecho del trabajo. De forma similar al supuesto anterior, *Gamificación en la asignatura de Resolución Alternativa de Conflictos mediante la realización de un modelo inmersivo de arbitraje* es el capítulo 58 bajo la autoría de Elisabet Cueto. Se presenta la conclusión de que la realización de estos modelos

inmersivos facilita, entre el estudiantado, el aprendizaje de las competencias básicas y específicas de la asignatura.

El capítulo 59, *El poder del juego: la gamificación como herramienta pedagógica en la enseñanza del Derecho tributario,* se presenta por Estefanía Harana, destacando que el desarrollo de juegos y actividades permiten el aprendizaje y la reducción del estrés de los alumnos ante materias tan complejas como el Derecho financiero. *Derecho tributario aplicado: docencia mediante el método del caso en el Grado en relaciones laborales y recursos humanos* es el capítulo 60 bajo la autoría de la profesora Teresa Pontón. La autora de este trabajo destaca que, más allá de las tradicionales lecciones magistrales, la resolución de casos prácticos resulta igualmente formativo para los estudiantes de esta materia jurídica. Por último, el capítulo 61, presentado por la profesora Harana, se ocupa de la *incorporación del compliance tributario en la formación universitaria: una perspectiva desde el aprendizaje basado en problemas (ABP),* de forma que esta metodología docente ha permitido que los estudiantes se enfrenten a situaciones reales y complejas enmarcadas dentro del *Compliance* Tributario, aplicando la teoría para la resolución de problemas y la adopción de decisiones bajo fundamentación jurídica.

APARTADO I

INNOVACIÓN DOCENTE EN MATERIAS EDUCATIVAS

INCLUSIÓN Y DEPORTE

PERCEPCIÓN Y CONOCIMIENTO SOBRE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN DE ESTUDIANTES DE POSGRADO RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA

BINGEN MARCOS-RIVERO
Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JON ORTUONDO BÁRCENA
Escuela universitaria Begoñako Andra Mari (BAM)

JOSEBA AGIRRE-GARAI
Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JAVIER YANCI IRIGOYEN
Grupo de Investigación GIKAFI
Departamento de Educación Física y Deportiva
Facultad de Educación y Deporte
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

Teniendo en cuenta los beneficios que tiene realizar actividad física para las personas (Gitimoghaddam et al., 2021; Pontifex et al., 2014; Tremblay et al., 2016) y concretamente en la etapa de la infancia y la adolescencia (Donnelly et al., 2016; van Sluijs et al., 2021), la Educación Física (EF) puede desempeñar un papel fundamental a la hora de ayudar a los alumnos a ser físicamente más activos y también a desarrollar las aptitudes e intereses necesarios para mantenerse físicamente activos durante toda su vida (Block et al., 2021). Los beneficios de la actividad física también han sido constatados en personas con discapacidad (Wilson et al., 2016) . Sin embargo, estudios anteriores han expuesto que los alumnos con discapacidad son físicamente menos activos (MacEachern et al., 2021; Poulsen y Ziviani, 2004; Rimmer y Marques, 2012; Robertson et al., 2018; Wouters et al., 2019) que los alumnos sin discapacidad

y además, en muchas ocasiones, son excluidos de la práctica en las clases de EF (Nanayakkara, 2022). Este hecho puede dificultar que los alumnos con discapacidad se beneficien de todos los aspectos positivos de su práctica. En este sentido, diferentes estudios exponen que las personas con discapacidad experimentan multitud de barreras para realizar actividad física, tales como no disponer de espacios próximos donde practicar, falta de ofertas de actividad física adaptada, dificultades en el trasporte (Avalos et al., 2021; Jaarsma et al., 2014) o disponer de personal cualificado que dirijan e incluso supervisen las sesiones (Grassi-Roig et al., 2022). Teniendo en cuenta que las personas con discapacidad tienen dificultades y barreras para incrementar la práctica de actividad física (Aviram et al., 2021; Phoenix et al., 2015) en distintos contextos, parece fundamental que no sean excluidos en las clases de EF. En el ámbito de la EF, los docentes tienen una formación académica, debido a que han tenido que cursar un grado universitario, sin embargo, existen carencias en la formación sobre inclusión (Gonzalez-Gil et al., 2019). Si bien una práctica inclusiva positiva implica que los docentes tengan formación permanente (Grassi-Roig et al., 2022) y se lleven a cabo programas eficaces (Stošić et al., 2022), parece imprescindible que los futuros docentes de EF reciban una adecuada formación en inclusión educativa.

Por otro lado, algunos estudios muestran que en los centros educativos existe una gran diversidad del alumnado (Collado-Sanchis et al., 2020) y que una educación inclusiva podría facilitar que todos los participantes tengan igualdad de oportunidades para el aprendizaje (Akalin et al., 2014). Con el fin de poder atender a la diversidad, parece fundamental que los docentes tengan un conocimiento, unas competencias, unas habilidades y una actitud positiva hacia la educación inclusiva (Jiménez-Monteagudo y Hernández-Álvarez, 2013; Torres y Fernández, 2015). En este sentido, algunos autores exponen que es imprescindible conocer y saber diferenciar los conceptos de inclusión y de integración, debido a que el no diferenciar estos conceptos puede llevar a mensajes contradictorios y en consecuencia a perjudicar al alumnado con discapacidad en las clases de EF (Haegele, 2019). De esta forma, Haegele (2019) define la inclusión como una filosofía que promueve un aprendizaje exitoso para todo el alumnado y, por el contrario, la integración sería

simplemente una colocación en la que el alumnado, independientemente de las necesidades o del estilo de enseñanza, es formado en el mismo entorno (Felder, 2021).

Además de conocer estos conceptos, se ha descrito que es primordial que los futuros docentes obtengan una formación inicial adecuada para poder desarrollar su labor docente de una manera óptima (Hortigüela-Alcalá et al., 2016). Del mismo modo, los futuros docentes deben ser competentes, comprometidos y deberían estar bien formados en aspectos relacionados con la inclusión educativa, con el fin de poder garantizar una educación inclusiva adecuada (Echeita et al., 2008). Para aumentar el éxito de las prácticas inclusivas, los docentes deben estar preparados para enseñar en aulas heterogéneas que incluyan alumnado con y sin discapacidad (Akalin et al., 2014). Sin embargo, la formación inicial de los docentes acerca de la atención a la diversidad es escasa (García-Barrera, 2017) y puede generar rechazo hacia la inclusión (Mosia, 2014). Asimismo, a pesar de la gran importancia que tiene formarse en aspectos relacionados con la inclusión educativa y con la diversidad, diferentes investigaciones muestran que se imparten muy pocas asignaturas relacionadas con la atención a la diversidad en el Grado de Educación Primaria de diferentes universidades (Valencia-Peris et al., 2020). Del mismo modo, estudios recientes muestran que el profesorado percibe como barrera para la inclusión la falta de formación propia, la escasez de recursos (Collado-Sanchis et al., 2020) y la falta de metodologías inclusivas (Gonzalez-Gil et al., 2019). No obstante, atendiendo a un estudio realizado por Abellán y Sáez-Gallego, (2020), los futuros docentes, aunque no se ven suficientemente formados para llevar a cabo de una manera eficiente una educación inclusiva, muestran una actitud positiva hacia la inclusión, aspecto que debería ser aprovechado para mejorar su formación.

A pesar de que existen algunos estudios sobre la percepción que tienen los estudiantes universitarios o de profesores en activo sobre la inclusión educativa (Abellán et al., 2019; Aldabas, 2020; Sharma et al., 2022; Triviño-Amigo et al., 2022), no se han encontrado estudios que se realicen con estudiantes de posgrado, más concretamente estudiantes de máster y estudiantes de doctorando. Por lo tanto, los objetivos del presente

estudio fueron: 1) analizar la consistencia interna del cuestionario EANEE utilizado en el presente estudio, 2) conocer la percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes de postgrados relacionados con la actividad física acerca de la inclusión en educación y 3) analizar si existen diferencias en función de los estudios cursados (máster o títulos propios *vs.* doctorado) y del sexo.

2. OBJETIVOS

A pesar de que existen algunos estudios sobre la percepción que tienen los estudiantes universitarios o de profesores en activo sobre la inclusión educativa (Abellán et al., 2019; Aldabas, 2020; Sharma et al., 2022; Triviño-Amigo et al., 2022), no se han encontrado estudios que se realicen con estudiantes de posgrado, más concretamente estudiantes de máster y estudiantes de doctorando. Por lo tanto, los objetivos del presente estudio fueron: 1) analizar la consistencia interna del cuestionario EANEE utilizado en el presente estudio, 2) conocer la percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes de postgrados relacionados con la actividad física acerca de la inclusión en educación y 3) analizar si existen diferencias en función del sexo y de los estudios cursados (máster o títulos propios *vs.* doctorado).

3. METODOLOGÍA

En este estudio participaron 55 estudiantes universitarios de posgrado (n = 55, 24,8 ± 3,5), de los cuales 38 eran chicos (n = 38, 25,0 ± 2,7 años) y 17 eran chicas (n = 17, 24,5 ± 5,1 años). Todos los participantes eran estudiantes de posgrado relacionados con la actividad física o la EF (n = 45 estudiantes de másteres o títulos propios oficiales, 24,4 ± 2,5 años y n = 10 estudiantes de programas de doctorado oficiales, 26,9 ± 6,2 años) de universidades españolas, los cuales una vez terminen su formación académica podrán ejercer como docentes de EF en educación primaria y educación secundaria. El estudio siguió las pautas marcadas en la Declaración de Helsinki (2013) y fue aprobado por el Comité de Ética para la Investigación relacionada con Seres Humanos de la Universidad

del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) (CEISH M10/2021/165).

3.1 Procedimiento

Con el propósito de conocer la percepción y el conocimiento que tenían los estudiantes de posgrado acerca de la inclusión en EF, se utilizó el cuestionario sobre "*la escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales* (EANEE)" (Tárraga et al., 2013). El cuestionario se difundió en formato digital a través de correos electrónicos corporativos distribuidos desde los órganos de gestión universitaria correspondiente. La difusión de los cuestionarios inicio el día 24 de noviembre de 2022 y finalizo el día 16 de febrero de 2023. Un mes después de la difusión del cuestionario, se volvió a mandar un mensaje recordatorio. La recogida de datos se realizó a través de la plataforma Google Forms y posteriormente los datos fueron volcados a un archivo *.xls.*

3.2 Mediciones

Cuestionario sobre "*la escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE)*": Con el fin de conocer la percepción de los estudiantes de posgrado acerca de la inclusión en EF, se empleó el cuestionario EANEE validado por Tárraga et al. (2013). Teniendo en cuenta que la validación del presente cuestionario se realizó en 2013 (Tárraga et al., 2013), el cuestionario se adecuo mínimamente a la terminología que se usa actualmente. Dicha adaptación la realizaron dos personas expertas en cuestionarios y en ámbito de estudio. El cuestionario diseñado por Tárraga et al. (2013) es la adaptación al español de *Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities Scale* (ORI) de Antonak y Larrive (1995). El cuestionario de Tárraga et al. (2013) ha sido utilizado recientemente en Abellán y Sáez-Gallego (2020) y Tárraga-Mínguez et al. (2020) en estudios similares al presente estudio. El cuestionario contiene 23 ítems con respuesta en una escala de tipo Likert, que tienen 5 opciones de respuesta, siendo la opción "1 = muy en desacuerdo" y "5 = muy de acuerdo". El primer bloque (ítems 18, 10, 19, 2, 15, 12 y 5) hace referencia a los beneficios de la inclusión. El segundo bloque (ítems 11, 6, 4 y 22) se centra en la atención generalista

vs. atención especialista. El tercer bloque (ítems 3, 8, 23 y 7) analiza la metodología y manejo de la conducta en el aula. El cuarto bloque (ítems 20, 14 y 13) hace alusión al esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Por último, el quinto bloque (ítems 9, 17 y 21) examina la formación y competencia del profesorado.

3.3 Análisis estadístico

Los resultados se presentan como media ± desviación típica. También se realizó un análisis descriptivo calculando el porcentaje y las frecuencias de las respuestas aportadas por los participantes en cada ítem o pregunta. con el fin de verificar la normalidad de los datos y la homocedasticidad se utilizó el estadístico de Kolmogórov-Smirnov y el test de Levene, respectivamente. Por otro lado, para calcular la consistencia interna total del cuestionario y por bloques se utilizó el Alpha de Cronbach (α). Para calcular la diferencia de medias entre los resultados obtenidos por los chicos y chicas o para los obtenidos en función del tipo de estudio (máster *vs.* doctorando) se utilizó la prueba U de Mann–Whitney. Además, se calcularon las magnitudes de las diferencias mediante la probabilidad de superioridad (PS) (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008). Se utilizó la siguiente interpretación cualitativa para interpretar los valores de PS: no diferencias entre medias (PS = 0,00 – 0,50), pequeña (PS = 0,50 – 0,56), media (PS = 0,56 – 0,71) y grande (PS > 0,71) (Grissom, 1994). Con el fin de analizar las diferencias en la distribución de frecuencias y porcentajes de respuesta entre chicos y chicas y tipo de estudio se utilizó el estadístico Chi^2. Los análisis estadísticos fueron realizados utilizando el software JASP (JASP para MacOs, versión 0.17.1, Amsterdam, The Netherlands).

4. RESULTADOS

Los resultados referentes a la consistencia interna del cuestionario EANEE se presentan en la Tabla 1. El cuestionario EANEE obtuvo una consistencia interna total media (α = 0,6, n = 23 ítems) y una consistencia por bloque algo menor (α = 0,0 – 0,3)

TABLA 1. *Resultados de la consistencia interna total del cuestionario y de cada uno de los bloques.*

	Valor Alpha de Cronbach
EANEE	
1. Beneficios de la inclusión (n = 9 ítems)	0,2
2. Atención generalista vs atención especialista (n = 4 ítems)	0,3
3. Metodología y manejo de la conducta en el aula (n = 4 ítems)	0,2
4. Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (n = 3 ítems)	0,2
5. Formación y competencia del profesorado (n = 3 ítems)	0,0
Total ítems EANEE (n = 23 ítems)	0,6

Nota: EANEE = La escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales
Fuente: elaboración propia

En la Tabla 2 se muestra los resultados obtenidos por los participantes en el cuestionario EANEE. En los ítems relacionados al bloque de "Beneficios de la inclusión" se observaron resultados altos a favor de la inclusión. Respecto a los ítems del bloque "Atención generalista vs atención especialista", "Metodología y manejo de la conducta en el aula" y "Esfuerzo y dedicación del profesorado hacia los estudiantes con necesidades educativas especiales" se observaron porcentajes altos en "En desacuerdo" e "Indiferente". Respecto a los ítems del bloque "Formación y competencia del profesorado" se observó que existía diversidad de opinión en los ítems. En el ítem 9 "Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales" se observaron porcentajes altos en "En desacuerdo" y porcentajes más bajos en "Muy en desacuerdo" y "De acuerdo". Respecto al ítem 17 "Los profesores/as generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales" se obtuvieron porcentajes altos en "En desacuerdo" y porcentajes más bajos en "Muy en desacuerdo" y "De acuerdo". Por último, en el ítem 21 "El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que el profesorado generalista" se obtuvieron porcentajes altos en "De acuerdo" y porcentajes más bajos en "En desacuerdo" y "Muy de acuerdo". Destacar que se observan resultados altos a favor de la

inclusión en la gran mayoría de los ítems, exceptuando en los ítems 9 que hace referencia a "Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales." y 17 que hacen referencia a "Los profesores/as generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales".

TABLA 2. *Resultados descriptivos del total de estudiantes de posgrado obtenidos en el cuestionario "La escala de Actitudes hacia las Necesidades Educativas Especiales (EANEE)".*

Ítem	Media ± SD	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
BENEFICIOS DE LA INCLUSIÓN						
18. La inclusión probablemente tiene un efecto negativo en el desarrollo emocional de los estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales.	1,9±1,1	45,5% (25)	40,0% (22)	0,0% (0)	9,1% (5)	5,5% (3)
10. La conducta de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es un mal ejemplo para sus compañeros/as sin Necesidades Educativas Especiales.	1,6±0,9	56,4% (31)	36,4% (20)	0,0% (0)	5,5% (3)	1,8% (1)
19. Se debería proporcionar a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales la oportunidad de integrarse en aulas generalistas siempre que fuera posible.	4,2±1,1	1,8% (1)	12,7% (7)	0,0% (0)	38,2% (21)	47,3% (26)
2. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales facilita las interacciones entre estudiantes con y sin Necesidades Educativas Especiales y fomenta la comprensión y aceptación de diferencias entre estudiantes.	4,2±1,1	0,0% (0)	16,4% (9)	0,0% (0)	32,7% (18)	50,9% (28)
15. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales puede ser beneficiosa para los estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales.	4,2±0,9	1,8% (1)	7,3% (4)	0,0% (0)	50,9% (28)	40,0% (22)
12. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no promueve su independencia social.	2,1±1,1	29,1% (16)	52,7% (29)	0,0% (0)	12,7% (7)	5,5% (3)
5. La atención "extra" que requieren los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales repercute negativamente en el resto de estudiantes del aula.	1,9±1,0	40,0% (22)	47,3% (26)	0,0% (0)	12,7% (7)	0,0% (0)
16. Es probable que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales creen confusión en un aula generalista.	2,1±1,0	23,6% (13)	58,2% (32)	0,0% (0)	16,4% (9)	1,8% (1)

1. La mayoría de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales realizan los esfuerzos necesarios para realizar sus tareas escolares.	3,5±1,2	0,0% (0)	34,5% (19)	0,0% (0)	45,5% (25)	20,0% (11)
ATENCIÓN GENERALISTA VS ATENCIÓN ESPECIALISTA						
11. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales probablemente desarrollarán habilidades académicas más rápidamente en un aula generalista que en un aula específica.	2,8±1,1	1,8% (1)	61,8% (34)	0,0% (0)	27,3% (15)	9,1% (5)
6. El reto de estar en un aula generalista fomenta el progreso académico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	3,3±1,3	3,6% (2)	38,2% (21)	0,0% (0)	40,0% (22)	18,2% (10)
4. La mejor opción para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es ser incluidos en aulas generalistas.	3,7±1,2	0,0% (0)	30,9% (17)	0,0% (0)	40,0% (22)	29,1% (16)
22. La separación en aulas específicas tiene un efecto positivo en el desarrollo emocional de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,2±1,2	25,5% (14)	54,5% (30)	0,0% (0)	12,7% (7)	7,3% (4)
METODOLOGÍA Y MANEJO DE LA CONDUCTA EN EL AULA						
3. Es probable que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales exhiban problemas de conducta en clases generalistas.	2,7±1,2	7,3% (4)	60,0% (33)	0,0% (0)	23,6% (13)	9,1% (5)
8. El aumento de libertad en un aula generalista crea demasiada confusión para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,6±1,2	10,9% (6)	58,2% (32)	0,0% (0)	25,5% (14)	5,5% (3)
23. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no están socialmente aislados en las aulas generalistas.	2,6±1,2	12,7% (7)	54,5% (30)	0,0% (0)	27,3% (15)	5,5% (3)
7. La inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales requiere cambios significativos en la metodología del aula generalista.	3,3±1,3	1,8% (1)	45,5% (25)	0,0% (0)	27,3% (15)	25,5% (14)
ESFUERZO Y DEDICACIÓN DEL PROFESORADO HACIA LOS ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES						
20. La conducta en clase de un estudiante con Necesidades Educativas Especiales generalmente no requiere más paciencia por parte del profesorado si la comparamos con la conducta de estudiantes sin Necesidades Educativas Especiales.	2,7±1,2	9,1% (5)	54,5% (30)	0,0% (0)	30,9% (17)	5,5% (3)
14. Los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales no monopolizan el tiempo que el profesor generalista dedica a sus estudiantes.	2,9±1,2	1,8% (1)	58,2% (32)	0,0% (0)	25,5% (14)	14,5% (8)

13. No es más difícil mantener el orden en un aula con un estudiante con Necesidades Educativas Especiales que en un aula sin estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	3,0±1,3	7,3% (4)	45,5% (25)	0,0% (0)	34,5% (19)	12,7% (7)
FORMACIÓN Y COMPETENCIA DEL PROFESORADO						
9. Los maestros/as generalistas tienen la suficiente competencia profesional para trabajar con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,4±1,2	20% (11)	52,7% (29)	0,0% (0)	23,6% (13)	3,6% (2)
17. Los profesores/as generalistas tienen suficiente formación para enseñar a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.	2,3±1,1	21,8% (12)	56,4% (31)	0,0% (0)	18,2% (10)	3,6% (2)
21. El profesorado especialista atiende mejor a los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que el profesorado generalista.	3,9±1,2	1,8% (1)	21,8% (12)	0,0% (0)	41,8% (23)	34,5% (19)

Nota: SD = desviación típica. Los datos de la escala Likert se muestran en porcentajes y frecuencias

Fuente: elaboración propia

Respecto a los resultados obtenidos por los participantes en el cuestionario EANEE en función del sexo. Los chicos obtuvieron valores más altos que las chicas en los ítems 8, 10, 16, 17 ($p < 0,05$, PS = 0,66 – 0,70, medio) aunque no se observaron diferencias significativas en el Chi^2. Por otro lado, las chicas obtuvieron valores más altos que los chicos en los ítems 15 y 19 ($p < 0,05$, PS = 0,26 – 0,35, no diferencia entre medias, $Chi^2 = 8,5 – 9,4$, $p < 0,05$). Asimismo, las chicas obtuvieron valores más altos que los chicos en el ítem 21 ($p < 0,05$, PS = 0,66, tamaño del efecto medio) aunque no se observaron diferencias significativas en el Chi^2.

Asimismo, los resultados obtenidos por los participantes en el cuestionario EANEE, atendiendo a los estudios cursados (master o título propio vs doctorado). Los estudiantes de doctorando obtuvieron valores más altos que los estudiantes de máster en el ítem 23 ($p < 0,05$, PS = 0,75, grande, $Chi^2 = 8,2$, $p < 0,05$). Por otro lado, los estudiantes de máster obtuvieron valores más altos que los estudiantes de doctorando en el ítem 3 ($p < 0,05$, PS = 0,31), aunque no se observaron diferencias significativas en el Chi^2. Además, no se observaron diferencias entre la media de estudiantes de máster y estudiantes de doctorando en el ítem 4, pero si se observaron diferencias significativas en el Chi^2 ($Chi^2 = 8,9$, $p < 0,05$).

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de este estudio fue conocer la percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes de posgrados relacionados con la actividad física acerca de la inclusión en educación y analizar si existen diferencias en función del sexo y de los estudios cursados (master o títulos propios *vs.* doctorado). Aunque estudios anteriores han analizado la percepción y el conocimiento que tienen los estudiantes de grado (Abellán y Sáez-Gallego, 2020) o incluso docentes que están ejerciendo en la asignatura de EF (Aldabas, 2020; Sharma et al., 2022; Vaz et al., 2015), no se han encontrado estudios que se realicen con estudiantes de posgrado, ni en los que se estudian las posibles diferencias atendiendo al sexo y al tipo de estudio cursado (master o títulos propios *vs.* doctorado). Conocer la percepción y el conocimiento sobre la inclusión en educación de futuros docentes de EF puede ser relevante para ver las necesidades que tienen y si es necesario aumentar la formación específica en inclusión en las formaciones iniciales de los futuros docentes de EF.

El cuestionario EANEE ya había sido validado en estudios anteriores (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Alshehri, 2023; Tárraga et al., 2013). No obstante, debido a que puede ser aplicado en poblaciones no exactamente iguales, puede ser necesario realizar un análisis de consistencia interna. En el presente estudio, se obtuvieron valores medios en la consistencia interna del cuestionario EANEE en estudiantes universitarios de posgrado de todos los ítems ($\alpha = 0{,}6$, $n = 23$), aunque la consistencia interna por bloque fue menor ($\alpha = 0{,}0$-$0{,}3$). Estos resultados algo inferiores a los obtenidos por Tárraga et al. (2013) en la validación del cuestionario, ya que obtuvieron valores que mostraron una buena consistencia interna ($\alpha = 0{,}82$). Tal y como exponen los propios investigadores, del cuestionario original se eliminaron dos ítems de la escala original ORI (Antonak y Larrive, 1995) con el objetivo de aumentar significativamente la consistencia interna total del cuestionario reduciendo el cuestionario en 23 ítems ($n = 23$, $\alpha = 0{,}8$). Teniendo en cuenta que en el presente estudio la consistencia interna no fue alta, sería necesario realizar una revisión de los ítems y adecuarlos al contexto de estudiantes universitarios con el fin de mejorar tanto la consistencia interna total y por bloque.

Numerosos estudios han analizado la percepción sobre la inclusión en estudiantes universitarios (Abellán et al., 2019; Cañadas et al., 2019; González-Gil et al., 2017) y también en profesionales (Tárraga-Mínguez et al., 2022; Wilson et al., 2020), sin embargo, no se ha estudiado en estudiantes universitarios de posgrado. Teniendo en cuenta que la formación que reciben los estudiantes de posgrado es diferente a la que reciben los estudiantes de grado, sería interesante conocer la percepción de este colectivo. Los resultados del presente estudio muestran que los estudiantes de posgrado obtuvieron valores altos respecto a los beneficios de la inclusión y además, a modo general, se obtuvieron valores altos a favor de la educación inclusiva. Del mismo modo que los resultados obtenidos en el presente estudio, tal y como se ha expuesto en estudios anteriores, los estudiantes de grado (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Tárraga et al., 2013) y los profesores y profesoras de educación especial (Aldabas, 2020) parecen estar a favor de la educación inclusiva. Sin embargo, en el presente estudio se observó que los estudiantes de posgrado percibían de manera negativa la formación y competencias que tenían sobre la inclusión educativa. Estos resultados concuerdan con un estudio anterior realizado con estudiantes de grado (Abellán y Sáez-Gallego, 2020). Asimismo, varios estudios realizados con docentes en activo afirman no tener la formación suficiente para llevar a cabo una educación inclusiva (Gonzalez-Gil et al., 2019; Grassi-Roig et al., 2022). Los resultados obtenidos son sorprendentes debido a que los estudiantes de posgrado, teniendo en cuenta que tienen mayor formación, deberían de tener mayor conocimiento y estrategias educativas para ser capaces de aplicar una educación inclusiva. Estos resultados negativos sobre la formación y competencias que tenían sobre la inclusión educativa pueden deberse a que, durante las formaciones de posgrado no reciben una formación específica en educación inclusiva. Tal y como se observa en un estudio reciente (Abellán et al., 2019), los participantes con formación específica en EF inclusiva y con participación en deporte inclusivo se perciben más competentes a la hora de llevar a cabo una educación inclusiva. Asimismo, los años de experiencia y formación influyen en la actitud del profesorado sobre la inclusión de alumnado con discapacidad (Alshehri, 2023), siendo los participantes con menos experiencia los que tienen niveles más bajos de confianza hacia la atención a la diversidad

(Aldabas, 2020). Por este motivo, podría resultar recomendable el aumentar y mejorar la formación en educación inclusiva en estudios de posgrado relacionados con la EF, la actividad física o el deporte, con el fin de dotar a los futuros docentes de mayores competencias, formación y conocimientos en materia de educación inclusiva.

Por otro lado, una de las principales novedades del presente estudio fue el análisis de las diferencias en el conocimiento y en la percepción de la inclusión en estudiantes de posgrado, en función del sexo y del tipo de estudio cursado, aspectos que han sido poco estudiados hasta el momento. Los resultados obtenidos en el presente estudio mostraron diferencias significativas en función del sexo en siete ítems, siendo las chicas las que obtuvieron mejores valores a favor de la inclusión. Del mismo modo, se han observado resultados similares con estudiantes de grado (Abellán y Sáez-Gallego, 2020), en el cual las chicas manifestaban estar más a favor de la inclusión que los chicos. Estos resultados ya se habían conseguido anteriormente con estudiantes del grado de educación primaria e infantil (Álvarez y Buenestado, 2016), afirmando que existe una relación entre actitud positiva hacia la inclusión y el sexo. Por otro lado, haciendo referencia a los resultados obtenidos en función del tipo de estudios cursados (Máster *vs* doctorado) se observaron diferencias significativas en tres ítems. Del mismo modo, Abellán y Sáez-Gallego (2020) observan que los estudiantes de grado de mayor curso mostraban valores más altos a favor de la inclusión. De esta forma, podría ser recomendable el orientar una formación específica a estudiantes de posgrado chicos con el fin de mejorar la percepción y el conocimiento sobre la inclusión educativa. A pesar de las diferencias encontradas en el presente estudio, los participantes afirmaron no estar suficientemente formados para llevar a cabo una educación inclusiva. Uno de los aspectos favorables a favor de la inclusión es la formación específica y experiencias previas (Abellán y Sáez-Gallego, 2020; Reina et al., 2016). Por tanto, las formaciones de los futuros docentes de EF deben responder a los desafíos y necesidades que se van a encontrar los futuros docentes en sus clases de EF (Aldabas, 2020).

A pesar de que el presente estudio se ha realizado con un alto rigor metodológico y ético, no está exento de limitaciones. Cabe destacar que los

resultados no son generalizables a toda la población ya que la muestra participante en el estudio no es representativa de las personas que están estudiando máster y estudios de doctorando relacionados con la EF, la actividad física o el deporte. Los futuros estudios deberían incluir muestras mayores y con un mayor grado de representatividad de la población objeto de estudio. Sería, por lo tanto, enriquecedor aumentar la muestra en futuras líneas de investigación, con el objetivo de poder generalizar los resultados obtenidos. Por otro lado, teniendo en cuenta que la consistencia interna de algunos bloques del cuestionario no ha sido alta, sería necesario realizar una revisión de los ítems del cuestionario y adecuarlos al contexto de estudiantes universitarios de EF, actividad física y deporte con el fin de mejorar tanto la consistencia interna total y de cada uno de los bloques. Finalmente, en el presente estudio no se ha podido incluir información sobre los planes de estudio de cada formación universitaria de master y doctorado. En futuros estudios sería interesante analizar los planes de estudio de las formaciones cursadas por los participantes, para observar que formación específica reciben acerca de la inclusión. Por todo ello, sería conveniente realizar una futura investigación con estudiantes de máster y estudiantes de doctorando relacionados con la EF, la actividad física y el deporte de diferentes universidades. La presente investigación es una aproximación para comprender las diferencias que pueden existir entre el sexo y los estudios cursados de estudiantes de máster y doctorandos.

6. CONCLUSIONES

Los resultados del estudio muestran que, se obtuvieron valores bajos en la consistencia interna por bloques, y además el cuestionario obtuvo una consistencia interna total media. Por tanto, sería necesario realizar una revisión de los ítems y adecuarlos al contexto de estudiantes universitarios relacionados con la AF y EF con el fin de mejorar tanto la consistencia interna total y por bloque. Los estudiantes de posgrado perciben la inclusión de una manera positiva, sin embargo, no se ven suficientemente formados para implementar una educación inclusiva. Además, se observaron diferencias en función del sexo, siendo las chicas las que obtuvieron mejores valores hacia la inclusión. Atendiendo a los

resultados obtenidos, tanto el sexo como el tipo de estudio cursado pueden influir en la percepción de la inclusión, del mismo modo, existe la necesidad de que los futuros docentes tengan una formación inicial especifica en inclusión con el objetivo de que tengan la capacidad de que todo el alumnado disfrute de la EF. Estos resultados se deberían tomar con cautela ya que la muestra de participantes no es representativa. Sin embargo, puede ser el paso hacia nuevos estudios que analicen la diferencia entre sexo y estudios cursados (grado *vs.* Posgrado *vs.* estudios de doctorando).

8. REFERENCIAS

Abellán, J., Sáez-Gallego, N. M., Reina, R., Ferriz, R. y Navarro-Patón, R. (2019). Percepción de autoeficacia hacia la inclusión en futuros maestros de educación física. Revista de Psicología del Deporte, 28(1), 143-156.

Abellán, J. y Sáez-Gallego, N. M. (2020). Opiniones relativas a la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales mostradas por futuros maestros de infantil y primaria. Revista Complutense de Educación, 31(2), 209-229. https://doi.org/10.5209/rced.62090

Akalin, S., Demir, S., Sucuoglu, B., Bakkaloglu, H. y Iscen, F. (2014). The needs of inclusive preschool teachers about inclusive practices. Eurasian Journal of Educational Research, 54, 39-60. https://doi.org/10.14689/ejer.2014.54.3

Aldabas, R. (2020). Special education teachers' perceptions of their preparedness to teach students with severe disabilities in inclusive classrooms: A Saudi Arabian perspective. Sage Open, 10(3), 1-14. https://doi.org/10.1177/2158244020950657

Alshehri, Y. D. (2023). Teachers' Attitudes about Including Students with Autism in General Education Classrooms in Saudi Arabia. Saint Louis University].

Álvarez, J. L. y Buenestado, M. (2016). Predictores de las actitudes hacia la inclusión de alumnado con necesidades educativas especiales en futuros profesionales de la educación. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44551

Antonak, R. F. y Larrive, B. (1995). Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstreaming scale. Exceptional Children, 62(2), 139-149.

Avalos, A. B., Iturricastillo, A., Castillo, D., Romaratezabala, E., Rodríguez-Negro, J., Aritzeta de Pérdigo, I. y Yanci, J. (2021). Motivos y barreras para la práctica de actividad física percibidas por jugadores de goalball con discapacidad visual. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 7(1), 43-66. https://doi.org/10.17979/sportis.2021.7.1.6713

Aviram, R., Khvorostianov, N., Harries, N. y Bar-Haim, S. (2021). Perceived barriers and facilitators for increasing the physical activity of adolescents and young adults with cerebral palsy: a focus group study. Disability and Rehabilitation, 44(22), 6649-6659. https://doi.org/10.1080/09638288.2021.1970252

Block, M. E., Haegele, J., Kelly, L. y Obrusnikova, I. (2021). Exploring future research in adapted physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport, 92(3), 429-442. https://doi.org/10.1080/02701367.2020.1741500

Cañadas, L., Santos-Pastor, M. L. y Castejón, F. J. (2019). Competencias docentes en la formación inicial del profesorado de educación física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 35), 284-288. https://doi.org/10.47197/retos.v0i35.64812

Collado-Sanchis, A., Tárraga-Mínguez, R., Lacruz-Pérez, I. y Sanz-Cervera, P. (2020). Análisis de actitudes y autoeficacia percibida del profesorado ante la educación inclusiva. Educación para el desarrollo, 56(2), 509-523. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1117

Donnelly, J. E., Hillman, C. H., Castelli, D., Etnier, J. L., Lee, S., Tomporowski, P., Lambourne, K. y Szabo-Reed, A. N. (2016). Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. Medicine and science in sports and exercise, 48(6), 1197. https://doi.org/10.1002%2F14651858.CD009728.pub4

Erceg-Hurn, D. M. y Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods: an easy way to maximize the accuracy and power of your research. American Psychologist, 63(7), 591-601. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591

Felder, F. (2021). Celebrating diversity in education and the special case of disability. Educational Review, 73(2), 137-152. https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1576590

Gitimoghaddam, M., Vanderloo, L. M., Hung, R., Ryce, A., McKellin, W., Miller, A. y Collet, J.-P. (2021). Impacts of participation in community-based physical activity programs on cognitive functions of children and youth with neurodevelopmental disabilities: A scoping review. Brain Sciences, 11(2), 195. https://doi.org/10.3390/brainsci11020195

Gonzalez-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Castro, R. P. (2019). Educación inclusiva: Barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(1), 243-263. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9153

González-Gil, F., Martín-Pastor, E. y Orgaz Baz, B. (2017). ¿ Están los futuros profesores formados en inclusión?: Validación de un cuestionario de evaluación. Aula Abierta, 46, 33-40. https://doi.org/10.17811/rifie.46.2017.33-40

Grassi-Roig, M., Pérez-Tejero, J. y Coterón, J. (2022). Efectos de una formación en inclusión sobre la autoeficacia del profesorado de Educación Física. Cultura, Ciencia y Deporte, 17(51), 5-13. https://doi.org/10.12800/ccd.v17i51.1649

Grissom, R. J. (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. Journal of Applied Psychology, 79(2), 314-316. https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.314

Haegele, J. A. (2019). Inclusion illusion: Questioning the inclusiveness of integrated physical education: 2019 national association for Kinesiology in higher education Hally Beth Poindexter young scholar address. Quest, 71(4), 387-397. https://doi.org/10.1080/00336297.2019.1602547

Hortigüela-Alcalá, D., Perez-Pueyo, A. y Fernández-Río, F. J. (2016). Influencia de las experiencias vivenciadas por el alumnado en el desempeño de futuras competencias docentes. Contextos Educativos-Revista de Educación. https://doi.org/10.18172/con.2742

Jaarsma, E. A., Geertzen, J. H. B., de Jong, R., Dijkstra, P. U. y Dekker, R. (2014). Barriers and facilitators of sports in D utch P aralympic athletes: An explorative study. Scandinavian journal of medicine & science in sports, 24(5), 830-836. https://doi.org/10.1111/sms.12071

Jiménez-Monteagudo, M. L. y Hernández-Álvarez, J. L. (2013). La formación inicial para una educación física inclusiva: situación, prospectiva y competencias. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 13(51), 471-494.

MacEachern, S., Forkert, N. D., Lemay, J.-F. y Dewey, D. (2021). Physical activity participation and barriers for children and adolescents with disabilities. International Journal of Disability, Development and Education, 69(1), 204-216. https://doi.org/10.1080/1034912X.2021.1952939

Nanayakkara, S. (2022). Teaching inclusive physical education for students with disabilities: reinvigorating in-service teacher education in Sri Lanka. Sport, Education and Society, 27(2), 210-223. https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1964462

Phoenix, C., Griffin, M. y Smith, B. (2015). Physical activity among older people with sight loss: a qualitative research study to inform policy and practice. Public health, 129(2), 124-130. https://doi.org/10.1016/j.puhe.2014.10.001

Pontifex, M. B., Fine, J. G., da Cruz, K., Parks, A. C. y Smith, A. L. (2014). VI. The role of physical activity in reducing barriers to learning in children with developmental disorders. Monographs of the Society for Research in Child Development, 79(4), 93-118. https://doi.org/10.1111/mono.12132

Poulsen, A. A. y Ziviani, J. M. (2004). Can I play too? Physical activity engagement of children with developmental coordination disorders. Canadian Journal of Occupational Therapy, 71(2), 100-107. https://doi.org/10.1177/000841740407100205

Reina, R., Hemmelmayr, I. y Sierra-Marroquín, B. (2016). Autoeficacia de profesores de educación física para la inclusión de alumnos con discapacidad y su relación con la formación y el contacto previo. Psychology, Society, & Education, 8(2), 93-103. https://doi.org/10.25115/psye.v8i2.455

Rimmer, J. H. y Marques, A. C. (2012). Physical activity for people with disabilities. The Lancet, 380(9838), 193-195. https://doi.org/10.1016/s0140-6736(12)61028-9

Robertson, J., Emerson, E., Baines, S. y Hatton, C. (2018). Self-reported participation in sport/exercise among adolescents and young adults with and without mild to moderate intellectual disability. Journal of Physical Activity and Health, 15(4), 247-254. https://doi.org/10.1123/jpah.2017-0035

Sharma, A., Malik, R. y Nagy, H. (2022). Exploring the Teachers' Perception towards Educational Inclusion: A Study of Teachers' in Pune, India. Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science, 15(1), 23-32. https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150103

Stošić, J., Lisak, N. y Preece, D. (2022). Primary teachers' knowledge and attitudes about autism, and experience of good practice approaches: implications for policy and practice in Croatia. Support for Learning, 37(4), 573-588. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12429

Tárraga-Mínguez, R., Cebolla-Tudela, L., Gómez-Mari, I. y Sanz-Cervera, P. (2022). Concepciones docentes sobre educación inclusiva. Diferencias entre etapas educativas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, (98), 44-62.

Tárraga-Mínguez, R., Vélez-Calvo, X., Pastor-Cerezuela, G. y Fernández-Andrés, M. I. (2020). Las actitudes del profesorado de educación primaria hacia la educación inclusiva en Ecuador. Educação e Pesquisa, 46. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229504

Tárraga, R., Grau, C. y Peirats, J. (2013). Actitudes de los estudiantes del Grado de Magisterio y del Máster de Educación Especial hacia la inclusión educativa. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 16(1), 55-72. https://doi.org/10.6018/reifop.16.1.179441

Torres, J. A. y Fernández, J. M. (2015). Promoviendo escuelas inclusivas: análisis de las percepciones y necesidades del profesorado desde una perspectiva organizativa, curricular y de desarrollo profesional. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18(1), 177-200. https://doi.org/10.6018/reifop.18.1.214391

Tremblay, M. S., Carson, V., Chaput, J.-P., Connor Gorber, S., Dinh, T., Duggan, M., Faulkner, G., Gray, C. E., Gruber, R. y Janson, K. (2016). Canadian 24-hour movement guidelines for children and youth: an integration of physical activity, sedentary behaviour, and sleep. Applied physiology, nutrition, and metabolism, 41(6), 311-327. https://doi.org/10.1139/apnm-2016-0151

Triviño-Amigo, N., Barrios-Fernandez, S., Mañanas-Iglesias, C., Carlos-Vivas, J., Mendoza-Muñoz, M., Adsuar, J. C., Acevedo-Duque, Á. y Rojo-Ramos, J. (2022). Spanish Teachers' Perceptions of Their Preparation for Inclusive Education: The Relationship between Age and Years of Teaching Experience. International Journal of Enviromental Research and Public Health, 19(9), 1-12. https://doi.org/10.3390/ijerph19095750

Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P. y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (37), 597-604. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74180

van Sluijs, E. M. F., Ekelund, U., Crochemore-Silva, I., Guthold, R., Ha, A., Lubans, D., Oyeyemi, A. L., Ding, D. y Katzmarzyk, P. T. (2021). Physical activity behaviours in adolescence: current evidence and opportunities for intervention. The Lancet, 398(10298), 429-442. https://doi.org/10.1016%2FS0140-6736(21)01259-9

Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R. y Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. PloS one, 10(8), 1-12. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002

Wilson, M. G., Ellison, G. M. y Cable, N. T. (2016). Basic Science behind the Cardiovascular Benefits of Exercise. British Journal of Sports Medicine, 50(2), 93-99. https://doi.org/10.1136/bjsports-2014-306596rep

Wilson, W. J., Theriot, E. A. y Haegele, J. A. (2020). Attempting inclusive practice: perspectives of physical educators and adapted physical educators. Curriculum Studies in Health and Physical Education, 11(3), 187-203. https://doi.org/10.1080/25742981.2020.1806721

Wouters, M., Evenhuis, H. M. y Hilgenkamp, T. I. M. (2019). Physical activity levels of children and adolescents with moderate-to-severe intellectual disability. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 32(1), 131-142. https://doi.org/10.1111/jar.12515

¿IMPLEMENTAN DE UNA MANERA ADECUADA EL APRENDIZAJE COOPERATIVO LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ETAPA DE PRIMARIA?

BINGEN MARCOS-RIVERO
Facultad de Educación y Deporte, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JON ORTUONDO BÁRCENA
Escuela universitaria Begoñako Andra Mari (BAM)

IRATI BECERRIL-ATXIKALLENDE
Facultad de Educación de Bilbao, Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

JAVIER YANCI IRIGOYEN
Grupo de Investigación GIKAFIT
Departamento de Educación Física y Deportiva
Facultad de Educación y Deporte
Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

1. INTRODUCCIÓN

Las estructuras de aprendizaje se definen como un conjunto de acciones y decisiones que los docentes toman teniendo en cuenta las distintas dimensiones del hecho educativo (tipos de actividades que realiza el alumnado, grado de autonomía que tienen para realizar la actividad, el reconocimiento del trabajo realizado o de la forma de alcanzar dichos objetivos) (Pujolàs, 2009). Del mismo modo, Velázquez (2021) afirma que las estructuras de aprendizaje que se utilicen afectan directamente a las interacciones que se generan entre el alumnado y el docente. Muchos autores (Pujolàs, 2009; Santos, 1990; Velázquez, 2021) están de acuerdo en que existen tres tipos fundamentales de estructuras de aprendizaje: estructura individualista, estructura competitiva y estructura cooperativa. Atendiendo a las investigaciones existentes sobre las estructuras de aprendizaje más utilizadas, parece que las estructuras individualista y competitiva son las más comunes entre los docentes de Educación Física (EF) de la etapa de Educación Primaria (Pujolàs, 2012). Concretamente

en el ámbito de la EF, se ha descrito que la utilización de estructuras de aprendizaje individualista y competitiva hacen que el alumnado menos dotado motriz y físicamente se desmotive, acepte un rol marginal en el ámbito motriz y disminuya su nivel de autoestima (Prieto y Nistal, 2009). Por este motivo, se ha expuesto que puede ser más beneficioso para el conjunto de los alumnos utilizar también otro tipo de estructuras de aprendizaje como las actividades cooperativas (Martín y Jiménez, 2021). En esta misma línea, algunos autores han destacado que las aulas inclusivas requieren una estructura cooperativa que favorezca la educación inclusiva (Pujolàs, 2012).

El Aprendizaje Cooperativo (AC) se define como un "modelo pedagógico en el que los estudiantes trabajan juntos en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, para maximizar su propio aprendizaje y también el del resto de compañeros y compañeras" (Velázquez, 2015a, p.69). Del mismo modo, Johnson et al. (1999a) definen el AC como una metodología basada en el trabajo por pequeños grupos, normalmente heterogéneos, y en los cuales los componentes del grupo aúnan fuerzas y recursos con el objetivo de mejorar su propio aprendizaje y el de los demás. Se ha descrito que el AC es un planteamiento didáctico que favorece el desarrollo de los cuatro tipos de resultados de aprendizaje relacionados con la EF (Domingo, 2008; Fernández-Rio y Méndez-Giménez, 2016; Ovejero, 2018; Velázquez et al., 2014), los cuales son: el aprendizaje físico, cognitivo, social y afectivo (Casey y Goodyear, 2015; Velázquez, 2018). Para llevar a cabo el AC de una manera óptima, algunas investigaciones apuntan a que es necesario cumplir los cinco elementos esenciales propuestos por Johnson et al. (1999b), los cuales facilitan la aplicación del AC. Estos 5 elementos fundamentales para aplicar de manera eficaz el AC (Johnson et al., 1999b) son: la interdependencia positiva entre los componentes del grupo, la responsabilidad individual, la interacción promotora, las habilidades interpersonales y de grupos pequeños y el procesamiento grupal o autoevaluación. Asimismo, existen autores que a estos cinco elementos del AC les suman otros dos elementos fundamentales, que favorecen a la implementación de dicha metodología. Esos dos elementos son la participación equitativa y la igualdad de oportunidades de éxito (Fernández-Río, 2018; Ovejero, 2018; Pujolàs, 2008a).

Por otro lado, además de los cinco elementos esenciales anteriormente mencionados, uno de los aspectos relevantes a la hora de llevar a cabo el AC en el área de EF es la manera en la que el docente agrupa a sus estudiantes en las distintas actividades (Ortuondo et al., 2023). Diversos autores analizan cómo debe ser el agrupamiento y aspectos a tener en cuenta a la hora de realizarlos (Juárez-Pulido et al., 2019; Torrego et al., 2015). Por un lado, se debe tener en cuenta el tamaño de los grupos que se forman (Johnson et al., 1999b; Velázquez, 2021) y por otro lado, la distribución del alumnado (Johnson et al., 1999a; Velázquez, 2021). Por último, también se ha expuesto que se debe de tener en cuenta el tiempo en el que se mantiene la estructura o composición de los grupos (Johnson et al., 1999a; Pujolàs, 2008a; Velázquez, 2021).

Asimismo, para implementar el AC se utilizan diversas técnicas (Domínguez et al., 2012; Fernández-Río, 2017; Pujolàs, 2008a), las cuales se clasifican en técnicas simples y técnicas complejas. Las técnicas simples (Fernández-Río, 2017) son fáciles de aprender e implementar y se utilizan durante una sesión o parte de ella. Sin embargo, las técnicas complejas (Fernández-Río, 2017) requieren un mayor conocimiento y dominio de los participantes y se desarrollan durante varias sesiones de clase. Debido a todos los aspectos a tener en cuenta y que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implementar el AC no es una tarea sencilla. Además, los docentes se pueden encontrar con diferentes dificultades a la hora de llevarlo a cabo (Martínez y Sánchez, 2020), tales como la falta de experiencia, las experiencias negativas previas, la falta de formación del profesorado, la falta de habilidades del alumnado o la falta de control en el aula, entre otras.

2. OBJETIVOS

A pesar de que existen muchos estudios acerca del AC y de cómo implementarlo, no son tan comunes los trabajos científicos que analicen como implementan los y las docentes de la etapa de Educación Primaria el AC en las clases de EF. De esta forma, sería interesante conocer si hay docentes de EF que no implementan el AC en sus sesiones y el motivo por el que no utilizan esta estructura de aprendizaje. Por lo tanto,

los objetivos del presente estudio fueron: 1) analizar en qué medida los docentes de EF en la etapa de Educación Primaria utilizan el AC, 2) describir con qué objetivo utilizan el AC los docentes de EF en la etapa de Primaria, 3) examinar cómo realizan los agrupamientos en las sesiones de aprendizaje cooperativo los docentes de EF, 4) conocer la duración de los agrupamientos en las clases de EF cuando se implementa el AC, 5) describir qué técnicas utilizan los docentes en las clases de EF para llevar a cabo el AC y 6) analizar por qué los docentes de EF en la etapa no utilizan el AC.

3. METODOLOGÍA

En el presente estudio participaron 106 docentes de Educación Primaria que impartían la asignatura de EF en centros públicos y privados de varias comunidades españolas (Region de Murcia, Comunidad foral de Navarra, País Vasco, Castilla y León, Cantabria, Aragón, La Rioja, Galicia, Cataluña, Comunidad de Madrid, Andalucia y Castilla-La Mancha). Para poder participar en el estudio todos los participantes debían tener una experiencia laboral de tres años como mínimo en el ejercicio de la EF. La participación en el estudio fue voluntaria y los participantes tenían la posibilidad de retirarse de mismo en cualquier momento. Asimismo, el cuestionario fue totalmente anónimo y se cumplió con lo establecido en la Declaración de Helsinki en el año 2013

3.1. Procedimiento

Con el propósito de conocer como implementaban los y las docentes de EF el AC, se diseñó un cuestionario *ad hoc* de 7 preguntas, llamado "Implementación del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física (IACEF)". En la primera fase, dos investigadores diseñaron el cuestionario *ad hoc*. El primer investigador es doctor en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y con amplio conocimiento en AC, mientras que el segundo investigador es Graduado en Educación Primaria y Máster en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. Los ítem se elaboraron basándose en investigaciones anteriores, las cuales hacen hincapié en los aspectos a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo el AC (Johnson et al., 1999b; Martínez y Sánchez, 2020; Prieto y Nistal, 2009; Pérez-

Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2020; Velázquez, 2021; Velázquez, 2013; Velázquez, 2015b). El cuestionario se difundió en formato digital a través de correos electrónicos que fueron enviados durante los meses de marzo y abril a centros de Educación Primaria de una gran parte de España. La recogida de datos se realizó a través de la plataforma Google Forms y posteriormente los datos fueron exportados a un archivo *.xls.*

3.2. Mediciones

Cuestionario "IACEF": Se utilizó un cuestionario creado *ad hoc* compuesto por 7 ítems, los cuales permitían elegir múltiples opciones y exponer una idea u opinión (Tabla 1). Asimismo, en los ítems 2, 3, 4, 5 y 7 se daba la posibilidad de escoger todas las opciones que se vieran oportunas. El motivo de ello, es que en muchas ocasiones el docente puede utilizar y estar de acuerdo con diferentes opciones. Los ítems fueron diseñados teniendo en cuenta la evidencia científica (Johnson et al., 1999b; Martínez y Sánchez, 2020; Prieto y Nistal, 2009; Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2020; Velázquez, 2021; Velázquez, 2013; Velázquez, 2015b). El cuestionario está compuesto por cuatro bloques. El primer bloque (ítem 1) se centra en si los docentes encuestados utilizaban o no el AC. El segundo bloque (ítem 2) hace referencia a con qué objetivo utilizan los docentes al aplicar el AC. El tercer bloque (ítems 3, 4, 5 y 6) analiza cómo los docentes de EF de la etapa de Educación Primaria llevan a cabo el AC. Por último, el cuarto bloque (ítem 7) examina por qué hay docentes que no utilizan el AC. Resaltar que los participantes que habían utilizado el AC tuvieron que responder a las preguntas del bloque 1, 2 y 3, mientras que los participantes que no lo habían utilizado, solo tuvieron que responder a las preguntas del bloque 1 y 4.

TABLA 1. *Cuestionario Implementación del Aprendizaje Cooperativo en Educación Física (IACEF)".*

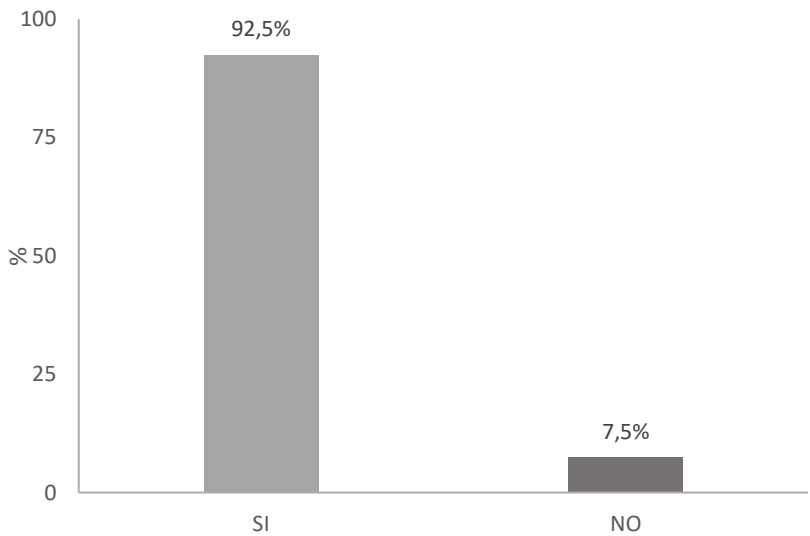
Bloques	Preguntas	Opciones de respuesta	Tipo de respuesta
Bloque 1	Ítem 1. ¿Has utilizado alguna vez el aprendizaje cooperativo en Educación Física?	Seleccionar solo 1 opción	Si No
Bloque 2	Ítem 2. ¿Con qué objetivo realizas el aprendizaje cooperativo?	Posibilidad de seleccionar más de una opción	Con el objetivo de promover el logro afectivo Con el objetivo de promover el logro cognitivo Con el objetivo de promover el logro social Con el objetivo de promover el logro motriz
Bloque 3	Ítem 3. ¿Qué técnicas has utilizado para llevar a cabo el aprendizaje cooperativo?	Posibilidad de seleccionar más de una opción	Puzle de Aronson. Enseñanza reciproca. Marcador colectivo. Piensa, comparte y actúa. Resultado colectivo. Grupos de aprendizaje. Parejas-Comprueban- Ejecutan. Otros:
	Ítem 4. A la hora de agrupar los estudiantes, ¿De cuántos estudiantes sueles hacer los grupos?	Posibilidad de seleccionar más de una opción	1-2. 3-5. 6-8. 9-11. Otros:
	Ítem 5. ¿Cómo realizas los grupos?	Posibilidad de seleccionar más de una opción	Heterogéneos (etnia, sexo, rendimiento escolar…). Homogéneos. Libre (Elección del alumnado). Grupos formados al azar. Otros:
	Ítem 6. Cuando realizas los grupos para trabajar con el aprendizaje cooperativo…	Seleccionar una opción	Los mantienes estables todo el trimestre. Cambias cada dos semanas. Cambias cada semana. Cambias cada sesión. Otros:
Bloque 4	Ítem 7. ¿Por qué no pones en práctica el aprendizaje cooperativo?	Posibilidad de seleccionar más de una opción	Falta de experiencia. Experiencias negativas previas. Falta de formación en el aprendizaje cooperativo. Falta de habilidades del alumnado. Falta de control en el aula. Otros:

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

En el gráfico 1 se muestran los resultados obtenidos por los participantes en el ítem 1 "¿Has utilizado alguna vez el aprendizaje cooperativo en Educación Física?" del cuestionario. Los resultados muestran que el 92,5% (n = 98) de los participantes afirmaron haber utilizado alguna vez el AC en sus sesiones, mientras que el 7,5% (n = 8) restante aseguraron no haberlo utilizado.

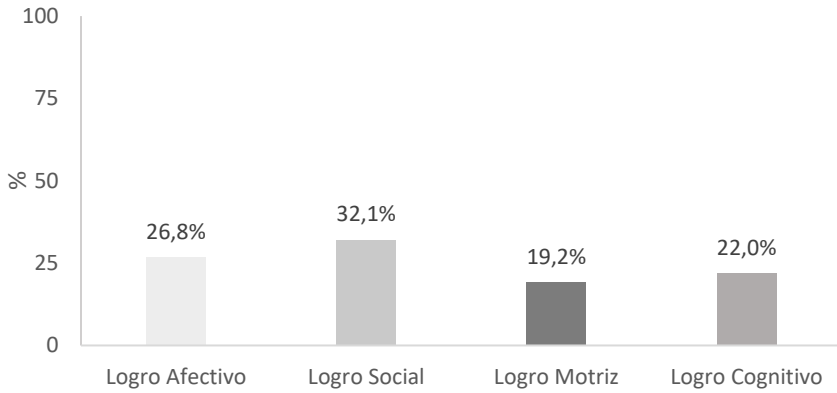
GRÁFICO 1. *Respuestas al ítem 1 "¿Has utilizado alguna vez el aprendizaje cooperativo en Educación Física?"*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 2 se muestran los resultados obtenidos por los participantes en relación al ítem 2 "¿Con qué objetivo realizas el aprendizaje cooperativo?". Los docentes que utilizaban el AC lo implementaban con el objetivo de trabajar el ámbito social (32,1%, n = 92), el ámbito afectivo (26,8%, n = 77), el ámbito cognitivo (22,0%, n = 63) y en menor medida el ámbito motriz (19,2%, n = 55).

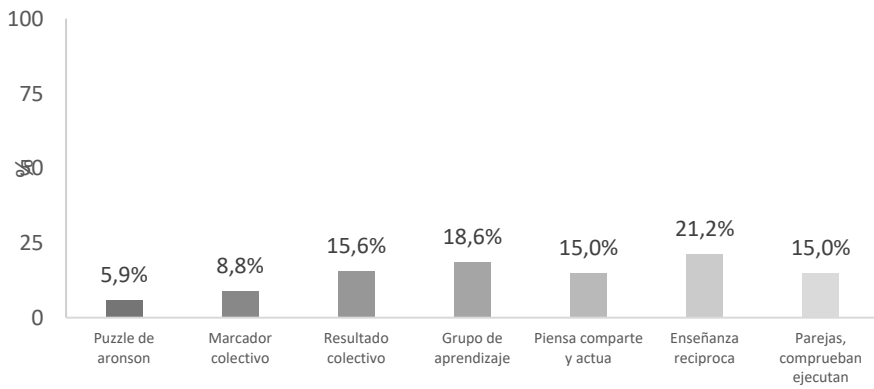
GRÁFICO 2. *Respuesta al ítem 2 "¿Con qué objetivo realizas el aprendizaje cooperativo?*



Fuente: elaboración propia

A continuación, se muestran los resultados correspondientes a los ítems del Bloque 3, que hace referencia a cómo los docentes implementan el AC. En el gráfico 3 se exponen los resultados obtenidos en el ítem 3 "¿Qué técnicas has utilizado para llevar a cabo el aprendizaje Cooperativo?". Las técnicas más utilizadas a la hora de llevar a cabo el AC fueron la enseñanza reciproca (21,2%, n = 65) y los grupos de aprendizaje (18,6%, n = 57).

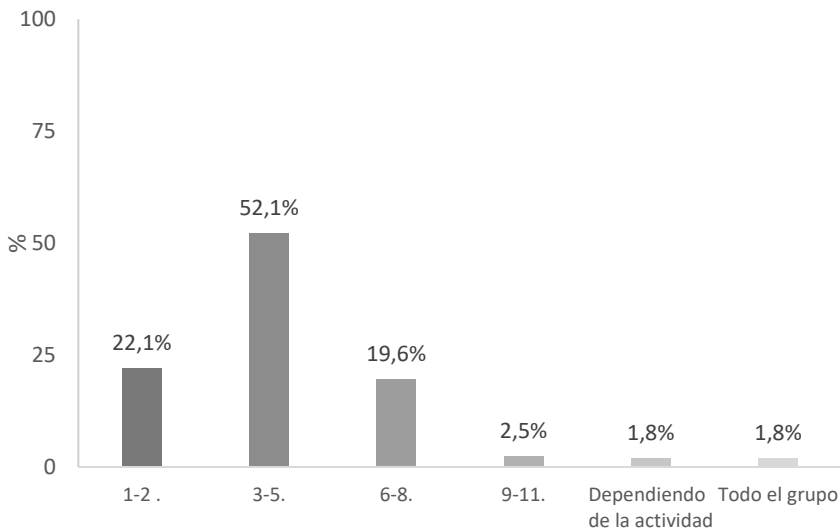
GRÁFICO 3. *Respuesta al ítem 3 "¿Qué técnicas has utilizado para llevar a cabo el aprendizaje Cooperativo?*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 4 se muestran los resultados obtenidos en el ítem 4 “A la hora de agrupar los estudiantes, ¿De cuántos estudiantes sueles hacer los grupos?”. Los resultados muestran que la gran mayoría de los docentes utilizan los agrupamientos entre 3-5 participantes (52,1%, n = 85). Por el contrario, un menor porcentaje de participantes en el estudio utilizan los agrupamientos entre 1-2 (22,1%, n = 36) y 6-8 participantes (32,7%, n = 32).

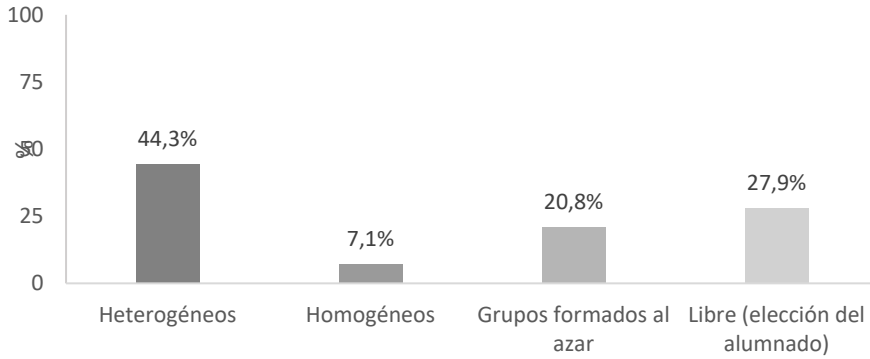
GRÁFICO 4. *Respuestas al ítem 4 “A la hora de agrupar los estudiantes, ¿De cuántos estudiantes sueles hacer los grupos?”*



Fuente: elaboración propia

En el gráfico 5 se exponen los resultados obtenidos en el ítem 5 “¿Cómo realizas los grupos?”. Los resultados muestran que la gran mayoría de los docentes afirmaron realizar los agrupamientos de manera heterogénea (44,3%, n = 81). Sin embargo, la mitad de los participantes afirmaron realizar los grupos a libre elección del alumnado (27,9%, n = 51), y un tercio de los participantes declararon realizar los grupos al azar (20,8%, n = 38). Por otro lado, un porcentaje bajo de participantes afirmaron realizar los grupos de manera homogénea (7,1%, n = 13).

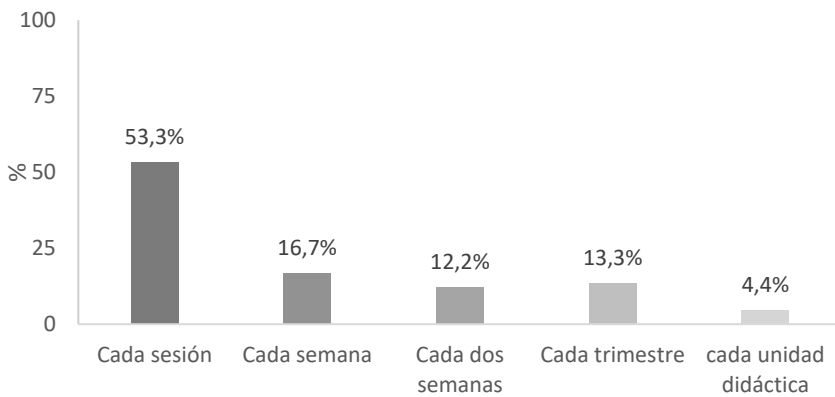
GRÁFICO 5. *Respuesta ítem 5 "¿Cómo realizas los grupos?*



Fuente: elaboración propia

Los resultados obtenidos en el ítem 6 "Cuando realizas los grupos para trabajar con el aprendizaje Cooperativo…", que hace referencia a la duración de los agrupamientos, se muestran en el gráfico 6. Los resultados muestran que aproximadamente la mitad de los docentes encuestados (53,3%, n = 48) afirmaron cambiar los grupos cada sesión. Además, un porcentaje más reducido de los participantes declararon cambiar los grupos cada semana (16,7%, n = 15), cada unidad didáctica (4,4%, n = 4), cada dos semanas (12,2%, n = 11) y cada trimestre (13,3%, n = 12).

GRÁFICO 6. *Respuesta al ítem 6 "Cuando realizas los grupos para trabajar con el aprendizaje Cooperativo…"*

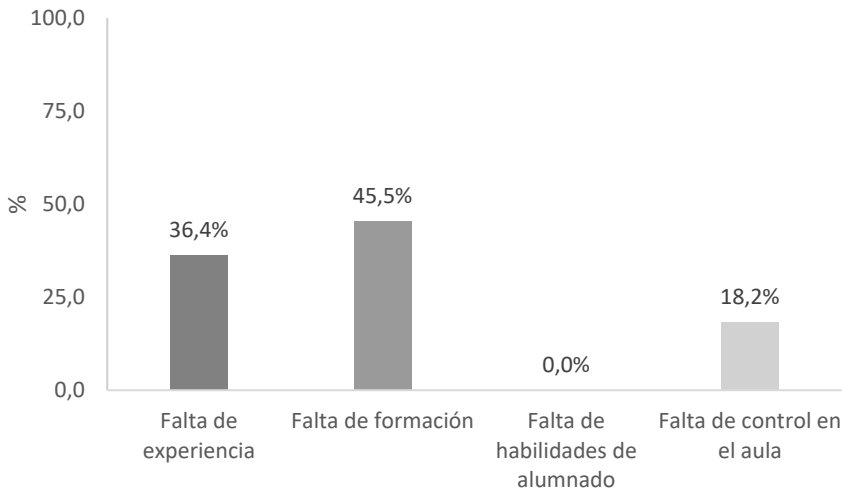


Fuente: elaboración propia

Por último, en el gráfico 7 se muestran los resultados correspondientes al Bloque 4, Ítem 7 "¿Por qué no pones en práctica el aprendizaje cooperativo?", que hace referencia a los motivos de no utilizar el AC. Los resultados muestran que, en gran medida, los docentes no implementan el AC por falta de formación (45,5%, n = 5). Asimismo, los participantes afirman que la falta de experiencia (36,4%, n = 4) y la falta de control en el aula (18,2% n = 2) son factores que les limitan a la hora de llevar a cabo el AC.

GRÁFICO 7. *Respuesta al ítem 7 "¿Por qué no pones en práctica el aprendizaje cooperativo?*

"



Fuente: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

El principal objetivo de esta investigación fue analizar la forma que tienen los docentes de EF en la etapa de Educación Primaria de utilizar el AC. Teniendo en cuenta la importancia que tiene implementar de una manera adecuada el AC para poder beneficiarse de esta metodología (Fernández-Río, 2017; Garví et al., 2022), conocer cómo la implementan los docentes de EF puede ser un punto de partida adecuado. La mayoría de docentes encuestados afirman utilizar el AC en sus clases de

EF con el objetivo de trabajar el ámbito social, afectivo, cognitivo y en menor medida el ámbito motriz. Además, los participantes utilizan mayoritariamente técnicas complejas de AC y realizan los grupos de manera heterogénea, entre 3-5 participante y la gran mayoría cambia los grupos cada sesión. La utilización del AC en la asignatura de EF beneficia aspectos sociales, afectivos, motivacionales y además promueve la inclusión del alumnado con discapacidad en las clases de EF (Velázquez, 2015b). En el presente estudio, los resultados muestran que la gran mayoría de los participantes (92,5%) aseguran utilizar o haber utilizado el AC, frente a unos pocos participantes (7,5%) que aseguran no haberlo utilizado nunca. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por (Velázquez, 2015b) en un estudio realizado con 198 docentes españoles de EF de la etapa de primaria y secundaria, de los cuales el 65,6% (130 participantes) afirmaban utilizar el AC. Además de conocer si los docentes han utilizado o utilizan el AC, se ha expuesto que es necesario profundizar en la forma en lo que lo hacen (Fernández-Río, 2017). Por ejemplo, Velázquez (2015b) expuso que únicamente el 36,2% de los participantes que declararon haber utilizado el AC implementaban técnicas estructuradas de AC. Esto resultados muestran que, a pesar de que los docentes pueden tener la percepción de que utilizan el AC, quizá no lo utilizan de una manera adecuada, por lo que parece imprescindible profundizar también en la forma de implementación del AC. Del mismo modo, una de las incoherencias que se produce cuando se quiere llevar a cabo el AC, es llevar a clase actividades cooperativas de manera puntual, aunque se haya descrito que tiene que ser experiencias que se tienen que vivir de manera continua (Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2020). Por tanto, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio y en anteriores trabajos de investigación (Velázquez, 2015b), aunque gran parte de los docentes declaren utilizar el AC, resulta necesario conocer si se implementa de una forma adecuada o si simplemente los docentes lo llevan a cabo mediante actividades puntuales.

Uno de los aspectos fundamentales puede ser el conocer el motivo u objetivo que tienen los docentes de EF con la implementación del AC en sus sesiones. Los participantes que utilizan el AC del presente estudio declararon utilizarlo con el objetivo de trabajar el ámbito social (32,1%),

el ámbito afectivo (26,8%), el ámbito cognitivo (22,0%) y en menor medida el ámbito motriz (19,2%). Del mismo modo, Velázquez (2013) concluyó que muchos docentes utilizan el AC para favorecer habilidades sociales y actitudes prosociales, teniendo en cuenta que también permite alcanzar logros afectivos. Asimismo, estos resultados se pueden dar debido a que a través de diferentes metodologías, incluida el AC, se obtienen valores similares en cuanto a las mejoras en el logro motor (Velázquez, 2015b), sin embargo el AC es de las pocas metodologías que favorece las habilidades sociales del alumnado (Perlado et al., 2021) con y sin discapacidad (Páez et al., 2018). Asimismo, existe evidencia científica asegurando que el AC mejora significativamente los resultados de aprendizaje del alumnado en ámbitos técnicos, cognitivos, sociales y emocional (Dyson et al., 2022).

Además de conocer los objetivos que persiguen los docentes al implementar el AC, la literatura científica se ha centrado en conocer cuáles son las técnicas más utilizadas de implementación del AC (Velázquez et al., 2014). Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que las técnicas más utilizadas a la hora de llevar a cabo el AC por parte de los docentes de EF participantes fueron la enseñanza reciproca (21,2%) y los grupos de aprendizaje (18,6%). Estos resultados no coinciden con los aportados por Velázquez (2015b) realizado con docentes de Educación Primaria y Secundaria de EF, ya que observaron que las técnicas más utilizadas fueron "Piensa, comparte y actúa", "el rompecabezas", "la enseñanza recíproca" y "el marcador colectivo". En la misma línea, los resultados obtenidos en el presente estudio tampoco coinciden con los resultados expuestos por Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá (2020), que basándose en la evidencia científica, afirmaron que las técnicas más utilizadas en EF eran "resultados colectivos", "parejas comprueban ejecutan", "piensa comparte y actúa" y "grupos de aprendizaje". Analizando estos estudios (Pérez-Pueyo y Hortigüela-Alcalá, 2020; Velázquez, 2015b) se observa que las técnicas más utilizadas son técnicas simples y complejas. Fernández-Río (2017) afirma que las técnicas simples y las técnicas complejas son igual de válidas para conseguir los objetivos del AC, sin embargo, es habitual que los docentes inicien utilizando técnicas complejas que requieren un nivel más alto de

cooperación entre el alumnado sin tener ni los docentes ni los estudiantes suficiente experiencias con el AC. Por tanto, y teniendo en cuenta que las técnicas complejas requieren por parte del profesorado y del alumnado un mayor conocimiento y control, es sorprendente que sean las más utilizadas por los docentes participantes en el estudio. Es recomendable, iniciar con técnicas simples para establecer una buena cohesión grupal y poder así avanzar de una manera más segura y solida hacia técnicas más complejas (Fernández-Río, 2017).

A la hora de implementar el AC en las sesiones de EF, se ha descrito que puede ser relevante conocer cómo se hacen los agrupamientos (Carbonero et al., 2023; Casey y Goodyear, 2015; Ortuondo et al., 2023), ya que este pueda ser un factor relevante del éxito de su aplicación (Ortuondo et al., 2023). Los resultados del presente estudio muestran que la gran mayoría de los participantes aseguran realizar los grupos con un número de entre 3-5 participantes (52,1%) y además de manera heterogénea (44,3%). En etapas iniciales cuanto más pequeño sea el grupo, más fácil será que realicen interacciones positivas de cooperación debido a que los alumnos requieren un nivel menor de destrezas para cooperar entre sí y la cooperación en grupos grandes es más complicada (Martín y Jiménez, 2021). Los resultados del presente estudio muestran que la mayor parte de los participantes aseguran realizar agrupaciones de 3-5 participantes, agrupación que parece adecuada para esta etapa educativa (García et al., 2001). Sin embargo, sería necesario proponer progresiones en los agrupamientos a medida que se van adquiriendo destrezas cooperativas y una buena cohesión de grupo (Martín y Jiménez, 2021). Asimismo, diferentes autores (Feria-Madueño et al., 2017; Velázquez, 2015b) coinciden con los resultados obtenidos en el presente estudio ya que observaron como la mayoría de los resultados apuntan a que los grupos se realizan de forma heterogénea. Sin embargo, a pesar de que el 44,3% de los participantes del presente estudio afirmasen realizar los grupos de manera heterogénea como forma principal de agrupamiento, más de la mitad de los participantes también afirmaron realizar los grupos en forma de libre elección del alumnado (27,9%), y un tercio de los participantes confirmaron realizar los grupos al azar (20,8%). Teniendo en cuenta que anteriores estudios han expuesto que

realizar los grupos de manera heterogéneos puede ser la forma más beneficiosa para el alumnado, realizar los agrupamientos de esta manera ayuda a que los participantes tengan acceso a diversas perspectivas, diferentes métodos de resolución de problemas, mayor desequilibrio cognitivo y mayor intercambio de explicaciones (Johnson et al., 1999b; Johnson et al., 1999a). Realizar los grupos de manera heterogénea, significa realizar los grupos teniendo en cuenta al nivel de rendimiento (Johnson et al., 1999b), por tanto, con el objetivo de conseguir mayores mejoras a través del AC podría resultar recomendable no utilizar los grupos homogéneos a la hora de realizar el AC en EF (Ortuondo et al., 2023).

Además de conocer la forma que tiene los docentes de realizar los agrupamientos, otro aspecto relevante en la implementación del AC son los cambios que se producen en las agrupaciones (Carbonero et al., 2023; Casey y Goodyear, 2015). Los resultados obtenidos en el presente estudio muestran que el 53,3% de los participantes afirman cambiar los grupos en cada sesión, mientras que 16,7% declara cambiarlos cada semana, el 13,3% cada trimestre, el 12,2% cada dos semanas y el 4,4% cada unidad didáctica. Estos resultados coinciden con los resultados obtenidos por Velázquez (2015b) en docentes de EF ya que observaron que 58% de los encuestados afirmaron cambiar los grupos en cada sesión, un 16,2% aseguraba mantener los grupos durante una unidad didáctica y un 7,7% mantenía los grupos durante un trimestre. Para que el alumnado aprenda a trabajar en grupo y solucione los conflictos que van surgiendo durante las clases, es fundamental que se mantengan los grupos estables en un periodo largo (Antolín et al., 2012; Pujolàs, 2008b). El hecho de mantener estables los grupos parece eliminar la posibilidad de que el alumnado evite resolver los conflictos esperando que el próximo día se cambien los grupos (Antolín et al., 2012). Teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el presente estudio y los obtenidos en estudios anteriores (Antolín et al., 2012; Domingo, 2008; Velázquez, 2015b), sólo un porcentaje muy reducido apuesta por una estabilidad en los grupos.

Otro de los aspectos relevantes de estudio en la implementación del AC es conocer los motivos por los que hay docentes que no lo implementan (Martínez y Sánchez, 2020). Los resultados obtenidos en el presente

estudio muestran que, en gran medida, los docentes que no implementan el AC suele ser por falta de formación (45,5%), por falta de experiencia (36,4%) o por falta de control en el aula (18,2%). De forma similar, Martínez y Sánchez (2020) ya describieron con anterioridad cuales eran los problemas más habituales a la hora de llevar a cabo el AC, entre los que destacan la falta de experiencia y habilidad del alumnado, las experiencias negativas previas, la falta de formación del profesorado, los problemas de organización de centro, la oposición familiar, la falta de control en el aula y las actitudes y expectativas de los docentes, muchas de ellas coincidentes con las barreras esgrimidas por los participantes en el presente estudio. Es fundamental que los docentes obtengan formación específica en AC (Correa-Gurtubay y Osses-Sánchez, 2023; Prieto et al., 2016) debido a que puede producir una reacción positiva por parte de los docentes y futuros docentes hacia el uso del aprendizaje cooperativo (Prieto et al., 2016). Del mismo modo, es fundamental que los futuros docentes de EF tengan una formación inicial especifica hacia el AC o metodologías similares que favorezcan una educación inclusiva (Perlado et al., 2019), para ello es necesario adaptar los planes de estudio de los grados y posgrados que habiliten ser docentes de EF en Educación Primaria.

A pesar de que el presente estudio se ha realizado con un alto rigor metodológico y ético, no está exentó de limitaciones. Destacar que los resultados no son generalizables a toda la población ya que la muestra del estudio no es representativa de los docentes que están ejerciendo en Educación Primaria en EF. Seria por lo tanto enriquecedor aumentar la muestra con el objetico de poder generalizar los resultados obtenidos. Asimismo, como futuras líneas de investigación seria enriquecedor observar cómo los docentes de EF llevan a cabo el AC y si cumplen todos los requisitos que plantea la metodología cooperativa.

6. CONCLUSIONES

Los resultados muestran que, en gran medida, los docentes afirman utilizar AC. Asimismo, utilizan técnicas complejas y agrupan al alumnado de una manera adecuada. Sin embargo, no mantienen los grupos estables en el tiempo. Además, los docentes que no implementan el AC es por

falta de formación, falta de experiencia o falta de control en el aula. Atendiendo a los resultados obtenidos es necesario que se aumente la formación específica hacia el AC en la formación inicial de los futuros docentes de EF, teniendo en cuenta que el AC favorece una educación inclusiva y además que una buena formación inicial ayudaría a implementar el AC de una manera más eficaz.

8. REFERENCIAS

Antolín, Á., Martín-Pérez, G. y Barba, J. J. (2012). El aprendizaje cooperativo para la mejora de la socialización y la educación a través del conflicto. La peonza: Revista de Educación Física para la paz, (7), 3-11.

Carbonero, L., Prat, M. y Ventura, C. (2023). Enseñar y aprender el deporte a través del aprendizaje cooperativo en Educación Física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (47), 164-173. https://doi.org/10.47197/retos.v47.94113

Casey, A. y Goodyear, V. A. (2015). Can cooperative learning achieve the four learning outcomes of physical education? A review of literature. Quest, 67(1), 56-72. https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733

Correa-Gurtubay, P. y Osses-Sánchez, N. A. (2023). El aprendizaje cooperativo: Reflexiones para su implementación en aulas inclusivas. Revista Electrónica Educare, 27(1), 1-14. https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14543

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social, 21, 231-246.

Domínguez, G., Prieto, J. R. y Álvarez, F. J. (2012). El cuaderno de equipo: eje de la metodología de aprendizaje cooperativo en una asignatura del máster de educación secundaria. REDU: Revista de Docencia Universitaria, 10(1), 239-255. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6130

Dyson, B., Shen, Y., Xiong, W. y Dang, L. (2022). How cooperative learning is conceptualized and implemented in Chinese physical education: A systematic review of literature. ECNU Review of Education, 5(1), 185-206. https://doi.org/10.1177/20965311211006721

Feria-Madueño, A., Grimaldi-Puyana, M., Sánchez-Oliver, A. J. y Alcaraz-Rodríguez, V. (2017). Aprendizaje cooperativo y su percepción en futuros docentes de educación física. Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud, 9(1), 189-198.

Fernández-Río, J. (2018). Participación equitativa e igualdad de oportunidades de éxito: sexto y séptimo elementos básicos del aprendizaje cooperativo. In (pp. 669-574).

Fernández-Río, J. (2017). El Ciclo del Aprendizaje Cooperativo: una guía para implementar de manera efectiva el aprendizaje cooperativo en educación física. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (32), 264-269. https://doi.org/10.47197/retos.v0i32.51298

Fernández-Rio, J. y Méndez-Giménez, A. (2016). El aprendizaje cooperativo: Modelo pedagógico para Educación Física. Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, (29), 201-206. https://doi.org/10.47197/retos.v0i29.38721

García, R., Traver, J. A. y Candela, I. (2001). Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas. Madrid: CCS.

Garví, P. M., García, L. M. y Fernández-Río, J. (2022). Aprendizaje cooperativo. Materiales curriculares para Educación Secundaria en Educación Física. https://doi.org/10.18239/atenea_2022.35.00

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999a). Los nuevos círculos del aprendizaje. Aique. Buenos Aires.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999b). El aprendizaje cooperativo en el aula (4). Paidós. Buenos Aires.

Juárez-Pulido, M., Rasskin-Gutman, I. y Mendo-Lázaro, S. (2019). El aprendizaje cooperativo, una metodología activa para la educación del siglo XXI: una revisión bibliográfica. Revista Prisma Social, 26), 200-210.

Martín, G. y Jiménez, P. J. (2021). Propuesta metodológica para implantar el aprendizaje cooperativo en las clases de educación física en base a los dominios de acción motriz. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (42), 524-534. https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87860

Martínez, R. y Sánchez, G. (2020). El Aprendizaje Cooperativo en la clase de Educación Física: dificultades iniciales y propuestas para su desarrollo. Revista Educación, 44(1), 19-29. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.35617

Ortuondo, J., Hortigüela, D., Meroña, L. y Zulaika, L. M. (2023). Influencia de los tipos de agrupamiento en la competencia social de futuros docentes de Educación Física al implementar el aprendizaje cooperativo. Movimento, 29. https://doi.org/10.22456/1982-8918.123333

Ovejero, A. (2018). Aprendizaje cooperativo crítico: Mucho más que una eficaz técnica pedagógica. Ediciones Pirámide.

Páez, E., Urbano, M., Campanario, M. D. C., Montiel, M. D. M., Patricio, M. V., Vioque, A. y Caparrós, R. (2018). Aprendizaje cooperativo y discapacidad visual: una experiencia de éxito hacia la inclusión educativa. Integración: Revista digital sobre discapacidad visual, 73, 8-20.

Pérez-Pueyo, Á. y Hortigüela-Alcalá, D. (2020). ¿Y si toda la innovación no es positiva en Educación Física?: Reflexiones y consideraciones prácticas. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 37), 579-587. https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.74176

Perlado, I., Torrego, J. C. y Muñoz, Y. (2021). Habilidades sociales y aprendizaje cooperativo el la inclusión de estudiantes con necesidades educativas específicas. Revista Brasileira de Educación Especial, 27. https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0066

Perlado, I., Muñoz, Y. y Torrego, J. C. (2019). Implicaciones de la formación del profesorado en aprendizaje cooperativo para la educación inclusiva. Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 23(4), 128-151. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i4.9468

Prieto, J. y Nistal, P. (2009). Influencia del aprendizaje cooperativo en educación física. Revista iberoamericana de educación, 49(4), 1-8. https://doi.org/10.35362/rie4942085

Prieto, J. A., Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A. y Méndez, D. (2016). Teachers' attitude and perception towards cooperative learning implementation: Influence of continuing training. Teaching and teacher education, 59, 438-445. https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.020

Pujolàs, P. (2008a). 9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo (8). Graó.

Pujolàs, P. (2008b). El aprendizaje cooperativo como recurso y como contenido. Aula de innovación educativa, 170, 37-41.

Pujolàs, P. (2009). La calidad en los equipos de aprendizaje cooperativo: algunas consideraciones para el cálculo del grado de cooperatividad. Revista de educación, (349), 225-239.

Pujolàs, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. 30(1), 89-112.

Santos, M. A. (1990). Estructuras de aprendizaje y métodos cooperativos en educación. Revista Española de Pedagogía, (185), 53-78.

Torrego, J. C., Monge, C., Pedrajas, M. L. y Virseda, C. M. (2015). Formación del profesorado en aprendizaje cooperativo y alumnos con altas capacidades: un enfoque inclusivo. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 9(2), 91-110.

Velázquez, C. (2015a). Enfoques y posibilidades del aprendizaje cooperativo. Tándem Didáctica de la Educación Física, (50), 25-31.

Velázquez, C. (2021). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: fundamentos y aplicaciones prácticas. Inde.

Velázquez, C. (2013). Análisis de la implementación del aprendizaje cooperativo durante la escolarización obligatoria en el área de Educación Física [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Valladolid. https://doi.org/10.35376/10324/2823

Velázquez, C. (2015b). Aprendizaje cooperativo en Educación Física: estado de la cuestión y propuesta de intervención. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (28), 234-239. https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.35533

Velázquez, C. (2018). El aprendizaje cooperativo en educación física: Planteamientos teóricos y puesta en práctica. Acciónmotriz, (20), 7-16.

Velázquez, C., Fraile, A. y López, V. M. (2014). Aprendizaje cooperativo en educación física. Movimento: revista da Escola de Educação Física da UFRGS, 20(1), 239-259. https://doi.org/10.22456/1982-8918.40518

INCLUSIÓN EDUCATIVA MEDIANTE REALIDAD VIRTUAL: ROMPIENDO BARRERAS

ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Departamento de Psicología. Universidad de Jaén

GEMA PARRA CABRERA
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva busca atender las necesidades de todos los niños, niñas, jóvenes y adultos, especialmente aquellos en riesgo de exclusión social. No solo se centra en la atención a personas con discapacidad, sino que también abarca a todos los estudiantes sin importar su raza, religión, condición social o cultural, entre otros aspectos.

Existen diferencias clave entre el enfoque tradicional en la educación y la educación inclusiva. En el enfoque tradicional, se realiza un diagnóstico individual de cada alumno para categorizar y abordar las deficiencias detectadas. Sin embargo, en la educación inclusiva se analizan las características de cada estudiante para determinar los apoyos necesarios. Es decir, en la educación inclusiva no se emplean programas especiales para estudiantes específicos, sino que se proporciona respuesta a las necesidades de todos los estudiantes dentro de la misma aula.

La UNESCO (UNESCO, 1960; UNESCO, 2016) sostiene que los alumnos con necesidades especiales deben tener acceso a escuelas regulares y recibir estrategias pedagógicas centradas en sus necesidades. De hecho, la inclusión educativa se basa en el principio fundamental de que

todas las personas tienen derecho a recibir una educación de calidad, independientemente de sus características o circunstancias individuales. Garantizar el acceso equitativo a la educación es un imperativo ético y legal que promueve la igualdad de oportunidades y el respeto a la dignidad de cada individuo.

Además, la inclusión educativa permite el desarrollo integral de los estudiantes al brindarles la oportunidad de participar plenamente en el proceso educativo. Esto no implica solo el acceso a los contenidos curriculares, sino también a la promoción de habilidades sociales, emocionales y de autodeterminación, que son fundamentales para su crecimiento personal y su participación activa en la sociedad.

Por otro lado, la inclusión educativa no solo beneficia a los estudiantes con necesidades especiales, sino que también mejora los resultados educativos de todos los estudiantes. La diversidad en el aula enriquece el proceso de aprendizaje al fomentar el intercambio de ideas, la colaboración y la resolución de problemas de manera conjunta. Además, se ha demostrado que los entornos inclusivos promueven el éxito académico y la motivación (Carvalho-Beluce et.al., 2015; Campos-Soto et al., 2020) de los estudiantes. Otro aspecto determinante de una educación inclusiva es el preparar a los estudiantes para vivir en una sociedad diversa y globalizada. Les brinda la oportunidad de interactuar con personas de diferentes orígenes y capacidades, desarrollando habilidades de comunicación, tolerancia, adaptabilidad y respeto hacia los demás. Estas habilidades son fundamentales para su participación activa en la vida comunitaria, laboral y cívica. También es un componente clave para lograr sociedades más equitativas y justas. Al brindar igualdad de oportunidades educativas, se rompen barreras y se reducen las desigualdades de acceso y resultados educativos. Esto contribuye a construir una sociedad en la que todos los individuos tengan las mismas posibilidades de desarrollo y participación en todos los ámbitos.

En resumen, la inclusión educativa es fundamental para garantizar el derecho a la educación, promover el desarrollo integral de los estudiantes, fomentar la diversidad y el respeto, mejorar los resultados educativos, preparar a los estudiantes para vivir en sociedad y construir sociedades más equitativas.

Sin embargo, aunque se estén produciendo avances en la inclusión educativa y se trate de garantizar, todavía existen una serie de desafíos y problemas (Medina García, 2016) que dificultan la plena implementación del enfoque. Entre los problemas más destacados en la implantación de una inclusión educativa real y efectiva se encuentran:

- **Las barreras estructurales.** Muchos sistemas educativos enfrentan barreras estructurales que dificultan la inclusión. Estas barreras pueden incluir la falta de infraestructura adecuada, recursos limitados, aulas sobrepobladas, falta de personal capacitado y de adaptaciones curriculares y tecnológicas necesarias para atender las necesidades de todos los estudiantes.

- **Las actitudes y estereotipos.** Las actitudes negativas y los estereotipos hacia ciertos grupos de estudiantes, como aquellos con discapacidades, pueden ser un obstáculo para la inclusión. La discriminación, el estigma y la falta de conciencia sobre las capacidades y derechos de todos los estudiantes pueden dificultar su participación plena en el entorno educativo.

- **La falta de capacitación docente.** Los docentes a menudo enfrentan dificultades para implementar prácticas inclusivas debido a la falta de capacitación y apoyo adecuados. La falta de conocimientos y habilidades específicas para adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes puede limitar la efectividad de la inclusión educativa.

- **Los recursos y apoyos insuficientes.** La falta de recursos y apoyos adecuados puede ser un obstáculo para la inclusión. Esto incluye la falta de personal de apoyo, recursos educativos adaptados, tecnologías asistidas y adaptaciones curriculares necesarias para garantizar que todos los estudiantes puedan participar plenamente en el proceso de aprendizaje.

- **La falta de colaboración y coordinación.** La inclusión educativa requiere una estrecha colaboración y coordinación entre los diferentes actores, como docentes, personal de apoyo, directivos escolares, familias y expertos en educación especial.

La falta de coordinación y comunicación efectiva entre estos actores puede dificultar la implementación exitosa de la inclusión.

- **Los desafíos socioeconómicos.** Las desigualdades socioeconómicas pueden afectar la inclusión educativa. Las familias de bajos ingresos pueden enfrentar dificultades para acceder a recursos y apoyos adicionales para satisfacer las necesidades educativas de sus hijos. Esto puede resultar en una brecha en el acceso a oportunidades educativas inclusivas.

La falta de un enfoque centrado tanto en las necesidades académicas como en las emocionales, sociales y el bienestar de los estudiantes. La falta de atención a estos aspectos puede limitar el éxito de la inclusión educativa.

Es fundamental abordar los problemas actuales de inclusión educativa a través de políticas y prácticas que promuevan la igualdad de oportunidades, la capacitación docente, el acceso a recursos adecuados y la colaboración entre los diferentes actores involucrados en el proceso educativo.

Como ya se ha explicado, la inclusión educativa es un derecho fundamental para todas las personas. Sin embargo, todavía se enfrenta a muchos desafíos. Entre ellos, se encuentra la falta de recursos y tecnologías que puedan ayudar al profesorado a enseñar de forma más efectiva a los estudiantes con algún tipo de discapacidad (Escribano y Martínez, 2016). También hay que destacar la necesidad de más formación para los docentes en el ámbito de la educación de alumnos con discapacidad o alguna necesidad especial, tal y como reflejan algunos de los estudios realizados a profesores (Solís et al, 2019; Padilla Muñoz, 2011).

Para lograr una inclusión educativa es necesario modificar y/o actualizar muchas de las estrategias educativas que actualmente se llevan a cabo. Uno de los pilares de la educación tradicional es el aprendizaje basado en la lectura o la memorización de información. Cada vez es más común abordar la educación desde otras estrategias educativas a fin de lograr un aprendizaje eficaz. Muchas de las propuestas educativas actuales comienzan a apostar por las experiencias cognitivas para mejorar la concentración y la retención de los alumnos.

Una de las herramientas que podríamos utilizar para ayudar a los alumnos es la Realidad Virtual (RV) (Pérez-Salas, 2008). La inclusión educativa con realidad virtual supone una perspectiva de actuación interesante que busca aprovechar las ventajas de esta tecnología inmersiva para promover la igualdad de oportunidades y mejorar la experiencia de aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con necesidades especiales.

2. OBJETIVOS

La realidad virtual (RV) es una tecnología que permite a los usuarios sumergirse en entornos virtuales generados por computadora, brindando una experiencia multisensorial y de interacción. Al aplicarla en el ámbito educativo, la realidad virtual puede ofrecer beneficios significativos para la inclusión, tales como:

- **Acceso a experiencias inmersivas.** La realidad virtual puede proporcionar a los estudiantes la oportunidad de vivir experiencias educativas inmersivas que pueden ser difíciles de experimentar en el mundo real. Esto es especialmente relevante para estudiantes con discapacidades o limitaciones físicas, ya que la RV puede eliminar barreras y permitirles explorar entornos y situaciones de aprendizaje de manera accesible.

- **Adaptabilidad y personalización.** La realidad virtual ofrece la posibilidad de adaptar y personalizar las experiencias educativas de acuerdo con las necesidades individuales de los estudiantes. Mediante el uso de configuraciones y ajustes, se pueden adaptar los entornos virtuales para brindar apoyos específicos, como aumentar el contraste visual, proporcionar **subtítulos o ajustar la velocidad de interacción.**

- **Aprendizaje interactivo y participativo.** La realidad virtual fomenta el aprendizaje activo y participativo al permitir a los estudiantes explorar y experimentar de forma práctica y colaborativa en entornos simulados. Esto facilita la comprensión

de conceptos abstractos, promueve la resolución de problemas y estimula la creatividad.

- **Desarrollo de habilidades sociales y emocionales.** La realidad virtual puede ser utilizada para brindar experiencias sociales y emocionales, permitiendo a los estudiantes practicar interacciones sociales, desarrollar empatía y comprensión de diferentes perspectivas. Esto es especialmente valioso para estudiantes con dificultades en el ámbito social, brindándoles un entorno seguro para aprender y experimentar.
- **Acceso a recursos y contenido diverso.** La realidad virtual puede ofrecer acceso a recursos educativos y contenido diverso de manera virtual, superando limitaciones geográficas y económicas. Los estudiantes pueden explorar lugares remotos, culturas diferentes y acceder a experiencias enriquecedoras sin necesidad de desplazarse físicamente.

Es importante destacar que, si bien la realidad virtual puede tener un gran potencial para la inclusión educativa, también existen desafíos a considerar, como la accesibilidad de la tecnología, la capacitación docente y la necesidad de diseñar experiencias virtuales inclusivas y significativas. Además, la inclusión educativa debe ser un esfuerzo conjunto que involucre a toda la comunidad educativa, incluyendo a administraciones, estudiantes, profesorado y familiares, como se ha mencionado anteriormente.

3. METODOLOGÍA

La inclusión de la realidad virtual en el aula requiere de una metodología adecuada para garantizar su efectividad y maximizar los beneficios para todos los estudiantes. Por este motivo hay que realizar una serie de consideraciones a priori que van a ayudar a integrar la realidad virtual en el aula de una forma efectiva.

En primer lugar, un aspecto clave es establecer los objetivos del aprendizaje, es decir, definir los objetivos educativos que se pretenden lograr con el uso de la realidad virtual en el aula. Identificar los conceptos

clave, las habilidades específicas o los temas que se abordarán y cómo la realidad virtual puede complementar o mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También es muy importante seleccionar qué contenido y aplicaciones son relevantes para los estudiantes, así como verificar que sean confiables y accesibles, asegurando que las aplicaciones seleccionadas se adaptan a las necesidades de los estudiantes, así como a los contenidos de las asignaturas.

En busca de conseguir una educación inclusiva, las herramientas de realidad virtual serán accesibles para los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidades o necesidades especiales. Algunas de las adaptaciones de accesibilidad que pueden incluir estas herramientas son la inclusión de subtítulos, audios descriptivos o ajustes visuales, entre muchos otros.

Un factor determinante en la introducción de la realidad virtual es realizar una introducción gradual de la tecnología en el aula. Para ello será necesario comenzar por la explicación de la tecnología y de cómo usarla, así como establecer qué se podrá hacer y qué no cuando se esté haciendo uso de la RV. También habrá un periodo de adaptación a la tecnología, para que los estudiantes se familiaricen con la misma y sean capaces de manejarla de forma cómoda antes de comenzar con las actividades de aprendizaje. Para conseguir esto, es interesante realizar un aprendizaje guiado, a modo de tutorial, para conseguir que los estudiantes aprendan a utilizar la RV de una forma efectiva, consiguiendo así los objetivos de aprendizaje.

Finalmente, es necesario establecer una evaluación de los conocimientos y las habilidades adquiridas y del aprendizaje logrado a través de las distintas tareas que se desarrollan a través de una experiencia inmersiva. Además, hay que tener en cuenta que cada aula es distinta, así como lo pueden ser los recursos y las necesidades de su alumnado. Por este motivo es muy importante que la metodología de inclusión de la realidad virtual se adapte a cada clase de forma que se pueda garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a la tecnología y puedan participar plenamente en las actividades propuestas.

4. INTEGRACIÓN DE LA REALIDAD VIRTUAL (RV)

Para integrar la realidad virtual (RV) en el aula, se requieren varios elementos y consideraciones. Algunos de los aspectos a tener en cuenta son:

- **Infraestructura tecnológica.** Es necesario contar con los equipos y dispositivos adecuados, como visores de RV, auriculares, ordenadores o dispositivos móviles compatibles. También se requiere una conexión a Internet estable para acceder a contenido y aplicaciones de RV. También es necesario adaptar las aulas a esta tecnología, ya que normalmente tienen mobiliario necesario para una educación tradicional en exclusiva (sillas, mesas, etc.). Por este motivo, habrá que adaptar las aulas para que se cree un espacio seguro en el que los alumnos puedan hacer uso de la realidad virtual.

- **Software y contenido educativo.** Se deben identificar y utilizar aplicaciones y programas de RV diseñados específicamente para fines educativos. Existen numerosas plataformas y recursos en línea que ofrecen contenido educativo en formato de realidad virtual, adaptado a diferentes niveles educativos y materias.

- **Formación docente.** Los docentes deben recibir una formación adecuada sobre el uso de la RV en el aula. Esto implica comprender cómo utilizar el hardware y el software, integrar la RV en la planificación curricular, diseñar actividades educativas interactivas y evaluar el aprendizaje resultante de la experiencia en RV.

- **Planificación y diseño de actividades.** Es fundamental planificar y diseñar actividades educativas específicas que aprovechen las capacidades y el potencial de la RV. Las actividades deben estar alineadas con los objetivos de aprendizaje y adaptarse a las necesidades de los estudiantes.

- **Accesibilidad.** Se deben considerar las necesidades de accesibilidad de los estudiantes con discapacidad al seleccionar y utilizar

la RV en el aula. Esto implica garantizar que los recursos y las experiencias de RV sean accesibles para todos los estudiantes, lo cual puede requerir adaptaciones y ajustes adicionales.

- **Evaluación del aprendizaje.** Es importante definir criterios claros para evaluar el aprendizaje de los estudiantes que utilizan la RV en el aula. Se deben establecer indicadores de éxito y diseñar actividades de evaluación que permitan medir los resultados y el impacto de la experiencia de RV en el aprendizaje de los estudiantes.
- **Gestión del tiempo y recursos.** La integración de la RV en el aula requiere una gestión adecuada del tiempo y los recursos disponibles. Es importante planificar el uso de la RV de manera efectiva, asegurándose de que se utilice de manera equilibrada con otras estrategias de enseñanza y aprendizaje.
- **Evaluación continua y mejora.** Es recomendable realizar una evaluación continua del uso de la RV en el aula y recopilar retroalimentación de los estudiantes y docentes. Esto permitirá realizar ajustes y mejoras en la implementación de la RV y maximizar su eficacia en el proceso educativo.

La integración exitosa de la RV en el aula requiere una planificación cuidadosa, formación docente, acceso a recursos y contenidos adecuados, adaptación a las necesidades de los estudiantes y una evaluación continua del impacto en el aprendizaje. Al considerar estos aspectos, la RV puede ser utilizada de manera efectiva para enriquecer y diversificar la experiencia educativa de los estudiantes.

5. BENEFICIOS DE LA RV EN LA DISCAPACIDAD

La realidad virtual (RV) tiene el potencial de ofrecer numerosos beneficios a las personas con discapacidad en diferentes áreas, como por ejemplo para abordar el TDAH (Delgado y Moreno, 2012). También ofrece oportunidades significativas en la educación de personas con discapacidad al proporcionar experiencias inmersivas y adaptativas que se ajustan a sus necesidades específicas. A continuación, se describen algunas

formas en las que la realidad virtual se integra en la educación de personas con discapacidad o necesidades especiales.

- **Accesibilidad y adaptación.** Como ya se ha indicado anteriormente, la realidad virtual puede brindar oportunidades de acceso a experiencias y entornos que podrían ser inaccesibles para personas con discapacidad. Por ejemplo, mediante visitas virtuales, las personas con movilidad reducida pueden explorar museos, lugares históricos o destinos turísticos de forma inmersiva. Además, la realidad virtual también permite la adaptación de los entornos virtuales según las necesidades individuales, como el tamaño de los objetos, la velocidad de interacción o las ayudas visuales y auditivas.

- **Entrenamiento y habilidades laborales.** La realidad virtual se utiliza para el entrenamiento en habilidades laborales y la preparación para el empleo de personas con discapacidad. A través de simulaciones virtuales, los usuarios pueden practicar tareas laborales específicas, desarrollar habilidades prácticas y mejorar la confianza en un entorno controlado y seguro. Esto puede facilitar la transición al empleo y aumentar las oportunidades de integración laboral.

- **Aprendizaje interactivo.** La realidad virtual ofrece entornos de aprendizaje interactivos que permiten a los estudiantes con discapacidad participar activamente en la adquisición de conocimientos. Pueden explorar y manipular objetos virtuales, realizar actividades prácticas y experimentar situaciones de la vida real de manera segura y controlada. Esto fomenta la participación y el compromiso en el proceso de aprendizaje.

- **Promoción de la empatía y la conciencia.** La realidad virtual también se utiliza para sensibilizar y promover la empatía hacia las personas con discapacidad. Al permitir a los usuarios experimentar de forma virtual los desafíos y obstáculos que enfrentan las personas con discapacidad, se fomenta una mayor comprensión, respeto y conciencia de las necesidades y derechos de este grupo de población.

- **Mejora de la calidad de vida.** La realidad virtual puede contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad al proporcionarles oportunidades de entretenimiento, recreación y participación social. A través de experiencias virtuales inmersivas, las personas con discapacidad pueden explorar nuevos lugares, participar en actividades recreativas, conectarse con otros usuarios y disfrutar de experiencias enriquecedoras.

Es importante destacar que la implementación de la realidad virtual en la educación de personas con discapacidad debe ser cuidadosamente planificada y adaptada a las necesidades individuales de cada estudiante. Además, se requiere capacitación adecuada para los educadores y la consideración de aspectos de accesibilidad para garantizar una experiencia inclusiva y significativa para todos los estudiantes.

6. HERRAMIENTAS DE REALIDAD VIRTUAL INCLUSIVA

Existen varias herramientas de realidad virtual (RV) que se han desarrollado específicamente con el objetivo de promover la inclusión en el ámbito educativo. Estas herramientas se centran en adaptar la RV para satisfacer las necesidades de diferentes estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. A continuación, se presentan algunas de estas herramientas inclusivas de RV.

- **Headsets y dispositivos accesibles.** Algunas empresas han desarrollado headsets y dispositivos de RV diseñados específicamente para ser más accesibles para personas con discapacidades. Estos dispositivos pueden incluir opciones de ajuste y comodidad personalizables, interfaces adaptativas y controles accesibles, como joysticks o botones grandes.

- **Controles y periféricos adaptados.** Se han creado controles y periféricos adaptados que permiten a personas con discapacidades físicas o motoras participar en experiencias de RV. Estos dispositivos incluyen joysticks, trackballs o controladores con opciones de personalización para adaptarse a diferentes habilidades y necesidades.

- **Sistemas de seguimiento ocular.** Los sistemas de seguimiento ocular se utilizan para permitir el control de la RV mediante movimientos oculares. Esto es especialmente útil para personas con discapacidades motoras graves, ya que les brinda la posibilidad de interactuar con los entornos virtuales sin necesidad de utilizar dispositivos de control físico.
- **Subtitulados y traducción en tiempo real.** Algunas aplicaciones de RV incluyen opciones de subtitulados en tiempo real para personas con discapacidad auditiva. Además, se están desarrollando sistemas de traducción en tiempo real que permiten a las personas con barreras lingüísticas participar plenamente en experiencias de RV.
- **Narración y audio-descripción.** Para las personas con discapacidad visual, se han creado experiencias de RV que incluyen narración y audio-descripción. Estos recursos proporcionan información verbal adicional sobre los elementos visuales presentes en el entorno virtual, permitiendo una experiencia más completa y accesible.
- **Plataformas de creación de contenido accesible.** Existen plataformas de creación de contenido de RV que incluyen herramientas y funciones para garantizar la accesibilidad. Estas plataformas permiten a los educadores crear y adaptar experiencias de RV para satisfacer las necesidades de diferentes estudiantes, incluyendo opciones de navegación y ajustes personalizados.

Es importante destacar que la disponibilidad y la variedad de herramientas de RV inclusivas están en constante evolución a medida que avanza la tecnología. Es recomendable investigar y explorar las últimas innovaciones en este campo para encontrar las herramientas más adecuadas y actualizadas para promover la inclusión en la educación a través de la realidad virtual.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La integración de la realidad virtual (RV) en la educación es un tema que genera una amplia discusión en relación a su potencial para promover una educación inclusiva.

La integración de la RV para una educación inclusiva conlleva garantizar que sea accesible para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades. Es importante considerar aspectos como la adaptación de los entornos virtuales, el uso de interfaces accesibles, la inclusión de opciones de navegación alternativas y la disponibilidad de contenido adaptado a diferentes necesidades. Esto plantea el desafío de asegurar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o condiciones socioeconómicas, tengan igualdad de acceso a esta tecnología, lo que implica garantizar que los centros educativos cuenten con los recursos y la infraestructura necesarios para implementar la RV de manera equitativa.

Por otro lado, es esencial la capacitación y el apoyo adecuados para los docentes para integrar eficazmente la RV en el aula de manera inclusiva. Los docentes deben recibir formación sobre cómo utilizar la tecnología de manera pedagógica, adaptarla a las necesidades de los estudiantes y garantizar una experiencia de aprendizaje inclusiva y significativa para todos.

La RV tiene el potencial de adaptarse a las necesidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes, lo que puede fomentar una educación más inclusiva. Sin embargo, es necesario asegurarse de que la tecnología pueda personalizarse y adaptarse para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidades, ofreciendo opciones que se ajusten a sus capacidades y preferencias. Además, también es muy importante que, en caso de que el estudiante no sea capaz de adaptar el dispositivo a sus necesidades particulares, ya sean visuales o de otra índole, el docente posea de las herramientas necesarias para adaptar el dispositivo o la actividad al alumno. La integración de la RV presenta dificultades que tendrán que resolverse para una correcta implantación.

A pesar de todos sus beneficios teóricos, la discusión sobre la integración de la RV en la educación inclusiva se centra en comprender su impacto real en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidades. Es importante evaluar críticamente si la RV realmente mejora los resultados educativos y promueve una mayor participación e inclusión de todos los estudiantes, o si existen barreras o limitaciones que deben abordarse.

Otro aspecto importante a considerar es el costo y la sostenibilidad de la integración de la RV en la educación inclusiva. La adquisición de los equipos y recursos necesarios puede ser costosa, lo que plantea desafíos en términos de acceso equitativo. Además, se debe considerar la viabilidad a largo plazo y la capacidad de mantener y actualizar la tecnología de manera sostenible.

La Realidad Virtual ofrece una serie de beneficios potenciales para la inclusión en la docencia con discapacidad. Sin embargo, se necesitan más investigaciones para comprender mejor cómo se puede utilizar de manera efectiva en la educación inclusiva. También es importante tener en cuenta que la Realidad Virtual no es una solución única para todos los problemas de inclusión en la docencia de personas con discapacidad, y se necesitan esfuerzos concertados para mejorar la accesibilidad y la participación del estudiantado con discapacidad en la educación.

En conclusión, la integración de la RV en la educación inclusiva es un tema que involucra múltiples dimensiones y desafíos. Si bien la tecnología puede tener un gran potencial para fomentar una educación inclusiva, es necesario abordar aspectos como la accesibilidad, la formación docente, la adaptación a las necesidades individuales y la evaluación de su impacto real en el aprendizaje. Solo a través de un enfoque integral y una planificación cuidadosa se puede lograr una verdadera inclusión con la RV en el ámbito educativo.

8. REFERENCIAS

Campos-Soto, M., Ramos-Nava-Parejo, M., y Moreno-Guerrero, A. (2020) Virtual reality and motivation in the educational context: Bibliometric study of the last twenty years of Scopus. *Alteridad Education Journal*, 15(1), 47-60. https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.04

Carvalho-Beluce, A., y Luciane-de-Oliveira, K. (2015) Students' Motivation for Learning in Virtual Learning Environments. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 25(60), 105-113. https://doi.org/10.1590/1982-43272560201513

Delgado Pardo, G., y Moreno García, I. (2012) Aplicaciones de la Realidad Virtual en el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad: Una aproximación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 8 (2012), 31-39.

Escribano, A., y Martínez, A. (2016) Inclusión educativa y profesorado inclusivo: aprender juntos para aprender a vivir juntos (Vol. 122). Narcea Ediciones.

Medina García, M. (2016) Principales problemas para hacer efectiva la educación inclusiva. *Revista de Educación inclusiva*.

Muralles Bautista, M. R. (2020) Estándares ISTE: integración entre tecnología, educación y contexto.

Padilla Muñoz, A. (2011) Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista colombiana de psiquiatría*, 40(4), 670-699.

Pérez-Salas, C. P. (2008) Realidad Virtual: Un Aporte Real para la Evaluación y el Tratamiento de Personas con Discapacidad Intelectual. *Terapia psicológica*, 26(2), 253-262. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082008000200011

Solís, P., Pedrosa, I., y Mateos-Fernández, L.-M. (2019). Assessment and interpretation of teachers' attitudes towards students with disabilities / Evaluación e interpretación de la actitud del profesorado hacia alumnos con discapacidad. *Culture and Education*, 31(3), 576-608. https://doi.org/10.1080/11356405.2019.1630955

UNESCO (1960) Convention Against Discrimination in Education, available at: https://www.refworld.org/docid/3ae6b3880.html [accessed 25 May 2023]

UNESCO (2016) Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.

SUPERANDO LA ÚLTIMA GRAN BARRERA PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA: EL CAPACITISMO EN LAS AULAS DE MAGISTERIO

RAQUEL SÁNCHEZ-PADILLA
Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir"

TERESA VICENTE RABANAQUE
Universitat de València

ÁNGELA CALERO VALVERDE
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

En esta propuesta presentamos los resultados de investigación sobre el capacitismo en el alumnado de Magisterio y Ciencias de la Educación, así como el impacto que la formación en el Modelo de la Diversidad (Palacios y Romañach, 2006) y en el Paradigma de la Neurodiversidad (Singer, 1998) tienen sobre dicho conjunto de creencias, valores y prácticas.

Los *Disability Studies* en Educación (DSE) han ganado reconocimiento e importancia en los últimos años. Se trata de un campo interdisciplinar que examina de forma crítica las intersecciones entre discapacidad y educación (Baglieri et alt., 2011). Este ámbito académico investiga las experiencias del estudiantado con discapacidad y sus interacciones con el profesorado y sus contextos sociales y culturales (Taylor, 2006). Además, analiza cómo las prácticas y políticas educativas influyen en la vida de las personas con discapacidad y concretamente, en sus opciones de éxito educativo (Gabel, 2005).

Uno de los conceptos clave de los DSE es el capacitismo, que, como sistema de creencias discrimina y genera prejuicios hacia las personas con diversidad funcional y privilegia a las personas sin discapacidad. El capacitismo es una forma de opresión social que refuerza y perpetúa

estereotipos y actitudes negativas hacia las personas con discapacidad "frente a la valoración positiva de la integridad corporal (*able-bodiedness*), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana" (Toboso-Martín, 2017, p. 73). A menudo, el capacitismo se perpetúa a través de prácticas y políticas institucionalizadas que excluyen, marginan y discriminan a las personas con discapacidad. En la educación, el capacitismo puede manifestarse de diversas formas, como entornos físicos inaccesibles, materiales curriculares que excluyen al alumnado con discapacidad y actitudes y prejuicios negativos por parte del profesorado y el resto del estudiantado (Storey, 2007)

Consideramos que ofrecer formación en el Modelo de la Diversidad y en el Paradigma de la Neurodiversidad al alumnado de Magisterio y Ciencias de la Educación, favorece la toma de conciencia acerca del capacitismo que impera en nuestra sociedad actual. La mirada capacitista, al sustentarse en una idea institucionalizada de normalidad corporal, ignora la existencia de funcionamientos diversos, lo que produce y reproduce barreras que impiden a estas personas el acceso a una plena ciudadanía (Rodríguez y Sánchez, 2022). Este esquema de pensamiento y funcionamiento se hace especialmente evidente cuando se analizan las prácticas educativas con el alumnado con necesidades específicas donde abundan actitudes paternalistas y asistencialistas, fundamentadas en prejuicios hacia la diversidad funcional.

2. OBJETIVOS

La literatura académica sobre capacitismo ha ido creciendo exponencialmente en la última década. Sin embargo, los estudios para valorar la presencia del capacitismo en las aulas universitarias son inexistentes, por lo que, desde nuestro grupo de investigación, hemos iniciado un estudio en varias fases para abordar esta realidad en el grado de Magisterio, y así acotarla, analizarla y paliarla en la medida de lo posible.

En esta primera fase de nuestro estudio, nos planteamos las siguientes preguntas de investigación:

- La inclusión de contenidos curriculares específicos sobre el Modelo de la Diversidad, el Paradigma de la Neurodiversidad y la

cuestión del capacitismo en una asignatura de magisterio, ¿favorece que el futuro profesorado aprenda a reconocer y a abordar sus propios prejuicios y estereotipos sobre la discapacidad?

- Esta formación, además, ¿les aporta herramientas para cuestionar y criticar el capacitismo institucionalizado en la educación?
- ¿La adquisición de dichos contenidos les aporta seguridad y autoconfianza para adaptarse a las diversas necesidades del alumnado con discapacidad, lo que incluye proporcionar materiales accesibles y utilizar tecnología de apoyo?

Así, los objetivos de la primera fase exploratoria de dicha investigación son, por un lado, detectar el capacitismo en el alumnado del Grado de Magisterio, indagando la terminología que emplean y las ideas que tienen acerca del estudiantado con discapacidad y de las prácticas educativas que se aplican con este. Y, por otro lado, medir el impacto que la formación en el Modelo de la Diversidad y el Paradigma de la Neurodiversidad tienen sobre esas ideas y prejuicios previos, tomando como referencia el alumnado de la Facultad de Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

3. MARCO TEÓRICO

Campbell (2008, p. 44) define el capacitismo como "una red de creencias, procesos y prácticas que producen una clase particular de sujeto y de cuerpo que se proyecta normativamente como lo perfecto y típico de la especie y, por lo tanto, como lo que es esencial y plenamente humano". Esta perspectiva jerarquizada lleva a la discriminación sistemática de las personas con discapacidad y a su exclusión de los derechos sociales (Shakespeare, 2013). Oliver (2013) señala que el capacitismo es una ideología que desvaloriza y margina a las personas con discapacidad, perpetuando la discriminación y la desigualdad en la sociedad. Nótese, por lo tanto, que el capacitismo opera en la formación de ideas y creencias negativas hacia la diversidad funcional y se materializa en políticas y prácticas concretas que sufren las personas con diversidad funcional en su día a día en todos los ámbitos.

En el contexto de la formación de estudiantes en las facultades de magisterio en España, la cuestión del capacitismo adquiere una relevancia particular y, según Ainscow (2005), el profesorado desempeña un papel fundamental en la promoción de la inclusión y la igualdad de oportunidades en el ámbito educativo. Sin embargo, los trabajos que examinan la presencia del capacitismo en la formación docente son escasos y, en cualquier caso, bastante periféricos (Rodríguez y Sánchez, 2022; Giménez, 2022; Zuvela y Morand, 2023; Pérez et alt., 2022; Smith et alt. 2008).

El capacitismo se manifiesta de diversas formas en el contexto educativo, perpetuando la discriminación y la exclusión de las personas con discapacidad. Según Oliver (2013), estos desafíos incluyen estereotipos arraigados, prejuicios sociales y barreras estructurales. La existencia de las dos primeras hacia las personas con diversidad funcional ha sido ampliamente documentada (Nario-Redmond, 2019; Álvarez-Delgado et alt., 2021; Pelleboer-Gunnink, 2021). Dichos estereotipos limitan las expectativas de los/as educadores/as y, por ende, las oportunidades de aprendizaje del estudiantado con discapacidad. Según Slee (2011), estos prejuicios negativos a menudo se basan en la creencia de que las personas con discapacidad son incompetentes o incapaces de aprender. Es necesario que el cuerpo docente adquiera conciencia de estas creencias capacitistas y trabaje activamente para desafiarlos y desmantelarlos en el entorno educativo.

Además de los estereotipos y prejuicios, el capacitismo también deriva en barreras estructurales que dificultan la participación del estudiantado con discapacidad en la educación inclusiva. Oliver (2013) destaca la importancia de abordar estas barreras, que pueden ser físicas, pedagógicas y curriculares. Las barreras físicas incluyen la falta de accesibilidad en las instalaciones educativas o la ausencia de rampas o baños adaptados, entre otros. Por otro lado, las barreras pedagógicas y curriculares se refieren a métodos de enseñanza poco adaptados a las necesidades y estilos de aprendizaje diversos del estudiantado con discapacidad o neurodivergente (Artiles y Kozleski, 2007).

Es incuestionable, por tanto, que la transformación de la formación docente desempeña un papel crucial en la superación de las barreras y del

propio capacitismo en el contexto educativo. Como afirma Ainscow (2005), la formación en magisterio debe dotar al cuerpo docente de los conocimientos, habilidades y conciencia crítica necesarios para desafiar los estereotipos, eliminar las barreras y crear entornos educativos inclusivos. Ante la ausencia de trabajos que analicen el grado de capacitismo en los planes de estudio de magisterio, sí podemos afirmar que la mayoría de dichos planes priorizan aspectos pedagógicos generales sin abordar específicamente la inclusión y la igualdad de oportunidades para el estudiantado con discapacidad (Slee, 2011). Los/as futuros/as docentes necesitan adquirir conocimientos, habilidades y estrategias específicas para trabajar de manera inclusiva con todo tipo de estudiantes, independientemente de su condición. Sin embargo, la formación docente a menudo se centra en aspectos generales de la pedagogía y no brinda una preparación adecuada para abordar las barreras que enfrenta el estudiantado con discapacidad (Ainscow, 2005). Esto puede repercutir en el profesorado en una mirada capacitista hacia la diversidad y en una falta de confianza y competencia para adaptar el currículo, proporcionar apoyos y promover la participación plena del estudiantado.

Así, la formación docente debería incluir módulos o cursos específicos sobre la diversidad funcional y la neurodivergencia desde un enfoque anticapacitista, con propuestas basadas en la evidencia y la práctica (Artiles y Kozleski, 2007). Estos módulos podrían abordar temas como la conciencia de los estereotipos y prejuicios, el diseño de entornos educativos inclusivos y estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades del estudiantado con discapacidad. Además, debería incluir experiencias concretas, como prácticas en escuelas inclusivas, para que los/as futuros/as docentes puedan aplicar y desarrollar sus habilidades en un entorno real (Guevara y Zacarías, 2016).

En 2006, Palacios y Romañach propusieron desde el Modelo de la Diversidad un abordaje de la diversidad funcional como elemento enriquecedor en el ámbito educativo. Dicho modelo supera las concepciones tradicionales de la discapacidad y promueve una visión inclusiva que reconoce la diversidad como una característica inherente a la condición humana. Algunos años antes, Singer (1999) presentó el Paradigma de la Neurodiversidad. El concepto de neurodivergencia, propuesto por

Singer, reconoce la diversidad en el funcionamiento cerebral y desafía las normas y expectativas tradicionales en torno a la neurodiversidad. Este paradigma considera que diferencias neurológicas, como el autismo o el trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), son variaciones naturales de la condición humana y deben ser valoradas y respetadas en el ámbito educativo. Ambos enfoques -Modelo de la Diversidad y Paradigma de la Neurodiversidad- proporcionan una base teórica sólida para comprender y valorar la diversidad en todas sus formas, incluyendo las neurodivergencias, desde una perspectiva no capacitista.

En lo relativo a la legislación, y pese a que España ratificó en 2008 la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas que reconoce, entre otros, el derecho de las personas con discapacidad a una educación inclusiva y de calidad, todavía no se ha promulgado en nuestro país una ley que señale o aborde explícitamente la cuestión del capacitismo en el ámbito educativo. Se han promulgado diversas leyes y normativas que buscan fomentar la inclusión educativa y garantizar la igualdad de oportunidades para todo el estudiantado, incluyendo aquel con discapacidad. La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la posterior Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, establecieron el marco normativo para la educación inclusiva en nuestro país. La última ley, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), reconoce el derecho a la educación inclusiva de todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad, y promueve la atención a la diversidad y la eliminación de barreras para garantizar la participación plena de todo el estudiantado. Aunque hay quienes consideran que la LOMLOE representa un avance al reconocer el derecho a la educación inclusiva y promover la atención a la diversidad (García, 2021), algunas voces más críticas argumentan que la ley no va lo suficientemente lejos en la promoción de dicha inclusión, y que la formación docente no recibe la atención necesaria y esperada para tal fin (Munárriz, 2022).

Efectivamente, las políticas educativas en nuestro país no tienen en cuenta la presencia del capacitismo en la formación docente. Diversos estudios advierten que las políticas educativas en España a menudo enfatizan la infraestructura y los recursos materiales para la inclusión,

frente a otros aspectos fundamentales como la formación docente (Cabrera-Cuadros et alt., 2021; De los Monteros y Del Pilar, 2016). Sáez et al. (2019) apuntan hacia la carencia de recursos y apoyos adecuados, así como la falta de capacitación y formación docente centrada en la detección del capacitismo, como factores que limitan la implementación efectiva de las políticas inclusivas. Navarro (2016), en su trabajo sobre la percepción de los/as docentes sobre la formación recibida en relación con la inclusión de estudiantes con discapacidad, señala que el profesorado considera que su formación inicial no abordó adecuadamente el capacitismo y que carecieron de estrategias y recursos para atender a la diversidad de necesidades del estudiantado con discapacidad.

4. METODOLOGÍA

Los resultados que presentamos en este artículo forman parte de un proyecto más amplio que estudia el capacitismo en las prácticas educativas. En la primera fase nos hemos centrado en indagar acerca del capacitismo en el estudiantado de magisterio, y en qué medida una formación específica sobre el modelo de la diversidad y el paradigma de la neurodiversidad contrarrestan y corrigen dicho capacitismo. Para ello, hemos creado un cuestionario piloto exploratorio que se ha pasado a distintos grupos de estudiantes de la mención de Pedagogía Terapéutica (PT) de los estudios de magisterio.

Para elaborar este primer cuestionario piloto hemos combinado dos estrategias distintas. Por un lado, nos hemos basado en la escala de capacitismo simbólico de Friedman y Awsumb (2019) y la escala de Conover (2015) sobre microagresiones capacitistas. Además, hemos lanzado una pregunta a través de redes sociales para recoger testimonios de personas que han sufrido o sufren capacitismo en las prácticas educativas. Para la difusión de esta pregunta, han colaborado distintas plataformas activistas dentro del mundo de la diversidad funcional y la neurodiversidad, así como creadores de contenido dentro de este ámbito con un gran número de visitas. La pregunta "¿Sufriste capacitismo durante tu etapa educativa?, ¿en qué forma?", tuvo muy buena acogida y un alto índice de respuestas.

Una vez elaborado, el cuestionario fue revisado y validado por dos grupos de personas expertas en el objeto de estudio. Un grupo compuesto por siete personas que han sufrido capacitismo en su etapa educativa, y un grupo de cinco especialistas en educación con formación específica en neurodiversidad y metodologías inclusivas.

El cuestionario se estructura en dos partes, la primera, relativa a cuestiones sociodemográficas, y la segunda, que presenta los 21 items acerca de actitudes e ideas capacitistas en el estudiantado de magisterio. Por cada ítem, la persona participante debe estimar el grado de acuerdo con la afirmación propuesta, en una escala tipo Likert con seis opciones de respuesta (donde 0 es nada de acuerdo, y 5 es totalmente de acuerdo).

El cuestionario piloto se ha pasado a dos grupos distintos de estudiantes del tercer curso del doble grado de educación primaria y educación infantil con mención en pedagogía terapéutica de magisterio. El grupo de estudiantes estaba compuesto por un total de 115 alumnas y 5 alumnos. El alumnado, a principio de curso, cumplimentó el cuestionario. Después, a lo largo del semestre recibió formación específica en contenidos relativos al Modelo de la Diversidad, al Paradigma de la Neurodiversidad y al capacitismo. Al terminar el cuatrimestre, se le volvió a pasar el mismo cuestionario.

5. DISCUSIÓN

5.1. LOS CONTENIDOS ESPECÍFICOS

Los programas de educativos del profesorado universitario no suelen ofrecer una formación adecuada sobre cómo trabajar con estudiantes con discapacidad (Calderón y Echeita, 2016). Esto puede conducir a una falta de comprensión y empatía hacia las personas con discapacidad, lo que a su vez puede dar lugar a malos resultados educativos para estos/as estudiantes (Rodríguez y Sánchez-Padilla, 2022). Además, los programas de formación del profesorado perpetúan estereotipos y conceptos erróneos sobre las personas con discapacidad, contribuyendo aún más a la marginación de este grupo (Gurdián-Fernández et alt., 2020). Conscientes de esta realidad, a lo largo de dos cursos académicos, decidimos

introducir en la asignatura de “Intervención educativa en el alumnado con discapacidad intelectual y autismo”, de la mención de pedagogía terapéutica del doble grado de educación primaria más educación infantil, tres nuevos temas en el temario, a saber: el Modelo de la Diversidad, el Paradigma de la Neurodiversidad y el Capacitismo.

Los temas fueron presentados al alumnado en ese orden y trabajados mediante distintas metodologías, tales como lectura y comprensión de textos especializados; análisis de testimonios de personas que han sufrido capacitismo a lo largo de su formación educativa; debates en clase; estudio de distintos materiales audiovisuales; y análisis de publicaciones en redes sociales de activistas de colectivos con discapacidad y neurodivergencias. Para ir más allá de la teoría, se presentaron ejemplos de buenas prácticas educativas acordes con un estilo que respeta las neurodivergencias y la diversidad funcional. Finalmente, se proveyó al alumnado de una completa lista bibliográfica en esa línea.

La respuesta del alumnado a esta innovación docente fue positiva en general. Su inclusión en el temario fue ampliamente justificada y conforme íbamos avanzando en el trabajo con dichos contenidos, era el propio alumnado el que valoraba y apreciaba la pertinencia de estos. A lo largo del curso se le fue pidiendo a este que detectara discursos capacitistas en el resto del temario, e incluso el propio estudiantado señaló que era capaz de captar estos discursos y actitudes capacitistas en otras asignaturas del grado y en las prácticas educativas que habían presenciado en los centros educativos donde habían realizado sus prácticas profesionales de grado.

5.2. EL CUESTIONARIO PILOTO

La idea del cuestionario surgió de nuestra inquietud por saber en qué medida esta formación específica en los contenidos más arriba señalados impactaba, de alguna manera, en el sistema de creencias de nuestro alumnado.

Nuestras hipótesis de partida para la elaboración del cuestionario eran las siguientes:

- Existen una serie de creencias relativas a las prácticas educativas que son capacitistas.
- Existen una serie de creencias relativas a la naturaleza humana y a la discapacidad que son capacitistas.
- El alumnado de magisterio de la mención de PT, pese a estar de alguna manera vinculado e interesado por la educación de personas con desafíos en el aprendizaje, tiene creencias y actitudes capacitistas.
- El alumnado de magisterio que recibe una formación específica en contenidos relativos al Modelo de la Diversidad, el Paradigma de la Neurodiversidad y el Capacitismo, es susceptible de mejorar sus actitudes hacia la discapacidad y la neurodivergencia, lo que impactará en su práctica futura como docente.

Para confirmar o refutar estas hipótesis de partida, decidimos organizar el cuestionario en 4 categorías distintas:

A. Mitos que generan violencias y prácticas educativas abusivas y/o peligrosas.

B. Concepciones heredadas del modelo médico-rehabilitador: segregación, normativización, clasificación, etc.

C. Ideas relativas a cuestiones bioéticas y sobre la naturaleza humana.

D. Ideas sobre el sentido y fin último de la educación reglada.

Los ítems del cuestionario sobre los que tienen que marcar su grado de acuerdo, son los siguientes:

1. El autismo es un trastorno.
2. Hay cierto alumnado que, por sus problemas de aprendizaje, debe acudir a centros de educación especial. La escuela ordinaria, aunque contara con todos los recursos necesarios, no es para todo el mundo.
3. Es importante entrenar al alumnado autista en habilidades sociales como mirar a los ojos.

4. El alumnado con discapacidad intelectual y/o autismo no siempre sabe jugar, por eso es importante enseñarles a jugar de forma funcional.
5. El profesorado debe poner todos los medios para normalizar (que sea lo más normativo posible) a su alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
6. Soy muy consciente y tengo muy presente que la discapacidad está latente en todos los seres humanos.
7. Algunas personas no tienen intención comunicativa.
8. Para enseñar comunicación aumentativa y alternativa es necesario que la persona haya alcanzado ciertos requisitos.
9. No todo el mundo tiene la capacidad de aprender.
10. La prioridad en los centros de educación especial debe ser el fomento de la autonomía y la funcionalidad del alumnado, y no otras enseñanzas como la alfabetización.
11. La formación que estoy recibiendo en la facultad de magisterio me prepara para enseñar a todo tipo de personas, independientemente de los desafíos que presenten.
12. Los seres humanos somos neurodiversos.
13. Conocer los diferentes grados de autismo que existen es fundamental e imprescindible para mi práctica como docente.
14. La vida con discapacidad es inherentemente una desgracia. Es muy difícil ser feliz a causa de la discapacidad.
15. La enfermedad y la discapacidad están indisolublemente asociadas.
16. La escuela como institución discrimina sistemáticamente a las personas con discapacidad.
17. En la escuela el objetivo primordial debe ser que el alumnado aprenda, dejando en un plano subordinado el respeto por su calidad de vida y su bienestar emocional.
18. En el alumnado con desafíos en el aprendizaje, las conductas disruptivas son parte de las características que lo define.
19. Es imposible preparar clases para que todas las diversidades que puedan darse en el aula tengan sus necesidades y apoyos cubiertos.

20. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ralentiza e interfiere en la marcha del grupo clase.
21. El alumnado con grandes desafíos en el aprendizaje no puede ni tiene porqué cursar estudios más allá de la educación obligatoria.

TABLA 1. *Ítems del cuestionario según categoría y rango de capacitismo.*

CATEGORÍA	NÚMERO DE PREGUNTA	RANGO CAPACITISMO
A	3	≥3
	4	
	7	
	8	
	9	
	10	
	18	
B	1	≥3
	2	
	5	
	13	
C	6	≤3
	12	≤3
	14	≥3
	15	
D	11	-
	16	≤3
	17	≥3
	19	
	20	
	21	

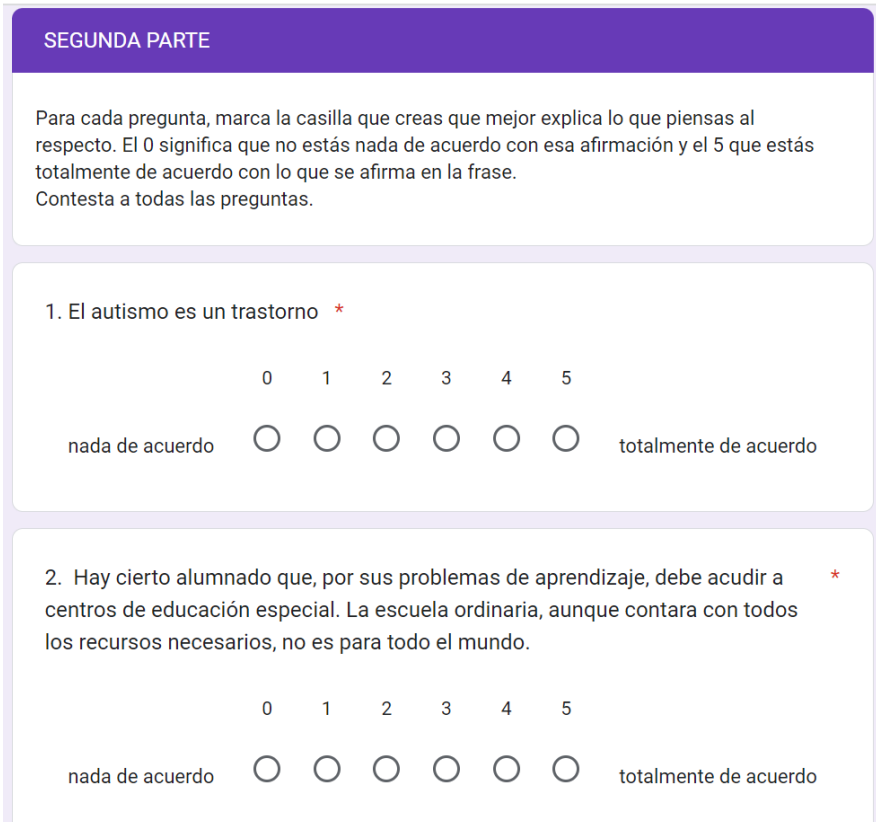
Fuente: elaboración propia

Respecto al rango de capacitismo, según la formulación de las preguntas, los resultados se interpretan de la siguiente manera:

- Preguntas rango capacitismo ≥3: Donde asignar los valores 3, 4 o 5 se considera una respuesta de mayor rango capacitista y, asignar los valores 0, 1 o 2, se interpreta como una respuesta de menor rango capacitista.

- Preguntas rango capacitismo ≤3: Donde asignar el valor 0, 1 o 2 se considera una respuesta de mayor rango capacitista y, asignar los valores 3, 4 o 5, se interpreta como una respuesta de mayor rango capacitista.

***GRÁFICO 1**. Aspecto del cuestionario*



SEGUNDA PARTE

Para cada pregunta, marca la casilla que creas que mejor explica lo que piensas al respecto. El 0 significa que no estás nada de acuerdo con esa afirmación y el 5 que estás totalmente de acuerdo con lo que se afirma en la frase.
Contesta a todas las preguntas.

1. El autismo es un trastorno *

	0	1	2	3	4	5	
nada de acuerdo	○	○	○	○	○	○	totalmente de acuerdo

2. Hay cierto alumnado que, por sus problemas de aprendizaje, debe acudir a centros de educación especial. La escuela ordinaria, aunque contara con todos los recursos necesarios, no es para todo el mundo. *

	0	1	2	3	4	5	
nada de acuerdo	○	○	○	○	○	○	totalmente de acuerdo

Fuente: Elaboración propia

6. RESULTADOS

La primera parte del cuestionario, además de la información demográfica, recoge datos acerca de la experiencia directa que se haya tenido con la discapacidad, ya sea en primera persona o a través de la convivencia con personas con diversidad funcional y/o personas neurodivergentes. Distintos trabajos (Boyle, Topping y Jindal-Snape, 2013; Subban y Sharma, 2006; Wilkerson, 2012) han demostrado que cuando el profesorado ha tenido experiencias personales y cercanas con personas con discapacidad, las actitudes y percepciones acerca de la educación inclusiva son mejores, por lo que consideramos necesario recoger este dato en el cuestionario piloto. En el caso del alumnado de magisterio

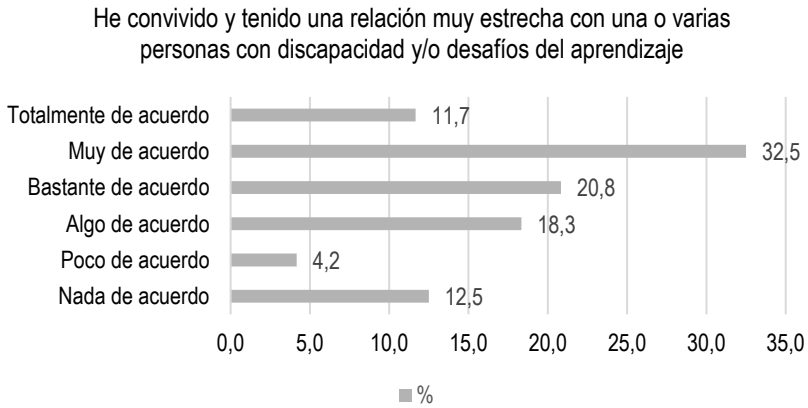
participante, el 62’5% ha tenido contacto con personas con diversidad funcional en las prácticas de sus estudios, el 26’7% ha conocido la diversidad funcional a través de compañeros/as de estudios, y el 24’2% tiene un familiar con discapacidad.

GRÁFICO 1. *Experiencia con personas con discapacidad y/o desafíos del aprendizaje del grupo de estudiantes encuestado.*

Nota: Resultado en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

Así, cerca del 90% de las personas encuestadas señalan haber tenido algún tipo de experiencia con personas con discapacidad y/o los desafíos del aprendizaje. Sin embargo, dentro de ese grupo, menos de la mitad considera haber tenido una relación más o menos estrecha con una o varias de estas personas.

GRÁFICO 2. *Grado de cercanía en la relación con personas con discapacidad y/o desafíos del aprendizaje del grupo de estudiantes encuestado.*

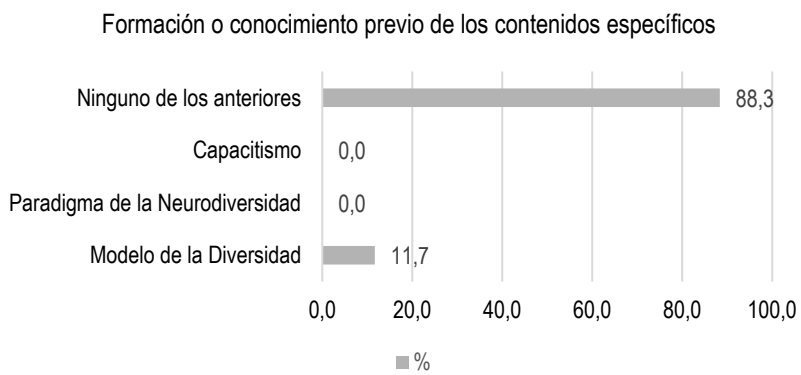


Nota: Resultado en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

6.1. Evaluación preliminar -antes de la formación específica-

En el primer pase de la encuesta, la previa a recibir formación específica, al alumnado se le preguntó acerca de sus conocimientos relativos al Modelo de la Diversidad, el Paradigma de la Neurodiversidad y el Capacitismo. El 88'3% afirmó no tener conocimiento alguno de dichos contenidos.

GRÁFICO 3. *Conocimientos previos sobre el modelo de la Diversidad, el Paradigma de la Neurodiversidad y el Capacitismo del grupo de estudiantes encuestado.*



Nota: Resultado en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las respuestas a los ítems que hemos categorizado dentro del grupo A. Mitos que generan violencias y prácticas educativas abusivas y/o peligrosas, un alto porcentaje del alumnado está de acuerdo con afirmaciones capacitistas que se sustentan en falsos mitos sobre las personas neurodivergentes y/o con diversidad funcional cognitiva tales como la creencia de que no saben jugar o de que es necesario y oportuno entrenarlas para que miren a los ojos. En el ítem que se refiere a los objetivos de enseñanza-aprendizaje en los centros de educación especial, las respuestas están más repartidas puesto que se encuentran en los valores intermedios del rango propuesto, indicando así que no se tiene una idea muy clara al respecto. Pensamos que esto se debe a que los centros de educación especial y su idiosincrasia se estudian de forma muy marginal en la carrera de magisterio. El estudiantado en general desconoce cómo se organizan y qué tipo de currículum se imparte en dichos centros. Además, un pequeño porcentaje de las prácticas profesionales se solicitan en este tipo de centros – en la Universidad Católica de Valencia, por ejemplo, el 0'2%[1] del alumnado solicita hacer las prácticas profesionales en un centro de educación especial-.

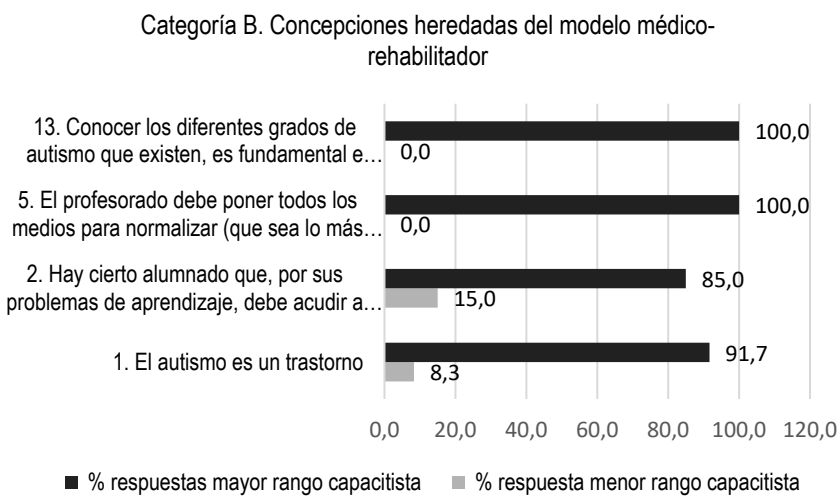
GRÁFICO 4. *Porcentajes de respuesta a las preguntas de la categoría A.*

Nota: Resultado en porcentajes. Fuente: Elaboración propia

[1] Dato facilitado por la Comisión de prácticas de la facultad de Magisterio de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir".

Los ítems de la categoría B. Concepciones heredadas del modelo médico-rehabilitador, están formuladas como afirmaciones consideradas capacitistas. Los porcentajes de respuestas dentro del rango de valor entre 3 y 5 (bastante de acuerdo, a totalmente de acuerdo) es abrumador. El 100% de las personas encuestadas consideran que hay que normalizar al alumnado con necesidades de apoyo educativo, y el 85% está de acuerdo con la educación segregada del alumnado con necesidades complejas en el aprendizaje. También el 100% de las respuestas señala la importancia de conocer los diferentes grados de autismo que están estipulados, para poder ejercer su práctica docente, poniendo así el énfasis en la catalogación de las diferencias y el consecuente etiquetado, en vez de centrarse en las características de aprendizaje particulares del alumnado.

GRÁFICO 5. *Porcentajes de respuesta a las preguntas de la categoría B.*

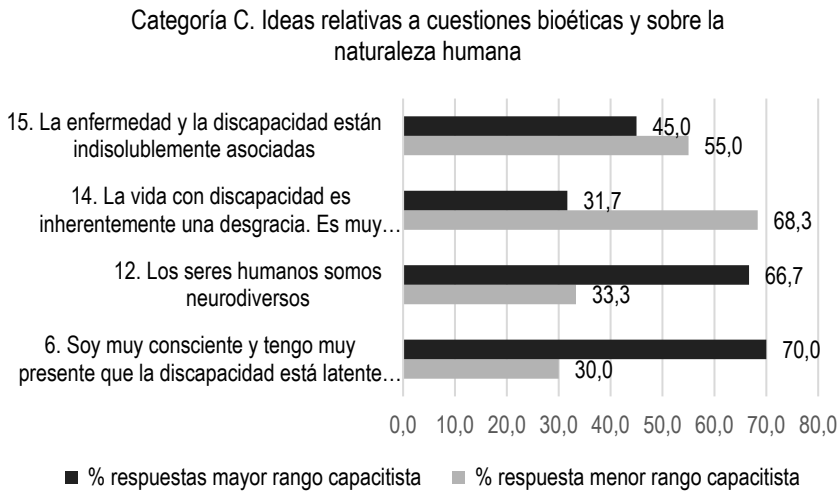


Nota: Resultado en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

En la categoría C, que se refiere a cuestiones relacionadas con la bioética y la naturaleza humana, las respuestas no están tan polarizadas. El 70% del alumnado afirma tener presente que la discapacidad está latente en todos los seres humanos, y el 66’7% asume la neurodiversidad de nuestra especie. Ahora bien, la confusión entre enfermedad y discapacidad

sigue presente entre nuestro estudiantado, donde un 55% considera que son realidades esencialmente asociadas, así como el relato de la tragedia en la discapacidad con el que la identifican un 68'3% de las personas participantes.

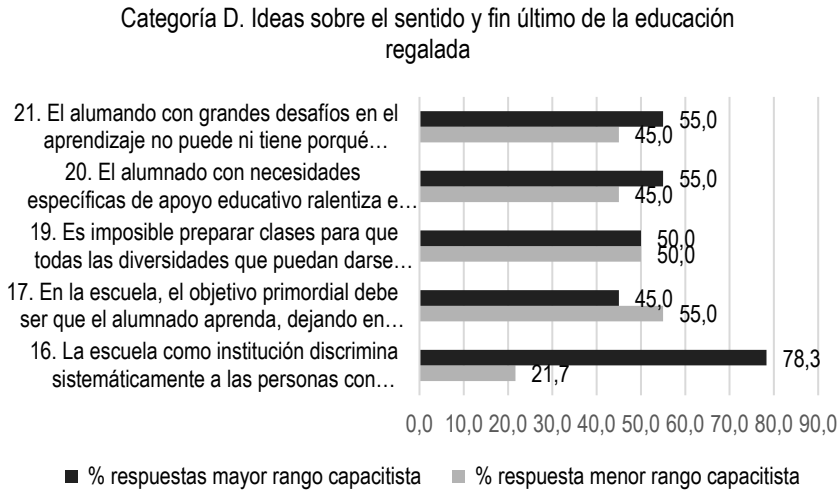
GRÁFICO 6. *Porcentajes de respuesta a las preguntas de la categoría C.*



Nota: Resultado en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

Por último, y en relación a las preguntas que indagan sobre la misión y sentido último de la educación reglada, llama la atención que un 78'3% señale la escuela como una institución que discrimina a las personas con discapacidad y a su vez, considere en un 55% de los casos que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo interfiere en la marcha del grupo y, ni más ni menos que un 45%, considere aceptable primar el aprendizaje por encima del respeto a la calidad de vida y el bienestar emocional de los/as aprendices. Estas contradicciones en las respuestas también se ven reflejadas en el resultado empatado al 50% sobre la imposibilidad de preparar clases para un aula donde convivan personas con diversidad funcional y/o divergencias, y el resultado con un 45% en desacuerdo y un 55% de acuerdo con la afirmación de que el alumnado con grandes desafíos en el aprendizaje no puede ni tiene porqué cursar estudios más allá de la educación obligatoria.

GRÁFICO 7. *Porcentajes de respuesta a las preguntas de la categoría D.*



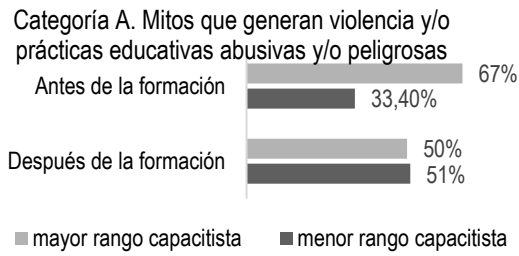
Nota: Resultado en porcentajes. Fuente: Elaboración propia.

6.2. Segundo pase de la encuesta -después de la formación específica

Tras recibir la formación específica señalada, se puede observar en los resultados de la encuesta, un descenso más o menos reseñable de las ideas y creencias capacitistas.

Respecto a las afirmaciones que responden a mitos que generan violencias y prácticas abusivas y/o peligrosas, el descenso es únicamente de un 20%. Aunque en el aula se han puesto ejemplos concretos de este tipo de prácticas, y se ha fundamentado su rechazo, se trata de ideas y mitos muy arraigados en el imaginario colectivo. Son prácticas absolutamente normalizadas que se fomentan de forma explícita y/o implícita en los propios programas formativos universitarios y en las mismas estructuras educativas. Mientras no se haga una profunda y auténtica transformación del sistema, es muy difícil que dejen de estar presentes.

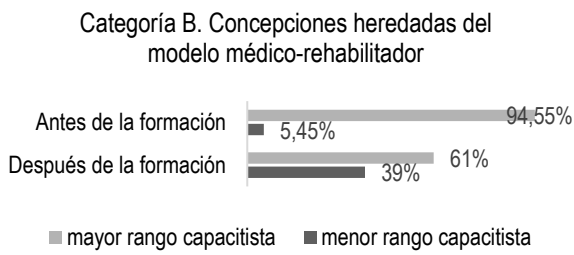
GRÁFICO 8. *Comparativa de respuestas antes y después de la formación específica, a las preguntas de la categoría A. Mitos que generan violencias y prácticas educativas abusivas y/o peligrosas.*



Fuente: Elaboración propia

La conformidad con afirmaciones capacitistas heredadas del modelo médico-rehabilitador -categoría B de ítems- descienden en algo más del 30% en el segundo pase del cuestionario. Como en el pase previo, el porcentaje era muy elevado, pese al descenso, sigue ocupando un valor alto, el 61%, lo que representa todavía mucho alumnado persistente dentro de esta categoría de raciocinio. El empeño por la normalización y, por lo tanto, la infravaloración y el deseo de borrado de la diversidad, se mantiene en un porcentaje muy alto, 83'6%, tal y como ocurre con la creencia de la necesidad de conocer los distintos niveles de autismo para poder ejercer una buena práctica docente con un 80% de respuestas dentro del mayor rango capacitista.

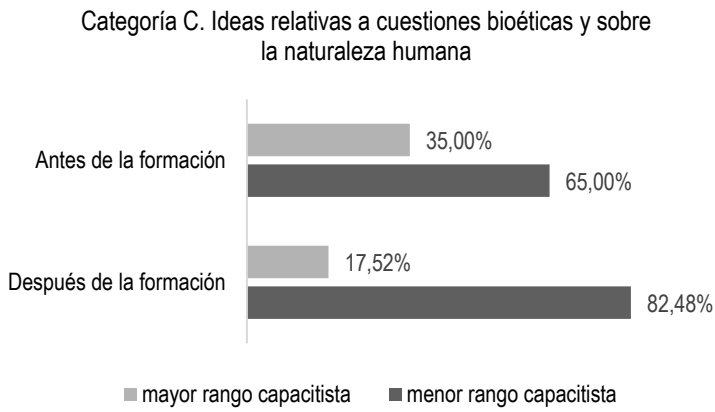
GRÁFICO 9. *Comparativa de respuestas antes y después de la formación específica, a las preguntas de la categoría B. Concepciones heredadas del modelo médico-rehabilitador.*



Fuente: Elaboración propia

De las tres categorías indagadas en el cuestionario, la que se refiere a afirmaciones relativas a la bioética y a la naturaleza humana -categoría C-, es la que menos identificación con ideas capacitistas tuvo. Después de la formación, el porcentaje de respuestas alineadas con creencias capacitistas descendió del 35% al 17'52%, donde la creencia de que discapacidad y enfermedad son realidades asociadas sigue muy presente entre el estudiantado participante.

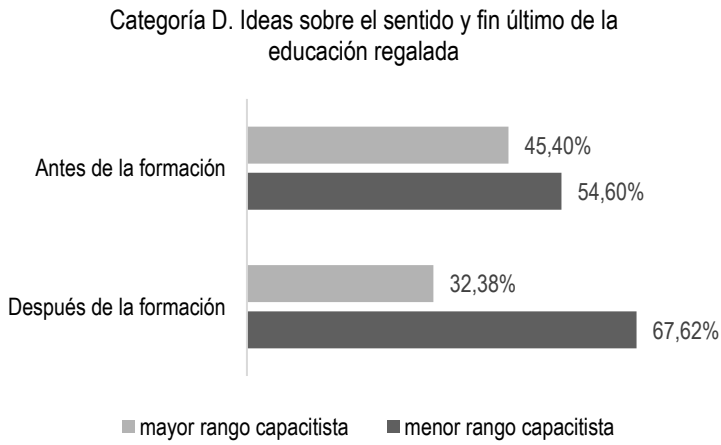
GRÁFICO 10. *Comparativa de respuestas antes y después de la formación específica, a los ítems de la categoría C. Ideas relativas a cuestiones bioéticas y sobre la naturaleza humana.*



Fuente: Elaboración propia.

Por último, y en relación con el sentido y finalidad de la educación reglada, la posibilidad de entender y creer en una escuela más respetuosa y competente con la diversidad funcional no ha quedado reflejada en los resultados de esta categoría. Todavía, casi la mitad del estudiantado participante considera que es imposible preparar clases para que todas las diversidades que puedan darse en el aula tengan sus necesidades y apoyos cubiertos. Además, el 38'4% afirma pensar que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo ralentiza e interfiere en la marcha del grupo clase, como si se tratara de un alumno infiltrado o con menos derecho de estar en ese lugar que el resto.

GRÁFICO 11. *Comparativa de respuestas antes y después del a formación específica, a las preguntas de la categoría D. Ideas sobre el sentido y fin último de la educación reglada.*



Fuente: Elaboración propia

7. CONCLUSIONES

El capacitismo es un problema que abarca múltiples sectores de la vida social, pero que en el ámbito educativo es realmente peligroso. Las ideas, y, sobre todo, prácticas capacitistas en los centros educativos ponen en situación de gran vulnerabilidad y peligro al estudiantado (Rodríguez, 2022). La escuela, los institutos, las universidades, y en general, cualquier institución educativa, deberían ser espacios seguros para todo el mundo, también para las personas con diversidad funcional y/o neurodivergencias. Sin embargo, son algunos de los espacios donde más violencias y abusos sufren estas personas (Llorent y López, 2012)

El problema del capacitismo en el sistema educativo es sistémico y estructural. Las escuelas siguen respondiendo a un modelo de institución que educa, domestica y entrena para producir (Foucault, 2001). El sistema educativo se sigue caracterizando por su inflexibilidad y burocratización (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018). La falta de autorreflexión y autocuestionamiento dentro de las instituciones educativas (Hernández-Sánchez y Ainscow, 2018), la ausencia de un currículo inclusivo (Calderón y Rascón, 2020), el estilo de organización dentro de las

instituciones educativas formales, y la falta de cultura de la investigación en las acciones escolares (Calderón y Echeita, 2014; Calderón, 2013) se produce, reproduce y perpetúa en las facultades de magisterio.

Para revertir esta situación es imprescindible un profundo cambio en la formación del profesorado, que sigue siendo la principal causa de persistencia del capacitismo en la escuela. La formación actual se basa en principios y creencias capacitistas (Rodríguez y Sánchez-Padilla, 2022), de ahí que sea el principal obstáculo para una educación respetuosa y competente con las diversidades (Allison, 2011; Cipkin y Rizza, 2010; Fuchs, 2010). Como señalan Echeita y Calderón (2016), "nuestras facultades de educación no están preparando a los futuros docentes para que se gradúen convencidos y competentes para enseñar a todos los estudiantes sin restricciones" (p. 37). Solo en el plan de estudios de magisterio de educación infantil y de educación primaria existe la posibilidad de una mención optativa -no cursada por todo el estudiantado del grado- que incluya formación específica sobre el alumnado con necesidades educativas especiales (Cano y Rodríguez, 2015). Así, al revisar los planes de estudio de magisterio, nos debemos preguntar, ¿cuántas asignaturas se imparten desde el Modelo de la Diversidad y el Paradigma de la Neurodiversidad? Por ejemplo, en la asignatura Didáctica de las Matemáticas, ¿se instruye para enseñar matemáticas a todo tipo de alumnado?, en Didáctica de la Lengua y la Literatura, ¿se tiene en cuenta al potencial alumnado usuario de Sistemas Aumentativos y Alternativos de la Comunicación?, incluso, ¿qué nuevos conocimientos en neuroeducación se imparten en la asignatura de Psicología del Desarrollo, y en qué medida se explica este desarrollo teniendo en cuenta la neurodiversidad? Puesto que a priori, la respuesta a todas estas cuestiones parece ser negativa, queremos señalar, por tanto, que urge un análisis de los planes de estudios de magisterio en clave de capacitismo y desde una perspectiva diversitista[2].

Además de la escasa e insuficiente presencia de contenidos relacionados con el aprendizaje de la igualdad, la diversidad y los derechos humanos en los programas de formación del profesorado, hay que tener en cuenta

[2] Desde el Modelo de la Diversidad.

el formato obsoleto en el que se plantean dichos aprendizajes, que aún permanecen alejados del análisis y la investigación de la práctica educativa y de los procesos reflexivos y dialógicos, dando lugar a un continuo enfoque memorístico y desconectado de la realidad de la diversidad educativa. "No es la ausencia de conocimientos y experiencias relevantes lo que lastra las posibilidades de mejora, sino la debilidad (y rigidez) de nuestras actuales instituciones universitarias para afrontar propuestas innovadoras desde la responsabilidad social" (Calderón y Echeita, 2016, p. 37).

Pese a que los grupos de estudiantes que participaron en nuestro estudio exploratorio sobre actitudes capacitistas en el estudiantado de magisterio cursan la mención de Pedagogía Terapéutica, y, en un 90% de los casos afirman haber tenido algún tipo de experiencia y/o relación con personas con diversidad funcional, los resultados de la encuesta verifican nuestras hipótesis acerca de la existencia de creencias sobre ciertas prácticas educativas que, pese a ser capacitista, se consideran adecuadas y en vigor.

Además, en nuestro alumnado se sigue perpetuando la idea sobre la tragedia (Toboso-Martín, 2017) asociada a la condición de discapacidad y la equivocada concepción de la discapacidad como una cuestión de salud (Palacios y Romañach, 2006).

Respecto al impacto que la formación específica en contenidos relativos al Modelo de la Diversidad, el Paradigma de la Neurodiversidad y el Capacitismo ha causado en el grupo estudiado, creemos que es positivo pero insuficiente. Los resultados de la encuesta registran mejoras en los rangos de capacitismo de las respuestas, pero dichos rangos siguen siendo altos. Consideramos que la inclusión de esta perspectiva en una asignatura aislada dentro de todo el plan de estudios es exigua. La educación es un derecho humano fundamental, todas las personas, independientemente de su condición, tienen derecho a recibir una educación de calidad y a ser tratadas con dignidad y respeto. Urge una formación del profesorado que mejore sus conocimientos, creencias y actitudes hacia las personas con diversidad funcional para que sepan promover y construir un ambiente educativo inclusivo y acogedor para todo el estudiantado.

8. REFERENCIAS

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.

Allison, R. B. (2011). *The lived experiences of general and special education teachers in inclusion classrooms: A phenomenological study*. Walden University.

Álvarez-Delgado, J., León-del-Barco, B., Polo-del-Río, M. I., López-Ramos, V. M., y Mendo-Lázaro, S. (2021). Improving adolescents' attitudes towards persons with disabilities: An intervention study in secondary education. *Sustainability,* 13(8), 4545.

Artiles, A. J., y Kozleski, E. B. (2007). Beyond evidence-based practices: Asking the right questions and prompting constructional dialogue. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.

Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J., y Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives on disability. *Remedial and special education*, 32(4), 267-278.

Boyle, C., Topping, K., y Jindal-Snape, D. (2013). Teachers' attitudes towards inclusion in high schools. *Teachers and teaching*, 19(5), 527-542.

Cabrera-Cuadros, V., Soto-García, C., y López-Carretero, A. (2021). El saber de la experiencia del profesorado en la formación inicial: Reflexiones desde una asignatura de educación inclusiva. *Revista Electrónica Educare*, 25(3), 125-144.

Calderón, I. (2013). Entre la realidad y los sueños. Reflexiones sobre la inclusión educativa desde la vida de mi hermano. *Revista de Educación Inclusiva*, 6 (1). 156-159.

Calderón, I. y Echeita, G. (2016). Desafíos ineludibles para la construcción de escuelas inclusivas. *Dosier Graó*, 1, 35-41.

Calderón, I. y Rascón, M.T. (2020). *Análisis y propuestas para una nueva Ley Educativa. conversaciones de la ciudadanía sobre la escuela inclusiva*. Octaedro editorial.

Campbell, F. K. (2008). Refusing Able(ness): A Preliminary Conversation about Ableism. *M/C Journal*, 11(3). https://doi.org/10.5204/mcj.46

Cano, A. y Rodríguez, S. (Coords.). (2015*). Discapacidad y políticas públicas. La experiencia real de los jóvenes con discapacidad en España.* Los Libros de la Catarata.

Navarro, D. (2018). La percepción del profesorado sobre la inclusión del alumnado con discapacidad. Revista Internacional De Apoyo a La inclusión, Logopedia, Sociedad Y Multiculturalidad, 2(4). Recuperado a partir de https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4234

Cipkin, G., y Rizza, F. T. (2010). *The attitude of teachers on inclusion*. Recuperado de http://www.nummarius.com/The_Attitude_of_Teachers_on_Inclusion.pdf

Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas. (2016*). Informe del Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad: Observación General N° 4 sobre el derecho a la educación inclusiva*. Recuperado de https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/03/PDF/G1626303.pdf?OpenElement

Conover, K. J. (2015). *Ableist microaggressions scale: Development, validation, and relationship with social support.* University of California, Santa Barbara.

De los Monteros, L. E., y Del Pilar, M. (2016). La formación del docente en la educación inclusiva universitaria. *RECUS: Revista Electrónica Cooperación Universidad Sociedad*, 1(2), 21-34.

Echeita, G. y Calderón, I. (2014). Obstáculos a la inclusión: cuestionando concepciones y prácticas sobre la evaluación psicopedagógica. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 41. http://ambitsaaf.cat/article/view/805

Foucault, M. (2001). *Los anormales*. Ediciones Akal.

Friedman, C, y Awsumb, J. M. (2019). The Symbolic Ableism Scale. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 15(1). Recuperado de https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/4208e626-5649-4255-a119-7314b6b24f06/content

Fuchs, W. W. (2010). Examining Teachers' Perceived Barriers Associated with Inclusion. *SRATE journal*, 19(1), 30-35

García, A. (2021). Controversias inclusivas de la LOMLOE: avanzando hacia un modelo de normalización educativa plena. *Revista de educación inclusiva,* 14, 2, 240-266.

Gurdián-Fernández, A. Vargas, M. C., Delgado, C. y Sánchez, A. (2020). Prejuicios hacia las personas con discapacidad: fundamentación teórica para el diseño de una escala. *Revista Actualidades Investigativas en Educación,* 20(1), 1-26. Doi. 10.15517/aie.v20i1.40131

Hernández-Sánchez, A. M., y Ainscow, M. (2018). Equidad e inclusión: retos y progresos de la escuela del siglo XXI [Equity and inclusion: Challenges and progress of school in 21st century]. *Retos,* 21(2), 15-22

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (BOE del 4 de mayo), de educación (LOE).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (BOE del 10 de diciembre), para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE del 30 de diciembre). (LOMLOE).

Llorent, V. J., y López, R. (2012). Estudio de las relaciones interpersonales en aulas con alumnos" diferentes". Campo abierto, 31, 2, 87-109.

Munárriz, S. (2022). *Percepción de colectivos sensibles ante el proceso de inclusión LOMLOE: Estudio descriptivo.* UPNA.

Nario-Redmond, M. R. (2019). *Ableism: The causes and consequences of disability prejudice*. John Wiley & Sons.

Gabel, S. L. (Ed.). (2005). *Disability studies in education: Readings in theory and method*. Peter Lang.

Giménez, R. B. (2022, 26 - 30 de septiembre). *Docencia y activismo en el aula* [ponencia] IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública. La Plata, Argentina.

Guevara, J. y Zacarías, I. (2016). *Empezar la docencia en escuelas inclusivas. Documento de trabajo, 154.* CIPPEC.

Palacios, J., y Romañach, J. (2006). *El modelo de la diversidad. La Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional.* Diversitás Ediciones.

Pelleboer-Gunnink, H. A., Van Weeghel, J., y Embregts, P. J. (2021). Public stigmatisation of people with intellectual disabilities: a mixed-method population survey into stereotypes and their relationship with familiarity and discrimination. *Disability and rehabilitation*, 43(4), 489-497.

Pérez, A. V., Ortega Roldán, E., y Vain, P. (2020). Presentación del Dossier especial sobre discapacidad en educación superior. *RAES: Revista Argentina de Educación Superior*, 22, 18-21.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026.

Rodríguez, S. (2022). Educación y capacitismo: los límites de la educación inclusiva en España. Recuperado de http://riberdis.cedid.es/bitstream/handle/11181/6490/Educaci%c3%b3n_y_capacitismo_los_l%c3%admites_de_la_educaci%c3%b3n_inclusiva_en_Espa%c3%b1a.pdf?sequence=1&rd=0031524030749391

Rodríguez, S. y Sánchez-Padilla, R. (2022). Educación inclusiva y capacitismo: barreras y oportunidades. En D. Santos y R. Tamboleo (Eds.), *Campos De Sociología Bajo Presión* (pp. 509-531). Dykinson.

Sáez, Á. L., Barrio, A. M., y Barrio, R. A. (2019). Implementación de políticas de educación inclusiva en España: análisis crítico y perspectivas de futuro. *Educación XXI*, 22(1), 57-79.

Shakespeare, T. (2013). *Disability rights and wrongs revisited*. Routledge.

Singer, J. (1998). *The Birth of Community Amongst People on the Autism Spectrum: A personal exploration of a New Social Movement based on Neurological Diversity*. University of Technology, Sydney.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling, and inclusive education.* Abingdon: Routledge.

Smith, L., Foley, P. F., y Chaney, M. P. (2008). Addressing classism, ableism, and heterosexism in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, 86(3), 303-309.

Storey, K. (2007). Combating ableism in schools. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 52(1), 56-58.

Subban, P., y Sharma, U. (2006). Primary school teachers' perceptions of inclusive education in Victoria, Australia. International Journal of Special Education, 21(1), 42-52.

Taylor, S. J. (2006). Before it had a name: Exploring the historical roots of disability studies in education. *Vital questions facing disability studies in education*, 2, 289-306.

Toboso-Martín, M. (2017). Capacitismo. En R. L. Platero, M. Rosón y E. Ortega (Eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas* (pp. 73-81). Bellaterra.

Wilkerson, S. E. (2012). *Assessing teacher attitude toward the inclusion of students with autism.* University of Louisville.

Zuvela, P. T., y Morand, M. C. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente: Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI* (Vol. 28). Noveduc.

CAPÍTULO 5

INNOVANDO CON LAS COREOGRAFÍAS PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN Y EDUCAR EN LA DIVERSIDAD

JUAN JOSÉ MIJARRA MURILLO
Universidad Rey Juan Carlos

MIRIAM GARCÍA GONZÁLEZ
Universidad Rey Juan Carlos

JOSÉ MANUEL DELFA DE LA MORENA
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

El baile y la danza son contenidos referentes cuando se piensa en el desarrollo de la Expresión Corporal en el ámbito educativo. En muchas ocasiones, el profesorado propone a su alumnado la elaboración de coreografías en las clases de Educación Física en las diferentes etapas educativas. Sin embargo, ese agrado decrece, e incluso aparece cierto desagrado cuando se propone la elaboración de coreografías en etapas más avanzadas (Educación Secundaria y Bachillerato) sobre todo en los varones, debido en parte a que se sigue asociando la realización de este tipo de actividades artístico-expresivas con el sexo femenino, quien lleva el sello de estas desde el inicio de la danza en la historia (Fort i Marrugat, 2015).

El baile y la danza de forma general, así como la práctica de coreografías en particular, se pueden utilizar como terapia para personas de cualquier edad (Balmaseda, 2010), ofreciendo numerosos beneficios de la salud en su dimensión física, cognitiva, afectiva y social.

La danza es un arte que apuesta por el intercambio cultural y lingüístico, puesto que se trata de un recurso corporal que permite comunicar sin necesidad de palabras, va más allá de lo verbal, por lo que mejora la

comunicación intercultural y la relación interpersonal, utilizando el cuerpo como instrumento de comunicación (Wigman, 2009), además de que ofrece la oportunidad de conectar con nuestra propia identidad y comprender los sentimientos y los puntos de vista de los demás, demostrando así ser una herramienta eficaz para favorecer la inclusión y educar en la diversidad (Brugarolas-Alarcón, 2016). Mediante el movimiento del cuerpo, la danza nos ayuda a superar las barreras comunicativas y a encontrarnos en un espacio compartido de expresión.

Tanto la acción de bailar como la visualización de esta disciplina proporcionan un abanico creativo que permite la experimentación y la expresión de emociones a través de un lenguaje no verbal, basado en la corporalidad y la gestualidad, en la que predomina la conexión cuerpo-mente, favoreciendo una perspectiva saludable y educativa, puesto que, además de los beneficios que produce, proporciona un factor lúdico que acerca esta disciplina a cualquiera independientemente de su nivel de experiencia en ella (Kokkonen, 2014).

La coreografía, como principal recurso de la danza, permite al individuo canalizar corporalmente cualquier idea o noción que pretenda transmitir, algo que incluye la idea de danza colectiva de Larraz (2003). Esta idea se basa en la inclusión de coreografías en grupo de manera progresiva, sacando el máximo provecho al potencial colectivo, de manera que puedan aportar emociones y vivencias ricas para todo el grupo. De aquí se puede extraer la importancia del trabajo en equipo para la creación de coreografías, la adaptación de los pasos en función de la dificultad, permitiendo que sea una dificultad superable, además de promover un aprendizaje cooperativo y suponer un incentivo basado en la superación de cada uno de los integrantes del grupo, ayudándose unos a otros por esa persecución de un objetivo común que solo será posible si todos trabajan y se esfuerzan juntos.

Según Bernal (2017), la danza inclusiva es una herramienta muy eficaz para establecer relaciones interpersonales que se basen en la integración, favoreciendo la educación en la diversidad y conectando unos con otros. Para Bernal, la danza inclusiva es clave en la formación del profesorado para reforzar una educación que ofrezca una fortaleza tanto individual como colectiva basada en la igualdad y tolerancia, afirmando lo siguiente:

> Se convierte así, en una posibilidad de expresión artística en la que todas las personas pueden integrarse, participando activamente, aprendiendo y compartiendo desde su propia experiencia, generando un amplio espacio dinámico en la danza, en el que la educación incluya a todos, para fortalecer el yo reflejado la relación con el otro (p.137).

Según Hanna (2001), la danza y la práctica de coreografías ayudan a fomentar un estilo de vida saludable tanto a bailarines dedicados profesionalmente a esta disciplina como a bailarines que no se dedican a ello profesionalmente, incluso a no bailarines. Además, ofrece una visión intercultural en el que se percibe cierta diversidad, educando en ella y favoreciendo la igualdad de oportunidades, así como la oportunidad de compartir y comprender culturas, tradiciones y formas de expresión diferentes, ampliando el conocimiento y desarrollando una apreciación por la diversidad cultural y un añadido al bagaje personal de manifestaciones artísticas-expresivas diversas y que nos hacen ampliar la perspectiva y la mente.

Por todo lo expuesto anteriormente, la danza se ha convertido en una herramienta muy poderosa para favorecer la inclusión y educar en la diversidad. La expresión corporal mediante la elaboración de coreografías en el ámbito educativo ofrece la oportunidad de comprender las experiencias y los puntos de vista de los demás, promoviendo una inclusión ambientada en la empatía y la comprensión, ayudando a construir una sociedad más diversa y tolerante.

Sin embargo, a pesar de lo poderosa que parece ser esta herramienta tanto a nivel de beneficios individuales como colectivos, todavía queda un largo esfuerzo por hacer. Su consideración todavía como actividad femenina, la escasa formación por parte de los docentes en esta disciplina, su poca referencia en el currículo académico y la falta de recursos materiales y espaciales por parte de las instituciones educativas son algunas de las dificultades a las que se enfrenta la danza para su introducción en el sistema educativo (Vicente-Nicolás et al, 2010).

En definitiva, se requiere de estrategias metodológicas que promuevan la participación y motiven en la elaboración de coreografías, sobre todo en el sexo masculino, de manera que sea una actividad más inclusiva y

todo el alumnado disfrute de su práctica. Es por todo lo expuesto que se plantea la realización de este estudio.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que se persigue con esta investigación es el empleo de estrategias metodológicas innovadoras para promover la inclusión del alumnado en la elaboración de coreografías y educar en la diversidad a través de estas, comprobando si dichas estrategias surten efecto.

Como objetivos específicos de esta investigación se encuentran: saber si a los alumnos les gusta o no bailar, ver y crear coreografías, si consideran relevante la inclusión de montajes coreográficos en la Educación Primaria y cómo cambian sus opiniones a estas cuestiones después de haber recibido nuestras clases y realizado sus propios montajes coreográficos.

3. METODOLOGÍA

El estudio se llevó a cabo como parte del Proyecto "Exprésate"; Proyecto de Innovación Educativa que se puso en marcha con los estudiantes de la asignatura Expresión Corporal de la Mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos. Uno de los contenidos del Proyecto Exprésate era promover la participación activa del alumnado en el desarrollo de la expresión corporal a través de un montaje acrocoreográfico (elaboración de una coreografía que contenga acrosport). Para ello se llevaron a cabo las siguientes acciones formativas.

1. Se les fue facilitando nociones básicas de introducción al montaje acrocoreográfico, como la importancia de la música y el ritmo; la expresividad corporal de lo que quieren realmente transmitir con dicho montaje; la preocupación por un hilo conductor en la historia o temática que quieran contar, cuidando la puesta en escena y utilizando vestuario y atrezo, así como de aprovechar las transiciones entre canciones o partes de esta. Además, una de las recomendaciones al inicio de la asignatura

era que en las temáticas de las coreografías incluyeran aspectos relacionados con la inclusión, la diversidad o cualquier otro contenido educativo o reivindicativo. Cabe destacar que se mostraron coreografías de años anteriores para ofrecer ejemplos y que tuvieran un apoyo visual de lo que tenían que hacer, aunque debían crear algo propio.

2. Se aprovecharon las clases prácticas para, mediante el uso de juegos, indicarles y argumentarles las nociones que eran útiles no solo para el montaje coreográfico, sino también para su futuro desempeño profesional, así como para su vida en general, puesto que, como futuros profesores, este tipo de recursos les puede ayudar mucho para transmitírselo a sus futuros alumnos. Entre los recursos que se facilitaron en las clases, se encuentran diferentes estilos de danza (danza urbana, ritmos latinos…), diferentes tipos de movimiento a la hora de expresar, el uso de la mímica como recurso para aprovechar la expresión corporal en la coreografía, además de sacar todo el partido posible a la gestualidad corporal.
3. Se habilitaron entrenamientos para dar consejos, revisar las propuestas coreográficas del alumnado y ofrecer retroalimentación sobre su elaboración y ejecución, de manera que pudieran tener en cuenta una opinión externa y así sacar el máximo partido del montaje. En ellos también se ofrecía la posibilidad de que otros grupos visualizaran las coreografías para ayudar en consejos, ofrecer puntos de vista diferentes y compartir aspectos que fueran dignos de destacar.
4. Por último, se puede destacar la importancia que se otorgaba al trabajo en equipo, puesto que se valoraba la interacción entre ellos, la participación de todos en las figuras o en momentos en los que había necesidad de un trabajo conjunto, además de asumir responsabilidades de grupo, acudir a los ensayos y repartirse los roles en función de sus fortalezas y debilidades. Todo esto permitió la inclusión de todos los compañeros, sin importar cualidades, aspectos, género o cualquier otra diferencia, puesto que las pautas eran que consiguieran expresar algo en música, independientemente de los pasos o movimientos que utilizaran, que se recomendaba que fueran accesibles para todos y sin

necesidad de unas destrezas específicas de baile, por lo que todos y todas podían participar y aportar algo en el montaje sin problema alguno, razón también por la que había que incluir figuras de acrosport en las coreografías, para reducir la necesidad de habilidades relacionadas con la danza específicamente y poder incluir aspectos técnico-deportivos, combinando así varias disciplinas y favoreciendo la inclusión de todo el alumnado.

Al inicio y al final de la asignatura los alumnos rellenaron un cuestionario anónimo en el que se les preguntaba sobre cuestiones relacionadas con la coreografía, tales como si les gustaba ver, crear o bailar montajes acrocoreográficos, así como si consideraban importante incluirlos como contenido en el sistema educativo. Las respuestas a dichas preguntas eran tipo escala Likert de 1 a 5 siendo 1 totalmente en desacuerdo, 2 en desacuerdo, 3 ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. La muestra total de estudio fue de 138 sujetos, siendo estos los alumnos que respondieron al cuestionario.

4. RESULTADOS

138 alumnos (46% varones, 54% mujeres) rellenaron el cuestionario.

En la imagen 1 se observan los resultados iniciales a la pregunta: "me gusta ver montajes coreográficos". Un 72% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 12% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 16% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos hay que resaltar que tan solo un 9% de los varones respondieron estar totalmente de acuerdo en comparación con el 43% de las mujeres.

IMAGEN 1. *Resultados de la pregunta "me gusta ver montajes coreográficos" (PRE).*

3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres).

En la imagen 2 se observan los resultados finales a la pregunta: “me gusta ver montajes coreográficos”. Un 94% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 1% ni de acuerdo ni en desacuerdo y tan sólo un 5% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos no se aprecian diferencias resaltables.

IMAGEN 2. *Resultados de la pregunta “me gusta ver montajes coreográficos” (POST).*

3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres).

La imagen 3 hace referencia a los resultados iniciales de la pregunta “me gusta crear montajes coreográficos”. Un 33% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 19% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 48% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos hay que resaltar que ningún varón (0%) respondió estar totalmente de acuerdo en comparación con el 16% de las mujeres.

IMAGEN 3. *Resultados de la pregunta “me gusta crear montajes coreográficos” (PRE).*

3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres)

La imagen 4 hace referencia a los resultados finales de la pregunta “me gusta crear montajes coreográficos”. Un 78% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 1% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 21% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos cabe destacar que un 26% de los varones respondieron estar en desacuerdo en comparación con tan sólo el 8% de las mujeres.

IMAGEN 4. *Resultados de la pregunta "me gusta crear montajes coreográficos" (POST).*

3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres)

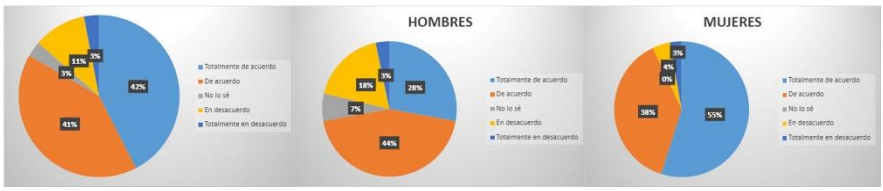
En la imagen 5 se observan los resultados iniciales (pre) a la pregunta: "me gusta bailar montajes coreográficos". Un 43% estuvieron de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 13% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 44% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos hay que resaltar que ningún varón (0%) respondió estar totalmente de acuerdo en comparación con el 24% de las mujeres.

IMAGEN 5. *Resultados de la pregunta "me gusta bailar montajes coreográficos" (PRE).*

3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres)

En la imagen 6 se observan los resultados finales (post) a la pregunta: "me gusta bailar montajes coreográficos". Un 83% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 3% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 14% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos cabe destacar que un 18% de los varones respondieron estar en desacuerdo en comparación con tan sólo el 4% de las mujeres.

IMAGEN 6. *Resultados de la pregunta "me gusta bailar montajes coreográficos" (POST).*



3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres)

Respecto a la pregunta "considero importante incluir montajes coreográficos en las clases de Educación Física en Educación Primaria", en el pre (con anterioridad a realizar las clases de montaje acrocoreográfico) un 70% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 21% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 9% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos no se aprecian diferencias reseñables. Ver imagen 7.

IMAGEN 7. *Resultados de la pregunta "considero importante incluir montajes coreográficos en las clases de Educación Física en Educación Primaria" (PRE)*

3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres)

Respecto a la pregunta "considero importante incluir montajes coreográficos en las clases de Educación Física en Educación Primaria", en el post (con posterioridad a realizar las clases de montaje acrocoreográfico) un 91% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, un 4% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% en desacuerdo o totalmente en desacuerdo. Por sexos se puede resaltar la diferencia en un 14% de la respuesta de estar totalmente de acuerdo, observando un 44% de los varones en comparación con el 58% de las mujeres. Ver imagen 8.

IMAGEN 8. *Resultados de la pregunta "considero importante incluir montajes coreográficos en las clases de Educación Física en Educación Primaria" (POST)*

3 gráficos: izquierdo (muestra total); central (hombres); derecho (mujeres)

Por último, las tablas 1, 2 y 3 muestra un resumen de los porcentajes de respuestas generales y por sexo a cada una de las preguntas tanto en el pre como en el post.

De la tabla 1 cabe destacar el aumento en el post de las respuestas "totalmente de acuerdo" a las cuatro preguntas: "me gusta ver coreos" de un 27% a un 64%; "me gusta crear coreos" de un 9% a un 28%; "me gusta bailar coreos" de un 13% en el pre al 42% en el post; y "considero importante incluir montajes coreográficos en las clases de Educación Física en Educación Primaria" de un 21% en el pre a un 52% en el post.

TABLA 1. *Resultados en porcentajes (generales) de las cuatro preguntas.*

MONTAJE COREOGRÁFICO	GENERAL									
	TA		A		NS		D		TD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Me gusta ver	27	64	45	30	12	1	14	3	2	2
Me gusta crear	9	28	24	50	19	1	34	16	14	5
Me gusta bailar	13	42	30	41	13	3	26	11	18	3
Considero importante incluir montajes coreográficos	21	52	49	39	21	4	8	4	1	1

De la tabla 2 cabe destacar igualmente el aumento en el post de las respuestas "totalmente de acuerdo" que dan los varones a las cuatro preguntas, resaltando, sobre todo: "me gusta crear coreos", que pasa de un 0% a un 20%, y "me gusta bailar coreos", que pasa de un 0% a un 28%. También reseñable el aumento en los porcentajes entre el pre y el post de las respuestas "en desacuerdo" (11% vs 18%) y "totalmente en desacuerdo" (0% vs 3%) a la pregunta "considero importante incluir montajes coreográficos en las clases de Educación Física en Educación Primaria".

TABLA 2. *Resultados en porcentajes (varones) de las cuatro preguntas.*

MONTAJE COREOGRÁFICO	VARONES									
	TA		A		NS		D		TD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Me gusta ver	9	52	54	39	15	2	20	5	2	2
Me gusta crear	0	20	18	51	22	1	43	26	17	2
Me gusta bailar	0	28	35	44	9	7	37	18	19	3
Considero importante incluir montajes coreográficos	17	28	49	44	23	7	11	18	0	3

De la tabla 3 cabe destacar igualmente el aumento en el post de las respuestas "totalmente de acuerdo" que dan las mujeres a las cuatro preguntas, resaltando, sobre todo: "me gusta ver coreos", que pasa de un 43% a un 74%; "me gusta crear coreos", que pasa de un 16% a un 35%; y "me gusta bailar coreos", que pasa de un 24% a un 55%. También reseñable que los porcentajes de mujeres que en el pre respondieron "no lo sé" a las preguntas "me gusta ver coreos", "me gusta crear coreos" y "me gusta bailar coreos" hayan descendido al 0% en el post.

TABLA 3. *Resultados en porcentajes (mujeres) de las cuatro preguntas*

MONTAJE COREOGRÁFICO	MUJERES									
	TA		A		NS		D		TD	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Me gusta ver	43	74	38	23	9	0	9	2	1	1
Me gusta crear	16	35	30	50	17	0	25	8	12	7
Me gusta bailar	24	55	26	38	16	0	17	4	17	3
Considero importante incluir montajes coreográficos	25	58	50	34	19	4	5	3	1	1

5. DISCUSIÓN

Los resultados manifiestan, de forma generalizada, que ha habido una gran aceptación por la inclusión del montaje acrocoreográfico en la asignatura de Expresión Corporal del Grado en Educación Primaria con mención en Educación Física de la Universidad Rey Juan Carlos. Esto parece ser debido a que los estudiantes hayan percibido, tanto en las clases como en la prueba evaluable de coreografía, los numerosos beneficios que aporta la danza y, como dice Pedrero (2013), la importancia de implementarla en el ámbito educativo como gran recurso de aprovechamiento didáctico y su potencial para ayudar a comunicar emociones y situaciones con el cuerpo. Además, conviene resaltar la significativa

mejora de los porcentajes en los resultados de las cuatro preguntas en el sexo masculino, teniendo en cuenta las diferencias de sexo todavía existentes en el mundo del arte, resultantes de unas perspectivas de género donde se asocia al sexo varón con las actividades físico-deportivas y a las mujeres con las actividades artístico-expresivas (Blández, 2007).

Con esta práctica y prueba, los alumnos han demostrado que pueden trabajar juntos, independientemente de su sexo, nivel o aficiones, para conseguir elaborar una propuesta coreográfica en la que incluyan todo tipo de contenidos (físico-deportivos, artístico-expresivos, etc.), destacando esa variedad para hacer más ricas las coreografías y apostando por unas temáticas educativas a favor de los valores y de los derechos fundamentales de los seres humanos (ONU, 1948).

Los resultados del presente estudio muestran datos muy alentadores y positivos relacionados con las estrategias innovadoras utilizadas en la elaboración de los montajes acrocoreográficos que han favorecido el gusto, la motivación y la inclusión del alumnado en estos.

Respecto a la pregunta "me gusta ver montajes coreográficos", se puede comprobar cómo se pasó de un 72% a un 94% de forma general, lo que se presupone que es por haber disfrutado del proceso de visualización y de participación de estos durante la asignatura. Por sexos, cabe destacar la diferencia inicial que había en el pre, resultando que un 43% de las mujeres respondieron "totalmente de acuerdo" en comparación con el 9% en los varones, algo que se puede deber en una primera instancia por la connotación femenina que se asocia con el baile (Fort i Marrugat, 2015) y las actividades artístico-expresivas (Blández, 2007). Sin embargo, también es digno de destacar el gran aumento de 43 puntos porcentuales que se dio en los varones entre el pre y el post que respondieron "totalmente de acuerdo" (9% vs 52%). Este gran aumento ha podido deberse a un cambio en el concepto previo que tenían sobre los montajes acrocoreográficos. El hecho de haberles facilitado la libertad de elección tanto en la temática como en la música, como en el propio proceso de creación parece haber provocado un mayor disfrute en la visualización de estos montajes acrocoreográficos.

En cuanto a la pregunta "me gusta crear montajes coreográficos", cabe destacar que, ese paso del 33% que respondió positivamente en el pre a un 78% en el post, puede significar el descubrimiento de una faceta por los estudiantes que no habían practicado anteriormente o lo habían hecho desde otro punto de vista o sin necesidad de demostrar destrezas específicas del baile, aprovechando las cualidades que se tienen para sacar el máximo provecho a una expresividad corporal adaptada a la música y a lo que se quiere transmitir con ella. Estudios como el de Correa-Rodríguez y Ramírez-Hidalgo (2013) manifiestan como la práctica respecto a la teoría y, concretamente, el uso de la música, el arte y otros estímulos mejoran la motivación y la creatividad, sobre todo en entornos desfavorecidos, aunque extrapolables a otros.

Por otro lado, se parte de una motivación escasa respecto al alumnado varón, que comenzó (pre) con un 0% de respuestas relacionadas con que estaban totalmente de acuerdo a esta pregunta, algo relacionado con el estudio de Fort i Marrugat (2015) a la diferencia entre géneros de esta práctica artística, pero que se ha podido superar debido a la realización del montaje utilizando las estrategias innovadoras empleadas en esta asignatura, puesto que al final de esta (post) hubo un porcentaje del 20% de las respuestas que mostraban que los varones estaban totalmente de acuerdo a esta cuestión, incrementando también las respuestas que manifestaban estar de acuerdo de un 18% en el pre a un 51% en el post, y reduciendo las respuestas negativas de un 60% a un 28%, algo también muy significativo.

En cuanto a las mujeres, el porcentaje mejoró en menor medida que en los hombres, puesto que partieron con una actitud más positiva a la creación de estos, suponiendo que por esa práctica más extendida en este género respecto al masculino. Además, cabe destacar que al final de la asignatura se llegó a un resultado de 0% en el post en esta pregunta ("me gusta crear montajes coreográficos") respecto a la respuesta de que no lo sabían, algo que denota la importancia que ha tenido su realización en la asignatura para favorecer esa comprensión y experiencia como futuros maestros, favoreciendo así que puedan implementarla en su futuro laboral.

La diferencia de sexos en la pregunta sobre el gusto por la creación de este tipo de montajes hace referencia a lo dicho anteriormente, que la mujer parte de una predisposición mayor que el hombre, algo que podemos comprobar por la perspectiva del género en la danza que aparece en ese estudio de Fort i Marrugat (2015).

Se puede deducir que la mejora en la cuestión sobre la creación de montajes coreográficos se produce por haber incluido ensayos en el montaje, algo que ha favorecido el aprendizaje y el seguimiento de estas, permitiendo un desarrollo progresivo y con la ayuda de los consejos del docente. Este aprendizaje ha hecho posible la participación de todo el alumnado, pudiendo superarse a sí mismo en cada ensayo, comprobando que no es necesario poseer unas destrezas o habilidades específicas para crear una coreografía, sobre todo pensando que fuera dirigido a un fin educativo.

Respecto a la pregunta "me gusta bailar montajes coreográficos", se puede destacar el gran aumento del porcentaje en las respuestas favorables ("de acuerdo" y "totalmente de acuerdo") de forma general, puesto que pasaron de un 43% en el cuestionario inicial (pretest) a un 83% en el cuestionario final (postest). Esto puede ser debido al seguimiento de la coreo en forma de ensayos, puesto que se les ayudaba a sacar el máximo provecho independientemente de sus diferencias, aprovechando los puntos fuertes de cada uno y que todos pudieran adquirir seguridad a la hora de bailar el montaje, poniendo el foco sobre todo en expresar lo mejor posible lo que pretenden comunicar con este y disfrutar con su realización, que todo lo demás iba a producirse sin que se dieran cuenta por el hecho de transmitir ese agrado por su práctica. Ferrer (2023) ya defiende los numerosos beneficios que aporta la danza, además de hacernos sentir bien, mejorando así nuestra calidad de vida.

Los varones manifestaron una significativa mejora de resultados en la respuesta "totalmente de acuerdo" a esta pregunta "me gusta bailar montajes coreográficos", pasando de un 0% en el pre a un 28% en el post, algo con lo que se puede empezar a ver la luz en cuanto a esa brecha entre géneros que existe en las actividades artístico expresivas (Fort i Marrugat, 2015) y con lo que se puede llegar a la conclusión de que el hecho de que el alumnado se sienta arropado en el proceso, observando

además que no necesita unas cualidades concretas para bailar, sino simplemente echarle ganas y práctica, permite que desarrolle un mayor agrado por la realización de este tipo de actividades. Además, al involucrarse dentro de su práctica y disfrute, los varones pudieron comprobar que no es una disciplina dirigida exclusiva y únicamente a las mujeres, sino que es universal, y que ellos también pueden practicarla, disfrutarla y sacarle el máximo provecho.

En cuanto a las mujeres, se observa como esta práctica parte de un mayor agrado por este género respecto al masculino, precisamente por esa vinculación comentada en varias ocasiones entre la mujer y el arte (Fort i Marrugat, 2015),

Entre las diferencias por sexos, la combinación de hombres y mujeres en los distintos grupos parece haber ofrecido la posibilidad de mostrar diferentes perspectivas dancísticas y que se asocian con que entre géneros se percibe una diferente forma de baile y expresión (Schnaidler, 2008), permitiendo que se nutrieran unos de otros, independientemente del sexo, uniendo ambas formas y creando un trabajo colectivo basado en la tolerancia, la escucha y la aceptación del prójimo. Todo esto se ha reflejado también en cambios de rol que se han atrevido a asumir entre ellos, decidiendo por sí mismos en muchos montajes que hombres representaran un rol, aspecto y comportamiento presuntamente identificado con la mujer y, también a la inversa, es decir, que mujeres asumieran un rol, aspecto y comportamiento aparentemente identificado con el hombre. Aprovechando esto se puede educar en esa diversidad y en el respeto por ambos roles.

Atendiendo a la cuestión "considero importante incluir montajes coreográficos en las clases de Educación Física en Educación Primaria", también se produce una mejora en los porcentajes de los resultados positivos, aunque en menor medida que en las anteriores, puesto que ya desde el principio el alumnado se mostraba inclinado a considerar la importancia de este tipo de contenidos, sobre todo lo relacionado a la expresión corporal. Seguramente pueda explicar esto la progresiva inclusión en la actualidad del baile y de la danza en el currículo educativo, concretamente en el área de Educación Física, aunque todavía queda mucho por hacer y no hay acuerdo entre las denominaciones ni componentes que se

deberían trabajar en cuanto a esta disciplina artística para sacar el mayor provecho (Núñez et al., 2020).

Sin embargo, como se ha observado en los resultados anteriormente mencionados, el hecho de implementar estrategias innovadoras en la elaboración de los montajes acrocoreográficos ha provocado que al final de esta asignatura tanto hombres como mujeres perciban esto como una actividad interesante, placentera y provechosa educativamente.

6. CONCLUSIONES

La innovación metodológica respecto a la elaboración de coreografías parece haber producido una mayor inclusión del alumnado en las mismas, no solo desarrollando el gusto por ver, crear y bailar montajes coreográficos, sino también la importancia relativa a incluir este tipo de herramientas en el ámbito educativo para favorecer la inclusión y educar en la diversidad.

Los alumnos de la asignatura Expresión Corporal de la mención de Educación Física del Grado de Educación Primaria de la Universidad Rey Juan Carlos han valorado muy positivamente las estrategias innovadoras llevadas a cabo para la práctica del baile y la elaboración del montaje acrocoreográfico durante las clases, trabajando en equipo sin importar sexo, destrezas o cualquier diferencia, desarrollando habilidades afectivas, sociales y fomentando la educación en valores.

7. REFERENCIAS

Balmaseda, B. L. (2010). La bailoterapia, una opción saludable y divertida para elevar la calidad de vida de las personas de cualquier edad. PODIUM: Revista De Ciencia Y Tecnología En La Cultura Física, 5(2), 165–175. https://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/253

Bernal, A. M. (2017). La importancia de la danza inclusiva en la formación docente. Horizontes pedagógicos, 18(2), 134–148. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/18211

Blández, J., Fernández, E., Sierra, M.A. (2007). Estereotipos de género, actividad física y escuela: la perspectiva del alumnado. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 11(2), 1-21. DOI: https://doi.org/10.6018/sportk.401071

Brugarolas-Alarcón, M. L. (2016). El cuerpo plural. Danza integrada en la inclusión. Una renovación de la mirada. Universidad Politécnica de Valencia (Tesis Doctoral). https://doi.org/10.4995/Thesis/10251/62203

Correa-Rodríguez, A. M., & Ramírez-Hidalgo, M. J. (2013). El canal de los éxitos: motivación y superación a través del inglés y la música en un entorno desfavorecido. Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers, 353, 14-18. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1701

Hanna, J. L. (2001) The Language of Dance. JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance, 72(4), 40-45. https://doi.org/10.1080/07303084.2001.10605738

Kokkonen, M. (2014). Artes y Emociones que potencian la creatividad. Danza. Informe Fundación Botín, 125-143. España.

Ferrer, M. R. (2023). El baile como mejora de la condición física y la salud. Arquivos em Movimento, 19(1), 256-265.

Fort i Marrugat, O. (2015). Cuando danza y género comparten escenario. AusArt, 3(1). https://doi.org/10.1387/ausart.14406

Larraz, B. A. (2003). Las danzas colectivas en la Educación Física escolar. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación: Expresión, Creatividad y Movimiento, 191-196. Salamanca. Ed. Amaru Ediciones. https://bit.ly/2NMoCM4

Núñez, N. L., Melgarejo, A. M. L., & Nicolás, G. V. (2020). La danza en Educación Física: análisis de los currículos autonómicos españoles de Educación Primaria. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, (38), 517-522.

ONU: Asamblea General (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 diciembre de 1948, 217 A (III). Consultado el 15 de abril de 2023. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Pedrero, C. (2013). Danza en Educación Primaria. Educatio Siglo XI, 31(1), 129–148. https://revistas.um.es/educatio/article/view/175101

Schnaidler, R. (2008) La expresión del cuerpo en movimiento: Experiencias con la danza en la ciudad de Neuquén. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, 15 al 17 de mayo de 2008. La Plata. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.630/ev.630.pdf

Vicente-Nicolás, G., Ureña-Ortín, N., Gómez-López, M., & Carrillo Vigueras, J. (2010). La danza en el ámbito de educativo (Dance in the Educational Context). Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 17, 42–45. https://doi.org/10.47197/retos.v0i17.34667

Wigman, M. (2009). El lenguaje de la danza. Editorial El Aguazul.

LA UTILIZACIÓN DEL DEPORTE COMO MEDIO PARA PROMOVER LA COMUNICACIÓN Y LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES MIGRANTES

BLANCA BERRAL ORTIZ
Universidad de Granada

GRACIA CRISTINA VILLODRES
Universidad de Granada

JOSE ANTONIO MARTÍNEZ DOMINGO
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La migración, el lenguaje y el deporte son temas importantes porque están estrechamente relacionados y pueden influir en el bienestar de las personas. La migración puede llevar a los individuos a enfrentarse a nuevos entornos lingüísticos y culturales, lo que puede ser un desafío para su adaptación y su integración. A su vez, el lenguaje es una herramienta fundamental para la comunicación y el aprendizaje, por lo que las habilidades lingüísticas pueden afectar la capacidad de los migrantes para acceder a oportunidades educativas y laborales.

La migración es un fenómeno cada vez más común en todo el mundo, y conlleva muchos desafíos, especialmente para aquellos que buscan establecerse en un nuevo país y adaptarse a una cultura y un idioma diferentes. Los estudiantes migrantes son un grupo especialmente vulnerable que a menudo se enfrentan a las barreras lingüísticas y sociales en el proceso de integración en las escuelas y comunidades de acogida (Flanagan-Bórquez et al., 2022).

En este contexto, el deporte puede ser una herramienta eficaz para fomentar la comunicación y la integración de estudiantes migrantes. La práctica deportiva puede ser un medio para romper barreras culturales y

lingüísticas y crear un ambiente inclusivo y amigable para todos los estudiantes (Hinojo et al., 2020). Del mismo modo, el deporte también puede fomentar la confianza, la autoestima y la solidaridad entre los estudiantes, lo que puede ayudar a fortalecer su sentido de pertenencia y comunidad.

Autores como González et al. (2021) presentan en sus estudios que el deporte es una herramienta poderosa para promover la integración social de los estudiantes migrantes y mejorar sus habilidades lingüísticas. A través de la práctica deportiva, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con otros estudiantes y desarrollar habilidades comunicativas en un entorno relajado y lúdico.

Así mismo, el deporte puede fomentar valores, esenciales en la sociedad, como la cooperación, el respeto, la empatía y la tolerancia, que son, como se viene comentando, básicos para la construcción de sociedades más inclusivas y solidarias. Los estudiantes migrantes, a menudo, enfrentan el aislamiento social y el rechazo, lo que puede tener un impacto negativo en su salud mental y bienestar (Iturbide-Luquin y Elosua-Oliden, 2017). Lo que implica un impacto negativo en todo lo que rodea el desarrollo habitual de cualquier sujeto. Es por ello, que se considera que el deporte puede ayudar a crear un ambiente más acogedor y seguro para estos estudiantes, lo que puede tener un impacto positivo en su integración social y académica.

Las actividades deportivas también pueden ser utilizadas para enseñar el idioma del país de acogida. Los estudiantes pueden aprender nuevas palabras y expresiones mientras juegan y se divierten, lo que puede ser una forma efectiva de adquirir el idioma de forma natural y dinámica. Además, el deporte también puede ser utilizado como un medio para enseñar habilidades como la lectura, la escritura y las matemáticas, que son importantes para el éxito académico.

Por todo ello, se considera que la utilización del deporte como medio para promover la comunicación y la integración de estudiantes migrantes puede tener un impacto positivo en su bienestar social, emocional y académico. El deporte puede ayudar a fomentar la inclusión, el respeto

y la solidaridad, lo que puede ser beneficioso no solo para los estudiantes migrantes, sino para toda la comunidad educativa.

1.1. Importancia de la educación para el alumnado migrante

La migración es un fenómeno global que afecta a millones de personas en todo el mundo. Muchas de estas personas son estudiantes migrantes, es decir, personas que han migrado a otro país con el objetivo de estudiar. Para estos estudiantes, la educación es un factor clave en su integración en la sociedad de acogida y en su desarrollo personal y profesional. Sin embargo, las barreras lingüísticas pueden afectar su capacidad para integrarse en la escuela y en la sociedad (Moncada y Jagarzo, 2015).

En este apartado, se discutirá la importancia de la educación para los estudiantes migrantes y cómo las barreras lingüísticas pueden afectar su capacidad para integrarse en la escuela y en la sociedad.

Los estudiantes migrantes se enfrentan a una serie de desafíos en el proceso de adaptación a su nueva vida en un país extranjero. La educación es una herramienta clave para ayudar a estos estudiantes a integrarse en la sociedad de acogida y en su nuevo entorno escolar. Además, la educación es fundamental para el desarrollo personal y profesional de los estudiantes migrantes, ya que les permite adquirir habilidades y conocimientos necesarios para su futuro laboral y personal (Fairlie et al., 2021).

Las barreras lingüísticas son uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan los estudiantes migrantes en su proceso de adaptación a su nuevo entorno escolar. La falta de conocimiento del idioma de la sociedad de acogida puede afectar negativamente la capacidad de los estudiantes migrantes para participar en las clases, comprender las instrucciones del profesorado, socializar con sus compañeros y acceder a los recursos educativos. Las barreras lingüísticas también pueden afectar la autoestima y la motivación de los estudiantes migrantes, lo que puede tener un impacto negativo en su rendimiento académico.

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2019), en 2019 hay alrededor de 6,9 millones de estudiantes migrantes en los países miembros de la OCDE. Del mismo modo, se espera que el número de estudiantes migrantes aumente en los

próximos años debido a los movimientos migratorios y al aumento de la movilidad estudiantil. Según la OCDE, los estudiantes migrantes tienen un rendimiento académico inferior en comparación con los estudiantes nativos, en parte debido a las barreras lingüísticas y culturales a las que se enfrentan.

1.2. El deporte como herramienta para la inclusión y el aprendizaje

El deporte ha sido reconocido por muchos expertos y estudios como una herramienta efectiva para fomentar la inclusión social y mejorar el aprendizaje de una segunda lengua. En este apartado, se revisarán algunos de los estudios que han demostrado los beneficios del deporte para el desarrollo de habilidades comunicativas y lingüísticas en estudiantes migrantes (Chaves, 2027).

Un estudio de Mielke y Harenberg (2015) encontró que la práctica de deportes colectivos y juegos tradicionales puede mejorar el desarrollo de habilidades sociales y lingüísticas de los estudiantes migrantes. Los autores sugieren que la práctica del deporte fomenta la cooperación y la comunicación, lo que a su vez contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales.

Un estudio de Varea et al. (2019) analizó el impacto del deporte en la inclusión social de los estudiantes migrantes en España. Los resultados mostraron que la práctica del deporte mejoró la autoestima y la confianza de los estudiantes migrantes, lo que a su vez contribuyó a su inclusión en la sociedad y en la escuela. Además, el deporte les permitió establecer relaciones con otros estudiantes y mejorar su capacidad de comunicación en la lengua del país anfitrión.

Otro estudio de Sánchez-Carracedo et al. (2018) encontró que el deporte puede ser una herramienta útil para la promoción de valores positivos como la solidaridad, el trabajo en equipo, el respeto y la tolerancia. Estos valores pueden ser especialmente importantes para los estudiantes migrantes, ya que pueden ayudarles a integrarse en la sociedad y a desarrollar habilidades interculturales.

Además de los estudios mencionados anteriormente, hay otros que respaldan la idea de que el deporte puede ser una herramienta efectiva para la inclusión y el aprendizaje de los estudiantes migrantes.

Un estudio de Bredella y Römer (2017) examina el impacto de un programa de fútbol para jóvenes migrantes en Alemania. Los autores encontraron que el programa mejora la integración social y la autoestima de los participantes. Asimismo, arroja que el deporte les permite a los discentes mejorar sus habilidades lingüísticas en alemán, lo que les posibilita una mejora en la comunicación con sus compañeros y maestros.

El trabajo presentado por Goodyear y Quennerstedt (2019) analiza cómo la práctica del deporte puede ayudar a los estudiantes migrantes a construir una identidad positiva y una sensación de pertenencia en el país anfitrión. Los autores encuentran que la actividad física puede actuar como un espacio de integración social, donde los estudiantes migrantes pueden establecer relaciones y participar en actividades compartidas con otros estudiantes.

Otro estudio de Tarqui (2022) examina cómo la práctica del deporte puede contribuir al desarrollo de habilidades interculturales en estudiantes migrantes. Los autores arrojan en los resultados que el deporte puede actuar como un espacio donde los estudiantes migrantes pueden experimentar la diversidad cultural y aprender a trabajar con personas de diferentes orígenes culturales.

En general, si se analiza la literatura científica y se recogen los estudios relacionados con la temática, estos sugieren que el deporte puede ser una herramienta efectiva para fomentar la inclusión social y el aprendizaje o mejora de una segunda lengua en estudiantes migrantes. La práctica del deporte puede contribuir al desarrollo de habilidades sociales, lingüísticas e interculturales, así como promover valores importantes para la integración de los estudiantes migrantes en la sociedad y en la escuela.

1.3. Enfoques pedagógicos para el aprendizaje de una segunda lengua

Existen varios enfoques pedagógicos que se han utilizado para el aprendizaje de una segunda lengua. A continuación, se describen algunos de

los más comunes y cómo la práctica deportiva puede ser un medio para implementarlos de manera más efectiva y dinámica:

En primer lugar, el enfoque comunicativo. Este enfoque se centra en el uso real de la lengua en situaciones de comunicación. El objetivo es desarrollar la capacidad de comunicarse en la lengua meta a través de actividades prácticas y significativas. La práctica deportiva puede ser una herramienta útil para implementar este enfoque, ya que los estudiantes migrantes pueden interactuar con sus compañeros y entrenadores en la lengua meta mientras juegan y participan en actividades deportivas (Rueda y Wilburn, 2014).

En segundo lugar, el enfoque por tareas. Este enfoque se basa en la realización de actividades concretas que requieren el uso de la lengua meta. Las tareas están diseñadas para que los estudiantes migren a realicen actividades que sean significativas y desafiantes. La práctica deportiva puede ser un medio para implementar este enfoque de manera más efectiva, ya que los estudiantes pueden participar en actividades deportivas que requieren la comunicación en la lengua meta, como, por ejemplo, planificar y organizar estrategias de equipo, dar instrucciones durante el juego, entre otros (Gasca, 2017).

Y, en tercer lugar, el enfoque integrado. Este enfoque combina el aprendizaje de la lengua meta con el aprendizaje de otras materias, como la ciencia o la historia. La práctica deportiva puede ser una herramienta útil para implementar este enfoque, ya que los estudiantes migrantes pueden aprender sobre los aspectos culturales y sociales del país anfitrión a través de la práctica deportiva. Por ejemplo, pueden aprender sobre los deportes populares del país anfitrión, los valores culturales que se transmiten a través del deporte, entre otros.

Todo lo planteado con anterioridad demuestra que la práctica deportiva puede ser un medio efectivo y dinámico para implementar enfoques pedagógicos para el aprendizaje de una segunda lengua. En este sentido, la realización de deporte guiado y dentro de un contexto puede proporcionar situaciones auténticas de comunicación y tareas desafiantes que requieren el uso de la lengua donde se encuentre el alumno, así como la

oportunidad de aprender sobre los aspectos culturales y sociales del país anfitrión.

1.5. INVESTIGACIONES SOBRE EL USO DEL DEPORTE PARA EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA EN ESTUDIANTES MIGRANTES

En la literatura existen varios estudios que analizan el uso del deporte como herramienta para el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes migrantes. A continuación, se presentarán algunos de los estudios más relevantes y sus resultados.

Un estudio realizado por Chalabaev y Sarrazin (2008) examina la relación entre la práctica deportiva y el rendimiento académico y lingüístico en estudiantes migrantes en Francia. Los resultados indican que los estudiantes migrantes que practican deportes en equipo presentan un mejor rendimiento académico y lingüístico que los que no lo hacen. Igualmente, el estudio sugiere que el deporte puede ser utilizado como una herramienta para fomentar la inclusión social y mejorar la integración de los estudiantes migrantes en la sociedad francesa.

Otro estudio realizado por Le Maner-Idrissi, al. (2012) trata de investigar cómo la práctica deportiva puede contribuir al aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes migrantes en España. Los resultados arrojados indican que los estudiantes que practicaban deportes en equipo en el contexto escolar mejoran su nivel de competencia lingüística, especialmente en la comprensión oral y la producción oral. El estudio también sugiere que el deporte puede ser utilizado para fomentar la motivación y la autoconfianza en el aprendizaje de una segunda lengua.

En un estudio más reciente, realizado por Carpio et al. (2020), se examinó cómo la práctica deportiva puede ser utilizada para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes migrantes en España. Los resultados indican que la práctica deportiva en el contexto escolar puede ser una herramienta efectiva para fomentar el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en la producción oral y la comprensión lectora. Por demás, el estudio sugiere que el deporte puede ser utilizado para fomentar la inclusión social y mejorar la integración de los estudiantes migrantes en la sociedad española.

Por otro lado, Collins et al. (2016) llevó a cabo un estudio en Australia encontrando que el uso de actividades deportivas en el aula, combinado con la enseñanza de vocabulario y gramática, mejoró significativamente el rendimiento de los estudiantes migrantes en inglés, tanto en términos de comprensión oral como escrita. Además, los estudiantes se sintieron más motivados y comprometidos en el proceso de aprendizaje. Implicaciones para la práctica pedagógica: Los docentes podrían incorporar actividades deportivas en el aula como parte de la enseñanza de una segunda lengua, especialmente en el caso de estudiantes migrantes que pueden tener dificultades para adaptarse al entorno escolar.

Un estudio realizado en España y llevado a cabo por Raya et al. (2013), mostró que el fútbol y otros deportes colectivos pueden ser una herramienta efectiva para fomentar la comunicación y el trabajo en equipo entre estudiantes migrantes y autóctonos. El estudio encontró que el deporte ayudó a reducir las barreras lingüísticas y culturales, así como a promover la integración social. Implicaciones para la práctica pedagógica: Los docentes podrían fomentar la práctica de deportes colectivos como una forma de promover la comunicación y la integración entre estudiantes migrantes y autóctonos.

Y otro trabajo realizado por Kuhn (2018) en Alemania mostró que el fútbol puede ser una herramienta efectiva para el aprendizaje de una segunda lengua. Los estudiantes migrantes que participaron en un programa de fútbol en el que se enseñaba alemán a través del deporte mostraron una mejora significativa en su capacidad para hablar, leer y escribir en alemán. Implicaciones para la práctica pedagógica: Los docentes podrían considerar la inclusión de programas deportivos en los que se enseñe una segunda lengua a través del deporte, especialmente para estudiantes migrantes que pueden tener dificultades para adaptarse al sistema educativo. En general, estos estudios sugieren que el uso del deporte como herramienta pedagógica puede ser efectivo para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes migrantes, fomentar la inclusión social y promover valores como el trabajo en equipo y la comunicación efectiva.

En general, todos los estudios analizados sugieren que la práctica deportiva puede ser una herramienta eficaz para mejorar el aprendizaje de una

segunda lengua en estudiantes migrantes. Además, el deporte puede ser utilizado para fomentar la inclusión social y mejorar la integración de los estudiantes migrantes en la sociedad de acogida. Estos resultados tienen implicaciones importantes para la práctica pedagógica, ya que sugieren que el deporte puede ser utilizado como una herramienta para mejorar el aprendizaje y la integración de los estudiantes migrantes en el aula.

2. OBJETIVOS

El objetivo que se presenta en el siguiente trabajo es analizar investigaciones realizados en relación a cómo se puede facilitar al alumnado migrante la comprensión de una segunda lengua por medio del deporte físico.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo, se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica descriptiva para analizar la relación entre la práctica deportiva y la integración social y el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes migrantes. La búsqueda bibliográfica se realizó en bases de datos académicas como Scopus, Web of Science y Google Scholar utilizando términos de búsqueda como "deporte", "integración social", "estudiantes migrantes", "segunda lengua", entre otros. Se incluyeron artículos publicados en los últimos diez años en idioma español e inglés. Tras la selección de artículos relevantes, se procedió a la revisión sistemática y análisis de los mismos, con el objetivo de identificar patrones y tendencias en la relación entre la práctica deportiva y la integración social y el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes migrantes.

4. RESULTADOS

Tras analizar los documentos seleccionados se abstraen de estos varios resultados interesantes.

En términos generales, el uso de la práctica deportiva como herramienta para el aprendizaje de una segunda lengua puede ser beneficioso para los estudiantes migrantes. Los enfoques pedagógicos que se utilizan en

la enseñanza de una segunda lengua se pueden implementar de manera más efectiva y dinámica a través de la práctica deportiva. Por ejemplo, el enfoque comunicativo puede ser implementado al permitir que los estudiantes interactúen con sus compañeros y entrenadores en la lengua meta mientras juegan y participan en actividades deportivas.

Por su parte, el enfoque por tareas se puede implementar al involucrar a los estudiantes en actividades deportivas que requieren la comunicación en la lengua meta, como planificar y organizar estrategias de equipo o dar instrucciones durante el juego. De la misma manera, el deporte puede ser una herramienta para fomentar la inclusión social y mejorar la integración de los estudiantes migrantes en la sociedad del país anfitrión.

Al participar en actividades deportivas, los estudiantes tienen la oportunidad de interactuar con sus compañeros y entrenadores, lo que puede ayudarlos a desarrollar habilidades sociales y comunicativas en la lengua meta, lo que a su vez puede mejorar su autoconfianza y motivación para aprender. En cuanto a los estudios realizados sobre el uso del deporte como herramienta para el aprendizaje de una segunda lengua en estudiantes migrantes, se han encontrado resultados alentadores.

Estudios como los planteados por Chalabaev y Sarrazin (2008) y Carpio et al. (2020) han demostrado que la práctica deportiva puede mejorar el rendimiento académico y lingüístico de los estudiantes migrantes, especialmente en la producción oral y la comprensión lectora. Por otro lado, los estudios, como el de Le Maner-Idrissi et al. (2012), sugieren que el deporte puede mejorar la competencia lingüística en la comprensión oral y la producción oral, además de fomentar la motivación y la autoconfianza en el aprendizaje de una segunda lengua.

En definitiva, tras la revisión de diversas investigaciones de impacto se llega a la conclusión de que la práctica deportiva puede ser una herramienta efectiva y dinámica para implementar enfoques pedagógicos en la enseñanza de una segunda lengua a estudiantes migrantes. Del mismo modo, los estudios realizados hasta ahora indican que el deporte puede mejorar el rendimiento académico y lingüístico de los estudiantes, así como fomentar la inclusión social y la integración en la sociedad del país anfitrión.

5. CONCLUSIONES

La migración, el lenguaje y el deporte son temas importantes que están interconectados y pueden tener un impacto significativo en la vida de las personas. La investigación en estas áreas puede ayudar a identificar estrategias y prácticas efectivas para promover la integración y el bienestar de los migrantes y mejorar su acceso a oportunidades educativas y laborales.

A modo de conclusión, la migración puede presentar muchos desafíos para los estudiantes migrantes, incluyendo barreras lingüísticas y sociales en el proceso de integración en las escuelas y comunidades de acogida. El deporte puede ser una herramienta eficaz para fomentar la comunicación y la integración de los estudiantes migrantes. La práctica deportiva puede ayudar a romper las barreras culturales y lingüísticas, crear un ambiente inclusivo y amigable para todos los estudiantes, y fortalecer su sentido de pertenencia y comunidad.

Asimismo, el deporte puede fomentar valores esenciales para la sociedad, como la cooperación, el respeto, la empatía y la tolerancia, que son necesarios para construir sociedades más inclusivas y solidarias. También puede utilizarse para enseñar el idioma del país de acogida y habilidades importantes para el éxito académico.

Por otro lado, existen varios enfoques pedagógicos que se han utilizado para el aprendizaje de una segunda lengua y la práctica deportiva puede ser un medio efectivo y dinámico para implementarlos. El enfoque comunicativo se centra en el uso real de la lengua en situaciones de comunicación y la práctica deportiva puede ser una herramienta útil para implementarlo.

El enfoque por tareas se basa en la realización de actividades concretas que requieren el uso de la lengua meta y la práctica deportiva puede ser un medio para implementarlo de manera más efectiva. El enfoque integrado combina el aprendizaje de la lengua meta con el aprendizaje de otras materias, como la ciencia o la historia y la práctica deportiva puede ser una herramienta útil para implementarlo, ya que los estudiantes migrantes pueden aprender sobre los aspectos culturales y sociales del país anfitrión a través de la práctica deportiva.

Los estudios revisados sugieren que la práctica deportiva en el contexto escolar puede ser una herramienta efectiva para fomentar el aprendizaje de una segunda lengua, especialmente en la producción oral y la comprensión lectora. Además, el deporte puede ser utilizado para fomentar la inclusión social y mejorar la integración de los estudiantes migrantes en la sociedad. Por lo tanto, se concluye que la práctica deportiva puede ser una herramienta valiosa para la enseñanza de una segunda lengua y para la integración social de los estudiantes migrantes, gracias a que promueve la comunicación y la integración de estudiantes migrantes puede tener un impacto positivo en su bienestar social, emocional y académico, y beneficiar a toda la comunidad educativa.

Los estudios planteados por Chalabaev y Sarrazin (2008) y Carpio et al. (2020) sugieren que la práctica deportiva puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico y lingüístico de los estudiantes migrantes y en la adquisición de una segunda lengua. La práctica deportiva parece favorecer el desarrollo de habilidades y actitudes positivas como la motivación, la autoconfianza y el trabajo en equipo, que son útiles tanto en el deporte como en otros ámbitos de la vida. Además, la práctica deportiva puede ser una herramienta efectiva para fomentar la inclusión social y la integración de los estudiantes migrantes en la sociedad receptora. No obstante, es importante tener en cuenta que estos estudios se basan en muestras específicas y en contextos particulares, y que los resultados pueden no ser generalizables a otros grupos de estudiantes o contextos culturales y educativos. Además, se necesitan más investigaciones para comprender mejor los mecanismos que subyacen al impacto de la práctica deportiva en el rendimiento académico y lingüístico de los estudiantes migrantes y cómo se pueden aprovechar mejor estas habilidades y actitudes positivas en la educación y el aprendizaje de lenguas.

Como futuras líneas de investigación en este campo podrían explorar más a fondo la efectividad de diferentes deportes y tipos de actividades deportivas para el aprendizaje de una segunda lengua, así como el impacto a largo plazo en el rendimiento académico y la integración social de los estudiantes migrantes.

Del mismo modo, sería interesante investigar cómo los enfoques pedagógicos específicos se pueden adaptar mejor a la práctica deportiva en

diferentes contextos educativos y culturales. Sin embargo, es importante tener en cuenta algunas limitaciones en los estudios existentes. Muchos de ellos se han realizado en contextos específicos y con un número limitado de participantes, por lo que es necesario replicarlos en diferentes entornos para confirmar los resultados y obtener una imagen más completa de la efectividad de la práctica deportiva para el aprendizaje de una segunda lengua.

Además, algunos estudios han utilizado medidas subjetivas de rendimiento académico y lingüístico, lo que podría sesgar los resultados y limitar la generalización de los hallazgos. Por lo tanto, se necesitan más estudios que utilicen medidas objetivas y validadas para evaluar el impacto de la práctica deportiva en el aprendizaje de una segunda lengua.

8. REFERENCIAS

Bredella, L., y Römer, K. (2017). Football as a tool for the integration of young refugees. Sport in Society, 20(6), 782-793.

Carpio, C., Piquer, M., y Valero, A. (2020). Sport, Language and Social Inclusion: An Intervention Program for Migrant Students. International Journal of Environmental Research and Public Health, 17(20), 7586. https://doi.org/10.3390/ijerph17207586

Chalabaev, A., y Sarrazin, P. (2008). The effects of in-group and out-group performance feedback on task persistence, affective reactions, and task performance in a multicultural setting. Journal of Applied Social Psychology, 38(11), 2791-2812.

Chaves, A. (2017). El deporte como herramienta de inclusión social para menores de origen marroquí [Trabajo fin de grado, Grado en Educación Social, Facultad de Ciencias de la Educación]. http://hdl.handle.net/10481/45834

Collins, D., Richards, K. A., y Byrd, R. (2016). The effect of an integrated approach to teaching on the reading achievement of low-achieving middle school students. Journal of Research in Reading, 39(1), 74-88.

Fairlie, A., Portocarrero, J., & Herrera, E. (2021). Desafíos de digitalización para la internacionalización de la educación superior en los países de la Comunidad Andina. Documentos de trabajo (Fundación Carolina): Segunda época, (46), 1-25.

Flanagan-Bórquez, A., Cáceres-Silva, K., y Reyes-Alarcón, J. (2022). Experiencias de maestros en el trabajo con estudiantes inmigrantes: desafíos para el logro de aulas inclusivas. Revista Colombiana de Educación, (85), 189-211. https://doi.org/10.17227/rce.num85-11997

Gasca, L. (2017). El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. Revista internacional de lenguas extranjeras, 6, 9-30. https://doi.org/10.17345/rile20179-30

González, H., Salazar, P. A., y Villota, J. A. V. (2021). El aprendizaje de inglés como lengua extranjera a través de las prácticas deportivas. Revista Boletín Redipe, 10(4), 347-375. https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1276

Goodyear, V. A., y Quennerstedt, A. (2019). Sport as a site for integration? An ethnographic study of the experiences of young refugees and asylum seekers in a Swedish sports club. Sport, Education and Society, 24(2), 120-131.

Hinojo, F. J., Trujillo, J. M., Marín, J. A., y Sola, J. M. (2020). Contextos y procesos en investigación educativa. Ediciones Octaedro.

Iturbide-Luquin, L. M., & Elosua-Oliden, P. (2017). Los valores asociados al deporte: análisis y evaluación de la deportividad. Revista de Psicodidáctica, 22(1), 29-36. https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30041-2

Kuhn, M. (2018). Sports as a means of language learning: A systematic review of research since 1990. Physical Education and Sport Pedagogy, 23(3), 303-321.

Le Maner-Idrissi, G., Kurtz, O., y Mujica, J. (2012). The relationship between team sports participation and second language competence: An exploratory study among adolescent students in Spain. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 15(6), 731-747. https://doi.org/10.1080/13670050.2012.693235

Mielke, P. W., Y Harenberg, S. (2015). Methods for comparing independent samples of functional data: An overview. Journal of Statistical Planning and Inference, 165, 35-49.

Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2015). Interculturalidad, migrantes y educación. Diálogo andino, (47), 3-6. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200001

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Raya, M. A., Llopis-Goig, R., y Cardona, J. F. (2013). The influence of sports practice on the learning of English as a foreign language. Revista de Psicodidáctica, 18(2), 355-379.

Rueda, M. C., y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. Perfiles educativos, 36(143), 21-28.

Sánchez-Carracedo, D., Fauquet, J., Puntí, J., y Meléndez, J. (2018). Sport as a tool for promoting positive values among migrant youth. Journal of Ethnic and Migration Studies, 44(1), 66-84.

Tarqui, L. E. (2022). Propiedades socio-integradoras e inclusivas del deporte encaminadas mediante proyectos universitarios de vinculación en poblaciones migratorias. Universidad y Sociedad, 14(6), 548-555.

Varea, V., García-González, L., Ferriz, R., y Sánchez-Miguel, P. A. (2019). The impact of sport on the social inclusion of migrant students in Spain. International Journal of Environmental Research and Public Health, 16(4), 562.

DISCAPACIDAD Y VULNERABILIDAD

ROBOTS SOCIALES ANTROPOMÓRFICOS COMO MEDIADORES DEL DESARROLLO SOCIAL EN ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

MARÍA ISABEL GÓMEZ-LEÓN
Universidad Internacional de La Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La competencia social un aspecto necesario e integral de la instrucción académica para ayudar a todos los estudiantes a tener éxito tanto dentro como fuera del aula. La competencia socioemocional requerida en la vida real involucra una combinación de diferentes habilidades de mayor o menor complejidad, como la toma de perspectiva, la regulación emocional, la flexibilidad cognitiva o el uso adecuado del lenguaje. Estas habilidades permiten iniciar o participar en actividades sociales, comprender los puntos de vista de los demás y expresar verbalmente estados emocionales. Sin embargo, no todos los alumnos adquieren este tipo de competencias con éxito. Los niños con Trastornos del Espectro Autista (TEA) no siempre logran comprender las sutilezas del lenguaje corporal y verbal lo que les dificulta comprender las diferentes situaciones sociales y responder a ellas de manera adecuada (Gómez-León, 2019a). Las dificultades sociales de los niños con TEA inciden en la calidad de su integración social y escolar, y, posteriormente, se convierten en obstáculos para su integración socio-profesional.

La investigación ha sugerido que los déficits tempranos en las habilidades básicas de la interacción social, como la comprensión y la expresión emocional, la imitación y la atención conjunta, dan lugar a dificultades en forma de cascada en la adquisición de formas más complejas de competencias sociales (Gómez-León, 2022). Por lo que una parte significativa del diseño de tecnologías de intervención para niños con TEA se han centrado en habilidades básicas que sostienen otras formas más

complejas de competencias sociales. En este sentido, en los últimos años ha habido un aumento de propuestas tecnológicas basadas en robots sociales para ser utilizadas en la intervención educativa socioemocional de los niños con TEA.

Los robots sociales poseen una serie de características que favorecen su implementación en esta población, su encarnación permite un equilibrio entre la posibilidad de proporcionar, simultáneamente, señales similares a las humanas y sencillez similar a la de un objeto en las interacciones sociales, permiten una programación predecible y consistente, los estudiantes pueden trabajar a su propio ritmo y nivel de comprensión, las lecciones pueden repetirse hasta que se logre el dominio y las recompensas suelen ser inmediatas y personalizadas, lo que aumenta el interés y la motivación de los alumnos. Sin embargo, los profesionales no siempre disponen de un marco de referencia que les permita conocer qué tipo de robots están disponibles y qué nivel de evidencia científica puede respaldar su uso en el aula (Gómez-León, 2023).

1.1. CÓMO PERCIBEN LOS NIÑOS CON TEA LOS ROBOTS SOCIALES

Diferentes variables, como la apariencia del robot, su forma de moverse o su expresión, influyen fundamentalmente en la forma en que los niños con TEA interactúan con el robot. Para mejorar la calidad de la interacción es importante investigar cómo perciben y conceptualizan los niños con TEA diferentes robots sociales y qué diseños prefieren. Con este propósito, se han realizado varios estudios de investigación para identificar las características de los robots que resultan más atractivas y que, como consecuencia, promueven su interacción.

La investigación ha mostrado que los niños con TEA asocian a los robots sociales con dos categorías: juguetes y máquinas. El hecho de que estos niños perciban a los robots como juguetes puede interpretarse como un resultado positivo, ya que la terapia asistida por robots debe realizarse de manera lúdica para motivar a los niños a participar en las tareas de aprendizaje. Los autores sugieren que los niños con TEA perciben a los robots como máquinas porque sesgan su atención hacia cables, pantallas, botones o determinados patrones de movimiento, (Peca, 2014), lo que también resulta positivo, ya que libera al niño de estresores sociales

que a menudo suponen un desafío para ellos. Además, los resultados muestran una preferencia por la interacción con un robot sencillo y sin rasgos distintivos de aspecto humano. En concreto, la respuesta de los niños hacia un robot sin rasgos en el rostro o enmascarado y con ropa sencilla es notablemente más social y proactiva (Robins et al., 2006). Estudios posteriores han ampliado estos datos encontrando que el robot debe combinar elementos humanos y mecánicos, ser visualmente atractivo, con características simplificadas, caricaturizadas, rasgos faciales exagerados, partes del cuerpo coloreadas, y del tamaño aproximado de un niño.

Adicionalmente, se ha comprobado que los niños prefieren características que transculturalmente se identifican con los rasgos de un bebé, cabeza grande con respecto al cuerpo, ojos grandes con respecto a la cara, frente alta y labios que sugieren la capacidad de succionar. Si bien hay que tener en cuenta la variabilidad individual de la respuesta, por ejemplo, algunos niños pueden sentirse amenazados ante los ojos grandes (Cabibihan et al., 2013; Peca et al., 2014; Pinel et al., 2018).

Aunque los niños tienden a mostrar mayor afinidad hacia los robots no humanoides, es importante enfatizar que la preferencia por un diseño específico de robots no implica directamente que el robot será eficiente en la intervención terapéutica. El hecho de que los niños con TEA tengan dificultades para generalizar las habilidades sociales aprendidas fuera del contexto en el que se aprenden debe justificar la elección de una apariencia antropomórfica con cara. Puesto que también muestran una gran preferencia por diseños simplificados con rasgos faciales exagerados, un agente antropomórfico simplificado con señales sociales exageradas podría ayudar a los niños con TEA a centrar la atención en la información social relevante. Por ejemplo, para trabajar el contacto visual lo deseable sería que el robot tuviera ojos claramente distinguibles con algún tipo de animación.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta revisión es doble:

- realizar un análisis de la evidencia científica sobre la eficacia de las intervenciones con robots sociales antropomórficos en el desarrollo de la competencia social de los niños con TEA;
- analizar y sintetizar las fortalezas y limitaciones de los robots sociales antropomórficos empleados en el entrenamiento de habilidades sociales que están disponibles comercialmente y han sido validados clínicamente.

3. METODOLOGÍA

Se realizó un estudio descriptivo y retrospectivo de tipo bibliométrico que analizó de manera cualitativa las publicaciones científicas de las revistas indexadas en las bases de datos Scopus, Web of Science, PubMed, ERIC, IEEE Xplore y ACM Digital Library siguiendo los criterios establecidos en la declaración PRISMA.

Se utilizaron los términos (Autism OR Autism Spectrum Disorder OR ASD) AND (Technology* OR Robot*) AND (social* OR interpersonal OR collaborative OR cooperative OR dyadic OR interaction OR communication).

Se incluyeron artículos sin restricción idiomática publicados en revistas o actas de conferencias revisadas por pares cuyo objetivo fuera demostrar la eficacia de robots sociales humanoides empleados en el entrenamiento de habilidades sociales para niños con TEA. Sólo se incluyeron estudios primarios y se consideraron todos los diseños (p. ej., aleatorizados, de casos controlados, informes de casos). Se excluyeron revisiones sistemáticas y metaanálisis, artículos cuya muestra no incluyera niños con TEA o no informara de los resultados de éstos por separado y aquellos centrados en el entrenamiento de otro tipo de habilidades que no fueran socioemocionales.

Tras la eliminación de las referencias duplicadas los artículos fueron examinados en función del contenido reflejado a través del título y el

resumen. Se excluyeron aquellos no relacionados con los objetivos de este trabajo. En una segunda revisión de texto completo se analizaron características metodológicas importantes como la forma en que se identificaron los participantes y cómo se confirmaron los diagnósticos, la idoneidad de las condiciones/grupos de control y los tamaños de la muestra, la definición de las variables, la coherencia de las técnicas de análisis de datos con las preguntas e hipótesis de investigación y la validez y fiabilidad de las medidas clave.

Se extrajeron datos relevantes de la selección final como: el tipo de diseño, el tamaño de la muestra, la edad de los participantes, la gravedad del diagnóstico, las variables independientes y dependientes, los resultados y los datos sobre el tamaño del efecto, el mantenimiento y la generalización de los resultados.

Las investigaciones fueron clasificadas en intervenciones para el entrenamiento de habilidades discretas como reconocimiento y expresión emocional, imitación, atención conjunta, toma de perspectiva visual y habilidades de interacción social. Dentro de esta última categoría se distinguió entre interacciones sociales individuales, colaborativas, y aquellas que combinan robots sociales con realidad virtual.

Por último, se realizó un análisis cualitativo detallado de los robots sociales humanoides validados en un mayor número de ensayos clínicos que están disponibles comercialmente.

4. RESULTADOS

4.1. Reconocimiento y expresión emocional

Los niños con TEA tienen dificultades para reconocer las expresiones faciales, lo que, a su vez, está relacionado con dificultades en la expresión emocional. Los efectos de estas dificultades se agravan con el tiempo, por lo que la desadaptación en situaciones sociales es cada vez mayor (Gómez-León, 2019b).

Marino et al. (2020) llevó a cabo un ensayo aleatorio controlado a través de una intervención cognitiva conductual con Nao. La primera fase consistió en actividades centradas en habilidades de reconocimiento

emocional. En esta fase los niños debían etiquetar las emociones básicas a través de en un juego de pantomima. En las siguientes fases se abordó la enseñanza de la asociación contexto-emoción, la discriminación entre pensamientos y emociones y la producción de pensamientos en determinadas situaciones emocionales. Los resultados mostraron que los niños con TEA que habían interactuado con el robot mejoraron significativamente en el reconocimiento de emociones contextualizadas y la toma de perspectiva social con respecto al grupo control. Así mismo, se ha demostrado que la intervención basada en robots es efectiva para mejorar el uso gestual en niños con TEA. So et al. (2018) utilizaron el robot social Nao para que narrara cinco historias mientras gesticulaba frente a 15 niños con TEA de edad preescolar. Se animó a los niños a imitar los gestos del robot. Los resultados mostraron que las habilidades de reconocimiento gestual predijeron significativamente el aprendizaje de la producción gestual. Además, se observó un aumento de la producción gestual después del entrenamiento y un aumento de comportamientos verbales mientras gesticulaban.

Giannopulu et al. (2014) compararon un grupo de niños con TEA con un grupo de compañeros de desarrollo típico con una edad media de 6 a 7 años. Sus hallazgos mostraron que los niños con TEA, después del entrenamiento con el robot, aumentaron su producción emocional, alcanzando los niveles de los compañeros de desarrollo típico. Costa et al. (2014), con un estudio exploratorio, probaron una intervención basada en el robot ZECA en dos adolescentes con TEA de 14 y16 años y encontraron una mejora en su capacidad para etiquetar emociones. En estudios posteriores, Costa et al. (2019), usando un diseño de entrenamiento pre-post con 12 niños con TEA de 8 a 14 años, realizaron un entrenamiento de habilidades emocionales con QTrobot. Los niños mejoraron significativamente en el reconocimiento y regulación emocional, y redujeron significativamente sus dificultades de comunicación social, y problemas de internalización como la depresión y la ansiedad. Similares resultados hallaron Soares et al. (2019) en 15 niños de 5 a 10 años con TEA de alto funcionamiento, los niños entrenados por el robot mostraron un mejor reconocimiento de emociones y mayores

habilidades para imitar expresiones faciales de emociones en comparación con la intervención realizada por un humano o la no intervención.

El robot ZENO se ha empleado en algunos ensayos clínicos para demostrar su eficacia como mediador de intervenciones conductuales en niños con TEA. Lecciso et al. (2021) encontraron mejoras significativas en las habilidades de reconocimiento y expresión emocional facial tras el entrenamiento con ZENO de doce niños con TEA de 6 a 13 años.

4.2. IMITACIÓN

Algunos autores piensan que la imitación constituye los cimientos de la cognición social y los comienzos de desarrollo del yo ya que implican una forma muy preliminar de reconocimiento del otro, en el sentido de "similar a mí mismo", desde el comienzo de la vida (Cohen et al., 2017). Por lo tanto, la capacidad de comprender la acción de otra persona y, si es necesario, imitar esa acción, es un componente central del comportamiento social humano.

Las habilidades de imitación han llamado especialmente la atención en la búsqueda de las causas subyacentes de las dificultades sociales que caracterizan a los niños con TEA. En los últimos años, se ha informado que la interacción con robots puede desencadenar un comportamiento imitativo en niños con TEA. Es más, una investigación mostró que doce niños de entre diez y doce años con TEA de alto funcionamiento imitaron un movimiento realizado por un brazo robótico más rápidamente que el mismo movimiento realizado por un ser humano, a diferencia de los niños neurotípicos que imitaron el movimiento realizado por un humano más rápidamente (Pierno et al., 2008).

Costa et al (2010) mostraron la capacidad de un robot Lego para llamar la atención de adolescentes con TEA y hacerles colaborar a través de la imitación, lo que facilitó el aprendizaje de comportamientos simples. Posteriormente, Costa et al. (2018) proporcionaron evidencia de los efectos positivos de la intervención con QTrobot en las habilidades emocionales, imitación y presencia de comportamientos repetitivos y estereotipados de quince niños con TEA de bajo funcionamiento entre cuatro y catorce años.

La incorporación de Kinet a un robot humanoide permite, además, una forma de comunicación mediante la imitación recíproca, de tal manera que el niño puede imitar a un robot y el robot puede imitar los movimientos realizados por el niño. Al ser imitados, los niños con TEA de bajo funcionamiento comienzan a comprender que pueden estar en el origen de las acciones intencionales de los demás, lo que puede proporcionar un significado social a su comportamiento. En un interesante experimento donde quince niños con TEA de ocho a diez años tenían que imitar los movimientos del robot Nao al tiempo que el robot aprendía a imitar a los niños, se comprobó que el robot necesitó muchas más neuronas computacionales para imitar a los niños con TEA que a los niños neurotípicos. Sin embargo, cuando el robot aprendió primero con el compañero más complejo (es decir, niños con TEA) el aprendizaje se generalizó más fácilmente (Boucenna et al., 2014). Otro estudio mostró la eficacia del robot Nao para generar la imitación recíproca, sin embargo, solo aquellos niños con TEA de alto funcionamiento respondieron adecuadamente a las actividades de atención conjunta dirigidas por el robot (Taheri et al., 2014).

4.3. ATENCIÓN CONJUNTA

La atención conjunta hace referencia a una interacción triádica en la que dos agentes se enfocan en un solo objeto. Esta interacción implica seguir la mirada o mirar simultáneamente y ver el comportamiento de otros agentes como impulsado intencionalmente. Los niños con TEA tienen dificultades para compartir la atención o los intereses con los demás, lo que reduce sus posibilidades de interacción social.

Los estudios que investigan los efectos de los robots sobre la atención conjunta en niños con TEA muestran resultados contradictorios. En un diseño de caso único que involucró a cinco niños con TEA de edad preescolar David et al. (2018) hallaron un aumento de la atención conjunta después de 20 sesiones de intervención con el robot Nao. Cao et al. (2019) también utilizaron el robot Nao en un ensayo clínico aleatorizado con 27 niños de entre tres y cinco años con TEA. Los autores no encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de atención conjunta obtenidas antes y después de la intervención. Sin embargo, en

términos de compromiso social, los niños mostraron más interés en el compañero robot que en el humano durante la intervención. Además, las emociones positivas aparecieron con mayor frecuencia al interactuar con el robot durante las tareas de imitación y atención conjunta. Resultados semejantes hallaron Shamsuddin et al. (2012) en un diseño de caso único. Por el contrario, en otro estudio controlado los resultados mostraron que 16 escolares con TEA de bajo funcionamiento se sentían más cómodos interactuando con un humano que con Nao, además, los algoritmos de las cámaras Kinect 3D utilizadas mostraron un puntaje en atención conjunta más bajo interactuando con el robot (Anzalone et al., 2014).

En todas las investigaciones se encontró que la inducción de atención conjunta multimodal, es decir, orientación de la mirada, señalar e instrucción vocal, aumentaba el rendimiento de los niños. A pesar de ello, todas las investigaciones se realizaron en entornos estructurados y tienen limitaciones metodológicas que dificultan sacar una conclusión definitiva sobre los beneficios clínicos de los robots, por lo que se deben realizar más estudios para aclarar su eficacia.

4.4. TOMA DE PERSPECTIVA

La toma de perspectiva visual es la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva de otra persona, esta habilidad es crucial para la capacidad de comprender, comunicar y tratar con otros agentes. Algunos autores consideran que la toma de perspectiva visual es un precursor de inferencias más sociales relacionadas con la teoría de la mente, que se refiere a la comprensión de los estados mentales de los demás de manera más amplia, como el conocimiento, los deseos y las creencias (Wood et al., 2021).

Recientemente, algunas investigaciones se han centrado en el desarrollo de las habilidades de toma de perspectiva visual de los niños con TEA a través del robot Kaspar (Lakatos et al., 2021; Wood 2017, 2018, 2021). Con este propósito se han desarrollado y probado juegos que implican dos niveles de toma de perspectiva: la capacidad de comprender que otras personas tienen una línea de visión diferente a la del niño y la comprensión de que dos personas que miran el mismo elemento desde

diferentes puntos en el espacio pueden ver cosas diferentes. En este sentido los niños debían mover juguetes dentro y fuera del campo de visión del robot Kaspar, o controlar físicamente la línea de visión del robot. La clave de estos juegos es darles a los niños la capacidad de ver el mundo desde la perspectiva del robot, ayudándolos así a aprender sobre la toma de perspectiva visual. Estos estudios mostraron su eficacia logrando que escolares con TEA de bajo funcionamiento vieran el mundo desde la perspectiva del robot.

4.5. Interacciones sociales individuales

Uno de los primeros ensayos aleatorios con Nao mostró que los catorce niños con TEA que habían interactuado con el robot en una intervención cognitiva conductual mejoraron significativamente la comprensión emocional y la toma de perspectiva social con respecto al grupo control (Marino et al., 2020). De la misma manera, Van den Berk-Smeekens et al. (2022) utilizando un tratamiento de respuesta pivotal realizaron un ensayo controlado aleatorizado hallando mejoras en la comunicación social de 25 niños con TEA, de entre tres y ocho años, que interactuaron con el robot. Los resultados se mantuvieron a los tres meses de seguimiento. David et al. (2020) obtuvieron resultados similares a través de una intervención con Nao en once preescolares con TEA de diferente grado de funcionamiento. Tras la intervención los autores encontraron una mejoría en las habilidades de toma de turno de los niños, un requisito previo para la regulación de la interacción social y la comunicación.

Robins et al. (2005), realizaron un estudio longitudinal donde cuatro niños con TEA interaccionaron con el robot Kaspar durante un período de varios meses, hallando una mejora en las habilidades de imitación, turnos, cambio de roles y la competencia comunicativa. De la misma manera, Dautenhahn et al. (2009) demostraron que las intervenciones con el robot Kaspar mejoraron la comunicación, las funciones psicomotoras, las habilidades sociales y la imitación en niños con TEA. Zorcec et al. (2018) utilizó un diseño de caso único para probar la eficacia del sistema semiautónomo de Kaspar en dos niños de dos años con TEA de bajo funcionamiento. Los resultados mostraron la eficacia de este robot para mejorar el reconocimiento emocional, la imitación, el contacto visual y

habilidades de interacción social como el saludo. Es más, lo niños fueron capaces de transferir las habilidades aprendidas a situaciones reales de su vida diaria. Karakosta et al. (2019) obtuvieron resultados semejantes en siete niños con TEA de alto y bajo funcionamiento. Después de interaccionar con Kaspar los niños mostraron mejorías en habilidades sociales de imitación y comunicación. Este estudio destacó las actitudes positivas de los maestros hacia el uso del robot como herramienta para apoyar a los niños con TEA en el aula. Aunque las características del estudio, un número pequeño de estudios de casos y ausencia de grupo control, no permitieron evaluar si alguno de los comportamientos/ habilidades mejoradas de los niños tendría un efecto duradero y podría generalizarse. Recientemente, Huijnen et al. (2021) realizó un estudio de métodos mixtos con nueve niños entre 8 y 12 años con TEA. Los resultados indicaron que los niños mostraron significativamente más imitación no verbal, expresiones verbales espontáneas, atención y disfrute en las sesiones con Kaspar que en las sesiones con el maestro.

4.6. Interacciones sociales colaborativas

Taheri et al., (2018) estudiaron el efecto de un programa de juegos grupales asistidos por dos robots (Nao y Alice) en seis escolares con TEA de alto funcionamiento. Los resultados mostraron mejoras en las habilidades sociales, atención conjunta, participación social y comportamientos sociales perjudiciales con tamaños de efecto d de Cohen cercanos a grandes.

Uno de los desarrollos más notables implementados en Kaspar fue la integración de un control remoto Nintendo wii que permitiera un juego colaborativo completamente autónomo para niños con TEA (Wainer et al., 2014). Para ganar recompensas en el juego los participantes tenían que colaborar y trabajar juntos en una versión digitalizada de Simon Says. Las evaluaciones previas y posteriores en las que parejas de niños jugaron entre sí con el robot o sin él mostraron mayores mejoras en las habilidades de colaboración cuando jugaban con el robot. Es más, los investigadores descubrieron que los niños pasaban más tiempo interactuando entre sí cuando jugaban con Kaspar que cuando jugaban solo entre ellos. Sin embargo, la naturaleza restringida de una configuración

totalmente autónoma hizo imposible trabajar con niños de bajo funcionamiento, lo que requiere mucha más flexibilidad para ajustar los juegos sobre la marcha. Por lo que se han integrado algunas funciones semiautónomas en generaciones más recientes del robot para que el maestro pueda controlar y adaptar de una manera más flexible aspectos particulares del comportamiento de Kaspar en función de la respuesta del niño (Wood et al., 2021).

4.7. Habilidades sociales combinando robots sociales y realidad virtual

Actualmente se están llevando a cabo estudios que tienen como objetivo evaluar la efectividad de combinar la realidad virtual y la robótica como un enfoque novedoso para mejorar las habilidades sociales de los niños con TEA. La implementación del robot social virtual supone dos ventajas principales: un menor costo y un sistema más fácilmente disponible que puede ser descargado y utilizado por maestros con acceso a internet.

Abdelmohsen y Arafa (2021) emplearon un robot virtual para interactuar con 15 niños con TEA de cuatro a doce años a través de un programa de capacitación en habilidades sociales. El programa consta de diferentes escenarios con tres actores: el robot virtual que modela el comportamiento objetivo, el niño que imita el comportamiento y responde a las preguntas del robot y el maestro que controla el movimiento del robot virtual y ayuda al niño si lo necesita. Lo datos preliminares muestran un aumento significativo en la capacidad de reconocimiento y expresión emocional de los participantes después de recibir 4 sesiones de entrenamiento.

Otro equipo de investigación multidisciplinario reciente utiliza entornos virtuales y robótica en un enfoque integrado con el mismo objetivo (Fedeli y Pennazio, 2022). En este proyecto el uso de historias sociales es una herramienta central adaptada para ser aplicada tanto con el robot Nao como con un robot virtual en un entorno 3D inmersivo en línea. El robot Nao está programado para ser el narrador y el interlocutor principal en un escenario que debe cambiar de un entorno físico presencial a un entorno virtual. Los resultados preliminares son prometedores.

5. DISCUSIÓN

Las intervenciones con robots sociales en niños con TEA han mostrado ser eficaces para aumentar el compromiso y la participación social (Cao et al., 2019; Dautenhahn et al., 2009; Shamsuddin et al., 2012; Taheri et al., 2018; Wainer et al., 2014), la toma de turnos (David et al., 2020), la comunicación social (Karakosta et al., 2019; Van den Berk-Smeekens et al., 2022; Zorcec et al., 2018) la comprensión y expresión emocional (Marino et al., 2020; So et al., 2018), la imitación (Abdelmohsen y Arafa, 2021; Costa et al., 2018; Karakosta et al., 2019; Robins et al., 2005; Zorcec et al., 2018) y la toma de perspectiva social (Lakatos et al., 2021; Marino et al., 2020; Wood 2017, 2018, 2021). En estas áreas los robots han resultado ser igual de efectivos que los seres humanos (David et al., 2020) e, incluso, superiores (Shamsuddin et al., 2012).

Coincidiendo con otras revisiones (Doğan y Çolak, 2022), el robot social más adoptado entre los estudios seleccionados fue Nao (50%), seguido de Kaspar (35%) y QTrobot (15%).

Gracias a su simplicidad, Nao parece involucrar a los niños en la interacción sin sobrecargarlos con estímulos sociales. De hecho, Shamsuddin et al. (2012) mostraron en un estudio de caso único que cuando el niño con TEA interactuaba con el robot mantenía más contacto visual con él y no lo evitaba como lo hacía con los maestros. Nao detecta el comportamiento de un niño o sus miradas a través de dispositivos de seguimiento, y puede brindar apoyo emocional e indicaciones sociales a través de su expresión corporal y guiones verbales. Las acciones del robot pueden activarse de forma autónoma o pueden ser controladas por el instructor de forma remota sin que el niño lo note. Este modo es el más utilizado tanto con Nao como con otros robots. Sin embargo, Nao no puede expresar emociones faciales, y esto puede no ser útil para los niños con dificultades para reconocer expresiones faciales humanas. Por otra parte, los LED de sus ojos pueden sobreestimular a algunos niños y sus fuertes habilidades prensiles puede dañar los dedos de los estudiantes.

Kaspar es un robot antropomórfico cuya principal ventaja es un rostro realista capaz de reproducir emociones básicas con un mínimo de complejidad. En consecuencia, Kaspar puede ser más predecible, menos

molesto, más confiable y menos ambiguo de lo que sería una persona humana para un niño con TEA. Además, a diferencia de otros robots, Kaspar está equipado con sensores táctiles lo que permite enseñar a los niños con TEA sobre la interacción táctil socialmente apropiada (por ejemplo, gira el torso si es golpeado por el niño) lo que, además, resulta especialmente útil en el entrenamiento de la interacción por turnos. También dispone de un sensor Kinet para generar la imitación recíproca, pero, además, el niño puede controlar al robot a través de un mando de control remoto, con lo cual puede predecir ambos lados de la interacción. De la misma manera, el instructor, puede personalizar la intervención en tiempo real y a distancia a través de una plataforma de control remoto, lo que ofrece mejores resultados, especialmente en niños de bajo funcionamiento (Abdelmohsen y Arafa, 2021). La principal desventaja es su movilidad limitada, no puede caminar, agarrar o traer objetos, ni hacer gestos finos con las manos o los dedos. Por otra parte, aunque en niños con TEA se recomienda su uso de forma semiautónoma, esto puede limitar el feedback de la conducta en escenarios de interacción naturalistas.

Una opción alternativa para los diseñadores es crear robots evocadores, pero visualmente sencillos, mediante la implementación de una pantalla adicional en la cabeza del robot, como QTrobot. QTrobot está diseñado para las dimensiones físicas de un niño, a través de una pantalla en el rostro muestra expresiones faciales emocionales simples y complejas, estas expresiones pueden combinarse con movimientos de brazos y voz. QTrobot reconoce tanto rostros y gestos en el espacio como la fuente del sonido, lo que permite localizar la voz del niño cuando se desplaza. Su apariencia física y algunas características tecnológicas permiten una identificación más fácil de las acciones y expresiones sociales, facilitando la transferencia de habilidades aprendidas en el contexto humano-robot a una interacción humano-humano. Además, se caracteriza por una programación simple utilizando un software interno fácil de personalizar con diferentes comportamientos. Las desventajas más significativas son que tiene pocas características sensoriales y un uso efectivo solo con tabletas digitales, lo que podría crear una sobreestimulación para el niño. Además, QTrobot es un robot social desarrollado

recientemente por lo que apenas hay menos estudios que demuestren su eficacia como mediador de habilidades sociales en niños con TEA.

Las intervenciones pensadas para los niños con TEA se centran en diferentes habilidades y para cada tipo de intervención algunas características son más importante que otras. Por ejemplo, en una intervención centrada en el entrenamiento de atención conjunta multimodal (es decir, orientación de la mirada, señalar e instrucción vocal), se podría recomendar un robot como Nao, ya que la flexibilidad de sus brazos le permite realizar maniobras de movimiento bastante complejas. Por otro lado, si la intervención pretende enseñar a los niños habilidades de colaboración, un robot como Kaspar podría ser el candidato ideal, ya que desde su sencillez podría ayudar a los niños a centrar la atención en determinados aspectos sociales claves que son necesarias para la habilidad que se está entrenando, al tiempo que limita estímulos que distraen o confunden. Para enseñar reconocimiento y expresión emocional un robot como QTrobot podría ser eficiente (Pop et al., 2013) debido a su capacidad para representar rostros animados y expresiones faciales emocionales y su excelente resolución para el reconocimiento facial.

En conjunto el entrenamiento de habilidades sociales a través de robots sociales en niños con TEA aporta una serie de beneficios únicos respecto a otras tecnologías. En estas intervenciones los niños con TEA imitan y mantienen el contacto visual con mayor frecuencia con los robots que con los humanos (Huijnen et al., 2021). Además, durante la interacción al niño le resulta más fácil seguir la mirada del robot hacia un objeto específico y, progresivamente, iniciar el contacto y guiar la intención del robot llegando, por último, a realizar esta misma acción con el instructor (David et al., 2018). Por otra parte, los robots eliminan la sobrecarga sensorial y facilitan el reconocimiento emocional puesto que están programados para mostrar un conjunto básico de emociones (Wood et al., 2021). De esta manera, los niños reconocen mejor las expresiones faciales lo que genera una motivación intrínseca que facilita la comprensión de señales sociales complejas y les permite avanzar más en la teoría de la mente (Lakatos et al., 2021). Adicionalmente, los robots sociales se rigen por una serie de reglas y se comportan de una manera personalizada y más simplificada que un humano, lo que permite a los niños

predecir su comportamiento, acostumbrarse a esas reglas e ir adaptando gradualmente la complejidad de su comportamiento (Zorcec et al., 2018). Esto puede ayudar a que el niño se acostumbre a los estilos básicos de interacción típicos entre los seres humanos. Además, ver recompensado el esfuerzo anima a iniciar nuevas interacciones con los robots, lo que provoca una gran cantidad de comportamientos sociales y mejora el lenguaje espontáneo de los niños (Huijnen et al., 2021). Por último, el hecho de que puedan ser utilizados no solo como mediadores o juguetes que puedan ser programados y adaptados de acuerdo a sus necesidades, sino también como compañeros de juego con los que se sienten a gusto en la interacción puede ayudar a romper el aislamiento y facilitar la interacción con otras personas (Costa et al., 2019).

6. CONCLUSIONES

Los estudios revisados destacan el potencial del entrenamiento basado en robots antropomórficos para mejorar la interacción social de los estudiantes con TEA. De estos estudios se concluyen algunas de las características que deben tenerse en consideración en el diseño de robots destinados a entrenar habilidades sociales discretas y complejas en niños con TEA:

- Apariencia: se ha revelado una gran diversidad de preferencias para diferentes robots, pero también una gran preferencia por diseños simplificados, con rasgos faciales exagerados. Además, los robots humanoides permiten una mayor generalización de las conductas aprendidas en la vida real. Por lo que debe combinar elementos humanos y mecánicos

- Funcionalidad: los robots móviles y con sensores táctiles provocan más comportamientos positivos por parte de estos niños, además, el robot debe permitir al niño tomar decisiones durante la interacción mediante algún botón manual y ofrecer una retroalimentación positiva a través de la respuesta a los estímulos que percibe del entorno.

- Autonomía: son preferibles los agentes semiautónomos que permitan, por un lado, reducir la carga cognitiva del operador humano, y por otro, controlar las interacciones de un modo más personalizado y flexible, especialmente en el caso de los niños con TEA de bajo funcionamiento, garantizando, así, que se cumplan los objetivos de aprendizaje. En este sentido la tendencia actual es crear plataformas intuitivas, de bajo costo y que estén fácilmente disponibles, de modo que puedan ser descargadas y utilizadas por los maestros con solo el acceso a internet (Abdelmohsen & Arafa, 2021).

- Modularidad y adaptabilidad: el robot debe introducirse como un agente que interactúa y va ampliando sus estímulos gradualmente para responder a los comportamientos del niño, por lo tanto, es deseable que vaya incrementando la complejidad de sus comportamientos y que se adapte al entorno, intereses y preferencia del niño. Además, la capacidad del robot para "aprender" adaptativamente de las diferencias interindividuales en un momento determinado y las diferencias intraindividuales a lo largo del tiempo puede superar, parcialmente, las limitaciones debidas a la heterogeneidad clínica y proporcionar datos cuantitativos sobre el proceso de desarrollo.

- Seguridad: deben ser robustos y no tener bordes afilados, cuerdas y colores brillantes. Además, se debe asegurar que no haya puntos de pellizco, ninguna posibilidad de descarga eléctrica o fuertes habilidades prensiles.

Las investigaciones han demostrado que los robots sociales pueden ayudar a los niños con TEA a desarrollar habilidades sociales en un entorno de interacción lúdico, seguro y predecible para ellos. Sin embargo, futuras investigaciones deberían considerar medir la eficacia de estas tecnologías a través de estudios más sólidos en términos de metodología, es decir, muestras grandes y heterogéneas (en cuanto a edad y severidad de los síntomas), grupos de control, períodos de tratamiento más largos y datos sobre la generalización y el mantenimiento de los resultados.

7. REFERENCIAS

Abdelmohsen, M., & Arafa, Y. (2021, March). Training social skills of children with ASD through social virtual robot. In 2021 IEEE Conference on Virtual Reality and 3D User Interfaces Abstracts and Workshops (VRW) (pp. 314-319). IEEE. https://doi.org/10.1109/VRW52623.2021.00063

Al Jaffal M. (2022). Barriers general education teachers face regarding the inclusion of students with autism. Frontiers in psychology, 13, 873248. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873248

Anzalone, S. M., Tilmont, E., Boucenna, S., Xavier, J., Jouen, A. L., Bodeau, N., ... & MICHELANGELO Study Group. (2014). How children with autism spectrum disorder behave and explore the 4-dimensional (spatial 3D+ time) environment during a joint attention induction task with a robot. Research in Autism Spectrum Disorders, 8(7), 814-826. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.03.002

Boucenna, S., Anzalone, S., Tilmont, E., Cohen, D., & Chetouani, M. (2014). Learning of social signatures through imitation game between a robot and a human partner. IEEE Transactions on Autonomous Mental Development, 6(3), 213-225. https://doi.org/10.1109/TAMD.2014.2319861

Cabibihan, J. J., Javed, H., Ang, M., & Aljunied, S. M. (2013). Why robots? A survey on the roles and benefits of social robots in the therapy of children with autism. International journal of social robotics, 5, 593-618. https://doi.org/10.1007/s12369-013-0202-2

Cao, H. L., Esteban, P. G., Bartlett, M., Baxter, P., Belpaeme, T., Billing, E., ... & Ziemke, T. (2019). Robot-enhanced therapy: Development and validation of supervised autonomous robotic system for autism spectrum disorders therapy. IEEE robotics & automation magazine, 26(2), 49-58. https://doi.org/10.1109/MRA.2019.2904121

Cohen, D., Grossard, C., Grynszpan, O., Anzalone, S., Boucenna, S., Xavier, J., ... & Chaby, L. (2017). Autisme, jeux sérieux et robotique: réalité tangible ou abus de langage? Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique, 175(5), 438-445). https://doi.org/10.1016/j.amp.2017.03.013

Costa, A. P., Charpiot, L., Lera, F. R., Ziafati, P., Nazarikhorram, A., Van Der Torre, L., & Steffgen, G. (2018, August). More attention and less repetitive and stereotyped behaviors using a robot with children with autism. In 2018 27th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (pp. 534-539). IEEE. https://doi.org/10.1109/ROMAN.2018.8525747

Costa, A., Kirsten, L., Charpiot, L., & Steffgen, G. (2019, May). Mental health benefits of a robot-mediated emotional ability training for children with autism: An exploratory study. In Proceedings of the IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN), Montreal, QC, Canada (Vol. 1). http://hdl.handle.net/10993/42945

Costa, S., Santos, C., Soares, F., Ferreira, M., & Moreira, F. (2010, August). Promoting interaction amongst autistic adolescents using robots. In 2010 annual international conference of the IEEE engineering in medicine and biology (pp. 3856-3859). IEEE. https://doi.org/10.1109/IEMBS.2010.5627905

Costa, S., Soares, F., Pereira, A. P., Santos, C., & Hiolle, A. (2014, August). Building a game scenario to encourage children with autism to recognize and label emotions using a humanoid robot. In The 23rd IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (pp. 820-825). IEEE. https://doi.org/10.1109/ROMAN.2014.6926354

Dautenhahn, K., Nehaniv, C. L., Walters, M. L., Robins, B., Kose-Bagci, H., Assif, N., & Blow, M. (2009). KASPAR–a minimally expressive humanoid robot for human–robot interaction research. Applied Bionics and Biomechanics, 6(3-4), 369-397. https://doi.org/10.1080/11762320903123567

David, D. O., Costescu, C. A., Matu, S., Szentagotai, A., & Dobrean, A. (2018). Developing joint attention for children with autism in robot-enhanced therapy. International Journal of Social Robotics, 10(5), 595-605. https://doi.org/10.1007/s12369-017-0457-0

David, D. O., Costescu, C. A., Matu, S., Szentagotai, A., & Dobrean, A. (2020). Effects of a robot-enhanced intervention for children with ASD on teaching turn-taking skills. Journal of educational computing research, 58(1), 29-62. https://doi.org/10.1177/0735633119830344

Doğan, S., & Çolak, A. (2022). Social robots in the instruction of social skills in autism: a comprehensive descriptive analysis of single-case experimental designs. Disability and rehabilitation. Assistive technology, 1–20. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/17483107.2022.2087772

Fedeli, L., & Pennazio, V. (2022). Using social stories in 3d virtual worlds: a pilot study on social skills development in autism spectrum disorder. In INTED2022 Proceedings (pp. 1630-1636). IATED. https://doi.org/10.21125/inted.2022.0494

Giannopulu, I., Montreynaud, V., & Watanabe, T. (2014, August). Neurotypical and autistic children aged 6 to 7 years in a speaker-listener situation with a human or a minimalist InterActor robot. In The 23rd IEEE international symposium on robot and human interactive communication (pp. 942-948). IEEE. https://doi.org/10.1109/ROMAN.2014.6926374

Gómez-León, M.I (2019a). Conexión neuronal en el trastorno del espectro autista. Psiquiatría biológica, 26(1), 7-14. https://doi.org/10.1016/j.psiq.2019.02.001

Gómez-León, M.I (2019b). A través de los ojos del niño con trastorno del espectro autista. Edu Review. International Education and Learning Review, 7(1), 11-22. https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v7.1876

Gómez-León, M. I. (2022). Desarrollo de la empatía a través de la Inteligencia Artificial Socioemocional. Papeles del Psicólogo, 43(3), 218-224. https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2996

Gómez-León, M.I (2023). Robots sociales y crecimiento ético en Educación Infantil. Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa, 83, 41-54. https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2697

Huijnen, C. A., Verreussel-Willen, H. A., Lexis, M. A., & de Witte, L. P. (2021). Robot KASPAR as mediator in making contact with children with autism: A pilot study. International Journal of Social Robotics, 13, 237-249. https://doi.org/10.1007/s12369-020-00633-0

Karakosta, E., Dautenhahn, K., Syrdal, D. S., Wood, L. J., & Robins, B. (2019). Using the humanoid robot Kaspar in a Greek school environment to support children with Autism Spectrum Condition. Paladyn, Journal of Behavioral Robotics, 10(1), 298-317. https://doi.org/10.1515/pjbr-2019-0021

Lakatos, G., Wood, L. J., Syrdal, D. S., Robins, B., Zaraki, A., & Dautenhahn, K. (2021). Robot-mediated intervention can assist children with autism to develop visual perspective taking skills. Paladyn, Journal of Behavioral Robotics, 12(1), 87-101. https://doi.org/10.1515/pjbr-2021-0007

Lecciso, F., Levante, A., Fabio, R. A., Caprì, T., Leo, M., Carcagnì, P., ... & Petrocchi, S. (2021). Emotional expression in children with ASD: a pre-study on a two-group pre-post-test design comparing robot-based and computer-based training. Frontiers in Psychology, 2826. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678052

Marino, F., Chilà, P., Sfrazzetto, S. T., Carrozza, C., Crimi, I., Failla, C., Busà, M., Bernava, G., Tartarisco, G., Vagni, D., Ruta, L., & Pioggia, G. (2020). Outcomes of a Robot-Assisted Social-Emotional Understanding Intervention for Young Children with Autism Spectrum Disorders. Journal of autism and developmental disorders, 50(6), 1973–1987. https://doi.org/10.1007/s10803-019-03953-x

Peca, A., Simut, R., Pintea, S., Costescu, C., & Vanderborght, B. (2014). How do typically developing children and children with autism perceive different social robots? Computers in Human Behavior, 41, 268-277. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.035

Pierno, A. C., Mari, M., Lusher, D., & Castiello, U. (2008). Robotic movement elicits visuomotor priming in children with autism. Neuropsychologia, 46(2), 448-454. https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2007.08.020

Pinel, V., Rendón, L. A., & Adrover-Roig, D. (2018). Los robots sociales como promotores de la comunicación en los Trastornos del Espectro Autista (TEA). Letras de Hoje, 53, 39-47. https://doi.org/10.15448/1984-7726.2018.1.28920

Puglisi, A., Caprì, T., Pignolo, L., Gismondo, S., Chilà, P., Minutoli, R., ... & Pioggia, G. (2022). Social Humanoid Robots for Children with Autism Spectrum Disorders: A Review of Modalities, Indications, and Pitfalls. Children, 9(7), 953. https://doi.org/10.3390/children9070953

Robins, B., Dautenhahn, K., & Dubowski, J. (2006). Does appearance matter in the interaction of children with autism with a humanoid robot?. Interaction Studies. Social Behaviour and Communication in Biological and Artificial Systems, 7(3), 479-512. https://doi.org/10.1075/is.7.3.16rob

Robins, B., Dautenhahn, K., Boekhorst, R. T., & Billard, A. (2005). Robotic assistants in therapy and education of children with autism: can a small humanoid robot help encourage social interaction skills? Universal access in the information society, 4, 105-120. https://doi.org/10.1007/s10209-005-0116-3

Roper, T., Millen Dutka, L., Cobb, S., & Patel, H. (2019). Collaborative virtual environment to facilitate game design evaluation with children with ASC. International Journal of Human–Computer Interaction, 35(8), 692-705. https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1550179

Sandbank, M., Bottema-Beutel, K., Crowley, S., Cassidy, M., Dunham, K., Feldman, J. I., Crank, J., Albarran, S. A., Raj, S., Mahbub, P., & Woynaroski, T. G. (2020). Project AIM: Autism intervention meta-analysis for studies of young children. Psychological bulletin, 146(1), 1–29. https://doi.org/10.1037/bul0000215

Shamsuddin, S., Yussof, H., Ismail, L. I., Mohamed, S., Hanapiah, F. A., & Zahari, N. I. (2012). Initial response in HRI-a case study on evaluation of child with autism spectrum disorders interacting with a humanoid robot Nao. Procedia Engineering, 41, 1448-1455. https://doi.org/10.1016/j.proeng.2012.07.334

So, W. C., Wong, M. K., Lam, W. Y., Cheng, C. H., Yang, J. H., Huang, Y., Ng, P., Wong, W. L., Ho, C. L., Yeung, K. L., & Lee, C. C. (2018). Robot-based intervention may reduce delay in the production of intransitive gestures in Chinese-speaking preschoolers with autism spectrum disorder. Molecular autism, 9, 34. https://doi.org/10.1186/s13229-018-0217-5

Soares, F. O., Costa, S. C., Santos, C. P., Pereira, A. P. S., Hiolle, A. R., & Silva, V. (2019). Socio-emotional development in high functioning children with Autism Spectrum Disorders using a humanoid robot. Interaction Studies, 20(2), 205-233. https://doi.org/10.1075/is.15003.cos

Taheri, A. R., Alemi, M., Meghdari, A., PourEtemad, H. R., & Basiri, N. M. (2014, October). Social robots as assistants for autism therapy in Iran: Research in progress. In 2014 Second RSI/ISM International Conference on Robotics and Mechatronics (ICRoM) (pp. 760-766). IEEE. https://doi.org/10.1109/ICRoM.2014.6990995

Taheri, A., Meghdari, A., Alemi, M., & Pouretemad, H. (2018). Human–robot interaction in autism treatment: a case study on three pairs of autistic children as twins, siblings, and classmates. International Journal of Social Robotics, 10(1), 93-113. https://doi.org/10.1007/s12369-017-0433-8

Ueyama, Y. (2015). A bayesian model of the uncanny valley effect for explaining the effects of therapeutic robots in autism spectrum disorder. PloS one, 10(9), e0138642. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0138642

van den Berk-Smeekens, I., de Korte, M. W. P., van Dongen-Boomsma, M., Oosterling, I. J., den Boer, J. C., Barakova, E. I., Lourens, T., Glennon, J. C., Staal, W. G., & Buitelaar, J. K. (2022). Pivotal Response Treatment with and without robot-assistance for children with autism: a randomized controlled trial. European child & adolescent psychiatry, 31(12), 1871–1883. https://doi.org/10.1007/s00787-021-01804-8

Wainer, J., Robins, B., Amirabdollahian, F., & Dautenhahn, K. (2014). Using the humanoid robot KASPAR to autonomously play triadic games and facilitate collaborative play among children with autism. IEEE Transactions on Autonomous Mental Development, 6(3), 183-199. https://doi.org/10.1109/TAMD.2014.2303116

Ward, V., Stone, C., Parsons, S., Kovshoff, H., & Crump, B. (2022). Co-creation of research and design during a coding club with autistic students using multimodal participatory methods and analysis. Frontiers in Education, 7, 864362. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.864362

Wood, L. J., Robins, B., Lakatos, G., Syrdal, D. S., Zaraki, A., & Dautenhahn, K. (2018). Piloting scenarios for children with autism to learn about visual perspective taking. In Towards Autonomous Robotic Systems: 19th Annual Conference, TAROS 2018, Bristol, UK July 25-27, 2018, Proceedings 19 (pp. 260-270). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-96728-8_22

Wood, L. J., Zaraki, A., Robins, B., & Dautenhahn, K. (2021). Developing Kaspar: A Humanoid Robot for Children with Autism. International journal of social robotics, 13(3), 491–508. https://doi.org/10.1007/s12369-019-00563-6

Wood, L., Dautenhahn, K., Robins, B., & Zaraki, A. (2017, August). Developing child-robot interaction scenarios with a humanoid robot to assist children with autism in developing visual perspective taking skills. In 2017 26th IEEE International Symposium on Robot and Human Interactive Communication (RO-MAN) (pp. 1055-1060). IEEE. https://doi.org/10.1109/ROMAN.2017.8172434

Zorcec, T., Robins, B., & Dautenhahn, K. (2018, September). Getting engaged: assisted play with a humanoid robot Kaspar for children with severe autism. In International Conference on Telecommunications (pp. 198-207). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-00825-3_17

HERRAMIENTA DE APOYO PARA COMPRENDER LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

AMPARO CASADO MELO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Las emociones son muy importantes en el desarrollo personal del individuo, ayudan a enfrentarse a las diferentes situaciones cotidianas.

Según la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, en su artículo 6 menciona que el currículo debe ofrecer el desarrollo educativo de los estudiantes, garantizando una educación integral, contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y prepararlos para el ejercicio global de los derechos humanos para así poder participar como ciudadanos activos en una sociedad democrática. También los objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015) de la Agenda 2030 en su objetivo 4º indica que se debe "Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida". Para ayudar a conseguir estos objetivos se ha desarrollado una herramienta tecnológica, que por medio de una aplicación móvil ayuda a comprender las emociones a las personas con Trastorno del Espectro Autista.

La aplicación permite al individuo reconocer las expresiones faciales de uno mismo y reconocer las emociones de los demás. De esta manera se consigue mejorar los aspectos relacionados con la inteligencia emocional como son: reconocimiento de las emociones, control emocional y empatía.

Para el diseño de esta aplicación se ha contado con usuarios de dos centros de Salamanca que trabajan con alumnos con Trastorno del Especto Autista (TEA) y también se ha contado con los equipos profesionales

de estos centros: dirección, logopedas y Maestros en Audición y Lenguaje (AL).

El uso de las TICs, con un enfoque educativo adecuado, han demostrado que los escolares con TEA mejoran sus habilidades sociales y de lenguaje, les proporcionan un entorno controlado y agradable en el que trabajar, descienden su ansiedad e incrementan su predisposición a colaborar en la tarea. Este tipo de aplicaciones no son nuevas y se utilizan en diferentes contextos, pero sí resulta innovador el utilizar estas tecnologías para la comprensión de las emociones (Rubén Bonilla Jorge y Galván González, s. f., 2019).

Todos estos autores coinciden en que la finalidad de la tecnología es adaptar la vida y el contexto de las personas para que resulte beneficioso y pueda satisfacer las necesidades de los usuarios. Con el incremento de las nuevas tecnologías y de su uso existe en la actualidad un interés creciente para incorporar y adaptar su rutina al proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado con TEA (Moore, Cheng, McGrath y Powell, 2005). Por este motivo, se ha convertido en un campo de estudio y de investigación muy interesante y que está dando importantes frutos para la intervención con esta población.

1.1. Trastorno del espectro autista

El TEA se clasifica como un trastorno del neurodesarrollo en el DSM-5 (2016), estos trastornos se manifiestan desde la infancia (Martínez y Rico, 2013). En este manual diagnóstico se define como aquellas deficiencias persistentes en la comunicación social y en la interacción en diversos contextos, tanto si se han dado con anterioridad al diagnóstico como si se producen en el momento. En el DSM-V se establecen tres niveles de diagnóstico según el grado de severidad, ya sea leve, moderado y grave (Martín, 2013).

Las personas con este trastorno son únicas pero todos ellos comparten la triada de Wing: la comunicación, la interacción social y la inflexibilidad cognitiva y comportamental (Wing y Potter, 1999).

En el apartado de la comunicación se observan alteraciones en el lenguaje y en la comunicación verbal y gestual.

En el campo de la interacción social presentan dificultades para mantener relaciones sociales recíprocas y eficaces con otras personas y poca empatía.

Y, por último, la inflexibilidad cognitiva y comportamental conlleva una falta de conducta imaginativa y simbólica con la presencia de conductas rituales y la perseveración de rutinas.

Por este motivo, estos sujetos responden de forma no usual a los estímulos sensoriales, se produce una gran dicotomía en algunas ocasiones muestran demasiada atención a los estímulos sensoriales o, por el contrario, muestran aversión o no reaccionan ante ellos.

Otras conductas anómalas asociadas al autismo son la resistencia ante los cambios de rutina (en horarios o en su entorno); la mayoría presenta grandes habilidades visomotoras; problemas de conducta; comportamientos rituales con obsesiones y compulsiones; y en ocasiones se produce un grave deterioro cognitivo debido a la asociación existente entre el retraso mental y el autismo (Miguel Miguel, 2006).

En los últimos años se está produciendo un cambio en el que las nuevas metodologías se desarrollan para la población en general pero también se desarrollan prototipos para trabajar con alumnos con necesidades especiales. Estas herramientas tecnológicas de apoyo a la discapacidad (TAD) contribuyen a mejorar su calidad de vida y mejoran su inclusión en la sociedad.

Las TAD facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje y resultan muy motivadoras para las personas que las utilizan, además de abrir posibilidades a estos individuos ya que se adaptan a cada una de sus necesidades educativas (Aparicio, 2012).

1.2. LAS EMOCIONES

Las personas con autismo presentan gran dificultad para percibir las emociones y son esenciales para el desarrollo social y afectivo del individuo. Por esta razón es imprescindible que las nuevas tecnologías se pongan al servicio de las personas con discapacidad en general y al servicio del autismo en particular para facilitarles su comprensión.

Favoreciendo de esta manera su percepción, expresión de los sentimientos y que puedan formular sus deseos en cualquier contexto.

Según Miguel Miguel (2006) las emociones son muy complejas y forman parte del individuo, algunas personas con discapacidad pueden quedarse al margen del mundo emocional.

Existen hasta 240 clases o tipos de emociones distintas según algunos autores que desarrollan taxonomías teniendo como referencias variables como la intensidad de la reacción, músculos que participan, duración, qué las suscitan, expresiones de lo que se experimentan entre otros muchos aspectos (Arnold, 1960). Para el desarrollo de la aplicación que se presenta en este estudio se han tenido en cuenta las seis emociones básicas.

La mayor parte de los investigadores en inteligencia emocional coinciden en que las emociones básicas son aquellas emociones discretas que cuentan con patrones neuronales, corporales y motivacionales fijos y que se desarrollan en estructuras cerebrales subcorticales (Ekman y Cordaro, 2011; Izard, 2011). Se consideran como básicas la alegría, la tristeza, el enfado, el miedo, la sorpresa y el asco (Tracy y Randles, 2011).

Se atribuye a Descartes (1972) la primera vez que se utilizó la expresión de emociones básicas en su tratado de las pasiones del alma. Y propuso la existencia de seis emociones primarias que son comunes a todos los seres humanos: admiración, odio, alegría, tristeza y deseo. Según el filósofo, el resto de las emociones son una combinación de estas seis.

Vigotsky (1979), proclamó que las emociones básicas surgen principalmente durante el primer año de desarrollo mientras que las complejas lo hacen mucho después (entre los 18 meses y los cuatro años), y solo cuando se han cumplido una serie de prerrequisitos cognitivos.

Las emociones son idénticas en varias especies animales, y se distinguen por implicar un juego de componentes neutrales, expresivo-corporales y experienciales-motivacionales que se desarrollan de forma rápida, consciente, de forma automática e inconscientemente y responden a mecanismo evolutivamente adaptados (Izard, 1992).

Todas las evidencias, investigaciones desarrolladas permiten sugerir que existe un reducido número de emociones básicas que cumplen con los criterios de clasificación y que las etiquetan como básicas: alegría. felicidad; tristeza, ira, asco y miedo (Izard, 1992). Hay otros autores que han propuesto listas muy similares y siguen manteniendo la noción de un grupo particular de emociones consideradas básicas o primarias (Ekman, 1999; Panksepp, 2000).

1.3. LAS PERCEPCIÓN DE LAS EMOCIONES EN LOS NIÑOS CON TEA

Las diferentes teorías que tratan de esclarecer la etiología del trastorno del espectro autista muestran la dificultad de este colectivo para desarrollar la inteligencia emocional. Esta capacidad que forma parte de las múltiples inteligencias que conforman al ser humano y que nos permite comprender, asimilar, gestionar y reconocer las emociones, autogestionar nuestro comportamiento y dirigir las relaciones sociales.

Al plantear la inteligencia emocional como una capacidad del individuo se parte de las ideas constructivistas del momento. Es en 1983 cuando se da un punto de inflexión en la historia de la inteligencia. Con la obra de Howard Gardner Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence se traslada una nueva visión de la cognición, la cual pasa a ser interpretada como un todo compuesto por múltiples inteligencias o capacidades, concretamente, el autor cita ocho: lingüística, musical, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, naturalista, interpersonal, intrapersonal (Gardner, 1994). Un año más tarde, Daniel Goleman (1995) centra su atención en dos, inteligencia interpersonal e intrapersonal, por estar fuertemente vinculadas al constructo inteligencia emocional acuñado anteriormente por Salovey y Mayer (1990). Para el estadounidense el dominio de esta inteligencia requería dominar cinco competencias básicas, éstas son: conocimiento, control y reconocimiento de las emociones, automotivación y la gestión de las relaciones sociales.

Del mismo modo que ha ido avanzando las ideas de la inteligencia y de la neurociencia a favor de la plasticidad cerebral y no tanto la incidencia de la genética en el desarrollo humano, los estudios para esclarecer el denominado TEA, los avances de la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2013) también han sido fundamentales.

Premack y Woodruff (1978), creadores de la Teoría de la Mente, exponen la presencia de un déficit que impide a este colectivo tanto interpretar como atribuir conductas y estados mentales a sí mismo y a los demás y se explica como alteración en los módulos del cerebro social (Baron-Cohen, 1998, 2005; Frith, 2004). Este hecho podría explicar su déficit de desarrollo comunicativo y social, el cual, compromete acciones cotidianas como la imitación, la atención conjunta o la comprensión del contexto social (Belinchón, 1995).

TABLA 1. *Necesidades del colectivo autista en inteligencia emocional*

Competencia comprometida	Necesidad	Estudio
Conocer las propias emociones	Autoconciencia de las emociones	Rusell (2000)
Controlar las emociones	Modular las emociones	Rusell (2000)
Automotivación y autogestión	Motivación interna Planificación del comportamiento Ejecución del comportamiento Cambio flexible de objetivos Controlar las acciones	Riviére (2001) Mundy y Brunette (2005)
Reconocer las emociones ajenas	Atención y/o sentido global Identificar las emociones ajenas Evaluar estímulos y estados mentales Empatizar, sintonizar Intercambiar expresiones Teoría de la mente	Riviére (2001) Rusell (2000) Mundy y Brunette (2005) Ojea (2012) Belinchón (1995)
Gestionar las relaciones	Interacción socio-comunicativa Atención conjunta Actos proto-imperativos y proto-declarativos Juego imitativo, imaginativo y simbólico	Riviére (2001) Rusell (2000) Ojea (2004)

Fuente: Hernández Núñez (2020)

En la obra titulada "Nuevos caminos de entender el autismo" escrita por Harrisson y St-Charles (2019) abre nuevas vías para clarificar como el autismo ha sido concebido como un *trastorno emocional* o que incluso que impedía la emoción, tratando las particularidades de la percepción y el procesamiento de la información y las emociones en el individuo con TEA.

Tortosa (2004) comenta que las TIC se pueden utilizar no solo como recurso educativo con las personas con TEA sino en otros aspectos como la comunicación o el ocio y tiempo libre.

Las personas con autismo no son capaces de descifrar los sentimientos que otras personas manifiestan con las expresiones faciales, ni descifran

los indicadores orales con la voz, como se ha indicado debido a su déficit. Varias investigaciones (Hobson, 1995 y Weeks, 1987) concluyen que los sujetos con TEA son capaces de clasificar las caras de diferentes personas, en las que se encuentran presentes idénticas emociones y a la vez eran capaces de identificar a las mismas personas, pero con diferentes expresiones emocionales.

1.4. Herramientas de apoyo a los alumnos con TEA

La tecnología cada día tiene mayor presencia en la vida de las personas. Son una herramienta importante para motivar a los alumnos en sus aprendizajes desde los ordenadores, pizarras digitales o dispositivos móviles. Son capaces de acercar los contenidos curriculares a los alumnos, las TIC son una herramienta indispensable de comunicación entre los docentes y los discentes.

En el caso de los alumnos con TEA, Alcaraz (2010) asegura que las TIC favorecen la enseñanza individualizada porque permiten el desarrollo de las tareas de aprendizaje adaptadas a las necesidades educativas, para favorecer el trabajo autónomo, constituye un refuerzo positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, permite grados de error, presentando funciones de corrección que disminuyen la frustración ante los fallos y presentan la posibilidad de repetir la tarea en varias ocasiones.

No son muchos los programas informáticos dirigidos específicamente a los niños con TEA y que desarrollen la competencia emocional, algunos de ellos son:

- School Rules: Teaching social skills: Es un programa de enseñanza de competencias sociales para niños con TEA. Con este proyecto se enseñan las habilidades sociales relacionadas con el lenguaje. Se trabajan tres módulos: sintaxis, pragmática y semántica. Está destinado para familias y profesionales educativos que intervienen con estos niños que tienen dificultades específicas en la comprensión de las normas de comportamiento social.

- Aprende con Zapo: este software educativo se compone de tareas estructuradas en niveles, de menor a mayor complejidad, tanto para la enseñanza del reconocimiento de emociones básicas y complejas, como para la enseñanza de la predicción de las acciones de las personas a partir de sus creencias verdaderas o falsas.

- Programa Pauta: es una aplicación que presenta una tarea de aprendizaje dirigida al reconocimiento emocional en la que después de un vídeo inacabado con una situación social se ofrece al usuario cinco alternativas para que pueda elegir la correcta. Se refuerza la respuesta correcta con apoyo tanto musical como visual.

- Programa Inmer: este proyecto permite presentar una relevante situación emocional de un personaje y desaparece la cara, el usuario debe escoger entre varias alternativas el rostro más adecuado.

- La cara expresiva: con esta herramienta se puede trabajar el reconocimiento de expresiones faciales y su identificación. Es un programa de realidad virtual.

- Alter Ego: se trata de un software para animar las emociones en las que unos personajes digitales deben demostrar sus emociones de forma realista.

Lo innovador de la herramienta que se presenta en este proyecto son los módulos progresivos para trabajar las emociones básicas con la representación facial, el trabajo de la memoria fotográfica y semántica del usuario para mejorar sus capacidades de reconocimiento emocional y sus competencia y capacidad de comunicación. Para finalizar tienen el módulo cuatro para trabajar con su mismo rostro y cotejando las emociones con las fotografías de otras personas en el reconocimiento de cada una de las emociones básicas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal del estudio ha consistido en conocer las principales características y competencias emocionales del alumnado TEA para crear una herramienta que favorezca la comprensión de las emociones básicas de este alumnado en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (ONU, 2015 y 2020).

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Fomentar la autonomía personal del usuario y su comunicación interpersonal.
- Mejorar las habilidades adaptativas individuales teniendo en cuenta las necesidades de dichos usuarios.
- Crear una herramienta tecnológica que facilite su proceso de inclusión.
- Potenciar el conocimiento de las emociones básicas y su comprensión.
- Aplicar la herramienta para demostrar los beneficios que ofrece a las personas con TEA, en el ámbito personal, social y educativo.
- Destacar la importancia de las herramientas tecnológicas de apoyo a la discapacidad para favorecer el desarrollo emocional del alumnado TEA.
- Contribuir a mejorar la calidad de vida de los alumnos con TEA y ayudar a que exista una verdadera inclusión como derecho fundamental.

3. METODOLOGÍA

Para el diseño del recurso tecnológico se contó con la participación de 10 niños y adolescentes con TEA y la colaboración de los equipos de atención pedagógica: logopedas, Pedagogos Terapeutas y la directora de uno de los dos centros seleccionados.

La metodología seguida para el desarrollo de esta investigación comenzó con la revisión bibliográfica de todas las herramientas tecnológicas disponibles para las personas con Trastorno del Especto Autista. Se realizó de una manera sistemática con un estricto método y control de calidad para reducir cualquier sesgo u error. Para la búsqueda se tuvo en cuenta las principales bases de datos como Google Académico, Dialnet y Scopus.

A la par, se formuló el problema principal para investigar, que consistía en descubrir las principales dificultades para integrar las emociones que encontraban las personas con TEA en el contexto aula. Utilizando como instrumento de evaluación una secuencia de entrevistas semiestructuradas, distribuidas en período quincenales, y un proceso de observación sistemático, durante tres meses (enero-marzo de 2019). Con los datos recopilados, se estableció la especificación de requisitos del sistema, y el banco de conocimiento adquirido necesario para la implementación y el desarrollo posterior de la aplicación móvil.

Las pruebas con los usuarios finales, facilitadores y personas con TEA, así como la optimización de la herramienta hicieron posible la utilización de la aplicación.

Las fases concretas seguidas para la realización del proyecto de investigación, para poder concretar las necesidades en el desarrollo de la inteligencia emocional y enseñar el funcionamiento del recurso, fueron las siguientes:

1. Recopilación de la información y planteamiento de posibilidades técnicas, a partir de las necesidades de los diez usuarios escogidos.
   Uno de los centros educativos que colaboró con el proyecto es el centro educativo "Los Tilos", es un centro concertado de Educación Especial, que cuenta con 6 unidades educativas para el alumnado de 16 a 21 años, todas de Transición a la Vida Adulta (TVA). La titularidad es de ASPRODES Plena Inclusión Castilla y León (Asprodes, Salamanca, s.f.) es una organización sin ánimo de lucro correspondiente a Castilla y León que abre sus puertas a todas aquellas personas que quieran participar en un

proyecto cuyo objetivo es mejorar la calidad de vida tanto de las personas con discapacidad intelectual como la de sus familias; es decir, trata de lograr la igualdad de oportunidades de todas las personas y se ubica en el Tercer Sector. Contribuyen a que cada persona con discapacidad intelectual o del desarrollo y sus familias puedan desarrollar al máximo su calidad de vida, así como promover su inclusión como ciudadano de pleno derecho en una sociedad justa y solidaria.

Se encuentra en la calle Los Tilos, 26, en Salamanca y tiene como meta conseguir una integración efectiva de todo el alumnado atendiendo a las diferentes necesidades de apoyo recogidas en sus planes individuales.

El segundo centro que colaboró en este proyecto fue el centro-concertado Maestro Ávila, donde la diversidad del alumnado por su procedencia, capacidades o intereses priman en todas sus aulas donde se les da una respuesta ajustada a las necesidades y capacidades de cada alumno y dotan de recursos al profesorado para poder hacer frente a esta realidad tan diversa.

Se apoyan en el trabajo cooperativo, en la metodología activa donde los alumnos trabajan y aprenden juntos dentro del aula.

Parten de la idea de que cada alumno tiene una capacidades, intereses, motivaciones y experiencias educativas diferentes y que hacen que su proceso de aprendizaje sea único.

Se encuentra en la calle Fonseca 29 en Salamanca, pertenece a la Fundación EDUCERE (Colegio Maestro Ávila, 2023).

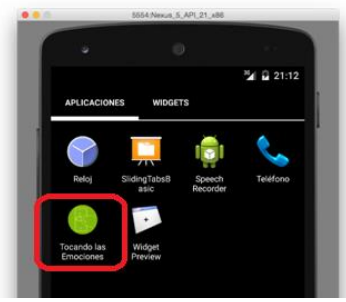
2. Elección de tecnologías y plataforma tecnológica para implementar la solución tecnológica. Conociendo el modelo que siguen los dos centros educativos seleccionados, ambos trabajan a favor de la inclusión de sus usuarios, en todos los niveles: social, educativo, familiar, etc. Para colaborar en este fin, en este proyecto se presenta una aplicación desarrollada en Java, utilizando el framework de programación. La aplicación está diseñada para dispositivos Android (que en el año 2018 alcanzaron el 81% de la cuota de mercado de los dispositivos móviles mundiales) en concreto es soportada por todas las versiones desde la 4.0 (ice cream sandwich) en adelante (consiguiendo que la app

fuera capaz de funcionar a pleno rendimiento en el 90.4% de los dispositivos registrados en el mercado de aplicaciones de Google.

3. Diseño de la lógica conversacional. Desarrollo e implementación.

   Para acceder a la app, es necesario pulsar sobre el icono de dicha aplicación.
   Al arrancar se inicia una ventana que muestra el logotipo de "Tocando las emociones" durante 3 segundos. Esta técnica es conocida como splash screen en la programación de Android.
   A continuación, aparece el menú de inicio, que permite acceder a los diferentes módulos de trabajo de la aplicación.

FIGURA. 1. *Logotipo*



Fuente: Elaboración propia

El usuario puede aprender los rasgos faciales característicos de las seis emociones básicas pulsando el botón "aprender" del menú principal.

FIGURA.2. *Menú de inicio*

FIGURA. 3. *Aprender las emociones básicas*

Fuente: Elaboración propia

Una vez dentro de cada uno de los módulos, se puede ir seleccionando cada una de las seis emociones básicas para aprender los rasgos faciales más representativos de cada una de ellas, con fotos y representaciones de personas reales que le ayudarán en el proceso.

Aparecen rostros compuestos por diferentes elementos faciales: cejas, ojos, nariz y boca que se pueden ir colocando a petición del usuario para ir conformando las diferentes expresiones emocionales.

FIGURA. 4. *Elegir los ojos*

Fuente: Elaboración propia

FIGURA. 5. *Elegir la boca*

Fuente: Elaboración propia

En este módulo se trabaja con la memoria fotográfica y permite al usuario pintar en una cara vacía, tres grupos faciales. Se mide el conocimiento de los rasgos fáciles de una emoción específica y se accede a él con el botón “SELECTOR” en el menú principal.

Posteriormente se puedes pasar al nivel “IDENTIFICAR” en el menú principal del programa. El usuario puede identificar la emoción plasmada en cualquier dibujo o ilustración, gracias a la prueba diseñada para su evaluación.

FIGURA. 6. *Test identificativo de la ira*

Fuente: Elaboración propia

Después de responder a las seis cuestiones de la prueba, referidas a los principales rasgos de una emoción reflejados en ciertas partes de la cara: boca, ojos, cejas, mejillas y nariz la aplicación arroja el resultado del sentimiento que más se acerca a la descripción de la emoción.

Este apartado de la aplicación no pretende ser un examen, lo que busca es ser una herramienta de trabajo para usuarios con TEA para que a través de los dibujos, ilustraciones o fotografías de rostros reales se pueda trabajar la destreza de identificar las seis emociones básicas.

Para finalizar hay un cuarto módulo en la aplicación que contiene una cámara para que el usuario pueda mejorar sus propios rasgos faciales. Su fotografía se compara visualmente con varias fotografías que contiene el sistema y así podrá comparar las semejanzas o diferencias en la situación de los ojos, boca, mejillas, etc. de la emoción que esté representando.

Para salir de la aplicación hay que pulsar el botón de "atrás" del dispositivo, desde la pantalla de inicio o el botón menú (botón central).

Para facilitar la navegación dentro de la aplicación se ha incluido en todos los niveles y pantallas, en la esquina superior izquierda, una flecha que permite volver a la pantalla o al nivel anterior.

4. RESULTADOS

El resultado principal del proyecto es una aplicación móvil con el cual el usuario puede entrenar sus competencias emocionales con la finalidad de comprender y reconocer las seis emociones básicas.

La aplicación móvil funciona bajo plataforma Android y se ofrece con una interfaz sencilla (Figura 1 y 2).

Esta situación facilitará la comunicación con el usuario y así se encontrará más cómodo interaccionando con la aplicación, a modo de entrenador personal, ayudará a proveer al usuario de las habilidades necesarias para conseguir la comprensión emocional y mejorar sus habilidades sociales también necesarias para desenvolverse en la sociedad.

La aplicación se presenta con margen de mejora, para que en futuros proyectos se pueda introducir nuevas versiones y se pueda personalizar el aprendizaje de cada usuario en función de parámetros como la edad o el género.

5. DISCUSIÓN

En este estudio se ha demostrado que una aplicación tecnológica facilita el conocimiento de las emociones, con el entrenamiento previo.

La inclusión educativa del alumnado con TEA puede favorecerse, por tanto, mediante un sistema propio de "Emociones con Apoyo", basado en una herramienta que ofrezca:

- Un soporte tecnológico sencillo y accesible para el usuario.
- Un medio autónomo de capacitación en el que desarrolla sus emociones y conocimientos de éstas.
- Una herramienta comunicativa que motive al usuario.

En el contexto educativo, históricamente, la escuela para responder a estas necesidades ha centrado su interés en el desarrollo de la capacidad comunicativa y conductual con programas alejados de la realidad de los alumnos (Riviére, 2001). Sin embargo, en los últimos años se ha incrementado este interés por el "alfabetismo emocional" en el colectivo con autismo (Cibralic, Kohlhoff, Wallace, McMahon, Eapen, 2019).

No existe ningún programa que se adapte a todos los niños con TEA, los programas se adaptan a determinadas características de las personas con TEA.

6. CONCLUSIONES

Los sujetos con Trastorno del Espectro Autista presentan dificultades y problemas para generalizar los aprendizajes y es necesario emplear nuevas metodologías y recursos tecnológicos para mejorar sus habilidades comunicativas, sociales y cognitivas.

La tarea de instruir emocionalmente debe contextualizarse en el marco de una escuela inclusiva que promueva una enseñanza integral y de

calidad en un alumnado muy diverso. Este colectivo escolar presenta dificultades en actos usuales de la vida cotidiana tales como la interacción social y comunicativa, la expresión de sentimientos, la imaginación de acontecimientos o en la interpretación de los estados mentales ajenos, entre otros. Estas dificultades pueden ser atenuadas proporcionando una intervención adecuada y ello pasa por construir una propuesta que promueva la mejora de sus habilidades en la inteligencia emocional (Lozano, Alcázar, & Colás. 2010).

Se ha comprobado que existen diversos dispositivos y aplicaciones que se están empezando a utilizar con las personas con TEA, para trabajar las habilidades sociales y el lenguaje. Todas ellas tienen un impacto positivo en los niños con este trastorno ya que les proporcionan un entorno controlado.

La finalidad de este proyecto ha sido diseñar, implementar y proveer de uno de estos recursos, concretamente de tipo tecnológico para facilitar el entrenamiento de las emociones básicas para que las personas con trastorno del espectro autista puedan aprender y comprender sus emociones y reconozcan las emociones de sus compañeros, familiares, etc. Para su consecución, se ha diseñado una aplicación móvil de fácil manejo, que asegura la accesibilidad de las personas con TEA, a la vez que es innovadora.

Se concluye que las posibilidades que ofrecen los medios tecnológicos para trabajar aspectos relacionados con las competencias emocionales y sociales, además de mejorar estos aspectos, tienen el beneficio de motivar al alumno. Como consecuencia de su utilización, el niño con TEA puede tener más oportunidades de interactuar con otros compañeros y así aumentar su autoestima.

8. REFERENCIAS

Alcaraz García, S. (2010) Enseñar emociones para beneficiar las habilidades sociales de alumnado de trastorno del espectro autista. Revista Educación Siglo XXI, 28(2), pp. 261- 288.

American Psychiatric Association. (2000). DSM-IV-TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Barcelona: Masson

Aparicio, R. (2012). Proyecto iPads y Autismo. Ipads y Autismo. Recuperado de http://goo.gl/LCIjje.

Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5. Arlington, VA: Asociación Americana de Psiquiatría.

Arnold, M. (1960). Emotion and Personality. New York: Columbia University Press.

Baron-Cohen, S. (1998). ¿Son los niños autistas mejores físicos que psicólogos? Infancia y Aprendizaje, 84, 33-43.

Baron-Cohen, S. (2005). La gran diferencia: cómo son realmente los cerebros de hombres y mujeres. Barcelona: Amat Editorial.

Belinchón, M. (1995). La investigación del autismo hoy. Niveles de análisis e hipótesis explicativas. En Actas del VIII Congreso Nacional de Autismo de AETAPI 10-13 de mayo de 1995. Murcia: Universidad Autónoma de Madrid.

Colegio Maestro Ávila. Plan de Atención a la Diversidad (2023). https://www.maestroavila.com/Proyecto-educativo-Colegio-Maestro-Avila.html.

Cibralic, S., Kohlhoff, J., Wallace, N., McMahon, C., & Eapen, V. (2019). A systematic review of emotion regulation in children with Autism Spectrum Disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 68, 101422. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101422.

Descartes, R. (1972). Las pasiones del alma. Barcelona: Península.

Ekman, P. y Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. Emotion Review, 3(4), 364-370. https://doi.org/10.1177/1754073911410740.

Frith, U. (2004). Autismo. Hacia la explicación del enigma (1ª Ed). Madrid: Alianza.

Gardner, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples (1ªEd). Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional (93ª Ed). Barcelona: Kairós.

Harrisson, B., & St-Charles, L. (2019). New Ways of Understanding Autism. Dundurn.

Hernández-Nuñez, A y Camacho-Conde, J. A. (2020). Emociones y Autismo: Respuesta Educativa a sus necesidades. Espiral. Cuadernos del profesorado, 13 (26),41-53.

Hobson, P. (1995): El autismo y el desarrollo de la mente. Madrid. Alianza.

Izard, C. E. (2011). Forms and functions of emotions: Matters of emotion-cognition interactions. Emotion Review, 3(4), 371-378. https://doi.org/10.1177/1754073911410737.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020).

Lozano, J. Alcázar, S., & Colás, P. (2010). La Enseñanza de Emociones y creencias a alumnos con Trastornos del Espectro Autista: Una Investigación Colaborativa. Revista de currículum y formación del profesorado, 14 (1), 367-382.

Martín, A. (2013). Autismo Madrid: La Nueva definición del Autismo en el DSM-V. Recuperado de http://goo.gl/4AARfK

Martínez, B., y Rico, D. (2013). DSM-5 ¿Qué modificaciones nos esperan? Roderic: Repositori de contingut lliure. Recuperado de http://goo.gl/Ka3ezX.

Miguel, A. M. (2006). El mundo de las emociones en los autistas.Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 169-183.

Moore, D., Cheng, Y., McGrath, P. y Powell, N.J. (2005). Collaborative virtual environment technology for people with autism. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20(4), 231- 243.

ONU (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). https://bit.ly/3pm1PIT

ONU (2020). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020.* Naciones Unidas. Disponible en: https://bit.ly/3wQMvq5

Panksepp, J. (2000). Emotions as Natural Kinds Within the Mammalian Brain. En M. Lewis, & J. Haviland-Jones, Handbook of Emotions (pp. 137-156). New York: Guilfrod.

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? The Behavioral and Brain Sciences. 1(4), 515-526.

Rivière, A. (2001). Autismo. Orientaciones para la intervención educativa. Madrid: Trotta.

Rubén, Jorge y Galván, B. (2019). Aplicaciones de las Tecnologías en personas con TEA. Disponible en https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/

Salovey, P. Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185-211.

Tortosa, F. (2004). Tecnologías de ayuda en personas con trastornos del espectro autista: guía para docentes. Murcia: CPR Murcia I.

Tracy, J. y Randles, D. (2011). Four models of basic emotions: A review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt. Emotion Review, 3(4), 397-405. https://doi.org/10.1177/1754073911410747.

Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.

Weeks, S. y Hobson, P. (1987): "The salience of facial expression for autistic children". Journal of Child Psychology and Psychiatry, 28, 1, 137-152.

Wing, L. y Potter, D. (1999). Apuntes sobre la prevalencia del espectro autista. Congreso en Internet autism99.

CAPÍTULO 9

PROPUESTAS INNOVADORAS EN ESTUDIANTES CON TEA. UTILIZACIÓN DE LA REALIDAD AUMENTADA Y VIRTUAL PARA ATENDER A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

JESÚS LÓPEZ-BELMONTE
Universidad de Granada

SANTIAGO POZO-SÁNCHEZ
Universidad de Granada

JOSÉ ANTONIO MARÍN-MARÍN
Universidad de Granada

ANTONIO JOSÉ MORENO-GUERRERO
Universidad de Granada

1. CONSIDERACIONES FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN ACTUAL

La sociedad contemporánea se encuentra en una esfera de transformación permanente debido a la incidencia de diversos aspectos que han modificado, a lo largo de la historia, el modo en el que las personas conviven y se relacionan con el entorno (García-Aretio, 2022). Con esta afirmación, por un lado, se hace alusión al constante avance tecnológico que experimenta la sociedad (Oyman et al., 2022). Un avance que ha reportado un sinfín de recursos digitales con el que poder interactuar y comunicarnos, acceder a una ingente cantidad de información de manera inmediata, trasladarnos a lugares remotos con tan solo un clic e incluso realizar acciones o experimentos sin peligro alguno (García-Gil et al., 2022). Por otro lado, la vida de las personas, del mismo modo, se ha visto fuertemente condicionada en los últimos años como consecuencia de la Covid-19, la cual desató un estado de alarma que derivó en un confinamiento obligado en los hogares, no pudiendo realizar las actividades diarias y cometidos de las personas (Hoofman y Secord, 2021).

Esta situación trajo consigo perjuicios tanto a nivel de salud como a nivel económico, social y educativo (Corell-Almuzara et al., 2021).

Estos factores no pasan desapercibidos en nuestros días, condicionando en cierta medida no solo las actuaciones de las personas en sus quehaceres cotidianos, sino además a otros ámbitos de la vida como es la educación (Infante-Moro et al., 2022).

No cabe duda que al mismo ritmo que la sociedad cambia, la educación hace un esfuerzo por intentar amoldarse a las necesidades, inquietudes e intereses de unas personas que se desenvuelven en una era acelerada por las continuas alteraciones anteriormente expuestas (Moreno-Guerrero et al., 2022).

Esta situación se hace constar en la nueva legislación vigente en materia educativa. La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, refleja en su preámbulo los pilares que sustentan la educación de hoy, como son el derecho a la educación para todas las personas, el fomento de igualdad efectiva entre hombres y mujeres, la prevención de cualquier tipo de violencia de género, el respeto hacia la diversidad afectivo-sexual, el desarrollo de un matiz transversal a la educación actual para alcanzar mayores tasas de éxito en los discentes en una sociedad cambiante.

Igualmente, se pretende fomentar prácticas de desarrollo sostenible, teniendo presente lo estipulado en la Agenda 2030. También, el fomento de la competencia digital adquiere un valor exponencial debido a los continuos avances tecnológicos y por los que el estudiantado debe estar preparado y familiarizado. Además, se aboga por la necesidad de un cambio metodológico, teniendo presente los nuevos roles establecidos entre docente-discente, otorgando el máximo protagonismo estos últimos y ejerciendo de guía del proceso de enseñanza-aprendizaje al profesorado. Del mismo modo, se pretende fomentar la equidad, la inclusión y la atención individualizada de los discentes, para que consigan desenvolverse activa y plenamente en la sociedad. Asimismo, se insta a desplegar una vida activa y saludable en la comunidad educativa.

En definitiva, la legislación vigente busca una educación integral basada en desarrollo competencial del estudiante, adecuando las prácticas

formativas desplegadas a los requerimientos de la sociedad, en general, y del estudiante, en particular.

En todo ello, la comunidad científica no ha estado ajena a estos preceptos, sino todo lo contrario, la ciencia ha discurrido por cada uno de los bloques anteriormente citados para consolidar y expandir el conocimiento sobre el estado de la cuestión, como se puede apreciar en las constantes publicaciones científicas que apoyan estos principios de la educación de hoy (Manetti et al., 2022; Marimon-Martí et al., 2022; Pegalajar et al., 2022).

2. LA INCLUSIÓN Y EVOLUCIÓN DE LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA

Las TIC han acaparado una gran relevancia en el ámbito educativo. Todo ello derivado del progreso y expansión tecnológica que vive la sociedad en nuestros días (Shmakova et al., 2022). De manera gradual, las TIC en el campo de la educación, también conocidas como tecnología educativa, se están incorporando en las acciones formativas. Esto ha facilitado la generación de nuevos entornos de aprendizaje y la puesta en escena de nuevos roles que asumen los agentes educativos en la actualidad (Salas-Pilco et al., 2022).

La inclusión de la tecnología en el plano educativo es un hecho que se lleva fomentando en los últimos años y que su entrada en las instituciones educativas se está produciendo de manera gradual (Tseng et al., 2022). Las políticas educativas reflejadas en la legislación vigente abogan por la incorporación de las TIC como herramienta para dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y, al mismo tiempo, actualizar y transformar las actuaciones desplegadas, tanto por los docentes como por los discentes, con la finalidad de elevar la acción instructiva a un nivel propio de una era digital (Casadellà et al., 2022). Todo ello con el propósito de alcanzar la calidad que se desea en la educación contemporánea (Martínez, 2022).

Aunque ya existía una gran cantidad de aplicaciones y recursos digitales, la Covid-19 ha propiciado la proliferación de nuevas herramientas con las que poder efectuar los procesos formativos (Gupta et al., 2022). En

este sentido, la utilización de la tecnología educativa contribuye a facilitar, por un lado, la enseñanza de los contenidos por parte de los docentes y, por otro lado, la asimilación de los mismos por tarde de los discentes (Burgos Videla et al., 2021).

El campo de estudio de la tecnología educativa muestra como las TIC han alcanzado cierta popularidad y uso en la actuaciones cotidianas de estos agentes (Krassadaki et al., 2022). Tanto es así que han conseguido romper las barreras espaciotemporales del proceso formativo, logrando lo que se conoce como ubicuidad. Esto es, otorgar movilidad al acto instructivo, pudiendo llevarse a cabo en cualquier lugar y a cualquier hora, gracias al uso de dispositivos electrónicos y plataformas de gestión de contenidos (Lin et al., 2022).

La utilización de las TIC ha supuesto una mejora en las diversas dimensiones psicoeducativas que condicionan el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta línea, la aplicación de la tecnología educativa ha propiciado un incremento de la motivación, interés, autonomía, participación, trabajo en equipo, atención, creatividad, capacidad de resolver problemas y mejora de los resultados de aprendizaje, entre los aspectos más destacados (Marín-Marín et al., 2020; Pozo-Sánchez et al., 2021).

Igualmente, la tecnología educativa se ha asociado con nuevas metodologías de enseñanza, como la gamificación y el *flipped learning* (Mengual-Andrés et al., 2020; Parra-González et al., 2022). Enfoques formativos que unidos a las TIC permiten generar experiencias de aprendizaje únicas y personalizadas, contribuyendo a la inclusión deseada del proceso y ajustada a los nuevos paradigmas educacionales (Gómez Galán et al., 2021).

No obstante, un factor fundamental para la puesta en práctica de las TIC es la competencia digital de los agentes educativos (García-Ruiz y Pérez, 2021). Los estudiantes de hoy son concebidos como nativos digitales, por su alta familiarización y desempeño con la tecnología desde edades tempranas. Este aspecto les ha facilitado la adquisición de habilidades y destrezas en este plano. En cambio, el profesorado, entendido como inmigrante digital, tiene que hacer un esfuerzo por lograr una formación requerida a nivel tecnopedagógico para poder efectuar el

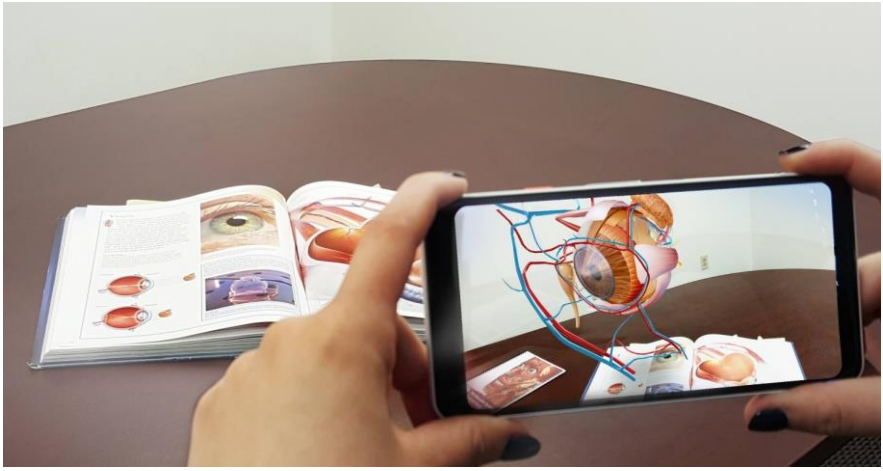
proceso instructivo por medio de las TIC (Fernández-Ruiz, 2021). Esto, sin duda, condiciona en gran medida el desarrollo de prácticas innovadoras mediadas por la tecnología (López-Belmonte et al., 2019). Por ello, la formación permanente del profesorado asume un valor exponencial para transformar la educación y lograr la calidad (Souto-Seijo et al., 2020).

3. TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS EMERGENTES: REALIDAD AUMENTADA Y VIRTUAL

El auge tecnológico ha propiciado que tecnologías utilizadas para otros campos y saberes se introduzcan en el terreno educativo, con la finalidad de aprovechar sus bondades y mejorar y actualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje (López-Belmonte et al., 2020). Con ello, se hace alusión a la RA y RV, como tecnologías que están teniendo una gran proyección en el campo de la educación en los últimos años (Cabero-Almenara et al., 2022).

Resulta relevante conocer la conceptualización y diferencias establecidas entre ambas tecnologías para una mayor comprensión. La RA se entiende como una tecnología que une información física de un objeto u elemento de nuestro alrededor con información digital, con el propósito de ofrecer una información más ampliada y enriquecida al usuario (Garzón, 2021). Para ello, se emplea un dispositivo móvil que, tras la lectura de un código (generalmente QR), va a brindar a la persona esa información extra con la que poder interactuar (Mystakidis et al., 2022). Una información que puede encontrarse en diversos formatos, como texto, imágenes, recursos audiovisuales e incluso elementos interactivos (Liono et al., 2021), como se aprecia en la figura 1.

FIGURA 1. *Posibilidades de la RA en educación*



Nota: Imagen extraída de https://bit.ly/3hHq8S5

La RA ofrece una serie de ventajas en el plano formativo (Criollo et al., 2021). Estudios recientes han confirmado que resalta la motivación de los estudiantes en las tareas de aprendizaje (Theodoropoulos y Lepouras, 2021). Igualmente, se ha verificado que el interés por las mismas aumenta (Turan y Atila, 2021). Asimismo, otras dimensiones psicoeducativas como la atención y la autonomía se encuentran reforzadas mediante el uso de esta tecnología en los espacios de aprendizaje (Jan et al., 2021).

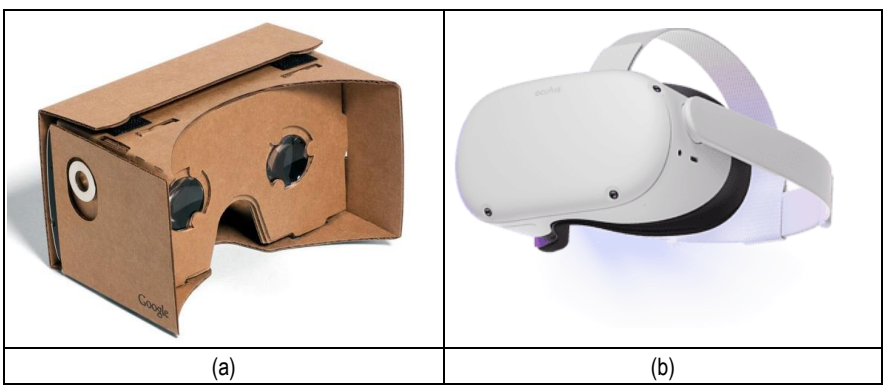
En cuanto a la RV, la literatura científica la define como un entorno digital originado por un ordenador (Noah y Das, 2021). Esta tecnología permite la entrada del usuario a otra dimensión (figura 2) con gran apariencia al mundo físico (Luo et al., 2021). Esto conlleva una gran estimulación y experimentación de la persona con cualquier objeto digital (Agbo et al., 2021).

FIGURA 2. *Ejemplo de aplicación de la RV en educación*

Nota: Imagen extraída de https://bit.ly/3hCi6tS

Al igual que la RA, la RV precisa de recursos electrónicos para poder efectuar cualquier práctica. En este caso, es necesario contar tanto con un ordenador para generar el entorno inmersivo, como con unas gafas específicas (Cheng, 2021). Puede parecer una tecnología de alto coste, por el material requerido para su disfrute. No obstante, se pueden encontrar variedad de gafas de todos los precios, desde fabricación propia (figura 3a), hasta gafas destinadas a ello (figura 3b).

FIGURA 3. *Gafas fabricadas por el usuario (a). Gafas comerciales de RV (b)*



(a)	(b)

Nota: Imágenes extraídas de https://bit.ly/3G1GYEE (a); https://bit.ly/3YAxk2W (b)

La RV también propicia mejoras en los procesos formativos (Araiza-Alba et al., 2021). Dimensiones destacadas anteriormente como la

motivación, atención, interés y autonomía, igualmente se encuentran potenciadas con el uso de esta tecnología (Hamilton et al., 2021).

Entre los beneficios que ofrece este recurso tecnopedagógico, destacan el poder realizar prácticas educativas o experimentos sin riesgo alguno (Villena-Taranilla et al., 2022), además de ofrecer la posibilidad de transportar digitalmente al discente a cualquier lugar, sin necesidad de desplazamiento, en tan solo un instante (Gorman et al., 2022).

4. CONCEPTUALIZACIÓN DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

El Trastorno del Espectro Autista (TEA) se cataloga como un conjunto de trastornos del neurodesarrollo de carácter multifactorial, que presenta alteraciones en las habilidades sociales y comunicativas, así como comportamientos repetitivos y estereotipados. La última versión del DSM-5 ha cambiado la clasificación y los criterios de diagnóstico, incluyendo en el concepto de TEA al Trastorno Autista, el Síndrome de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo No Especificado. Se han establecido tres niveles en el TEA, otorgando al trastorno un carácter más dimensional con diversos niveles de severidad (APA, 2013). Las personas con TEA presentan dificultades en el funcionamiento ejecutivo, comportamiento sensorial y perceptivo, atención, depresión, ansiedad, agresividad, conductas desafiantes, intereses restringidos y problemas emocionales (Raptopoulou et al., 2021). Además, el TEA puede estar asociado con dificultades en el sentido del oído, la percepción anormal en el sentido del tacto y problemas motores. También, las personas con TEA pueden manifestar una hipoactivación del área fusiforme de la cara que afecta el procesamiento visual de los rostros de las personas (Benallie et al., 2021). El sexo de las personas también influye en los comportamientos, ya que los hombres revelan comportamientos más restringidos y repetitivos que las mujeres. Finalmente, el TEA puede presentar comorbilidad con otras patologías, entre las que destacan el trastorno por déficit de atención/hiperactividad, trastorno grave de conducta y trastornos del aprendizaje (Werkman et al., 2022).

5. LAS PERSONAS CON TEA EN EL ENTORNO EDUCATIVO

Los trastornos del espectro autista (TEA) presentan un carácter multifactorial que dificulta las prácticas educativas, lo que implica la necesidad de adaptar las propuestas educativas a las singularidades de los estudiantes. Se debe prestar especial atención a las necesidades de los discentes, desde déficits competenciales hasta problemas de atención y seguimiento de instrucciones. El aspecto comunicativo también es crucial, siendo necesario fomentar la comunicación interpersonal para mejorar el componente social afectado en las personas con TEA (Macmillan et al., 2021).

Es recomendable trabajar de manera precoz en todas las dificultades y carencias que presentan las personas con TEA, utilizando la observación de conductas o acciones de un modelo a seguir como el método más eficaz. La autonomía en las actividades de la vida diaria debe ser un principio a imitar. Se recomienda fomentar el trabajo interdisciplinar, centrado en las ciencias, para que los estudiantes comprendan lo que sucede a su alrededor (Laverdure y Beisbier, 2021).

Es importante trabajar la regulación de las emociones, según cada situación, momento y lugar, para incidir positivamente en el componente social y remediar los problemas derivados de un mal comportamiento. A nivel académico, los estudiantes con TEA suelen presentar un bajo rendimiento, por las dificultades que se encuentran en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que puede ser un interesante campo de estudio por explorar (White et al., 2021).

La formación de los profesionales que diseñan y llevan a cabo las intervenciones es fundamental para lograr actuaciones eficaces y que repercutan positivamente en la calidad de vida y futuro próximo de las personas con TEA. La intervención debe focalizarse en los pilares de la inclusión educativa y se debe trabajar coordinadamente con las familias para reducir determinadas conductas y mejorar la salud mental de los estudiantes (Spaniol et al., 2021).

La prevalencia de TEA en el entorno escolar es alta, siendo necesario adaptar las propuestas educativas a las necesidades específicas de estos

estudiantes. La cifra de estudiantes con TEA en la educación superior está aumentando, lo que implica la necesidad de prestar una atención específica a esta población en todos los niveles educativos (Saade et al., 2021).

6. LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA EN ESTUDIANTES CON TEA: REALIDAD AUMENTADA Y VIRTUAL

No cabe duda que la tecnología intenta hacer más fácil las acciones formativas de los agentes educativos (Marín-Marín et al., 2021). En el campo del TEA, la tecnología ha venido revelando en la literatura científica sus bondades, propiciando mejoras en diversas dimensiones psicoeducativas que se encuentran afectadas en las personas con TEA (Glaser y Schmidt, 2021).

Uno de los recursos más eficaces según los expertos es la tecnología móvil, la cual permite desarrollar el componente social y trabajar las habilidades comunicativas, repercutiendo considerablemente en las interacciones originadas en los espacios educativos. Todo ello tendrá una transferencia positiva a la hora de desenvolverse activamente en la sociedad (Siyam y Abdallah, 2022).

La tecnología ha evolucionado tanto que ya permite la realización de diversas acciones, asegurando el control de la ansiedad y el estrés (Adams et al., 2021). Recursos como la RA, RV y la robótica cuentan con una gran proyección y bagaje en el campo del TEA, facilitando el trabajo de las habilidades comunicativas, sociales, participativas, cognitivas, así como el desarrollo de la autonomía y responsabilidad (Dechsling et al., 2021; Syriopoulou-Delli y Gkiolnta, 2022). No obstante, hay que prestar especial atención a aspectos como la interfaz del recurso digital, ya que no todas las aplicaciones son pertinentes y pueden causar un efecto contrario al deseado (Gallardo et al., 2021).

El uso de tecnologías emergentes como la realidad aumentada (RA) y la realidad virtual (RV) se ha utilizado para abordar las dificultades de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). La RA, mediante dispositivos móviles, ha permitido una visualización e interacción de los contenidos y actividades interactivas, mejorando el razonamiento, toma

de decisiones y resolución de problemas, así como la comunicación y autonomía del estudiante (Wedyan et al., 2021).

Por otro lado, la RV ha generado experiencias únicas de aprendizaje y ha permitido adecuar el entorno de aprendizaje a las necesidades del estudiante, contribuyendo a la regulación del estrés y la ansiedad. Ambas tecnologías han fomentado la autonomía y atención de los estudiantes con TEA (Danaei et al., 2020).

Las plataformas de descarga de aplicaciones móviles cuentan con una amplia gama de recursos que pueden adaptarse al ámbito educativo, y la creatividad del docente es clave para adaptar las aplicaciones a los contenidos que quiera trabajar en ese momento (Zhang et al., 2022).

También es posible que el propio docente genere sus propios entornos con ambas tecnologías, pero esto dependerá de su nivel de competencia digital. Aunque la RV puede provocar un aumento del estrés y la ansiedad, los expertos recomiendan el uso de pantallas que reemplazan a las gafas para generar una experiencia más controlada y menos excitante. En conclusión, las tecnologías emergentes como la RA y RV han demostrado ser una herramienta valiosa para mejorar la educación y el aprendizaje de los estudiantes con TEA (Johnston et al., 2020).

8. DESARROLLO DE LA INTERVENCIÓN

Partiendo de las bondades que refleja la literatura analizada sobre el uso de la RA y RV en discentes con TEA, se ha efectuado un programa de intervención para trabajar aspectos en los que presentan dificultades, como la atención, comunicación, motricidad fina y gruesa, así como la coordinación óculo-manual. Esta intervención ha constado de varias actuaciones que se detallan a continuación.

8.1. Selección de recursos digitales

Primeramente, se seleccionaron las herramientas digitales con las que llevar a cabo las actividades. Para ello, se realizó una búsqueda por diversas plataformas para reportar aplicaciones móviles que fueran pertinentes para trabajar con personas con TEA y que, a su vez, permitieran

incidir en los aspectos anteriormente nombrados. Tras el proceso de búsqueda y análisis de diversas aplicaciones, se muestran los recursos que finalmente han sido escogidos:

-***QuiverVision***: es una *app* de RA que se encuentra en plataformas Android e IOS. Los usuarios pueden colorear plantillas disponibles en su página web para, posteriormente, mediante un *smartphone*, aplicar la RA y poder interactuar con el dibujo coloreado que se encontraba en la plantilla. La página web oficial de esta *app* ofrece multitud de plantillas, lo que convierte a este recurso como versátil para el trabajo de cualquier contenido (figura 4).

FIGURA 4. *Aplicación móvil QuiverVision*

Nota: Imagen extraída de quivervision.com

-***La vuelta al mundo en 80 días, más allá del cuento***: en esta ocasión, se presenta un recurso físico (un juego con mucha información visual) con un componente innovador, ya que se le integra la tecnología de RV, permitiendo que la persona se sumerja en la historia. De esta manera, se puede vivenciar cada una de las acciones realizadas en primera persona. Se requiere para ello de gafas de RV para interactuar con el entorno generado (figura 5).

FIGURA 5. *La vuelta al mundo en 80 días remasterizado con RV*

Nota: Imagen extraída de https://bit.ly/3PxqpU9

-***Desafíos Jedi***: es otro recurso de RV basado en la conocida película de Star Wars. Durante el juego, el participante se convertirá en un caballero Jedi y tendrá que sumergirse en la historia y, de tal manera, avanzar distintas fases donde se encontrará con diversos personajes de esta ficción (figura 6).

FIGURA 6. *Entorno inmersivo de Desafíos Jedi*

Nota: Imagen extraída de https://bit.ly/3FZyuha

-***Un lobo boquiabierto***: es un recurso tradicional basado en un libro de formato cuento con alto componente visual, al que se le otorga un enfoque innovador mediante la aplicación de la RA en diversas partes de la historia. De esta manera, el usuario puede interactuar con los distintos personajes que van apareciendo (figura 7).

FIGURA 7. *Un lobo boquiabierto*

Fuente: Elaboración propia

-***Medusa se ha vuelto a enfadar***: se trata de otro recurso de RA en el que los usuarios pueden seguir la lectura e interactuar con las imágenes impresas, gracias a esta tecnología y a la utilización de un *smartphone* que "aumenta" los distintos personajes que aparecen en la historia (figura 8).

FIGURA 8. *Medusa se ha vuelto a enfadar*

Fuente: Elaboración propia

8.2. Diseño de la intervención

Los recursos digitales expuestos se aplicaron y estructuraron en diferentes días para no sobrecargar al estudiante de una alta estimulación, pudiendo provocar un efecto contrario al deseado. Estos recursos se emplearon por medio de un enfoque formativo basado en la gamificación (López-Belmonte et al., 2020), donde el juego cobra un valor fundamental. Esto es, se presentaron dinámicas de aprendizaje focalizadas en retos o pruebas de colaboración con unas normas establecidas, lo que redunda en el fomento de la interacción y comunicación entre las personas (Ramos y Álvarez, 2021). Del mismo modo, el uso de la gamificación incentivó aspectos como la motivación y la atención de los participantes, ya que se encontraron inmersos en una historia o trama a la que se le vinculan dichas pruebas, que tuvieron que resolver para avanzar o alcanzar la solución (Parra-González et al., 2022).

Este fue el fundamento metodológico por el que discurrieron las intervenciones. No obstante, también se efectuaron tareas más tradicionales para poder cumplir con los requerimientos de la investigación y comprobar las potencialidades de cada enfoque de trabajo.

8.3. Planificación de la intervención

La duración de las sesiones de trabajo fue de 45 minutos. Primeramente, se comenzó por la recepción del participante en la sala de trabajo y se presentaron, de manera anticipada, las tareas a realizar. Seguidamente, se destinaron aproximadamente 15 minutos para trabajar con la actividad principal. Se optó por este tiempo para que el estudiante en cuestión se focalice en la medida de lo posible en la tarea principal a realizar. Finalmente, se efectuó una vuelta a la calma para concluir la sesión formativa. En la tabla 1 se encuentra detallada la planificación de la intervención, en función del tipo de enfoque de trabajo.

TABLA 1. *Planificación de la intervención*

Sesión 1	
Enfoque tradicional	Se le da al participante una serie de plantillas de dibujos para colorear y contar una historia sobre el personaje que ha pintado. Estas plantillas son proporcionadas por QuiverVision, pero no se usa la realidad aumentada en este caso. Si el participante tiene problemas de comunicación, puede utilizar pictogramas para expresarse.
Enfoque innovador	El estudiante recibe un conjunto de plantillas de dibujos proporcionadas por la aplicación QuiverVision para colorear. Luego, utiliza la realidad aumentada generada por un dispositivo móvil para interactuar con el dibujo y contar una historia. Si el estudiante tiene dificultades para comunicarse, puede usar pictogramas como apoyo. Los terapeutas proporcionarán instrucciones a lo largo del proceso.
Contenidos trabajados	Atención, autonomía, motricidad fina y coordinación.
Sesión 2	
Enfoque tradicional	Se le da al discente un juego de mesa llamado "La vuelta al mundo en 80 días, más allá del cuento", que incluye preguntas apropiadas para su nivel y habilidad. El discente usará una figura de juguete como su ficha y, cada vez que responda correctamente a una pregunta, deberá interactuar con la figura contando una historia sobre algo que le haya sucedido. Si necesita ayuda para comunicarse, puede usar pictogramas.
Enfoque innovador	El alumno recibe el mismo juego de mesa que en la modalidad tradicional ("La vuelta al mundo en 80 días, más allá del cuento"), pero esta vez se utiliza la tecnología de realidad virtual para complementarlo. Los distintos profesionales interactúan con el alumno a través del juego, mientras que este experimenta y se comunica con el personaje a través de la tecnología de realidad virtual.
Contenidos trabajados	Atención, comunicación, autonomía y motricidad fina.

Sesión 3	
Enfoque tradicional	Los terapeutas que trabajan con el estudiante le cuentan una historia sobre una lluvia de meteoritos (pompas de jabón) que está a punto de caer sobre la Tierra. Para evitar el desastre, el estudiante debe estallar las pompas antes de que toquen el suelo.
Enfoque innovador	Se le da al participante un juego de realidad virtual llamado "Desafíos Jedi", que incluye gafas de realidad virtual y otros componentes. A través de este juego digital y lúdico, el estudiante se sumerge en una historia que debe resolver mientras realiza actividad física y ejecuta movimientos corporales indicados por los profesionales.
Contenidos trabajados	Atención, comunicación, autonomía, motricidad gruesa y coordinación.
Sesión 4	
Enfoque tradicional	Los profesionales narran un cuento. El participante dispone también de dicho recurso bidimensional para que pueda observarlo y manipularlo mientras escucha la historia. Los protagonistas del cuento van apareciendo en ella a medida que avanza la narración.
Enfoque innovador	El estudiante dispone del cuento interactivo "Un lobo boquiabierto" que gracias a la tecnología de realidad aumentada podrá interactuar y sumergirse en la historia narrada.
Contenidos trabajados	Atención, comunicación y autonomía.
Sesión 5	
Enfoque tradicional	Se trabaja igual que en la sesión anterior. Los profesionales narran un cuento. El participante dispone también de dicho recurso bidimensional para que pueda observarlo y manipularlo mientras escucha la historia. Los protagonistas del cuento van apareciendo en ella a medida que avanza la narración.
Enfoque innovador	Así como en la actividad anterior, se le da al estudiante un cuento interactivo que utiliza la tecnología de realidad aumentada. En este caso, el cuento se titula "Medusa se ha vuelto a enfadar" y el participante podrá interactuar con el recurso para ser partícipe de la historia y tomar el control de ella.
Contenidos trabajados	Atención, comunicación y autonomía.

9. REFERENCIAS

Adams, C., y Gaile, J. (2020). Evaluation of a parent preference-based outcome measure after intensive communication intervention for children with social (pragmatic) communication disorder and high-functioning autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, *105*, 103752. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2020.103752

Adams, L., Valmaggia, L., y Simonoff, E. (2021). Technology-based assessments and treatments of anxiety in autistic individuals: systematic review and narrative synthesis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, *9*, 1-25. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00275-6

Agbo, F. J., Sanusi, I. T., Oyelere, S. S., y Suhonen, J. (2021). Application of virtual reality in computer science education: A systemic review based on bibliometric and content analysis methods. *Education Sciences*, *11*(3), 1-23. https://doi.org/10.3390/educsci11030142

American Psychiatric Association (2013). *Reference guide to the DSM 5 diagnostic criteria*. American Psychiatric Association.

Araiza-Alba, P., Keane, T., Chen, W. S., y Kaufman, J. (2021). Immersive virtual reality as a tool to learn problem-solving skills. *Computers & Education*, *164*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104121

Benallie, K. J., McClain, M. B., Bakner, K. E., Roanhorse, T., y Ha, J. (2021). Executive functioning in children with ASD+ ADHD and ASD+ ID: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *86*, 101807. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101807

Burgos Videla, C., Vázquez-Cano, E., López-Meneses, E. ., y Adaos Orrego, R. (2021). DIFPRORET PROJET: Analysis of educational difficulties, proposals and challenges facing the COVID-19. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 17–34. https://doi.org/10.46661/ijeri.5145

Cabero-Almenara, J., Llorente-Cejudo, C., y Martinez-Roig, R. (2022). The Use of Mixed, Augmented and Virtual Reality in History of Art Teaching: A Case Study. *Applied System Innovation*, *5*(3), 1-18. https://doi.org/10.3390/asi5030044

Casadellà, M., Massip-Sabater, M., González-Monfort, N., Dias-Gomes, A., y Barroso-Hortas, M. (2022). Imagination, education for the future and democratic culture: Educational policies in the Iberian Peninsula. *Comunicar, 30*(73), 57-67. https://doi.org/10.3916/C73-2022-05

Cheng, J. (2021). Evaluation of physical education teaching based on web embedded system and virtual reality. *Microprocessors and Microsystems*, *83*, 1-6. https://doi.org/10.1016/j.micpro.2021.103980

Corell-Almuzara, A., López-Belmonte, J., Marín-Marín, J.-A., y Moreno-Guerrero, A.-J. (2021). COVID-19 in the Field of Education: State of the Art. Sustainability, 13(10), 1-17. https://doi.org/10.3390/su13105452

Criollo, S., Abad-Vásquez, D., Martic-Nieto, M., Velásquez-G, F. A., Pérez-Medina, J. L., y Luján-Mora, S. (2021). Towards a new learning experience through a mobile application with augmented reality in engineering education. *Applied Sciences*, *11*(11), 1-18. https://doi.org/10.3390/app11114921

Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y., y Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computers & Education*, *153*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103900

Dechsling, A., Orm, S., Kalandadze, T., Sütterlin, S., Øien, R. A., Shic, F., y Nordahl-Hansen, A. (2021). Virtual and augmented reality in social skills interventions for individuals with autism spectrum disorder: A scoping review. *Journal of autism and developmental disorders*, *52,* 1-16. https://doi.org/10.1007/s10803-021-05338-5

Fernández-Ruiz, M. R. (2021). Nativos pandémicos: la educación virtual en Educación Infantil durante el confinamiento por COVID-19. *ESE. Estudios sobre educación, 41*, 49-70. https://doi.org/10.15581/004.41.010

Gallardo, C. P., Rodríguez, A., y Caurcel, M. J. (2021). Apps for people with autism: Assessment, classification and ranking of the best. *Technology in Society*, *64*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101474

García-Aretio, L. (2022). Radio, televisión, audio y vídeo en educación. Funciones y posibilidades, potenciadas por el COVID-19. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25*(1), 9-28. https://doi.org/10.5944/ried.25.1.31468

García-Gil, M. Á., Fajardo-Bullón, F., y Felipe-Castaño, E. (2022). Análisis del rendimiento académico y la salud mental de los alumnos de educación secundaria según el acceso a los recursos tecnológicos. *Educación XXI, 25*(2), 243-270. https://doi.org/10.5944/educxx1.31833

García-Ruiz, R., y Pérez, A. (2021). La competencia digital docente como clave para fortalecer el uso responsable de Internet. *Campus Virtuales, 10*(1), 59-71. http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/781

Garzón, J. (2021). An Overview of Twenty-Five Years of Augmented Reality in Education. *Multimodal Technologies and Interaction*, *5*(7), 1-14. https://doi.org/10.3390/mti5070037

Glaser, N., y Schmidt, M. (2022). Systematic literature review of virtual reality intervention design patterns for individuals with autism spectrum disorders. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *38*(8), 753-788. https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1970433

Gómez Galán, J., Figueroa Miranda, O. ., Lázaro Pérez, C., y Jo´sé Ángel, M. L. (2021). Design proposal towards an interdisciplinary approach to environmental education: Theoretical analysis of an innovative practice. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (16), 142–161. https://doi.org/10.46661/ijeri.5424

Gorman, D., Hoermann, S., Lindeman, R. W., y Shahri, B. (2022). Using virtual reality to enhance food technology education. *International Journal of Technology and Design Education*, *32*(3), 1659-1677. https://doi.org/10.1007/s10798-021-09669-3

Gupta, R., Aggarwal, A., Sable, D., Chahar, P., Sharma, A., Kumari, A., y Maji, R. (2022). Covid-19 pandemic and online education: Impact on students, parents and teachers. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *32*(4), 426-449. https://doi.org/10.1080/10911359.2021.1909518

Hamilton, D., McKechnie, J., Edgerton, E., y Wilson, C. (2021). Immersive virtual reality as a pedagogical tool in education: a systematic literature review of quantitative learning outcomes and experimental design. *Journal of Computers in Education*, *8*(1), 1-32. https://doi.org/10.1007/s40692-020-00169-2

Hoofman, J., y Secord, E. (2021). The effect of COVID-19 on education. *Pediatric Clinics, 68*(5), 1071-1079. https://doi.org/10.1016/j.pcl.2021.05.009

Infante-Moro, A., Infante-Moro, J. C., y Gallardo-Pérez, J. (2022). Key Factors in the Success of Virtualization of Teaching in Spanish Universities During the COVID-19 Pandemic. *Journal of New Approaches in Educational Research, 11*(2), 277-294. https://doi.org/10.7821/naer.2022.7.1002

Jang, J., Ko, Y., Shin, W. S., y Han, I. (2021). Augmented reality and virtual reality for learning: An examination using an extended technology acceptance model. *IEEE Access*, *9*, 6798-6809. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3048708

Johnston, D., Egermann, H., y Kearney, G. (2020). SoundFields: A virtual reality game designed to address auditory hypersensitivity in individuals with autism spectrum disorder. *Applied Sciences*, *10*(9), 1-17. https://doi.org/10.3390/app10092996

Krassadaki, E., Tsafarakis, S., Kapenis, V., y Matsatsinis, N. (2022). The use of ICT during lockdown in higher education and the effects on university instructors. *Heliyon*, *8*(11), 1-13. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e11214

Laverdure, P., y Beisbier, S. (2021). Occupation-and activity-based interventions to improve performance of activities of daily living, play, and leisure for children and youth ages 5 to 21: a systematic review. *The American Journal of Occupational Therapy*, *75*(1), 1-12. https://doi.org/10.5014/ajot.2021.039560

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868-122953. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

Lin, V., Liu, G. Z., Hwang, G. J., Chen, N. S., y Yin, C. (2022). Outcomes-based appropriation of context-aware ubiquitous technology across educational levels. *Interactive Learning Environments*, *30*(8), 1515-1538. https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1703012

Liono, R. A., Amanda, N., Pratiwi, A., y Gunawan, A. A. (2021). A systematic literature review: learning with visual by the help of augmented reality helps students learn better. *Procedia Computer Science*, *179*, 144-152. https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.12.019

López-Belmonte J., Moreno-Guerrero A. J., Pozo-Sánchez S. y López-Núñez J. A. (2020). La Formación Profesional ante el reto de las TIC: Proyección de la realidad aumentada entre su profesorado y predictores de uso. *Revista Complutense de Educación*, *31*(4), 423-433. https://doi.org/10.5209/rced.65443

López-Belmonte, J., Parra-González, M.E., Segura-Robles, A., y Pozo-Sánchez, S. (2020). Scientific Mapping of Gamification in Web of Science. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 10(3), 832-847. https://doi.org/10.3390/ejihpe10030060

López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Fuentes-Cabrera, A., y López-Núñez, J. A. (2019). Creación de contenidos y flipped learning. *Revista española de pedagogía*, *77*(274), 535-556. https://www.jstor.org/stable/26768197

Luo, H., Li, G., Feng, Q., Yang, Y., y Zuo, M. (2021). Virtual reality in K-12 and higher education: A systematic review of the literature from 2000 to 2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, *37*(3), 887-901. https://doi.org/10.1111/jcal.12538

Macmillan, C. M., Pecora, L. A., Ridgway, K., Hooley, M., Thomson, M., Dymond, S., ... y Stokes, M. A. (2021). An evaluation of education-based interventions for students with autism spectrum disorders without intellectual disability: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00289-0

Manetti, A., Lara-Navarra, P., y Sánchez-Navarro, J. (2022). Design process for the generation of future education scenarios. *Comunicar, 30*(73), 33-44. https://doi.org/10.3916/C73-2022-03

Marimon-Martí, M., Cabero, J., Castañeda, L., Coll, C., de Oliveira, J. M., y Rodríguez-Triana, M. J. (2022). Construir el conocimiento en la era digital: retos y reflexiones. *Revista de Educación a Distancia (RED), 22*(69), 1-32. https://doi.org/10.6018/red.505661

Marín-Marín, J.A., Moreno-Guerrero, A.J., Dúo-Terrón, P., y López-Belmonte, J. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. International Journal of STEM Education, 8, 1-21. https://doi.org/10.1186/s40594-021-00296-x

Marín-Marín, J.-A., Soler-Costa, R., Moreno-Guerrero, A.-J., y López-Belmonte, J. (2020). Makey Makey as an Interactive Robotic Tool for High School Students' Learning in Multicultural Contexts. *Education Sciences*, *10*(9), 1-14. https://doi.org/10.3390/educsci10090239

Martínez López-Muñiz, J. L. (2022). La calidad regulatoria de los marcos normativos. *Revista Española de Pedagogía*, *80*(281), 69-84. https://www.jstor.org/stable/48645739

Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., Parra-González, M. E., y López-Belmonte, J. (2022). Computer in education in the 21st century. A scientific mapping of the literature in Web of Science. Campus *Virtuales, 11*(1), 201-223. https://doi.org/10.54988/cv.2022.1.1019

Mystakidis, S., Christopoulos, A., y Pellas, N. (2022). A systematic mapping review of augmented reality applications to support STEM learning in higher education. *Education and Information Technologies*, *27*(2), 1883-1927. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10682-1

Noah, N., y Das, S. (2021). Exploring evolution of augmented and virtual reality education space in 2020 through systematic literature review. *Computer Animation and Virtual Worlds*, *32*(3-4), 1-9. https://doi.org/10.1002/cav.2020

Oyman, M., Bal, D., y Ozer, S. (2022). Extending the technology acceptance model to explain how perceived augmented reality affects consumers' perceptions. *Computers in Human Behavior, 128*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107127

Parra-González, M.E., Segura-Robles, A., Moreno-Guerrero, A.J., y López-Belmonte, J. (2022). Elaboration and validation of the scale to measure the experience on gamification in education (EGAMEDU). *Journal of Technology and Science Education, 12*(1), 217-229. https://doi.org/10.3926/jotse.1505

Pegalajar, M.C., Burgos, A., y Martínez, E. (2022). Educación para el Desarrollo Sostenible y Responsabilidad Social: claves en la formación inicial del docente desde una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa, 40*(2), 421-437. http://dx.doi.org/10.6018/rie.458301

Pozo-Sánchez, S., López-Belmonte, J., Fuentes-Cabrera, A., y López-Núñez, J.-A. (2021). Twitch as a Techno-Pedagogical Resource to Complement the Flipped Learning Methodology in a Time of Academic Uncertainty. *Sustainability, 13*(9), 1-13. https://doi.org/10.3390/su13094901

Ramos, L. R., y Álvarez, F. J. (2021). Methodology for designing systems based on tangible user interfaces and gamification techniques for blind people. Applied Sciences, 11(12), 1-25. https://doi.org/10.3390/app11125676

Raptopoulou, A., Komnidis, A., Bamidis, P. D., y Astaras, A. (2021). Human–robot interaction for social skill development in children with ASD: A literature review. *Healthcare Technology Letters*, *8*(4), 90-96. https://doi.org/10.1049/htl2.12013

Saade, S., Bean, Y. F., Gillespie-Lynch, K., Poirier, N., y Harrison, A. J. (2021). Can participation in an online ASD training enhance attitudes toward inclusion, teaching self-Efficacy and ASD knowledge among preservice educators in diverse cultural contexts?. *International Journal of Inclusive Education*, 1-16. https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1931716

Salas-Pilco, S. Z., Yang, Y., y Zhang, Z. (2022). Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *British Journal of Educational Technology*, *53*(3), 593-619. https://doi.org/10.1111/bjet.13190

Shmakova, A., Ryzhova, Y., y Suhorukhih, A. (2022). The impact of ICT education on humanistic innovative potential. *Education and Information Technologies*, *27*(2), 2267-2282. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10674-1

Siyam, N., y Abdallah, S. (2022). A pilot study investigating the use of mobile technology for coordinating educational plans in inclusive settings. *Journal of Special Education Technology*, *37*(4), 455-468. https://doi.org/10.1177/01626434211033581

Souto-Seijo, A., Estévez, I., Fustes, V. I., y González-Sanmamed, M. (2020). Entre lo formal y lo no formal: un análisis desde la formación permanente del profesorado. *Educar*, *56*(1), 91-107. https://doi.org/10.5565/rev/educar.1095

Spaniol, M. M., Mevorach, C., Shalev, L., Teixeira, M. C. T., Lowenthal, R., y de Paula, C. S. (2021). Attention training in children with autism spectrum disorder improves academic performance: A double-blind pilot application of the computerized progressive attentional training program. *Autism Research*, *14*(8), 1769-1776. https://doi.org/10.1002/aur.2566

Syriopoulou-Delli, C. K., y Gkiolnta, E. (2022). Review of assistive technology in the training of children with autism spectrum disorders. *International Journal of Developmental Disabilities*, *68*(2), 73-85. https://doi.org/10.1080/20473869.2019.1706333

Theodoropoulos, A., y Lepouras, G. (2021). Augmented Reality and programming education: A systematic review. *International Journal of Child-Computer Interaction*, *30*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2021.100335

Tseng, J. J., Chai, C. S., Tan, L., y Park, M. (2022). A critical review of research on technological pedagogical and content knowledge (TPACK) in language teaching. *Computer Assisted Language Learning*, *35*(4), 948-971. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1868531

Turan, Z., y Atila, G. (2021). Augmented reality technology in science education for students with specific learning difficulties: Its effect on students' learning and views. *Research in Science & Technological Education*, *39*(4), 506-524. https://doi.org/10.1080/02635143.2021.1901682

Villena-Taranilla, R., Tirado-Olivares, S., Cózar-Gutiérrez, R., y González-Calero, J. A. (2022). Effects of virtual reality on learning outcomes in K-6 education: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 1-13. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100434

Wedyan, M., Falah, J., Alturki, R., Giannopulu, I., Alfalah, S. F., Elshaweesh, O., y Al-Jumaily, A. (2021). Augmented reality for autistic children to enhance their understanding of facial expressions. *Multimodal Technologies and Interaction*, *5*(8), 1-17. https://doi.org/10.3390/mti5080048

Werkman, M. F., Landsman, J. A., Fokkens, A. S., Dijkxhoorn, Y. M., van Berckelaer-Onnes, I. A., Begeer, S., y Reijneveld, S. A. (2022). The Impact of the Presence of Intellectual Disabilities on Sensory Processing and Behavioral Outcomes Among Individuals with Autism Spectrum Disorders: a Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-19. https://doi.org/10.1007/s40489-022-00301-1

White, S. W., Conner, C. M., Beck, K. B., y Mazefsky, C. A. (2021). Clinical update: The implementation of evidence-based emotion regulation treatment for clients with autism. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, *6*(1), 1-10. https://doi.org/10.1080/23794925.2020.1796551

Zhang, M., Ding, H., Naumceska, M., y Zhang, Y. (2022). Virtual Reality Technology as an Educational and Intervention Tool for Children with Autism Spectrum Disorder: Current Perspectives and Future Directions. *Behavioral Sciences*, *12*(5), 1-33. https://doi.org/10.3390/bs12050138

INTERVENCIÓN EN LECTOESCRITURA EN UN CASO CON PARÁLISIS CEREBRAL

MINERVA MIRANDA LÓPEZ
FERNANDO MARTÍN HERRÁEZ
Universidad Católica de Ávila

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo recoge las actividades realizadas como maestra en prácticas en un centro de Educación Especial en la ciudad de Pontevedra a través del Máster en Necesidades Específicas de Apoyo Educativo con un alumno con Parálisis Cerebral. Debido al gran nivel cognitivo de éste, y la gran motivación por su aprendizaje, se realizaron con él actividades lectoescritoras con el fin de potenciar una mayor autonomía para su vida diaria.

La estructura del capítulo se organizará a través de distintos apartados. En primer lugar, se plantean los objetivos de la intervención. En segundo lugar, dentro del gran apartado de metodología, se hace una exposición de toda la intervención: primero, se pretende dar a conocer el marco teórico en el que se encuentra el tema elegido relacionado con la lectoescritura y la Parálisis Cerebral; a continuación, se da información detallada del alumno con el que se trabaja, así como sus características personales y su desarrollo según las diferentes áreas; por último, se dan a conocer las necesidades del caso y lo que se tiene en cuenta para trabajar con él. En tercer lugar, aparecen los diferentes apartados de la intervención: metodología, cronograma, actividades y la evaluación. Posteriormente, se destacan los resultados de ésta y a continuación, las conclusiones y las referencias bibliográficas.

2. OBJETIVOS

Los objetivos generales del programa de aprendizaje de la lectoescritura que se plantearon fueron los siguientes:

- Iniciar la lectoescritura.
- Aumentar el vocabulario (empezando por el más próximo a su entorno).
- Desarrollar la comunicación.
- Favorecer los conceptos espaciales.
- Mejorar las habilidades cognitivas (asociar, emparejar, secuenciar, memorizar…).
- Desarrollar la conciencia fonológica.
- Trabajar en equipo colaborativo.
- Desarrollar habilidades lógico-matemáticas.

Los objetivos específicos de las sesiones planteadas fueron los siguientes:

- Encontrar la palabra sal entre otras opciones en la Tablet haciendo uso del pulsador.
- Discriminar las palabras: pescar, pez y caña con y sin pictogramas teniendo en cuenta que previamente no habíamos trabajado con ellas.
- Reconocer la inicial de palabra que tienen los pictogramas sin nombre.
- Escribir con ayuda diferentes letras.
- Relacionar las palabras con el pictograma correspondiente.
- Búsqueda de palabras de objetos del uso diario.
- Corresponder el concepto del número 5 con su cantidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Marco teórico

La lectoescritura se puede definir como la capacidad y habilidad de leer y escribir adecuadamente (Ramón, V., & Janeth, V., 2022)., siendo fundamental en la edad temprana de los niños, debido a que en esta etapa se forman las bases para un correcto aprendizaje que durará a lo largo de toda la vida.

La lectura y la escritura son instrumentos imprescindibles para el desarrollo de cualquier individuo. Gracias a ellas, podemos ser capaces de comprender el mundo y crecer con él, de conocer todo lo que nos rodea, de ser autosuficientes, autónomos, independientes, es un gran paso de apertura al conocimiento.

Para conocer el origen del desarrollo de la lectoescritura, debemos comenzar con el lenguaje oral, el cual aparece con la necesidad que el niño tiene de interactuar con el mundo que le rodea, y que surge de manera automática, sin analizar de forma consciente cómo ocurre.

No sucede lo mismo con el lenguaje escrito, el cual es una actividad organizada y voluntaria, con un análisis consciente de los sonidos que lo forman.

La lectoescritura está representada por dos niveles:

- Nivel Sensomotor, que responde al saber leer y saber escribir.
- Nivel Semántico, que convierte el lenguaje escrito en un medio de comunicación.

Así mismo, la escritura tiene diferentes niveles:

- Composición sonora: distinguir sonidos aislados para convertirlos en fonemas y posteriormente en palabras.
- Sonido y grafía: codificar la imagen auditiva (fonema) en imagen visual (grafema).
- Imagen visual y rasgos gráficos: movimientos de la mano.

Los niveles de la lectura son los siguientes:

- Percepción de letras y su significado acústico (a cada letra le corresponde un sonido).
- Asociar la imagen gráfica a los sonidos.
- Unión de sonidos en sílabas y de sílabas en palabras hasta llegar al hábito.

La lectoescritura se caracteriza por tener cuatro etapas y son las siguientes:

Nivel presilábico:

En este nivel distinguimos dos fases: en la primera, los niños distinguen ya la escritura del dibujo pero no escriben letras; y, en la segunda, las producciones escritas están reguladas por determinadas hipótesis que los niños manejan (linealidad, discontinuidad, número mínimo de letras, variedad de las mismas…)

Nivel silábico

Los alumnos se percatan de que a cada sílaba le corresponde una porción de la tira gráfica (escriben tantas letras como segmentos han hecho de la tira fónica).

Nivel silábico-alfabético

Se combinan escrituras silábicas con otras que ya tienen en cuenta el análisis fonético.

Nivel alfabético

Los alumnos acceden plenamente al análisis fonético de las palabras.

Actualmente vivimos en un mundo de palabras que vamos conociendo a medida que vamos adquiriendo lenguaje a lo largo de nuestras vidas. Todo este lenguaje, generalmente lo conocemos de forma oral y visual, con lo cual es muy importante darles a conocer, todas las opciones que tienen de experimentar la palabra y comunicarse con todas las variantes

que pueden usar. En este caso, es poco común que el niño con Parálisis Cerebral pueda comunicarse de forma oral (con un lenguaje funcional como lo conocemos hasta ahora, aunque sí con un lenguaje que conociendo al niño, podamos entenderlo) pero tenemos que tener en cuenta que no solamente podemos comunicarnos a través de la palabra expresada de forma verbal; sino que también, en caso de que exista un buen desarrollo cognitivo del alumno, podríamos llegar no sólo a conocer, entender y expresarnos con los pictogramas, sino también aprender a leer las palabras que corresponden a esos pictogramas y así poco a poco ir iniciándonos a un aprendizaje de la lectura. No sin dejar de lado a la otra cara de la moneda, la escritura, que a pesar de que estemos hablando de alumnado con dificultad motriz, podemos enseñarles las formas que tienen las palabras, la grafía que utilizamos para que desde las simples letras, lleguen a ser palabras completas que es el resultado final que ellos ven.

El camino a la alfabetización es un proceso de aprendizaje del que no únicamente dependen los maestros, sino que también las familias deben estar implicadas en él, por lo que eso nos hará llegar a conseguir la meta de manera mucho más sencilla y motivadora tanto para los pequeños como para nosotros viendo cómo logran resultados. Lógicamente, siempre teniendo en cuenta que para que sea posible leer, se le deberá asignar sentido a las palabras que conoce con el fin de poder llegar a un amplio conocimiento. La mejor manera de enriquecer el vocabulario de estos pequeños es manteniendo conversaciones con ellos de todo tipo, a pesar de que ellos no sean capaces de contestarnos de forma hablada; de todos modos, ellos serán capaces de responder un mínimo de "sí" o "no" ante las diferentes preguntas realizadas, sobre todo porque a pesar de no poder mantener una fluidez verbal, sí que tienen la capacidad de comprender lo que se les dice.

Según ASPACE, la Parálisis Cerebral es una anomalía que consiste en trastornos permanentes del desarrollo del movimiento y la postura, causando limitaciones en la actividad y que se atribuye a alteraciones no progresivas ocurridas en el desarrollo cerebral del feto o lactante. (Rosembaum, Paneth, Levinton, Goldstein y Bax, 2007, p. 9).

Las Parálisis Cerebral no tiene cura, pero sí se puede lograr mucha mejoría a través de un tratamiento adecuado desde el momento en que se comunica el diagnóstico.

Las personas con parálisis cerebral precisan ayuda para:

- Desplazarse (pueden necesitar silla de ruedas, bipedestadores, andadores o bastones).
- Coordinar sus movimientos corporales (férulas, asientos especiales…).
- Comunicarse (mayor atención por parte de quienes les escuchan, tableros de comunicación, comunicadores TIC).
- En caso de tener discapacidades asociadas como auditiva, visual o de aprendizaje, necesitarán los apoyos correspondientes.

Existen diferentes clasificaciones de la Parálisis Cerebral, todas ellas tienen en común el criterio de atender a la zona cerebral afectada y sus consecuencias en el tono muscular. Partiendo de estos dos elementos, Eric Denhoff define los siguientes cuatro tipos: (ASPACE, 2019).

Parálisis Cerebral Espástica

Ocurre cuando la lesión se sitúa en la Corteza Cerebral. Se caracteriza por un tono muscular elevado que provoca movimientos rígidos e incapacidad de relajar determinados grupos musculares (60-70% de la población con parálisis cerebral).

Parálisis Cerebral Disquinética o Atetoide

Ocurre cuando la lesión se sitúa en el sistema extrapiramidal fundamentalmente en los núcleos de la base. Caracterizada por movimientos lentos, involuntarios y descoordinados, que dificultan la actividad voluntaria.

Parálisis Cerebral Atáxica

La lesión se sitúa a nivel del cerebelo. Afecta al equilibrio, la dirección y coordinación de movimientos. Estas personas pueden llegar a caminar, aunque de manera inestable.

Parálisis Cerebral Mixta

Suelen ser una combinación de espasticidad y atetosis, aunque también pueden presentarse otras combinaciones. Son casos graves con dificultades de expresión a todos los niveles.

En función de la parte del cuerpo que se encuentre afectada, se expone la siguiente clasificación:

- Hemiplejia: mitad izquierda o derecha del cuerpo.
- Paraplejia: afectación miembros inferiores sobre todo.
- Tetraplejia: brazos y piernas.
- Displejia: afecta a las dos piernas; brazos nada o ligeramente.
- Monoplejia: un miembro del cuerpo.

Y finalmente, en función de la severidad con la que se manifiesta la parálisis cerebral:

- Parálisis Cerebral Leve: cuando la persona no está limitada en las actividades de la vida diaria, aunque muestre algún problema físico.
- Parálisis Cerebral Moderada: dificultades para actividades de la vida diaria y necesidad de apoyos.
- Parálisis Cerebral Severa: la persona necesita apoyos para todas las actividades.

Numerosos estudios demuestran que el alumnado con Parálisis Cerebral puede acceder a la lectoescritura teniendo en cuenta que deberán poseer para ello, destrezas motoras, lingüísticas y cognitivas. "Existen unos prerrequisitos_fundamentales para acceder a la lectoescritura y son los procesos cognitivos y las habilidades de la lengua". (Nuñez y Santamaría, 2014).

El Ministerio de Educación Pública (2012), afirma que todas las personas tienen la capacidad de comunicarse de alguna forma, pero se tiene valorar de manera temprana dicha competencia comunicativa para elegir

un sistema alternativo de comunicación. Este sistema alternativo es un tipo de comunicación distinta del habla, que ayuda al sujeto que tiene dificultades para comunicarse como lo hace comúnmente la gente.

Es indispensable valorar el grado de afectación del alumno con discapacidad motriz para a partir de su análisis se podrá adaptar mejor su respuesta educativa:

- Manos: tono muscular, fuerza e intencionalidad manipulativa. Así como su preferencia, que normalmente será el lado que tenga menos afectado; y su capacidad de señalar.
- Tronco y cabeza: control cefálico y postura sentada

Además, no basta con que el alumno cumpla los prerrequisitos de la lectoescritura para que se cumpla la premisa, también, es necesaria la efectividad de la intención educativa del docente. Y esta dependerá de su acción de enseñanza, del método a elegir teniendo en cuenta las capacidades del alumno, de la actitud por conseguir el éxito del aprendizaje y del respeto por la autonomía del educando.

Grzona (2015) expone dos premisas básicas para el aprendizaje de la lectoescritura en alumnado con Parálisis Cerebral y son: ofrecer formatos accesibles según las formas de comunicación que el alumnado necesite y la funcionalidad que le permita desenvolverse con la mayor independencia en su entorno.

No existe un método único y conveniente para este tipo de alumnado, existen múltiples métodos de lectura que pueden ser eficaces y otros que pueden serlo únicamente para una parte de esa población. La elección de este dependerá del maestro que tendrá en cuenta las características individuales de sus estudiantes.

3.2. Descripción del caso

Se presenta una muestra de un niño de 8 años que acude a un centro de Educación Especial de la ciudad de Pontevedra.

Como alumno de 8 años que es, respecto al Centro Ordinario al que acude dos días a la semana, estaría en el nivel de 2º de Educación

Primaria. Debido a sus limitaciones mayoritariamente físicas, no es capaz de superar los objetivos propuestos según el currículo del nivel de Educación Primaria, por lo que en dicho centro se le adecúan dichos objetivos, contenidos y criterios de evaluación a sus características para la superación de cada curso académico hasta el momento.

La finalidad de que el alumno tenga una educación combinada (acude simultáneamente al centro ordinario y al específico) es adecuar sus características a sus necesidades y potenciar sus niveles del desarrollo al mismo nivel que los compañeros de su edad. Añadir a esto, que el alumno debido a sus características necesita acudir al centro específico, pero a su vez, se observa su impaciencia y comparación con los demás alumnos del Centro de Educación Especial, ya que posee un nivel notablemente superior al de los demás. Por lo tanto, es necesario que su tipo de educación ocurra de esta forma.

Cabe destacar la gran capacidad cognitiva y desarrollo evolutivo del aprendizaje del alumno, pero también tenemos que tener en cuenta multitud de factores a la hora de realizar una clase con alumnado con discapacidad motriz.

Las características individuales del alumno según los diferentes tipos de desarrollo son:

- Cognitivo: Posee una gran capacidad de atención y comprensión ante las tareas que se realizan con él. Tiene una gran perseverancia y fuerza de voluntad para conseguir todo lo que se propone, es constante y ostenta gran nivel de inteligencia.

- Lenguaje: Su capacidad de habla no es funcional, pero sí mantiene una intención comunicativa a diario. Se potencia que realice sonidos junto con su imagen facial para decir "sí" y "no". El sonido que reproduce suele ser parecido, pero acompañándolo con una sonrisa, entendemos que la pregunta que le hemos realizado le agrada y la acepta; por el contrario, si estamos ante una negativa, la cara del alumno cambiará a una más enfadada. Ya que el alumno controla esfínteres, tiene un pulsador verde para comunicarnos que desea acudir al baño. Y También, tiene una Tablet que utiliza como comunicador para

realizar tareas o "contarnos" cómo se siente, lo que le apetece hacer o qué ha hecho el día anterior o a quién ha visto. El comunicador está dotado de todo tipo mensajes con pictogramas que el alumno desee comunicar, así como imágenes de sus familiares o cercanos, o incluso música si desea escucharla.

- Motor: Esta área es la que el alumno tiene más afectada. Su tono muscular es débil, por lo que le dificulta a la hora de realizar movimientos con los brazos a la hora de querer comunicarse y esto hace que muchas veces se sienta cansado al insistir con movimientos de sus extremidades superiores para utilizar el comunicador. Es por ello que se utiliza también un pulsador al lado de su reposacabezas para que si desea comunicarse lo haga con su cabeza. Debido a las características de su tono muscular, el alumno no es capaz de mover con intencionalidad sus piernas, por lo que necesita de una silla de ruedas o en breves momentos también hace uso de un bipedestador, que hace que su postura corporal sea recta y de pie, y hace que el mundo que observa sea más atractivo para él.

- Afectivo-emocional: Generalmente, el alumno tiene un gran sentido del humor. Necesita atención constante y siempre tiene ganas de sonreír. Está rodeado de un entorno social numeroso gracias a su familia y hermanas pequeñas a quien cuida y cada día nos cuenta lo feliz que la hace sentir cuando duerme con ellas. Así como los vínculos de apego que tiene tanto en su centro ordinario como en el específico. Le encanta socializarse y hacer cosas todo el tiempo. Es muy cariñoso y lo expresa con quienes aprecia.

Los datos a observar son tan variables y numerosos como el alumno con quien estamos trabajando, pero por lo general, los más comunes a destacar serían:

- Prestar atención a la postura corporal. Él por sí mismo no puede acomodarse como desea y tiene dificultad de comunicarse para poder expresar su petición.

- Tener en cuenta cada movimiento, gesto u sonido que emplee pues con ello nos estará reclamando algo.
- Comunicarnos con él con cada cosa que vayamos a hacer, a este tipo de alumnado les interesa saber por qué nos dirigimos a un lugar o por qué se hacen las actividades. Aunque ellos no nos respondan, es un acto comunicativo de nuestra parte, si no los hacemos partícipes de sus vivencias, no se sentirán motivados por conocer más que lo que les damos. Y lo importante ante todo en un aprendizaje es el interés por aprender, sin ello es muy difícil conseguir nuestro propósito.
- Debemos estar comunicados tanto con todo el centro (logopeda, fisioterapeuta, maestro, terapeuta ocupacional, auxiliar) y también con las familias. Es probable que el niño tenga un mal día, se sienta cansado o haya realizado alguna actividad que le impida realizar con éxito lo que queremos conseguir de él. Debemos tener en cuenta que este alumnado va de modo muy frecuente a revisiones médicas y lo ven numerosos especialistas a lo largo de toda la semana. Lo más importante es que el niño se sienta cómodo en todo momento realizando cualquier actividad, sin obligarlo, anticipando y preguntándole siempre.

3.3. Identificación de necesidades del caso

Se trabaja con la palabra de modo global, para que el reconocimiento de las letras le permita diferenciar donde está la palabra que necesita, es decir, entendiendo la palabra como un todo y utilizando el reconocimiento visual a través de una metodología de lectura global.

De la lectura global de la palabra también partimos de la concepción de la palabra como un "todo". El alumno, tiene un nivel cognitivo y de atención que le permite ir fragmentando la palabra. Normalmente, el proceso lectoescritor de un niño comienza trabajando la conciencia fonológica y la asociación fonema-grafema para que pueda desarrollar un proceso de codificación y descodificación. A partir de ahí, se trabaja la conciencia silábica y la formación de las palabras.

En el aula trabaja la palabra en su globalidad y en las sesiones de logopedia individuales trabaja la segmentación de las palabras en sílabas y de las letras que formaban cada sílaba. El alumno tiene capacidad cognitiva para comprender que cada sonido se asocia a una letra y que si juntamos varias podemos ir formando palabras simples (monosílabos) o más complejas (polisílabas).

Aunque en la actualidad tiene un comunicador que maneja con soltura, uno de los principales planteamientos en el futuro y que centra la intervención que con él se realiza en a lectoescritura es que use un tablero silábico para darle fluidez a su comunicación y reducir su sobreesfuerzo físico.

Si bien es que sus dificultades de motricidad y su estado de cansancio afectan al desarrollo de las sesiones en alguna ocasión, su motivación y el seguimiento que se hace en casa de su trabajo ayuda a que logre alcanzar los objetivos que se fijan para él.

Teniendo en cuenta los estándares de aprendizaje del Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia al alumno con Parálisis Cerebral le pertenece estar en el nivel de 2º de Educación Primaria, por lo que analizando dichos estándares del currículo correspondientes al área de lectura y escritura, se procede a evaluar lo que sería o no capaz de hacer, y de hacer con ayuda. Los resultados se muestran en la siguiente tabla:

TABLA 1

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE	CAPAZ/INCAPAZ O CON AYUDA
Expresa de forma global, sentimientos, vivencias y opiniones	Con ayuda, a través del comunicador y éste habla por él.
Aplica las normas sociocomunicativas: escucha y espera turnos	Capaz
Integra de manera global los recursos básicos verbales y no verbales para comunicarse oralmente, identificando, de manera global el valor comunicativo de éstos.	Capaz
Se expresa con una pronunciación y una dicción adecuada a su nivel.	Incapaz
Participa activamente en diversas situaciones de comunicación (diálogos, exposiciones orales guiadas, de TIC)	Con ayuda
Utiliza vocabulario adecuado a su nivel	Con ayuda
Identifica por el contexto el significado de distintas palabras	Capaz
Comprende, de forma global, la información general de un texto oral sencillo de uso habitual, del ámbito escolar y social.	Capaz
Reconoce la tipología muy evidente de textos orales sencillos atendiendo a la forma del mensaje y su intención comunicativa: cartas, anuncios, folletos…	Capaz
Responde preguntas correspondientes a la comprensión literal	Capaz
Se inicia en la utilización guiada de los medios audiovisuales y digitales para obtener información	Capaz, con ayuda (necesita que le pongamos el comunicador)
Reconoce de forma global el contenido principal de una entrevista, noticia o debate infantil procedente de los medios de comunicación	Capaz
Reproduce de memoria textos literarios o no literarios, sencillos y breves adecuados a sus gustos e intereses.	Incapaz
Adecúa la entonación, volumen y gesto a la representación dramática	Incapaz
Elabora comprensiblemente textos orales sencillos, del ámbito escolar y social de diferente tipología: noticias, avisos, cuentos, poemas…	Incapaz
Organiza el discurso con una secuencia coherente elemental	Incapaz
Usa un lenguaje no discriminatorio y respetuoso con las diferencias	Con ayuda
Utiliza de manera efectiva el lenguaje oral para comunicarse: escucha y pregunta para asegurar su comprensión	Incapaz
Lee en voz alta, con pronunciación y entonación adecuada, diferentes tipos de textos muy sencillos apropiados a su edad.	Incapaz
Escribe con ayuda en diferentes soportes, textos sencillos propios de la vida cotidiana del ámbito escolar.	Con ayuda
Presenta sus trabajos con caligrafía clara y limpieza	Incapaz
Elabora de forma guiada gráficas sencillas sobre experiencias guiadas	Con ayuda
Usa con ayuda las Tecnologías de Información y Comunicación para escribir y presentar textos muy sencillos	Capaz

Como conclusión a la tabla anterior, se pueden observar las siguientes necesidades educativas en el área de Lengua Castellana y Literatura:

- Teniendo en cuenta la imposibilidad del alumno con Parálisis Cerebral en su expresión oral de modo funcional; todos los estándares de aprendizaje relacionados con la pronunciación correcta, dramatización, reproducir de memoria un texto… es claramente inviable que pueda superarlos.

- Debido a la dificultad de movimientos voluntarios y tono débil en sus extremidades superiores, el hecho de que el alumno sea capaz de escribir un texto no es algo prioritario. Sí es importante que explore a través de la escritura ya que es una forma distinta de reconocer palabras y tener contacto con otras herramientas que no sea su comunicador como puede ser un papel y un rotulador; pero debido a sus problemas motrices, no es viable que escriba durante un tiempo prolongado porque para él supone una carga física considerable y esto sería algo negativo para su salud y su tono muscular.

- Por otro lado, se observa que la gran mayoría de estándares, pueden ser adaptados a sus necesidades con su comunicador y con él se demuestra la gran capacidad cognitiva que posee el alumno para aprender y desarrollarse en la lectoescritura.

- Por todo esto, es natural que el alumno tenga una educación combinada; es muy beneficioso para él seguir los contenidos de los compañeros de su edad, pero físicamente muchos estándares le imposibilitan llegar al nivel exigido, por lo que éstos son modificados para que pueda conseguir unos adaptados a sus necesidades.

3.4. Intervención

3.4.1. Metodología

La metodología utilizada con nuestro alumnado está centrada en un método global de iniciación a la lectoescritura, que consistirá en la

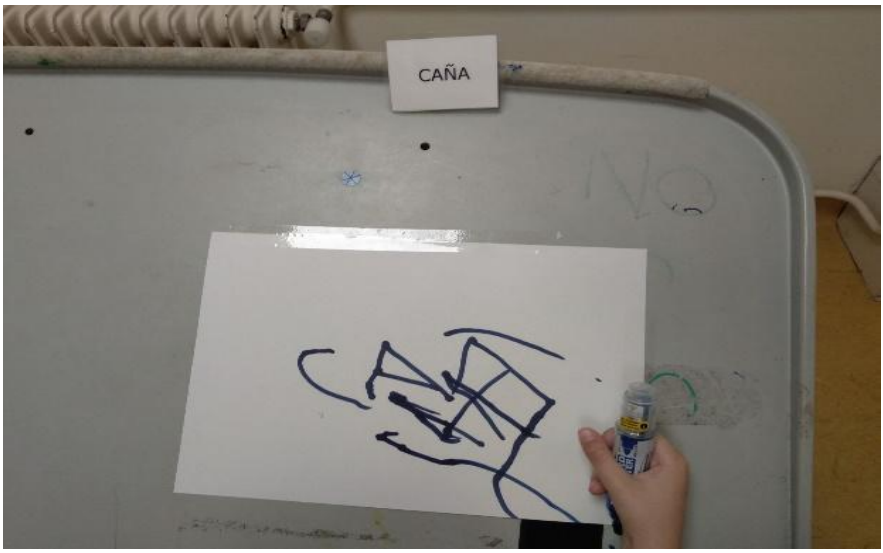
identificación de las palabras más significativas del contexto más próximo al entorno de éstos.

La labor realizada por parte del maestro es enseñar al alumnado del aula la palabra de forma global acompañada de un pictograma, que más adelante con algunas palabras iba desapareciendo para uno de los alumnos.

Por otro lado, el trabajo de la logopeda era enseñar la parte fonética a los niños, es decir, cuáles eran los sonidos de cada letra por separado hasta llegar al sonido completo de las palabras que empezábamos a leer. Siempre teniendo en cuenta que los niños no únicamente escuchaban el habla de la logopeda, sino que también debían reproducir ellos mismos los sonidos para hacerlos partícipes de la actividad e intentar que recuerden que existe el lenguaje oral para ellos también. En este caso, uno de los alumnos dominaba mejor que el otro el lenguaje oral, por lo que siempre se le potencia la repetición de las palabras hasta intentar una aproximación lo más cercana posible.

A pesar de que exista una afectación e incapacidad en el control de su cuerpo, es muy importante que nuestro alumnado conozca la grafomotricidad. El objetivo de darles a conocer esta técnica lectoescritora no es que consigan escribir de forma funcional sino de que sepan que existe una escritura como la conocemos hasta ahora y que existe un orden para escribir cada letra del abecedario. Siempre con nuestro apoyo de codo, muñeca y cabeza, y sobre todo con el interés previo por conocer de nuestro alumnado, podremos conseguir cosas tan fantásticas como esta (ejemplo en la figura 1).

FIGURA 1. *Escritura "caña"*



Fuente: elaboración propia

Como bien se puede observar en la imagen anterior, al alumno se le enseña la palabra "caña", que conoce y ha aprendido previamente; los resultados a la hora de conocer y representar las letras son increíbles. Las letras "c" y "a" son letras con las que ha trabajado muchas veces, por lo que no le resulta complicado, la "ñ" era la primera vez que la intentaba escribir y teniendo en cuenta la dificultad de movimiento de nuestro alumno con parálisis cerebral, no hace falta ni expresar lo bien que ha sabido interpretar su grafía.

Una herramienta muy utilizada en mi aula de prácticas es el uso de los SAAC (Sistemas Alternativos y Aumentativos de la Comunicación), en este caso serían los comunicadores (tabletas interactivas) y los tableros de comunicación.

Según mencionó Santana Suárez (2006), todas las personas usamos numerosos elementos para comunicarnos: expresión oral, gestos (lenguaje corporal), sistemas electrónicos, dibujos o la expresión escrita. Estos sistemas servirán para que el alumno anticipe lo que va a suceder y que aprenda a controlar sus acciones y tomar sus propias decisiones.

Debemos tener siempre en cuenta que el lenguaje es una herramienta para entender e intervenir en el medio.

A través de su Tablet interactiva (ejemplo en la figura 2), nuestro alumno tiene acceso a todo tipo de actividades, sentimientos, juegos, lugares y personas de su entorno más próximo, así como sus necesidades o deseos, para que así él tenga la libertad de explorar de forma autónoma y dirigirse a ellos a través del pulsador con el fin de lograr una comunicación funcional. No únicamente se utilizará con motivo de ocio para el alumno, sino que también a través de ella realizaremos tareas correspondientes al aprendizaje del día.

FIGURA 2. *Pantalla tablet*

Fuente: elaboración propia

3.4.2. Cronograma

Un día normal en el aula consta de los siguientes pasos a realizar por el alumno en su Tablet interactiva:

– ¿Qué hiciste ayer? ¿Te apetece contarnos algo? Esta actividad es como la asamblea de un aula ordinaria, donde el alumno a través de la Tablet nos cuenta lo que le apetece en ese momento (ejemplo en la figura 3).

– ¿Qué tiempo hace hoy? ¿Qué día es hoy? El calendario es una tarea que se realiza diariamente con el fin de entender que hay días de la semana (unos días viene al colegio de Educación Especial, otros al ordinario y otros se queda en casa), meses y estaciones en el año. Se realiza con el fin de que exista una organización espaciotemporal y así sea capaz de conocer mucho mejor su entorno. Además, es una forma muy buena de aprender contenidos lógico-matemáticos al tener que buscar el día en el que estamos. Algunas veces nos disponemos a dibujar en la pizarra el tiempo que hace o el número y la cantidad que corresponde al día en el que estamos.

– Las actividades que se realizan dependerán de la programación del día que tenga planteado el tutor y del nivel de cansancio del alumno.

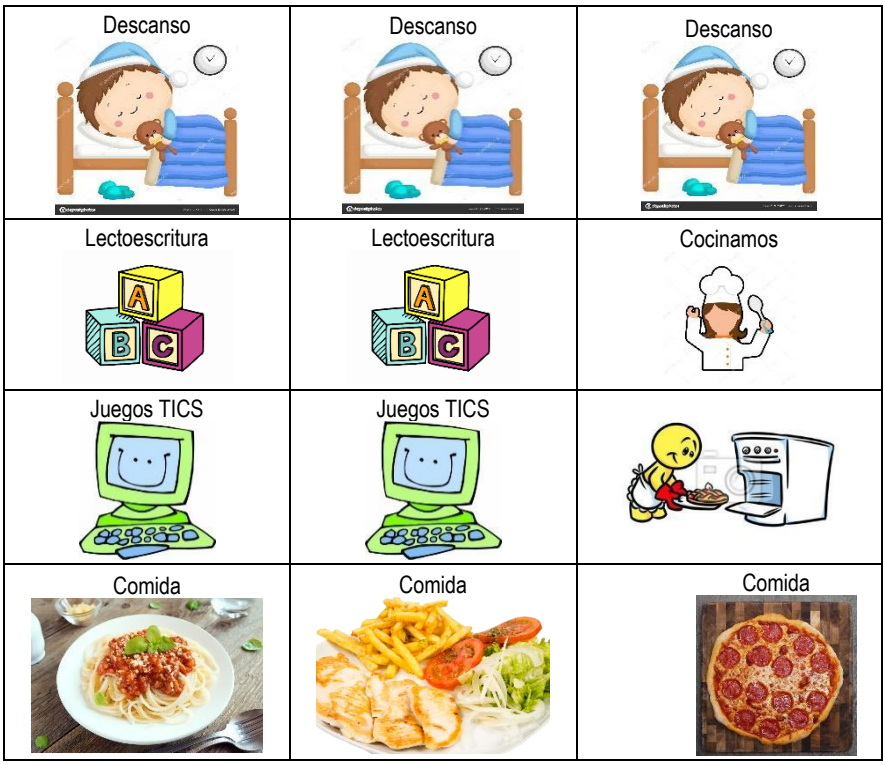
FIGURA 3. *Barrido tablet*

Fuente: elaboración propia

El horario que aparece en la siguiente tabla reproduce de manera aproximada, la organización de los días que el alumno acude al centro específico. Por norma general, dicha estructura suele darse de ese modo, pero teniendo en cuenta las características de este tipo de alumnado puede no ocurrir de esta manera. Se debe tener en cuenta que al estar con alumnado con discapacidad motriz, acuden de manera muy habitual a hospitales, también en el centro con los especialistas (fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales y logopedas) y pueden venir cansados, fatigados o físicamente su cuerpo no responda las peticiones que el alumno les mande, por lo que la siguiente tabla es una orientación al trabajo diario con el alumno donde el tiempo de cada tarea dependerá de sus necesidades.

TABLA 2.

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES
Asamblea	Asamblea	Asamblea día de Cocina
Exporamos con la Tablet	Logopeda	Conocemos ingredientes (lectoescritura)
Almuerzo	Almuerzo	Almuerzo



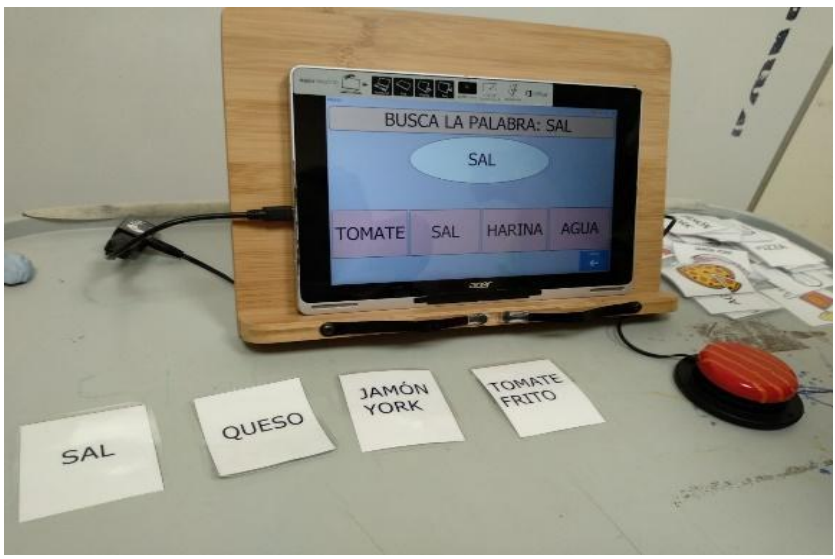
Fuente: elaboración propia

3.4.3. Actividades

En primer lugar, hay que tener en cuenta que para poder hacer un buen uso de este Sistema Aumentativo y Alternativo de la Comunicación el alumno debe haber recibido un previo seguimiento de su evaluación visual para que sea capaz de percibir de forma óptima el barrido del que es característico este programa. Al alumno se le hace alguna pregunta o se le pide que entre a un lugar en concreto a través de la Tablet y él se comunicará dándole al pulsador cuando cree conveniente y donde le haya dado, saldrá una voz que comunicará lo que éste ha querido decir. En este caso, en la imagen anterior (ejemplo figura 3), se quiere saber si el alumno conoce las diferentes palabras que aparecen en la pantalla, le decimos de forma oral "encuentra la palabra juguetes" y el alumno debe esperar a pulsar la palabra, cuando el sombreado naranja llegue a ella. En este caso, el pulsador lo tiene colocado en el reposacabezas y por ello necesita un *"headpod"*; al tener dificultades de control cefálico, éste le

ayuda a mantener la cabeza erguida y así únicamente estar pendiente de pulsar cuando tenga que hacerlo.

FIGURA 4. *Tablet pulsador*



Fuente: elaboración propia

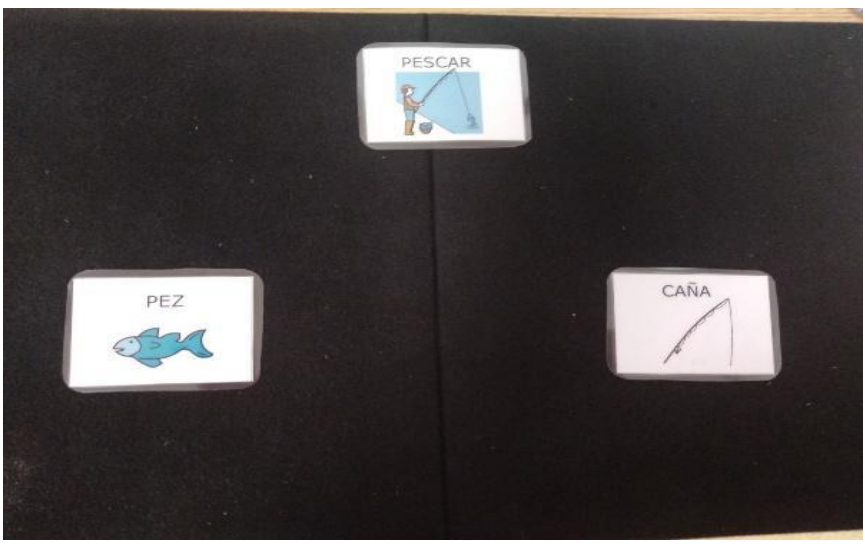
En este caso, desarrollamos una tarea de discriminación: "busca la palabra SAL" (ejemplo figura 4); entre las opciones están diferentes palabras que hemos aprendido en el taller de cocina que realizamos los miércoles y lo más complicado está en que aparecen las palabras solas, ya que normalmente estas palabras las vemos acompañadas de un pictograma al que se refiere la palabra, así como el ingrediente real con el que trabajamos posteriormente. El proceso de búsqueda de la actividad es el mismo que en la anterior: la Tablet a través del barrido selecciona de una a una todas las opciones que hay, y el alumno deberá darle al pulsador cuando aparezca la palabra "sal" en la opción sombreada.

Tanto para la enseñanza de la lectoescritura como para cualquier tipo de aprendizaje, es muy importante que nuestro alumno se sienta interesado por aprender. La manera más sencilla de conseguir nuestro objetivo es conociendo a nuestro niño para trabajar a partir de sus propios intereses. Una actividad de gran interés para uno de mis alumnos es un juego de

pescar peces con una caña con imanes. Es un juego de gran precisión y muy complicado y más teniendo en cuenta la dificultad motórica de nuestro alumnado con Parálisis Cerebral. Por ello, se me ocurrió que ya que tanto le gusta este juego, más le va a gustar conocer cómo se escriben las palabras que intervienen en él.

En primer lugar, le muestro la palabra "pescar", y los dos objetos que necesitamos para jugar son una "caña" y un "pez". Comenzamos desde lo más sencillo, pues en este caso aparecen las palabras con el pictograma. Le explico las letras por separado con su fonema correspondiente, le digo que se fije en las iniciales de las palabras, así como las letras que forman la palabra completa y la imagen a la que le pertenece (ver figura 5).

FIGURA 5. *Juego Pescar*



Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, le muestro un pictograma, y tendrá que fijarse para decirme cuál es la palabra que corresponde al pictograma que coloco encima del tablero de comunicación. En este caso, es el pictograma de "pez", pero también trabajamos con la palabra "caña" así como con la inicial que correspondía a las palabras que hemos aprendido (ver figura 6).

FIGURA 6. *Palabra "pez"*

Fuente: elaboración propia

Un juego para conocer las iniciales de las palabras sería el siguiente: le muestro unos pictogramas que conoce muy bien, pero sin palabra y le tengo que dar dos opciones de inicial y él me tiene que decir cuál es la inicial que corresponde a la imagen que estamos observando. Por ejemplo, la primera imagen pertenece a la palabra juguetes, entonces le doy a elegir entre la letra "J" y la letra "M". Finalmente, acabamos el juego dibujando la inicial en la pizarra de forma conjunta (ver figura 7).

FIGURA 7. *Iniciales de palabras*

Fuente: elaboración propia

El juego de las parejas es un juego muy entretenido y donde intervienen muchos factores, la memoria, la atención y la coordinación óculo-manual. El juego consiste en llevar la palabra que corresponde al pictograma que corresponda. Es una forma muy útil de conocer si el alumno conoce y ha adquirido la lectura de esas palabras o no (ver figura 8).

FIGURA 8. *Juego de parejas*

Fuente: elaboración propia

Otras formas que tenemos de saber si el alumno está adquiriendo lenguaje a través de las palabras es preguntándole dónde está la palabra que corresponde al objeto que está viendo. En este caso, le estoy enseñando el mandilón que utiliza en la hora del comedor, y sin dudarlo, coloca su mano en la palabra "mandilón" (ejemplo figura 9).

FIGURA 9. *Mandilón*

Fuente: elaboración propia

La última actividad que quiero destacar es el aprendizaje de las matemáticas. En este caso, mediante piezas de color amarillo, (el color que ha elegido el niño previamente) le ponemos el número 5 y tendrá que contar cinco piezas y así, relacionará el concepto del número 5 con su cantidad y los contaremos en voz alta, siempre teniendo en cuenta las aproximaciones orales que nuestro alumno emplea (ver figura 10).

FIGURA 10. *Número 5*

Fuente: elaboración propia

3.4.4. Evaluación

En cuanto a la evaluación del alumno, es capaz de reconocer palabras sin pictograma, completa palabras a partir de vocales ya dadas, incluso llegando a autocorregirse en ocasiones.

Cada vez reconoce más palabras sin ningún apoyo visual a mayores que las propias letras e incluso viendo un pictograma conocido para él, sin palabra, dándole a elegir la inicial por la que empieza la palabra entre otras, elige sin dudar, la correcta.

En la siguiente tabla se pueden observar los objetivos de las sesiones, así como la evaluación positiva del alumno, por lo que se destaca que sin problemas supera los objetivos planteados.

TABLA 3.

OBJETIVOS	EVALUACIÓN
Encontrar la palabra sal entre otras opciones en la Tablet haciendo uso del pulsador.	Conseguido
Discriminar las palabras: pescar, pez y caña con y sin pictogramas teniendo en cuenta que previamente no habíamos trabajado con ellas.	Conseguido
Reconocer la inicial de palabra que tienen los pictogramas sin nombre.	Conseguido
Escribir con ayuda diferentes letras.	Conseguido
Relacionar las palabras con el pictograma correspondiente.	Conseguido
Búsqueda de palabras de objetos del uso diario.	Conseguido
Corresponder el concepto del número 5 con su cantidad.	Conseguido

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

En todos los aspectos del desarrollo, el alumno con Parálisis Cerebral mejora a pasos agigantados. Al comienzo de curso, se observaba en él una necesidad de ver pictogramas con palabras a la vez para su comprensión, pero pasados los meses trabajando con él y viendo su progreso, fue dejando de lado ese apoyo para ser capaz de leer palabras que desconocía previamente y relacionar el sonido que tiene la palabra que se desea que encuentre con las diferentes opciones que se le ofrecen. Discrimina sin problema fonemas, palabras y relaciona con los pictogramas u objetos que se le proporcionan, y hasta es capaz de escribir en papel palabras con nuestra ayuda. Podemos concluir con que los resultados son notablemente positivos.

5. CONCLUSIONES

El mundo está lleno de palabras y ¿por qué no explorar con ellas y entender lo que dicen si tengo la capacidad para leerlas? Hace años que me conmueve esta cita de Albert Einstein *"Todo el mundo es un genio. Pero si juzgas a un pez por su habilidad para trepar un árbol, vivirá toda su vida creyendo que es un necio"* y así es. No hay dos personas iguales en

su totalidad, se pueden parecer físicamente, quizás piensen lo mismo en alguna cuestión, conozcan lo mismo de un tema en concreto o probablemente sean hermanos gemelos y hasta tengan los mismos gustos, pero todas las personas somos diferentes. No debemos juzgar quién, cómo o por qué debe o no debe aprender o no una cosa, porque si antes de ver tus capacidades, te pones límites, nunca conseguirás ningún propósito. Si la mentalidad de los expertos nunca hubiera cambiado, si el proponerse enseñar lectoescritura o cualquier tipo de contenido a una persona con parálisis cerebral no hubiera estado nunca en la mente de alguien, estos logros y avances jamás hubieran existido. Todos, ajenos a cualquier capacidad o discapacidad, somos "capaces" de aprender. Únicamente necesitamos que existan ganas para hacerlo, tanto por nuestra parte, como por la de quienes nos quieren ayudar. No todos tenemos ni que saber hacer lo mismo, ni saber de las mismas cosas, ni tener las mismas habilidades… si fuera así, el mundo sería muy aburrido. Todos seríamos clones de otros y ahí sí que faltaría la esencia especial de lo diferente que somos los demás.

Esto se puede enlazar con la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, ¿acaso no nos quieren hacer entender que a cada uno se nos puede dar bien un área del conocimiento y eso es estupendo? ¿Quién decide que unas personas son consideradas "mejores" que otras? Quizás esas personas son más "capaces" que otras para conseguir determinadas tareas… quizás también han tenido oportunidades y un gran trabajo por detrás para conseguir esas metas y objetivos que un día se propusieron y que probablemente alguien les dijera "no lo vas a conseguir" pero siguieron luchando y ahí están. Probablemente lo mismo que a los maestros que hoy en día pretenden sacar el máximo de los niños a los que se enfrentan en su aula día a día. Y que, por mi experiencia, corta pero intensa, todavía nunca he conseguido encontrar dos niños iguales, pero sí con muchas metas y objetivos que desean cumplir, y gracias a nosotros, su familia, sus educadores, su entorno, les ayudaremos a alcanzar.

6. REFERENCIAS

Arévalo, L. A. y Mejía, K. J. (2018). Una mirada hacia la lectoescritura. Perspectivas.

Arias, F., Badilla, L., Chinchilla, A.M., Mata, J., Orozco, J. y Carpio, M.A. (2016). Estrategias docentes que mediaron en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad múltiple del Centro de Educación Especial Carlos Luis Valle Masís, Costa Rica. Conocimiento educativo.

Cordero, M.R. y Dorantes, M.A. (2015). Sistema de Apoyo al Proceso de Lecto-Escritura para niños con Parálisis Cerebral. ESCOM.

Decreto 105/2014, de 4 de septiembre, por el que se establece el currículo de la educación primaria en la Comunidad Autónoma de Galicia (Nº 171, martes 9 de septiembre de 2014 del Boletín oficial de Galicia).

Federación ASPACE Castilla y León, (2018), ¿Qué es la Parálisis Cerebral?, Valladolid, España. Recuperado de: https://www.federacionaspacecyl.org/quienes-somos/que-es-la-paralisis-cerebral/

Grzona, M.A. (2015). Alfabetización para estudiantes con multidiscapacidad. El desafío de la accesibilidad. Lectura para todos. El aporte de la fácil lectura como vía para la equiparación de oportunidades. Dialnet. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5068184

Ramón, V., & Janeth, V. (2022). Métodos de lectoescritura en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes en educación básica (Master's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2022.).

López, J. y Bombella, V. F. (2015). Sistema de apoyo al proceso de lecto-escritura para niños con parálisis cerebral. Instituto Politécnico Nacional, Escuela Superior de Cómputo (ESCOM).

Martín, J. (2016). Acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral. Voces de la educación.

Martín, J. (2017). Las adaptaciones curriculares en los alumnos con parálisis cerebral. Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación.

Ministerio de Educación Pública, (2022). Datos y cifras. Curso escolar 2021-2022. Secretaría General Técnica. Recuperado de: https://www.educacionyfp.gob.es/

(Nuñez Delgado, M.P. y Santamaría Sancho, M. 2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. Dialnet. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888939

Rosenbaum, P., Paneth, N., Leviton, A., Goldstein, M., Bax, M., Damiano, D., ... y Jacobsson, B. (2007). Un informe: la definición y clasificación de la parálisis cerebral Abril de 2006. Dev Med Child Neurol Suppl, 109 (suppl 109), 8-14.

Santana Suárez, O., Carreras Riudavets, F. J., Pérez Aguiar, J. R., & Rodríguez-del-Pino, J. C. (2006). Parasynthetic Morpholexical Relationships Of The Spanish: Lexical Search Beyond The Lexicographical Regularity. In IADIS International Conference Applied Computing.

PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA DAR UNA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON DISCAPACIDAD EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO

MARÍA DOLORES PÉREZ ESTEBAN
Universidad de Almería

NOELIA NAVARRO GÓMEZ
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

La educación inclusiva se refiere a un enfoque educativo que busca garantizar el acceso y la participación equitativa de todos los estudiantes, independientemente de sus características o capacidades (Olney, Kennedy & Brockelman, 2015). En el contexto de las universidades, el fomento de una educación inclusiva es esencial para promover una sociedad más justa y equitativa (Scott & McGuire, 2018). Este estudio se pretende dar voz a las propuestas de innovación docente centradas en la importancia de fomentar una educación inclusiva dentro de las universidades, examinando los beneficios que ofrece tanto a los estudiantes como a la comunidad académica en general (Bardine & Koss, 2016).

De esta manera, el fomento de una educación inclusiva universitaria permite conseguir un acceso igualitario, esto quiere decir que una educación inclusiva en las universidades garantiza que todas las personas, independientemente de su origen socioeconómico, género, raza, discapacidad u otras características, tengan la oportunidad de acceder a la educación superior (Burgstahler, 2015). Esto elimina barreras y promueve la igualdad de oportunidades, permitiendo que estudiantes talentosos y diversos puedan participar y contribuir al desarrollo académico y social (Christensen & Nielsen, 2013).

Al mismo tiempo fomenta la creación de diversidad de perspectivas, pues al fomentar una educación inclusiva, las universidades promueven la diversidad de perspectivas y experiencias en el aula. Esto enriquece el proceso de aprendizaje al exponer a los estudiantes a una amplia gama de ideas, culturas y formas de pensar (Ferdig & DePiper, 2014). La diversidad fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real y promoviendo un entorno académico enriquecedor (Smith, 2014).

Por otro lado, favorece el desarrollo de habilidades sociales, ya que una educación inclusiva no solo se trata de garantizar el acceso a la educación, sino también de crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y respetuoso (Gelbar et al., 2018). Al interactuar con personas de diferentes orígenes y capacidades, los estudiantes desarrollan habilidades sociales como empatía, tolerancia, comunicación efectiva y colaboración. Estas habilidades son fundamentales para el éxito personal y profesional, ya que vivimos en una sociedad global cada vez más interconectada (Gerber, 2010).

Al mismo tiempo, el aprendizaje se vuelve personalizado, pues la educación inclusiva reconoce que cada estudiante es único y tiene diferentes estilos de aprendizaje, fortalezas y necesidades (Grigal & Hart, 2017). Las universidades que fomentan la inclusión implementan enfoques pedagógicos que se adaptan a las diversas formas de aprender de los estudiantes. Esto permite que cada individuo desarrolle su máximo potencial académico y personal, mejorando la calidad de la educación en general (Haegele & Hodge, 2016).

Finalmente, se destaca la preparación para la ciudadanía global, esto quiere decir que, en un mundo cada vez más diverso y multicultural, es fundamental que los futuros profesionales estén preparados para trabajar en entornos diversos y respeten las diferencias individuales (Hart, Grigal & Sax, 2018). Una educación inclusiva dentro de las universidades proporciona a los estudiantes la oportunidad de interactuar con personas de diferentes culturas y antecedentes, fomentando la comprensión intercultural y la ciudadanía global. Esto contribuye a construir una sociedad

más tolerante, inclusiva y pacífica (Kutscher, 2014; Weisman & Green, 2017).

Pero para que todo esto sea posible es necesario que el colectivo del profesorado apuesten por desarrollar propuestas de innovación docente que permita la inclusión de este tipo de estudiantado.

La innovación docente se refiere a la aplicación de nuevos enfoques, metodologías y tecnologías en la enseñanza y el aprendizaje con el objetivo de mejorar la calidad educativa y potenciar el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes. La innovación docente implica un cambio en la forma tradicional de enseñar, fomentando la creatividad, la adaptabilidad y la experimentación por parte de los docentes (Soriano-Sánchez & Jiménez-Vázquez, 2022).

2. OBJETIVOS

Una vez que han sido expuestos los principales antecedentes que han permitido establecer una argumentación sólida sobre el tema que versa esta investigación. Resulta imprescindible determinar cuál ha sido la principal pregunta de investigación que ha originado la realización de este estudio. La formulación de esta cuestión se ha realizado gracias a la de elaboración de un profundo análisis sobre los datos e investigaciones que se han presentado en la parte introductoria de este estudio.

De la elaboración de esta pregunta de investigación se ha formulado el objetivo principal de investigación qué ha motivado la realización de este trabajo.

A este respecto, se plantea a continuación la pregunta de investigación, la cual pivota en torno a: ¿ Cómo es la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con discapacidad dentro del contexto universitario?

Tal y como se ha comentado anteriormente, de la elaboración de esta pregunta de investigación deriva el objetivo principal de este trabajo, el cual se encuentra focalizado en:

- Realizar una revisión bibliográfica para analizar la respuesta educativa que se le brinda al alumnado con discapacidad en la universidad.

3. METODOLOGÍA

Una vez que ha sido expuesto el objetivo principal de este estudio, es momento de detallar minuciosamente cuál ha sido la estrategia de trabajo empleada para su consecución. De esta manera, se ha optado por el empleo de una metodología de corte cualitativo, que se encuentra basada en la realización de una revisión bibliográfica de carácter exploratorio y descriptivo de la literatura, en la que se ha aplicado un enfoque interpretativo de los datos resultantes.

La utilización de este modelo metodológico se argumenta principalmente por qué en sus fases de ejecución se posibilita la realización de un estudio en donde poder esbozar una panorámica que refleje aquellos aspectos más significativos que se encuentran estrechamente relacionados con el objetivo principal de este trabajo, pues como se ha mencionado anteriormente, la finalidad principal de este estudio es realizar una revisión bibliográfica para poder analizar las características de la respuesta educativa que se le brinda a los alumnos con discapacidad que participan y forman parte de las instituciones de educación superior.

De este modo, y para la consecución de la revisión bibliográfica de la literatura ha sido necesario analizar diversos trabajos e investigaciones que se encuentran relacionados con dicha temática, para qué, una vez que se hayan obtenido los resultados finales, se procede a realizar un análisis profundo en donde poder esbozar cuáles han sido las conclusiones principales de este trabajo, de manera que se puedan compartir a la comunidad científica y resulten de un gran interés para la mejora de la práctica docente.

Así pues, en la puesta en marcha de esta revisión bibliográfica de la literatura se han desarrollado tres grandes fases que han permitido culminar con éxito dicho trabajo. Estas tres fases se detallaran en profundidad a continuación:

PRIMERA FASE

La realización de la primera fase se caracteriza principalmente por la necesidad de establecer cuáles son las pautas generales que se deben seguir para que en el ejercicio de esta fase se garantice, que los resultados que se van a obtener son los más acordes con la finalidad principal de este estudio.

De esta manera, y dado el carácter multidisciplinar de la temática principal de este estudio, ha sido necesario establecer cuál es el nexo de Unión, es decir cuál es el punto de encuentro común, entre las diferentes áreas del conocimiento -educación, psicología, pedagogía- que se encuentran implicadas. Resultando que el eje principal de esta investigación se encuentra centralizado dentro del campo de las Ciencias de la educación ya que en él, confluyen el resto de áreas implicadas, por lo que permite establecer una visión más amplia de las diversas metodologías analizadas.

Continuando con el desarrollo de esta primera fase, y teniendo presente el carácter multidisciplinar de este estudio, se han seleccionado las principales bases de datos de investigación científica consideradas como las más relevantes dentro del campo de la educación y que además son transversales al resto de áreas, estas bases de datos son; Dialnet, Scopus y Web of Science.

El empleo de estas bases de datos, se fundamenta principalmente en que los criterios de elegibilidad hacen que sean las más apropiadas para encontrar información desde las diferentes disciplinas, además, y como característica común a todas las bases de datos seleccionadas, estas se muestran como unas de las más importantes dentro del campo de la educación. De la misma manera, dentro de estas plataformas se puede acceder a una gran variedad de trabajos e investigaciones que posibilita que se pueda realizar una confrontación interesante sobre los principales resultados que se han obtenido en cada uno de los estudios analizados. Así pues, se enriquecerá el desarrollo de esta revisión bibliográfica lo que redundará en el interés y relevancia sobre el mundo educativo y la comunidad científica.

Siguiendo en el desarrollo de esta primea fase, y con el objetivo de facilitar las búsquedas en las bases de datos seleccionadas, se han establecido cuáles han sido los principales descriptores que se han utilizado en las mismas. De este modo, los descriptores que han sido empleados para poder realizar esta revisión bibliográfica han sido los siguientes; tanto en español; "discapacidad" "respuesta educativa" "inclusión" "universidad", como en inglés; "disability" "education response" "inclusion" "university" Para poder optimizar las búsquedas realizadas en las bases de datos y para poder establecer diversas combinaciones entre los descriptores, se han empleado los siguientes operadores booleanos; "AND" y "OR"

SEGUNDA FASE

Una vez finalizada la primera fase descrita anteriormente, se da paso a la segunda fase para la realización de una revisión bibliográfica de la literatura.

Esta segunda fase está considerada como el núcleo de la revisión, pues se caracteriza principalmente por ejecutar los diferentes procedimientos de búsqueda que se llevan a cabo en las bases de datos que han sido seleccionadas.

De este modo, para la puesta en marcha de esta segunda fase ha sido de vital importancia determinar cuáles son los procedimientos que se deben seguir a la hora de revisar cada uno de los trabajos que van a ser seleccionados, de esta manera se ha establecido que es necesario examinar tanto los títulos, como los abstract, y las palabras clave de los trabajos e investigaciones que se han derivado de las búsquedas realizadas con los descriptores principales mencionados, no obstante para establecer un cribado más exhaustivo y garantizar que los textos seleccionados se encuentran relacionados con la finalidad principal de esta investigación es necesario aplicar unos criterios de inclusión y de exclusión. Los criterios de inclusión como de exclusión son los siguientes:

Como criterios de inclusión se han establecido los siguientes:

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren comprendidos en los últimos diez años

- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones que tuviesen acceso abierto.
- Se han seleccionado todos aquellos trabajos e investigaciones cuyos idiomas fueran inglés y/o castellano.

Como criterios de exclusión se han establecido los siguientes:

- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se tratasen de tesis doctorales, capítulos de libro y monográficos.
- No se han seleccionado aquellos trabajos e investigaciones que se encuentren duplicados en las bases de datos seleccionadas.

TERCERA FASE

Una vez que se han finalizado tanto la primera fase como la segunda, es momento de iniciar la tercera y última etapa de esta revisión bibliográfica de la literatura.

En este momento, los resultados que se han ido obteniendo tras la ejecución de las búsquedas en las bases de datos y tras la aplicación de los criterios de inclusión y de exclusión y el uso específico de los descriptores y los operadores booleanos, ha dado como resultado un conjunto de datos que han sido revisados para su posterior selección.

Para la obtención de los resultados finales ha sido necesario poner en marcha un proceso de cribado específico para poder desarrollar un conjunto de todos aquellos trabajos e investigaciones que mantienen una estrecha relación con la finalidad principal de este estudio.

Así mismo, los resultados obtenidos muestran como en un primer momento la muestra quedó contemplada por un total de 178 trabajos a los cuales fue necesario aplicar los criterios de inclusión y exclusión. Tras esto, la muestra quedó reducida a un total de 13 trabajos de los cuales, tan solo han sido seleccionaron 7 trabajos para la elaboración de esta revisión bibliográfica.

4. RESULTADOS

En el siguiente apartado se muestran los resultados obtenidos en la realización de este estudio.

La educación superior se encuentra en constante evolución para adaptarse a los desafíos y demandas cambiantes de la sociedad actual. En este contexto, la innovación docente universitaria juega un papel fundamental al impulsar el desarrollo de nuevas metodologías, enfoques y tecnologías que transforman la forma en que se enseña y se aprende en las universidades (Mayán, 2017). La innovación docente en el ámbito universitario no solo implica el uso de herramientas y recursos tecnológicos, sino también la adopción de enfoques pedagógicos más activos, centrados en el estudiante y orientados al desarrollo de habilidades y competencias relevantes (Claramunt 2020).

Pero de nada sirve la innovación docente sin tener en cuenta que la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias conlleva una serie de beneficios tanto para los estudiantes con discapacidad como para el resto de la comunidad universitaria.

La inclusión permite que las personas con discapacidad tengan igualdad de oportunidades para acceder a la educación superior y perseguir sus metas académicas. Esto promueve la equidad y el derecho a la educación de todos los individuos, independientemente de sus capacidades (Triviño-Sabando et al., 2021).

La presencia de estudiantes con discapacidad en las aulas universitarias enriquece el entorno de aprendizaje al aportar diferentes perspectivas y experiencias. Esto promueve la diversidad cognitiva y fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas, beneficiando a todos los estudiantes (Garabal-Barbeira et a., 2018).

Esta inclusión del alumnado con discapacidad promueve la sensibilización y la empatía entre los estudiantes y el personal docente. A medida que los estudiantes interactúan y colaboran con personas con discapacidad, desarrollan una mayor comprensión de las diversas capacidades y desafíos que enfrentan, fomentando la inclusión y el respeto mutuo, pues proporciona a los estudiantes con discapacidad la oportunidad de

desarrollar habilidades sociales, como la comunicación, la colaboración y el trabajo en equipo. Estas habilidades son fundamentales para su participación activa en la sociedad y su éxito en entornos laborales inclusivos (Sánchez & Huacón, 2019).

Además es una excelente herramienta para romper estereotipos y barreras, pues la inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias desafía los estereotipos y rompe las barreras que históricamente han limitado su participación en la educación superior. Esto contribuye a construir una sociedad más inclusiva, donde las capacidades de las personas con discapacidad sean reconocidas y valoradas (Arouxét, Cobeñas & Grimaldi, 2019).

Finalmente, la inclusión en el entorno universitario brinda a los estudiantes con discapacidad la oportunidad de adquirir las habilidades y conocimientos necesarios para su desarrollo personal y profesional. Les proporciona una base sólida para enfrentar los desafíos del mundo laboral y les brinda mayores oportunidades de empleo y realización (Santiesteban, Barba & Fernández, 2017).

Para que todo esto sea posible, en este estudio se han puesto de manifiesto algunas propuestas de innovación docente universitaria que garantizan que la inclusión de este colectivo sea posible.

1. Metodologías activas: La innovación docente promueve el uso de metodologías activas que involucren activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Esto implica utilizar técnicas como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje colaborativo, el flipped classroom, entre otros, que fomentan la participación activa, la reflexión y el pensamiento crítico (Silva Quiroz & Maturana Castillo, 2017).
2. Uso de tecnología: La integración de la tecnología en el aula es una parte importante de la innovación docente. Las herramientas digitales, como aplicaciones móviles, plataformas de aprendizaje en línea, realidad virtual o realidad aumentada, pueden facilitar la creación de entornos de aprendizaje más interactivos, personalizados y motivadores (Figueras et al., 2018).

3. Enfoque centrado en el estudiante: La innovación docente pone énfasis en las necesidades e intereses de los estudiantes. Los docentes adoptan un enfoque más personalizado y se adaptan a los estilos de aprendizaje individuales, brindando oportunidades de elección y autonomía a los estudiantes para que puedan explorar sus propios intereses y construir su propio conocimiento (Nicolás & Soler, 2017).
4. Evaluación formativa: La innovación docente también implica repensar las prácticas de evaluación. Se busca pasar de una evaluación sumativa tradicional a una evaluación más formativa y continua, que proporcione retroalimentación oportuna a los estudiantes y los ayude a mejorar su aprendizaje. Esto puede incluir el uso de rúbricas, portafolios electrónicos o herramientas de autoevaluación (Dieste, et al., 2019).
5. Aprendizaje basado en competencias: La innovación docente se alinea con el enfoque de enseñanza basado en competencias, donde se prioriza el desarrollo de habilidades y competencias relevantes para el mundo laboral y la vida cotidiana. Se fomenta el aprendizaje práctico, la resolución de problemas y la aplicación de conocimientos en situaciones reales (Palacios, 2021).).
6. Colaboración y redes de aprendizaje: La innovación docente promueve la colaboración entre docentes, creando espacios de intercambio y reflexión sobre prácticas pedagógicas innovadoras. Asimismo, se fomenta el establecimiento de redes de aprendizaje entre profesionales de la educación, para compartir recursos, experiencias y buenas prácticas (Aparicio-Gómez & Ostos-Ortiz, 2021).

La inclusión del alumnado con discapacidad en las aulas universitarias beneficia tanto a los estudiantes con discapacidad como a la comunidad universitaria en general. Promueve la igualdad de oportunidades, la diversidad, el desarrollo de habilidades sociales y la sensibilización, al tiempo que rompe estereotipos y prepara a los estudiantes para una sociedad inclusiva y equitativa. La inclusión no solo es un imperativo ético, sino también una manera de enriquecer la experiencia educativa y

promover una sociedad más justa y accesible para todos (Pérez-Esteban, Carrión-Martínez & Ortiz, 2023).

5. DISCUSIÓN

En el siguiente trabajo se ha puesto de manifiesto cómo los diferentes cambios sociales, educativos y culturales tienen un reflejo directo dentro de los sistemas educativos.

La innovación docente desempeña un papel fundamental en la promoción de la inclusión de personas con discapacidad en el ámbito educativo. Al adoptar enfoques pedagógicos innovadores, utilizar tecnologías accesibles y fomentar prácticas inclusivas, se pueden derribar barreras y crear entornos de aprendizaje que se adapten a las necesidades de todos los estudiantes.

La importancia de la innovación docente en la inclusión de personas con discapacidad radica en su capacidad para generar igualdad de oportunidades, promover la diversidad y fomentar la participación activa de todos los estudiantes. Al utilizar métodos de enseñanza adaptativos y personalizados, se puede proporcionar a cada estudiante los apoyos y recursos necesarios para su éxito académico.

La innovación docente también contribuye a la sensibilización y la creación de comunidades educativas inclusivas. A través de enfoques centrados en el estudiante, se fomenta el respeto, la empatía y la comprensión de las capacidades y desafíos individuales. Esto no solo beneficia a las personas con discapacidad, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes al proporcionarles un entorno diverso y enriquecedor.

Además, la innovación docente en materia de inclusión de personas con discapacidad promueve la autonomía, el desarrollo de habilidades sociales y la preparación para la vida y el empleo. Al proporcionar a las personas con discapacidad las herramientas necesarias para su pleno desarrollo, se les brinda la oportunidad de contribuir de manera significativa a la sociedad y alcanzar su máximo potencial.

La innovación docente en la inclusión de personas con discapacidad es un componente esencial para construir una sociedad inclusiva y equitativa. Al romper barreras, fomentar la diversidad y promover la participación activa de todos los estudiantes, se puede crear un entorno educativo en el que cada individuo sea valorado y pueda alcanzar sus metas. La innovación docente se convierte así en una herramienta poderosa para transformar la educación y garantizar que nadie se quede atrás.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones principales del estudio realizado en esta revisión bibliográfica de la literatura sobre la importancia que tiene el desarrollo de una propuesta de innovación docente para poder dar una respuesta educativa de calidad al alumnado con discapacidad que participa y forma parte del contexto universitario.

El fomento de una educación inclusiva dentro de las universidades es de vital importancia en la sociedad actual. Al garantizar el acceso igualitario, promover la diversidad de perspectivas, desarrollar habilidades sociales, ofrecer un aprendizaje personalizado y preparar a los estudiantes para la ciudadanía global, las instituciones académicas no solo cumplen con su responsabilidad ética, sino que también cosechan numerosos beneficios. Una educación inclusiva enriquece el entorno académico, fomenta la equidad y la justicia social, estimula la creatividad y el pensamiento crítico, y prepara a los estudiantes para enfrentar los desafíos de un mundo diverso y globalizado. Es responsabilidad de las universidades actuar como motores del cambio social, estableciendo un ambiente inclusivo que promueva el respeto y la valoración de la diversidad. Solo a través de la educación inclusiva en las universidades podemos lograr una sociedad más equitativa, empoderada y cohesionada.

La innovación docente es esencial para adaptar la educación a las necesidades y demandas cambiantes de la sociedad actual. Al fomentar la creatividad, la experimentación y la mejora continua en la enseñanza, se crea un ambiente de aprendizaje más motivador, significativo y relevante para los estudiantes, preparándolos mejor para los desafíos del siglo XXI.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias al contrato predoctoral FPU-18/05887 correspondiente a la primera autora, sin el cual no habría sido posible su realización.

8. REFERENCIAS

Aparicio-Gómez, O. Y., & Ostos-Ortiz, O. L. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. Revista internacional de pedagogía e innovación educativa, 1(1), 11-36.

Arouxét, M. B., Cobeñas, P., & Grimaldi, V. (2019). Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de Matemática de la educación superior. Revista de Educación Matemática (RevEM), 34(1), 4.

Bardine, B., & Koss, M. (2016). Universal Design for Learning: A Paradigm for Inclusion in Higher Education. Journal of Postsecondary Education and Disability, 29(3), 257-264.

Burgstahler, S. (2015). Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice. Harvard Education Press.

Christensen, S. S., & Nielsen, K. (2013). Higher Education for Students with Disabilities: An International Perspective. Routledge.

Claramunt, J. C. (2020). Innovación docente y TIC desde la perspectiva de la docencia en Derecho. Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, 7(2), 167-184.

Dieste, S. A., López, M. R., & Martín, M. D. R. R. (2019). Percepciones de estudiantes universitarios sobre una evaluación formativa en el trabajo en equipo. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 12(1), 175-192.

Ferdig, R. E., & DePiper, G. (2014). Transforming Online Learning through Universal Design for Learning. Journal of Educators Online, 11(2), 1-19.

Figueras Maz, M., Ferrés i Prats, J., & Mateus, J. C. (2018). Percepción de los/as coordinadores/as de la innovación docente en las universidades españolas sobre el uso de dispositivos móviles en el aula. Prisma social. 2018;(20): 160-79.

Garabal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P., & Saleta Canosa, J. L. (2018). Las actitudes como factor clave en la inclusión universitaria. Revista Española de Discapacidad, 6(1), 181-198.

Gelbar, N. W., DeSimone, C. J., & Rowe, D. A. (2018). Supporting Students with Disabilities in Higher Education: A Systematic Review. Exceptionality, 26(2), 67-91.

Gerber, P. J. (2010). Disability in Higher Education: A Social Justice Approach. John Wiley & Sons.

Grigal, M., & Hart, D. (2017). Think College: Postsecondary Education Options for Students with Intellectual Disabilities. Think College National Coordinating Center.

Haegele, J. A., & Hodge, S. R. (2016). The Inclusion of Students with Disabilities in General Physical Education: A Systematic Review of Literature from 2009 to 2015. Adapted Physical Activity Quarterly, 33(1), 1-23.

Hart, D., Grigal, M., & Sax, C. (2018). Postsecondary Education and Employment Outcomes for Youth with Intellectual Disabilities. Think College National Coordinating Center.

Kutscher, E. (2014). Including Students with Disabilities in Study Abroad: Guidelines for Advisers and Faculty. NAFSA: Association of International Educators.

Mayán, M. T. N. (2017). Estudiantes con discapacidad e inclusión educativa en la Universidad: Avances y retos para el futuro. Revista de Educación Inclusiva, 10(1), 13-30.

Nicolás, A. M. B., & Soler, A. H. (2017). Innovación Educativa y renovación de metodologías docentes: Ieducarts y L'Hort 2.0. Innovación educativa, (27), 205-217.

Olney, M. F., Kennedy, S., & Brockelman, K. (2015). Creating Inclusive Learning Communities: Bridging the Gap between Faculty and Students with Disabilities. College Teaching, 63(2), 51-58.

Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. Revista Universidad y Sociedad, 13(5), 134-145.

Pérez-Esteban, M. D., Carrión-Martínez, J. J., & Ortiz Jiménez, L. (2023). Systematic Review on New Challenges of University Education Today: Innovation in the Educational Response and Teaching Perspective on Students with Disabilities. Social Sciences, 12(4), 245.

Sánchez, B. A. N., & Huacón, K. A. C. (2019). TIC para la inclusión educativa universitaria en la UPS Sede Guayaquil. INNOVA Research Journal, 4(3), 55-71.

Santiesteban Santos, I., Barba Ayala, J. V., & Fernández Álvarez, D. (2017). Inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la universidad técnica del norte del ecuador.: Diagnóstico. Revista Universidad y Sociedad, 9(3), 162-167.

Scott, S. S., & McGuire, J. M. (2018). Students with Disabilities in Higher Education: A Review of the Literature. College Student Journal, 52(1), 109-123.

Silva Quiroz, J., & Maturana Castillo, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. Innovación educativa (México, DF), 17(73), 117-131.

Smith, D. D. (2014). Inclusion of Students with Disabilities in General Education Settings. Pearson.

Soriano-Sánchez, J., & Jiménez-Vázquez, D. (2022). Importancia de la innovación docente como proceso y gestión en el ámbito de Ciencias de la Salud: una revisión sistemática. Gestionar: revista de empresa y gobierno, 2(4), 73-85.

Triviño-Sabando, J. R., Vera-García, L. A., Briones-Palacios, Y. M., & del Rosario Triviño-Sabando, B. (2021). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la universidad. Polo del conocimiento, 6(5), 317-330.

Weisman, A., & Green, T. L. (2017). Disability as Diversity in Higher Education: Policies and Practices to Enhance Student Success. Routledg

CALIDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA: ESTUDIO DE LA PERSPECTIVA DE FAMILIAS CON HIJOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL

SUSANA TÉBAR YÉBANA
Escuela de Doctorado.
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

DIEGO NAVARRO MATEU
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

Mª TERESA GÓMEZ DOMINGUEZ
Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir

1. INTRODUCCIÓN

En 2006, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual establece en su artículo 24 el derecho a la educación para todas las personas, haciendo hincapié en la necesidad de garantizar la igualdad de condiciones para todos los alumnos. Así, el derecho a la educación asume el principio de inclusión.

El objetivo de la presente investigación es contribuir al avance de la educación inclusiva y, por ende, a la mejora de la calidad educativa. Para ello, se plantea realizar un estudio cuantitativo y cualitativo, centrando la cuestión en analizar la satisfacción que tienen las familias con hijos con discapacidad intelectual en referencia al proceso educativo, considerando tal y como manifiestan Zanobini et al. (2017), que existe una estrecha relación entre la satisfacción familiar y las prácticas inclusivas.

Desde una perspectiva legislativa, tanto a nivel nacional como internacional, se ha avanzado en el desarrollo normativo para garantizar una educación inclusiva y erradicar cualquier forma de exclusión. En el contexto de la Comunidad Valenciana, marco en el cual se desarrolla este

proyecto, el Decreto 104/2018, del 27 de julio del Consell, establece la obligación de fomentar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y promoción de todos los alumnos. Es por ello, que la participación de toda la comunidad educativa en los procesos educativos se vuelve fundamental para garantizar una educación de calidad, reconociendo así, cada vez más, el papel de las familias en el entorno educativo.

Este movimiento hacia la inclusión se configura como un proyecto de participación social y ciudadana, que busca una transformación profunda y una mejora en los centros educativos, con el objetivo de asegurar que ningún alumno sea excluido del sistema (Arnaiz, 2019). Sin embargo, el reconocimiento del derecho a la participación de las familias en la vida escolar, no garantiza que este se ejerza y desarrolle en condiciones óptimas y satisfactorias.

Echeita (2017) manifiesta que:

> La contradicción fragrante entre lo que se dice en las normas y lo que realmente ocurre en muchos centros educativos, "entre lo dicho y lo hecho", genera enormes tensiones y desgarros emocionales que, afectan muy negativamente a muchos estudiantes vulnerables y a sus familias. (p.70)

Por consiguiente, es necesario investigar la satisfacción que tienen las familias con hijos con discapacidad intelectual, en referencia a los procesos de inclusión, ya que, tal como afirman Woods et al. (2018), el análisis de esta satisfacción contribuye a promover una mayor comunicación y participación por parte de las familias en el entorno escolar, lo cual garantiza la mejora de la calidad y la educación inclusiva. Además, Schenker et al. (2017) señalan que la colaboración de las familias con los centros educativos es un factor clave que influye positivamente en la satisfacción que muestran.

Con todo ello, el proyecto que se presenta se dirige a evaluar la satisfacción familiar como una estrategia valiosa para determinar la calidad de la inclusión de sus hijos con discapacidad intelectual. Se quiere verificar si la participación familiar se desarrolla en condiciones óptimas y las estructuras educativas permiten que ejerzan su responsabilidad como padres y no ser simplemente receptoras pasivas (Martínez, 2017). De ahí que, para el estudio nos centraremos siguiendo a Sánchez (2020), en la

evaluación de tres dimensiones: la percepción que tiene la familia sobre la respuesta educativa del centro hacia su hijo con discapacidad, la actitud del centro educativo hacia la inclusión, y el proceso de evaluación sociopsicopedagógica de las necesidades de apoyo educativo.

En definitiva, se considera pertinente llevar a cabo esta investigación sobre la educación inclusiva, con el objetivo de analizar la percepción y el nivel de satisfacción de las familias, a través del estudio de las tres dimensiones propuestas por Sánchez (2020) como indicadores de la inclusión educativa. Además, cabe decir que la educación inclusiva constituye el eje central para la transformación educativa impulsada por la Agenda 2030 (Cortés et al., 2021).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El objetivo general del estudio es analizar la satisfacción de las familias de alumnos con discapacidad intelectual, en referencia a la calidad educativa e inclusión de sus hijos.

Objetivos específicos:

- Analizar la percepción que tienen las familias, de alumnos con discapacidad intelectual, sobre la organización de los apoyos que reciben del centro escolar.
- Examinar qué opinión tienen las familias, sobre la actitud del centro, hacia la inclusión educativa.
- Identificar cómo han participado las familias, en el proceso de evaluación sociopsicopedagógica de sus hijos, a partir de la cual se determinan las necesidades específicas de apoyo educativo.
- Describir qué opinión tienen los agentes educativos, sobre la relación establecida con las familias de hijos con discapacidad intelectual, y sobre la organización de los apoyos en el centro.
- Analizar las diferencias y similitudes de percepción, entre las familias y los equipos educativos, en relación a la organización de las medidas de atención a la diversidad.

Se parte de la hipótesis de que actualmente las familias no están satisfechas en relación a la inclusión de sus hijos con discapacidad intelectual, por consiguiente, se generan estructuras y relaciones negativas entre diferentes agentes educativos que afectan de forma directa al alumnado con necesidades educativas especiales y a su inclusión en el sistema educativo.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos propuestos y la verificación de la hipótesis, se plantea una metodología mixta que combina un estudio de corte cuantitativo y otro de corte cualitativo. Esta elección se fundamenta en la naturaleza compleja y multifacética del tema de estudio, que requiere abordar tanto aspectos medibles y cuantificables, como dimensiones subjetivas y significados profundos de la muestra participante.

3.1 ESTUDIO 1. ENFOQUE CUANTITATIVO

3.1.1 Diseño

Para este primer estudio se planea un enfoque cuantitativo, de tipo no experimental, descriptivo y correlacional, para conocer la satisfacción de las familias con hijos con discapacidad intelectual en referencia a la calidad e inclusión educativa de sus hijos. La finalidad de este tipo de estudios es el análisis descriptivo y de covariación entre las variables de interés propuestas (Gambara, 2002). Así, se podrá medir un conjunto de variables que se proponen investigar en un único grupo de individuos que, si bien no aspira a ser representativo del total de una población, requiere de cierto control de las variables de estudio en una muestra significativa ($N > 200$).

3.1.2 Población de estudio y criterios de inclusión

La población de estudio cuenta con la participación de familiares (madre, padre y/o tutores legales) directos de alumnado con discapacidad intelectual. Así, se establece una participación de 383 personas residentes en la Comunidad Valenciana, con edades comprendidas entre los 18 y 75 años, de ambos sexos y con diferentes niveles socioeconómicos.

El tamaño de la muestra se calcula considerando un error de ± 5% y un nivel de confianza del 95% a partir del total de la población estimada de familiares (N = 100.000).

Los criterios de inclusión para las personas participantes son los siguientes:

- Personas que tengan hijos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual.
- Personas cuyos hijos se encuentren en edades comprendidas entre los 3 y los 21 años. Edades correspondientes a las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria.
- Personas que tengan hijos escolarizados en centros públicos o concertados de la Comunidad Valenciana.

3.1.3 Variables principales y secundarias

El instrumento de evaluación seleccionado en el estudio de corte cuantitativo es el cuestionario de tipo autoadministrable, Percepción Familiar de los Apoyos recibidos del Sistema Educativo (CPFASE). El cuestionario ha sido elaborado y validado por Sánchez et al. (2020) quienes determinan que supone un instrumento fiable para medir el nivel de satisfacción familiar en referencia a la inclusión y calidad educativa, ya que los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios apoyan la estructura interna de tres factores correlacionados (SBX^2 = 607,11; p < .001; X^2/df = 2,07; CFI = .90; IFI = .90; RMSEA = .071). Asimismo, los índices de fiabilidad resultaron adecuados para las tres dimensiones del constructo (.91 < α < .94). Los autores manifiestan lo siguiente:

> Los análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, apoyan que son buenos para su uso en esta área. En concreto, los análisis factoriales exploratorios y confirmatorios, apoyan la estructura interna del instrumento, análisis factorial confirmatorio (AFC) = SB2 = 607,11, p < 0,001; 2/df = 2,07; Índice de ajuste comparativo (IFC) = 0,902; Índice de ajuste incremental (IFI) = 0,903; el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) = 0,071) del mismo modo, todas las dimensiones mostraron una adecuada fiabilidad (el alfa de Cronbach osciló entre 0,91 y 0,94; el CR osciló entre 0,91 y 0,95). La media Varianza Extraída (AVE) también mostró resultados adecuados (0,55 a 0,68). (Sánchez et al., 2020, p. 2)

El cuestionario CPFASE cuenta con 26 ítems agrupados en tres dimensiones: Percepción de la respuesta educativa del centro (compuesta por 9 ítems, por ejemplo "¿Reciben alguna orientación o pautas educativas desde el centro para seguir con su hijo/a en su hogar?); actitud del centro hacia la inclusión (compuesta por 12 ítems, por ejemplo "¿Qué opina de la acogida del centro escolar en relación a los alumnos/as con NEAE?"); y Proceso de evaluación sociopsicopedagógica de las necesidades educativas especiales (compuesta por 5 ítems, por ejemplo "¿Sintió usted que los profesionales que realizaron la evaluación de su hijo/a le hicieron partícipe en el proceso"). El formato de respuesta del cuestionario es de tipo Likert, con cinco anclajes (1 = *totalmente en desacuerdo* y 5 = *totalmente de acuerdo*).

Hay que mencionar, además, que el cuestionario CPFASE incluye preguntas relacionadas con variables sociodemográficas, como el sexo de los participantes, la edad del encuestado, la edad del alumno con discapacidad intelectual y el lugar de residencia, entre otros aspectos relevantes. Estos datos permiten obtener información contextual y caracterizar adecuadamente la muestra, enriqueciendo el análisis de los resultados obtenidos.

3.1.4 Análisis estadístico

Para el análisis cuantitativo se han escogido pruebas estadísticas tales como, pruebas descriptivas (Media, Desviación típica, Varianza), pruebas inferenciales (prueba t de Student, correlación de Pearson y Análisis de la Varianza), prueba de fiabilidad (Alfa de Cronbach) y análisis de senderos. Para tal fin, se cuenta con el software SPSS 19 y el EQS 6.1 (SEM).

Se parte de los criterios de normalidad y homocedasticidad de las variables estudiadas. De lo contrario, se utilizarán, cuando sea posible, análisis estadísticos equivalentes en su forma no paramétrica.

3.2. ESTUDIO 2. ENFOQUE CUALITATIVO.

3.2.1. Diseño

El segundo estudio de este proyecto de investigación se centrará en extraer información sobre las mismas dimensiones exploradas en el primer estudio, pero se plantea un enfoque cualitativo. El fin es obtener una comprensión más profunda de la información extraída para lo cual se emplearán dos técnicas: la entrevista semiestructurada y la organización de grupos focales.

3.2.2. Población de estudio y criterios de inclusión

En el estudio cualitativo se distinguen dos grupos de participantes: familiares que haya participado en el estudio cuantitativo y personal docente que trabaje con estudiantes con discapacidad intelectual en sus respectivos centros educativos.

Para los familiares, se plantea la selección para la participación de manera aleatoria entre aquellos que participen en el estudio 1 y también estén dispuestos a participar en el estudio 2. Se respetarán cuotas de sexo y edad en la selección. La cantidad de participantes siguiendo el criterio de saturación de información (Corbin y Strauss, 2008), se estima que sean aproximadamente 60 sujetos.

Se establecen los siguientes criterios de inclusión para la participación de los familiares:

- Tener hijos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual.
- Tener hijos en edades comprendidas entre los 3 y los 21 años, correspondientes a las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria.
- Tener hijos escolarizados en centros públicos o concertados de la Comunidad Valenciana.
- Haber participado en la cumplimentación del cuestionario CPFASE/SOFIA.

En relación a los agentes educativos, se plantea una muestra de 40 docentes y el contacto se realizará a través de informantes clave para el desarrollo de los grupos focales.

Los criterios de inclusión para determinar la participación de los agentes educativos son los siguientes:

- Estar actualmente trabajando con estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad intelectual.
- Ejercer como docentes en centros públicos o concertados de la Comunidad Valenciana en las etapas de segundo ciclo de Infantil, Primaria y Secundaria.

3.2.3. Variables e instrumentos de evaluación

El primer instrumento utilizado para la recopilación de información en el estudio es la entrevista semiestructurada, la cual se llevará a cabo con las familias. El objetivo es contrastar y ampliar la información obtenida previamente a través del cuestionario, que permita obtener una comprensión más profunda de los datos cuantitativos recopilados.

La realización de las entrevistas, se establece después de la administración del cuestionario utilizado en el estudio 1, de modo que podamos complementar la información obtenida y esclarecer los resultados obtenidos. La elección de esta técnica se basa en la naturaleza del objeto de estudio, ya que buscamos comprender el punto de vista de los participantes, los juicios que expresan y las justificaciones que ofrecen. El enfoque de estas entrevistas implica un acercamiento progresivo al objeto de estudio, a través de una interacción dialéctica entre las hipótesis del investigador y las respuestas del entrevistado.

En relación al guion de la entrevista, las preguntas se formularán tomando como referencia los ítems del cuestionario CPFASE, con el objetivo de obtener una mayor explicación y comprensión de las respuestas por parte de los participantes. Del mismo modo, se plantea el uso de un enfoque flexible que permita a las personas participantes expresar sus respuestas de manera detallada y amplia.

En cuanto a la segunda técnica cualitativa, los grupos focales, en su desarrollo se abordarán las tres dimensiones relacionadas con la satisfacción familiar siguiendo en la misma línea a Sánchez (2020). Así, el debate y la reflexión girará en torno a los siguientes temas:

- Información sobre el docente y el alumno con el que trabaja.
- Proceso de evaluación sociopsicopedagógica de los alumnos con discapacidad.
- Relación con las familias de los alumnos con discapacidad.
- Prácticas inclusivas para los alumnos con discapacidad intelectual.
- Actitud del centro educativo hacia la inclusión educativa.
- Satisfacción de las familias de hijos con discapacidad intelectual con las prácticas inclusivas del centro.
- Propuestas de mejora para aumentar los niveles de satisfacción familiar.

El objetivo es recopilar las actitudes, sentimientos, creencias y experiencias expresadas por el grupo de participantes, con el fin de conocer igualmente su opinión sobre la inclusión educativa. Esto permitirá obtener una comprensión más profunda de la información, prestando atención al intercambio entre diferentes actores del ámbito educativo.

En cuanto a la organización de los grupos focales, se considera la participación de diversos agentes educativos, como tutores, orientadores y especialistas de apoyo, entre otros, para que puedan dialogar y debatir sobre los temas propuestos. Además, se dejará espacio para abordar otros temas que puedan surgir durante la dinámica del grupo. Sin embargo, es aconsejable la adecuada delimitación del tema y dirigir al grupo para que el discurso verse en torno a las cuestiones de interés (Pérez, 2021).

3.2.4. Análisis de la información cualitativa

Para el análisis de la información cualitativa, se determina la utilización del software Atlas.TI, ya que facilita la edición de texto y la creación de

categorías axiales. Esta herramienta de análisis cualitativo también será útil para aplicar el método comparativo constante (Corbin y Strauss, 2008), que permitirá identificar las categorías de análisis de forma sistemática y coherente.

3.3. INTERVENCIONES Y PROCEDIMIENTOS

A continuación, se describen las acciones planteadas para el desarrollo del proyecto de investigación, distinguiendo principalmente cuatro fases en el procedimiento: fase de revisión y preparación, fase de trabajo de campo, fase analítica y fase final.

En la primera fase de revisión y preparación se requiere un diagnóstico minucioso sobre el estado de la cuestión, a partir de un análisis conceptual completo, centrado en la búsqueda de la producción científica reciente. Igualmente, se ha tenido que trabajar en la revisión del cuestionario CPFASE, para constatar su validez para nuestro objeto de estudio.

Durante esta fase inicial, se plantean también las acciones dirigidas a la elaboración del guion de las entrevistas semiestructuradas y a la elaboración de las directrices para el desarrollo de los grupos focales. Para ello se tiene en cuenta la categorización de las dimensiones a estudiar para analizar la satisfacción de las familias, con hijos con discapacidad intelectual.

Para la obtención de la muestra participante en ambos estudios, se contactará con el movimiento asociativo, a través de la comisión de educación inclusiva del Comité de representantes de familiares y personas con discapacidad de la Comunidad Valenciana (CERMI-CV).

A este fin, se plantea la presentación del proyecto, el objetivo y se tendrán en cuenta todas las cuestiones asociadas al código ético de la investigación.

Se destaca, además, que el movimiento asociativo, representado en la comisión de educación inclusiva del CERMI-CV, trabaja directamente con los centros educativos en los que se encuentran escolarizados los alumnos con discapacidad pertenecientes a cada asociación, por lo que el primer contacto con los centros educativos, para extraer la muestra

para el desarrollo de los grupos focales, se realizará a través de las entidades vinculadas. Una vez realizadas todas las acciones de la fase de revisión y preparación, se da inicio a la fase de trabajo de campo, durante la cual se procederá a la aplicación masiva de las técnicas de recogida de información.

En referencia al estudio cuantitativo, cabe decir que, previamente al pase de cuestionarios, se realizará una sesión informativa vía online dirigida a las familias participantes. El objetivo es abordar toda la información del proyecto, las cuestiones éticas, la metodología de la investigación y la aclaración de todas las dudas que puedan surgir.

Una vez realizada la sesión informativa, se da inicio al pase del CPFASE/SOFIA, el cual ha sido diseñado para que pueda autocompletarse, principalmente de forma virtual, con una duración estimada de 20 minutos.

Por otro lado, las acciones recogidas en la fase de trabajo de campo en el estudio cualitativo contemplan la aplicación de las dos técnicas descritas para la recogida de información, de ahí que, se vayan a realizar las entrevistas semiestructuradas a las familias participantes, así como la organización de los grupos focales con los agentes educativos.

El desarrollo de las entrevistas semiestructuradas se plantea principalmente de forma presencial; no obstante, se podrá valorar su desarrollo de forma virtual para aquellas familias que muestren preferencia por esta vía, o en situaciones que así lo requieran. Tal y como mencionan Hernán-García et al. (2021), la agilidad de internet y del mundo virtual nos ofrecen grandes posibilidades para el desarrollo de las técnicas cualitativas que habrá que tener en cuenta en la presente investigación.

Cabe puntualizar que el guion de entrevista, como se ha descrito con anterioridad, seguirá la estructura del cuestionario CPFASE/SOFIA, y la duración para su desarrollo se estima que no exceda la hora de duración. El lugar de realización de las entrevistas se prevé que sea en las entidades vinculadas a los integrantes de la muestra para facilitar el acceso al contexto y a su desarrollo. Esta cuestión se abordará en la fase inicial, en la comisión de educación del CERMI-CV, con los representantes de cada entidad.

Para la aplicación y el desarrollo de la segunda técnica cualitativa, consistente en grupos focales con agentes de la comunidad educativa, el proceso de intervención contempla una sesión previa informativa, en la que se explique a los participantes la dinámica de los grupos. La conformación de los grupos tendrá en cuenta que tengan un número de participantes no superior a 10, ya que como manifiestan Prieto y March (2002), resulta un número idóneo para facilitar que todas las personas puedan participar y opinar.

En relación con el desarrollo de los grupos focales se considerará el realizarlos principalmente de forma presencial, sin obviar, como se ha descrito con anterioridad, que la situación requiera una adaptación en formato virtual. El lugar de implementación se prevé en una de las entidades vinculadas al movimiento asociativo, representada en la comisión de educación inclusiva del CERMI-CV.

A continuación, tras la fase inicial y obtenidos los datos de la investigación, se da inicio a la fase analítica y de tratamiento de datos, en la cual se seguirá el análisis cualitativo, y se realizará una codificación y estructuración de la información y el tratamiento de datos cuantitativos.

En último lugar, se desarrollará la fase final del proyecto de investigación, que tiene como objetivo plasmar, de forma exhaustiva, los resultados obtenidos tanto en el estudio cuantitativo como en el estudio cualitativo. De este modo, extraeremos conclusiones para verificar la hipótesis de partida y los objetivos planteados en esta investigación.

4. CUESTIONES ÉTICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Las consideraciones éticas del proyecto de investigación serán abordadas de manera transversal durante todo su desarrollo, en vista de que involucra a diferentes agentes de la comunidad educativa, como familias con hijos con discapacidad intelectual y diversos profesionales del ámbito educativo.

Siguiendo las pautas propuestas por Andrés (2017), se garantizará el cuidado y la transparencia hacia los participantes, teniendo en cuenta la legislación nacional e internacional aplicable a las ciencias sociales,

jurídicas y humanas. Se prestará especial atención al cumplimiento del Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de datos personales y a la libre circulación de estos datos (RGPD), así como a la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y Garantía de los Derechos Digitales (LPDPD).

La Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (AMM), en su 64ª Asamblea General de octubre de 2013, servirá igualmente como referencia para aplicar los principios éticos en esta investigación, se destaca el respeto por la persona y su derecho a tomar decisiones durante el transcurso del estudio.

Además, se tomarán en consideración los principios de actuación del Código de Deontología del Colegio Oficial de Pedagogos y Psicopedagogos de la Comunidad Valenciana, el cual orienta la conducta en los diferentes niveles de responsabilidad y enfatiza la responsabilidad hacia los usuarios, la sociedad y la regulación del comportamiento.

Hay que mencionar también, en este punto, la validación del proyecto por parte del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, a fin de asegurar el máximo respeto hacia la dignidad, voluntad y tratamiento de los datos proporcionados por los participantes.

5. RESULTADOS

El proyecto presentado se encuentra aún en fase desarrollo, por lo que es necesario finalizar todo el estudio para emitir resultados fiables. Si bien es cierto que, hasta el momento se encuentran indicios que pueden verificar la hipótesis de partida, será con el análisis meticuloso de toda la información extraída en ambos estudios, lo que permitirá valorar tanto los objetivos propuestos como la hipótesis de partida. Es por ello que los resultados obtenidos serán sometidos a diferentes análisis estadísticos, así como al análisis cualitativo.

Cabe destacar en este punto, que el diseño de los estudios tanto cuantitativo como cualitativo, han sido elaborados con garantías para que la

información extraída permita ofrecer solidos resultados que sirvan al propósito de la investigación, motivo por el cual se ha elegido un instrumento validado y fiable para el estudio.

6. DISCUSIÓN

En base al diseño y planteamiento del proyecto de investigación, se pueden establecer algunas consideraciones y reflexiones relevantes a tener en cuenta a la hora de desarrollar el estudio o líneas futuras de investigación.

En primer lugar, es importante reconocer que las familias de hijos con necesidades educativas especiales desempeñan un papel crucial en el proceso educativo de sus hijos. Estudios previos, han señalado que la participación activa y significativa de las familias puede tener un impacto positivo en el rendimiento académico, el bienestar emocional y la inclusión social de los estudiantes con discapacidad intelectual (Woods et al., 2018). Por lo tanto, se espera que, al indagar en las experiencias y percepciones de estas familias, se puedan identificar estrategias y prácticas efectivas que promuevan una mayor participación y colaboración entre las familias y los centros educativos.

Asimismo, es necesario tener en cuenta que cada familia y cada alumno con discapacidad intelectual es único, por lo que las necesidades y expectativas pueden variar considerablemente. Es esencial adoptar un enfoque individualizado y centrado en la familia, que tenga en cuenta las diferencias culturales, socioeconómicas y contextuales de cada familia. Esto implica proporcionar apoyos personalizados y flexibles que respondan a las necesidades específicas de alumno y familia, promoviendo un ambiente inclusivo y de respeto mutuo.

Otro aspecto a considerar es la importancia de establecer una comunicación abierta y fluida entre las familias y los profesionales educativos. Es por ello que se tiene que fomentar un clima de confianza y respeto mutuo, a lo largo del desarrollo del estudio, donde las familias se sientan escuchadas y valoradas. La promoción de canales de comunicación efectivos y la disponibilidad de recursos y apoyos adecuados pueden facilitar la participación de las familias y fortalecer la relación entre la escuela y el hogar.

En cuanto a las limitaciones del estudio, es importante reconocer que los resultados obtenidos hasta ahora son preliminares y se basan en indicios extraídos del estudio cuantitativo, aún en fase de desarrollo. Por lo tanto, es necesario realizar un análisis más exhaustivo y concluir todo el trabajo, para validar y ampliar estos hallazgos. Además, se deben tener en cuenta las limitaciones inherentes a la muestra y al diseño metodológico, igualmente hay que considerar los posibles sesgos o variables no controladas que puedan surgir y que pueden influir en los resultados.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, el presente proyecto de investigación se enfoca en el estudio de la satisfacción de las familias con hijos con discapacidad intelectual, como relevante indicador que permite medir la calidad y la inclusión educativa. Así, mediante un enfoque mixto que combina métodos cuantitativos y cualitativos, se pretende obtener una visión amplia y enriquecedora de esta temática.

En el estudio cuantitativo, se utiliza un diseño no experimental, descriptivo y correlacional, donde se recoge información a través del cuestionario CPFASE. Este estudio permitirá obtener datos cuantitativos sobre la satisfacción familiar y establecer relaciones entre variables de interés propuestas. Se espera contar con una muestra significativa que represente a familias con hijos con discapacidad intelectual en la Comunidad Valenciana, y se aplican criterios de selección para garantizar la diversidad y representatividad de la muestra.

El estudio cualitativo, por otro lado, se llevará a cabo mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales. Estas técnicas permitirán explorar en mayor profundidad las percepciones, experiencias y significados de los participantes en relación a la respuesta educativa del centro, la inclusión y la evaluación sociopsicopedagógica. Se seleccionarán familiares de alumnos con discapacidad intelectual y agentes educativos que trabajen con este tipo de alumnado en centros educativos de la Comunidad Valenciana.

Ambos enfoques, cuantitativo y cualitativo, se complementarán para ofrecer una visión integral de la satisfacción familiar y las experiencias

en el ámbito educativo. Los datos cuantitativos proporcionarán una visión general y establecerán relaciones entre variables, mientras que los datos cualitativos aportarán detalles, matices y profundidad a través de testimonios y discusiones en grupos focales.

En términos éticos, se garantizará el cumplimiento de la normativa vigente en cuanto a la protección de datos personales y la dignidad de los participantes. Se seguirán los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki, así como el Código de deontología del colegio oficial de pedagogos y psicopedagogos de la Comunidad Valenciana. Además, se seguirán las directrices marcadas por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Católica de Valencia, ya que el proyecto ha sido validado por la misma.

Para concluir, diremos que afirmamos rotundamente que las familias no pueden ser receptoras pasivas en los centros y que conocer el nivel de satisfacción familiar supone, además, una estrategia valiosa para determinar la calidad de la inclusión en los centros educativos

8. AGRADECIMIENTOS

Expresar nuestro más sincero agradecimiento a todas las personas e instituciones que están haciendo posible la realización de este proyecto de investigación.

En primer lugar, queremos agradecer a las familias que han y están participando en el estudio, por su tiempo y esfuerzo. Su disposición y apoyo es fundamental para la obtención de los datos necesarios y para enriquecer nuestro conocimiento en el ámbito de la inclusión educativa y atención a las familias.

También queremos agradecer a las entidades del tercer sector y, en particular, a la Fundación Asindown de la Comunidad Valenciana, por su colaboración y respaldo en la difusión del proyecto. Su compromiso con la educación inclusiva y su dedicación para facilitar el acceso a las familias y centros educativos está siendo de gran valor para el desarrollo de la investigación.

Además, expresar gratitud a todos los expertos y profesionales que están ofreciendo su conocimiento y asesoramiento en distintas etapas del proyecto. Sus aportes y sugerencias están permitiendo de manera significativa dotar de calidad y rigurosidad al estudio presentado.

Por último, queremos agradecer a nuestra institución académica, a la Escuela de Doctorado y al Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, por su respaldo y apoyo para garantizar el cumplimiento de los principios éticos y la protección de los participantes en este estudio.

En resumen, expresar nuestro más profundo agradecimiento a todas las personas e instituciones que han y están colaborando de alguna manera a la realización de este proyecto de investigación. Sin su apoyo no sería posible avanzar en el conocimiento sobre las necesidades educativas especiales. Su generosidad y compromiso son un verdadero testimonio de la importancia de la colaboración y el trabajo en equipo en la búsqueda de la mejora educativa e inclusiva.

8. REFERENCIAS

Arnaiz, P. (2019). La educación inclusiva: mejora escolar y retos para el siglo XXI. Participación Educativa. https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE

Benítez, A. (2013). Respuesta educativa de los centros docentes ante alumnos con síndrome de Down:Actitudesdelospadres [Tesis]. https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1045257

Corbin, J., y Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research (3rd ed.): Techniques and procedures for developing grounded theory. SAGE Publications, Inc. https://dx.doi.org/10.4135/9781452230153

Cortés, P., González, B. y Sanz, C. (2021). Panorámica y retos para la inclusión social y educativa. Devenir, 40, 263–274.

Decreto 104/2018, de 27 de julio, del Consell, por el que se desarrollan los principios de equidad y de inclusión en el sistema educativo valenciano, DOGV núm. 8356 (2018).

Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. Aula Abierta, 46 (2), 17–24. https://doi.org/10.17811/RIFIE.46.2.2017.17-24

Gambara, H (2002). Métodos de investigación en Psicología y Educación. Cuaderno de Prácticas. McGraw-Hill Interamericana.

Gómez, T. (2015). Los cuentos motores como recurso didáctico en atención temprana en el aula de 1er. Ciclo de educación infantil [Tesis]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=118020

Hernán-García, M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2021). Nota metodológica Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. Gac Sanit, 35(3), 298– 301. https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007

Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, BOE núm. 294 (2018).

López, R. (2018). Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa [Tesis]. http://e- spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:ED-Pg-Educac-Rlopez

Martínez, F. P. (2017). Planteamiento inclusivo de la participación de la familia en contextos de intervención con alumnos con discapacidad. Revista de Educación Inclusiva, 5(2). https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/237

ONU. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo.

Pérez, M. V. (2021). Grupos de discusión y grupos focales. Colección estudios, 171, 103–112. /http://doi.org/10.18239/estudios_2021.171.00

Prieto, M. y March, J. (2002). Paso a paso en el diseño de grupos focales. Atención Primaria / Sociedad Española de Medicina de Familia y Comunitaria, 29(6), 366–373. https://doi.org/10.1016/S0212-6567(02)70585-4

Reglamento (UE) 2016/679 del parlamento europeo y del consejo de 27 de abril de 2016 relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE, DOUE núm. L 119/1 (2016).

Sánchez, L., Gómez, T., Soto, A. y Navarro, D. (2020). Does the school really support my child? SOFIA: An assessment tool for families of children with SEN in Spain. Sustainability, 12(19). https://doi.org/10.3390/SU12197879

Sánchez, L. (2020). Percepción de las familias de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo sobre el sistema escolar. Diseño y validación de un cuestionario [Tesis]. http://hdl.handle.net/20.500.12466/1080

Schenker, R., Rigbi, A., Parush, S. y Yochman A. (2017). A Survey on Parent-Conductor Relationship: Unveiling the Black Box Tsad Kadima. International journal of special education, 32(2). https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1184113.pdf

Warren, S. (2017). Hidden voices: Parents' Perspectives on the barriers to and facilitators of inclusion on their preschool children with disabilities, working with families for inclusive education. International Perspectives on Inclusive Education, 10, 151-174. doi: https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000010016

Woods, A. D., Morrison, F. J. y Palincsar, A. S. (2018). Perceptions of Communication Practices Among Stakeholders in Special Education. Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 26 (4), 209–224. https://doi.org/10.1177/1063426617733716

World Medical Association. World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. JAMA. 2013; 310 (20): 2191–2194. doi:10.1001/jama.2013.281053

Zanobini, M., Viterbori, P., Garello, V. y Camba, R. (2017). Parental satisfaction with disabled children's school inclusion in Italy. European Journal of Special Needs Education, 33, 597- 614. doi:10.1080/08856257.2017.1386318

ACTITUDES HACIA LA DISCAPACIDAD AUDITIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO. ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO

NURIA ANTÓN ROS
Universidad de Alicante

NATALIA PÉREZ SOTO
Universidad de Alicante

1. INTRODUCCIÓN

Con los cambios y demandas sociales y los derechos fundamentales establecidos se debería entender que los centros educativos ya están abiertos a la diversidad, la acogen y le proporcionan respuesta, pero lamentablemente la escuela inclusiva continúa siendo una preocupación por no implantarse completamente o no de manera adecuada. Se entiende que es un gran reto de transformación en los centros educativos y en la sociedad, pero también que su omisión será el problema de que suceda la exclusión escolar y social.

Según Alcaín y Medina (2017) los objetivos fijados en la legislación no se corresponden con la situación que viven los estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. Pues, aunque la Convención Internacional de los derechos de las personas con discapacidad establezca que estas personas tienen derecho a una educación inclusiva (Alcaín y Medina, 2017); López (2012) considera que el currículo puede llegar a ser una barrera para constituir la inclusión educativa en los centros. En cambio, Durán y Giné (2011) entienden que la educación inclusiva "es un proceso de capacitación de los sistemas educativos, de los centros y del profesorado para atender la diversidad del alumnado" (p.156). Martín (2011) recomienda que se contemple otorgar y requerir la formación apropiada al profesorado para poder responder a las necesidades de forma óptima. Ros et al. (2021) muestran que incluso los propios alumnos, futuros docentes, requieren más formación sobre ello porque no

sabrían cómo responder ante estos casos dentro del aula. Alcaín y Medina (2017) consideran evidente "la necesidad de desarrollar planes de información, formación, organización y planificación para la atención educativa del estudiantado con discapacidad" (p. 14); para favorecer la atención a la diversidad y lograr una educación para todos (Fernández, 2011).

Las actitudes del profesorado hacia la inclusión son positivas, pero añaden que es necesario capacitar a los profesores y, por ello, dependerá de la formación recibida en materia de las diferencias personales del alumnado (Hsien, 2007). Aunque sería iluso volcar toda la responsabilidad en el profesorado porque "el progreso hacia la inclusión requiere voluntad política, acuerdo social basado en valores de equidad y justicia y, por lo tanto, no solo depende de la formación del profesorado" (Durán y Giné, 2011, p. 157). En este sentido, es necesario un cambio de creencias, valores y cultura de los agentes que intervienen en el ámbito educativo y social con respecto a la visión de las personas con discapacidad; pues, además de implantar leyes para que se lleve a cabo eficazmente la inclusión escolar, son fundamentales las actitudes que tienen los docentes hacia la discapacidad, porque no hay barrera más importante que la actitudinal (Polo y Aparicio, 2018).

2. OBJETIVOS

- Este estudio tiene como objetivo realizar un análisis bibliométrico sobre las investigaciones científicas indexadas en la base de datos Web of Science durante el periodo de tiempo comprendido entre los años 2013 a 2022, con la finalidad de realizar una revisión del estado actual en materia de las actitudes sociales hacia la discapacidad auditiva en el ámbito educativo, en función de las variables de medición: la producción de los países y el idioma del trabajo publicado, las categorías y áreas de investigación de la Web of Science, la tipología de los documentos, la evolución temporal de la producción y de las citas, la producción de los autores, grado de colaboración e

instituciones más productivas y la calidad de los artículos y de las revistas.

3. MÉTODO

3.1. DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

La muestra obtenida como unidad de análisis han sido 403 contribuciones publicadas durante un periodo de años completos, en particular de 2013 a 2022. Son estudios en los que, en su mayoría, priman las investigaciones empíricas. La búsqueda se ejecutó sobre la base de datos Web of Science, sobre los trabajos más actuales, sobre aquellas publicaciones en inglés y español, y con el tópico de estudio las actitudes sobre la discapacidad auditiva.

3.2. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS

La presente investigación, de carácter bibliométrico y con un análisis descriptivo y de frecuencias, puede considerarse un estudio ex post facto retrospectivo de acuerdo con Montero y León (2007), el cual implementa un registro a través de indicadores de medición y, de esta forma, se cuantifica la literatura científica y se examinan los documentos seleccionados en materia de las actitudes sobre la discapacidad auditiva (Ato et al. 2013; Escorcia & Poutou, 2008). El análisis estadístico se ha llevado a cabo sobre la muestra registrada en la base de datos internacional Web of Science.

3.3. PROCEDIMIENTO

Para esta investigación se han implementado tres fases ejecutoras durante el primer trimestre de 2023 (figura 1):

Fase 1: Búsqueda de la muestra

En el primer trimestre del año 2023 se realizó el estudio. En primer lugar, se realizó la pesquisa de los trabajos publicados para su análisis. Para ello, se concretaron palabras clave para valorar diferentes conjugaciones entre las mismas. Tras varias combinaciones, finalmente se

seleccionó como estrategia de búsqueda los siguientes términos: ((Appreciation or Perception or Attitude) and (Deaf* or “Hearing Loss” or “Hearing impairment”).

Fase 2: Selección de la muestra

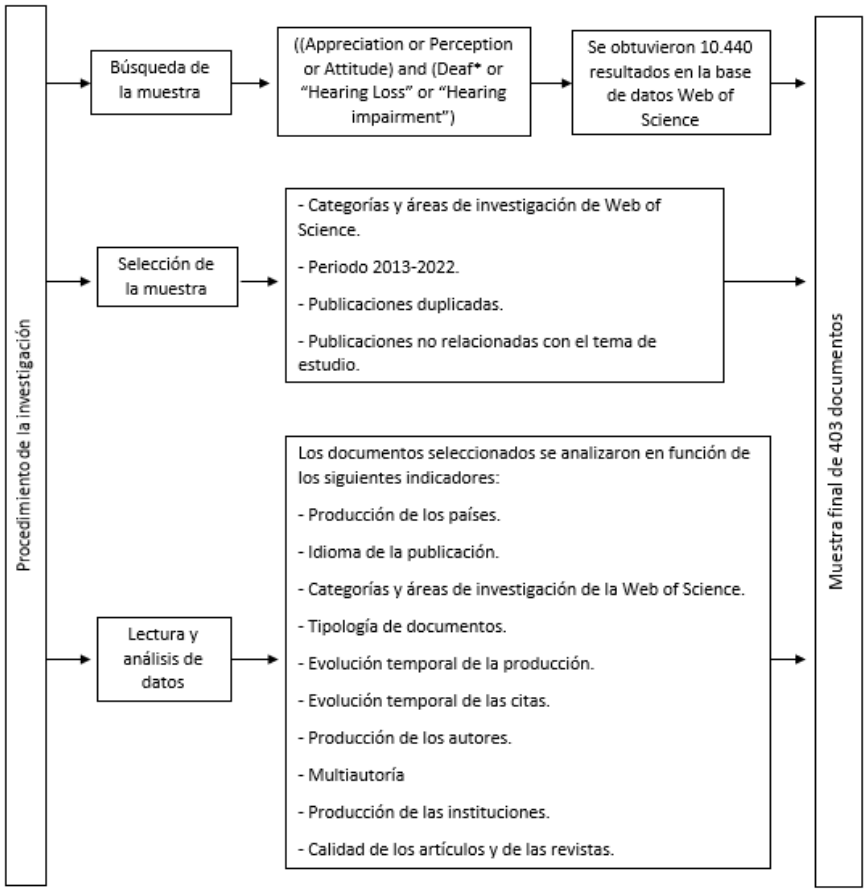
Se introdujo la estrategia en la barra de búsqueda de la base de datos Web of Science y se obtuvieron 10.440 resultados de su colección principal. Para concretar la unidad de análisis y acercarla al tema de estudio, se cribó la selección de forma exhaustiva a partir de los indicadores siguientes:

- Categorías de Web of Science, de las que se escogieron: “Education Special”, “Education Educational Research”, “Social Sciences Interdisciplinary” y “Education Scientific Disciplines”.
- Estrechar la búsqueda al periodo comprendido entre 2013 y 2022 por ser los últimos diez años concluidos.
- Para finalizar, se efectuó su lectura con una doble finalidad, por una parte, acercar la producción seleccionada al tópico de estudio “las actitudes hacia la discapacidad auditiva” y, por otra, eliminar las publicaciones duplicadas. Quedando una muestra final de 403 documentos para analizar los resultados.

Fase 3: Lectura y análisis de los datos

Tras este proceso de filtración y con 403 documentos para analizar, se procedió a su ejecución a través de las variables: las aportaciones en función de los países y del idioma del trabajo publicado, las categorías y áreas de investigación de la Web of Science, la tipología de los documentos, la evolución temporal de la producción y de las citas, la producción de los autores, grado de colaboración e instituciones más productivas y la calidad de los artículos y de las revistas.

FIGURA 1. *Proceso implementado en la investigación*



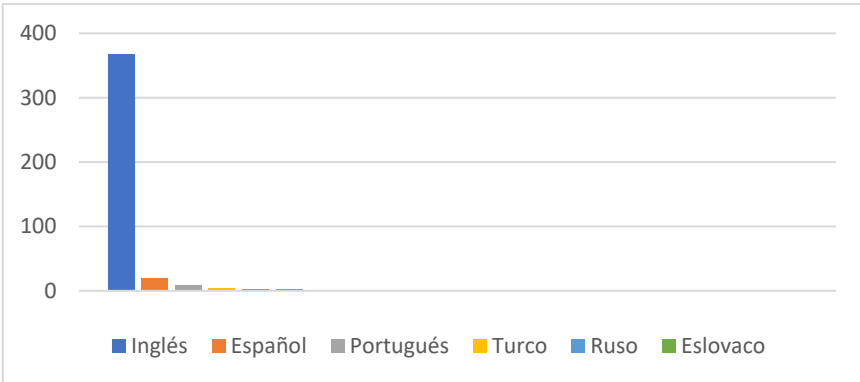
Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Aportes en función del idioma y el país de publicación

Tal y como se puede observar en el gráfico 1, la producción científica según el idioma de publicación prevalece el inglés con el 90,86%, seguido del español con 19 artículos (4,69%) y el portugués con 9 (2,22%).

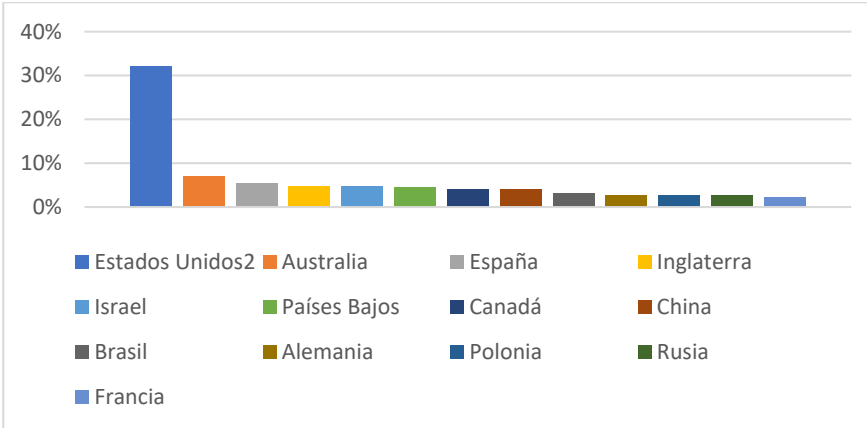
GRÁFICO 1. *Frecuencia de la producción científica según el idioma*



Nota: elaboración propia

Si observamos el gráfico 2, se puede contemplar la producción de los países. Es relevante destacar a Estados Unidos como el país más productivo con el 32% (130 documentos), seguido de Australia con el 6,91% y España con el 5,43%. De igual modo, es conveniente resaltar las publicaciones generadas sobre las actitudes de la discapacidad auditiva en otros países, como es la producción de Inglaterra o Israel con el 4,69% de los resultados, Países Bajos con 18 artículos (4,4%) o Canadá y China con 16 (3,95%). Continuando la escala se podrían observar otros países con un número de publicaciones con una estimación de entre 0,1% y 3,2% en países como Brasil, Alemania, Polonia, Rusia, Francia, entre otros.

GRÁFICO 2. *Producción científica según el país*

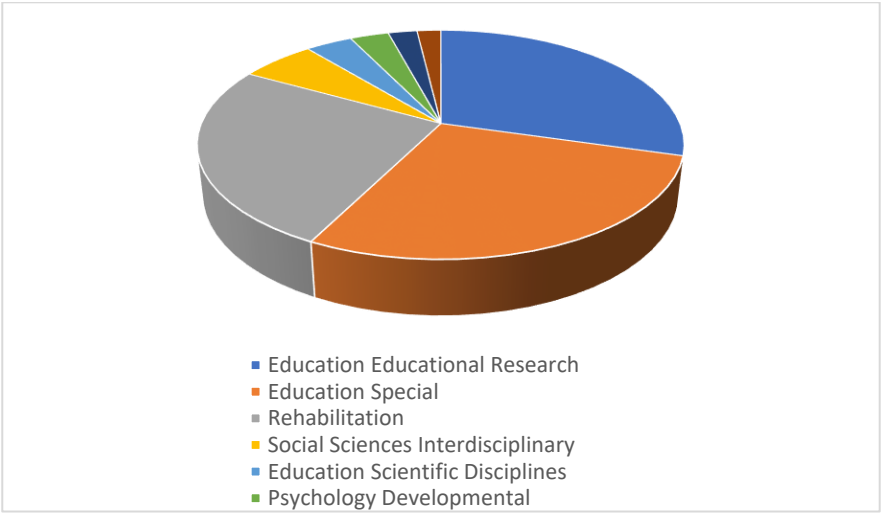


Nota: elaboración propia

Categorías y Áreas de investigación en la Web of Science

Este indicador se ha medido en función de la clasificación de categorías y áreas de investigación que facilita la base de datos Web of Science. Anteriormente, para depurar la muestra de estudio al tópico "las actitudes de la discapacidad auditiva", se seleccionaron aquellos documentos de las categorías propias del ámbito educativo como: "Education Special", "Education Educational Research", "Social Sciences Interdisciplinary" y "Education Scientific Disciplines". Tras esta selección, las categorías inmersas en ellas son la "Education Educational Research" con la predominancia del 45,2% de los artículos, seguida de "Education Special" con 174 documentos propios del tópico (42,96%) y "Rehabilitation" con 159 (39,26%). Tras ellas se sitúan a menor escala otras como la "Social Sciences Interdisciplinary" con 37 (9,13%), "Education Scientific Disciplines" con 23 (5,68%) o "Psichology Developmental" con 19 documentos (4,69%), entre otras categorías observables en el gráfico 3. De igual modo, las áreas de investigación más relevantes fueron la "Education Educational Research" con una frecuencia del 91,6% y "Rehabilitation" con 159 artículos (39,26%). Tras ellas, se contemplan otras áreas que abarcan entre el 0,1% y el 9,38% de las publicaciones.

GRÁFICO 3. *Producción por categorías de investigación*

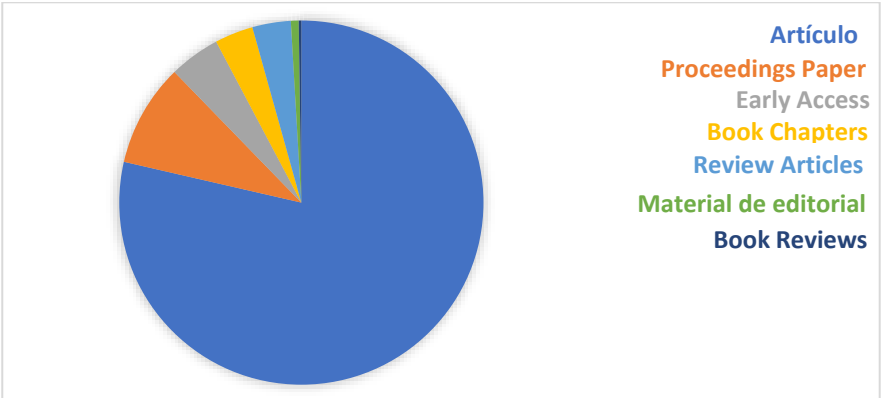


Nota: elaboración propia

Tipología de los documentos

De la unidad de análisis seleccionada se ha extraído una clasificación tipológica de todos los documentos. Se trata de siete tipos diferentes de los que podemos diferenciar de entre las publicaciones analizadas: los artículos de revistas con el 85,2%, las actas (Proceedings Paper) con el 9,9%, los documentos de acceso anticipado (Early Access) con el 4,9%, los capítulos de libro (Book Chapters) y los artículos de revisión (Review Articles) con el 3,7% y el material de editorial y las reseñas bibliográficas (Book Reviews) con el 0,75% y 0,25% respectivamente. Estos datos quedan recogidos en el gráfico 4.

GRÁFICO 4. *Documentos por categoría*

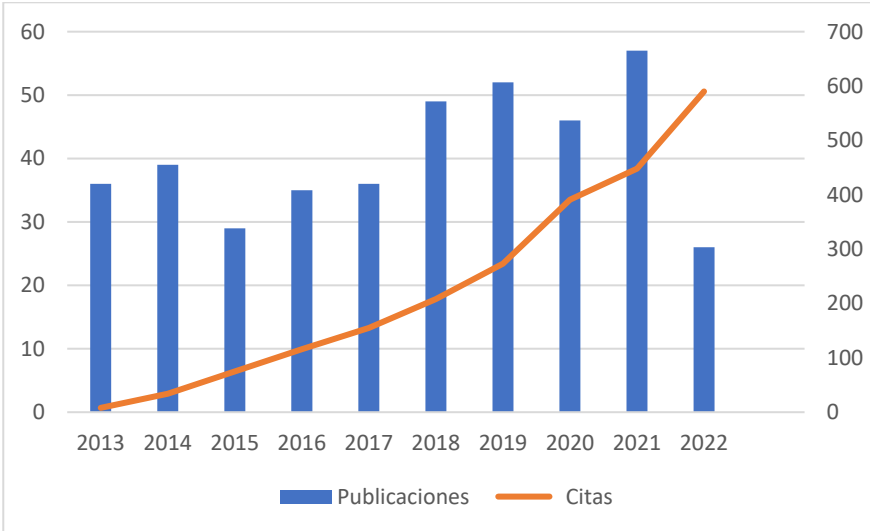


Nota: elaboración propia

Evolución temporal de la producción

De acuerdo con el intervalo de tiempo seleccionado, los últimos diez años concluidos, y en función del año de publicación (véase el gráfico 5), se puede comprobar que los años 2018, 2019 y 2021 son los años con mayor producción en actividad científica sobre el tema de estudio con un 14,1% de publicaciones en 2018, alcanzando la cifra de 57 artículos y en 2019 y 2021 con el 12% de las contribuciones. Durante este periodo, ha habido desniveles como el caso de los años 2020 y 2022 en los que disminuyó la producción científica en este tópico a un 11,4% y un 6,4% respectivamente. Asimismo, en un segundo bloque encontramos una producción ligeramente inferior correspondiente al periodo de 2013 a 2017. Entre ellos hay una variación entre el 8,6% y el 9,6%, excepto en 2015 que redujo su productividad al 7,2%. Para finalizar, resaltar que el año 2022 fue el año con menor producción científica sobre el tópico de estudio, pero sin embargo en este momento fue el mayor auge en citas alcanzando la cantidad de 590 citas de entre las publicaciones analizadas.

GRÁFICO 5. *Número de publicaciones por año de publicación y frecuencia de citación*



Nota: elaboración propia

Evolución temporal de las citas

Seguidamente, tal y como se venía señalando, se ha procedido al análisis del proceso de citación en el intervalo de tiempo seleccionado (2013-2022). Para ello, se ha concretado el número de citas por año de publicación, observable también en el gráfico 5. En éste, se visualiza que desde el año 2013 se produce un incremento constante de citación hasta el año 2022, donde es relevante señalar la diferencia de 8 citas en 2013 al año 2022 donde se logra el punto más álgido con la máxima citación, 590 citas.

Por último, teniendo en cuenta el progreso del número de citas por año de las publicaciones, es significativo aludir a los 10 artículos más citados para su análisis y promedio en citas por año de publicación. Estos datos pueden verse reflejados en la tabla 1.

TABLA 1. *Los 10 artículos más citados del estudio*

Referencia	Citas	Promedio de citas por año
"Lund, E. (2016). Vocabulary knowledge of children with cochlear implants: A meta-analysis. Journal of deaf studies and deaf education, 21(2), 107-121.	98	12,25
Batten, G., Oakes, P. M. & Alexander, T. (2014). Factors associated with social interactions between deaf children and their hearing peers: A systematic literature review. Journal of deaf studies and deaf education, 19(3), 285-302.	53	5,3
Cupples, L., Ching, T. Y., Crowe, K., Seeto, M., Leigh, G., Street, L., … & Thomson, J. (2014). Outcomes of 3-year-old children with hearing loss and different types of additional disabilities. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 19(1), 20-39.	52	5,2
De Laat, S., Freriksen, E., & Vervloed, M. P. (2013). Attitudes of children and adolescents toward persons who are deaf, blind, paralyzed or intellectually disabled. Research in developmental disabilities, 34(2), 855-863.	51	4,64
Sarant, J., & Garrand, P. (2014). Parenting stress in parents of children with cochlear implants: Relationships among parent stress, child language, and unilateral versus bilateral implants. Journal of deaf studies and deaf education, 19(1), 85-106.	46	4,6
Lederberg, A. R., Miller, E. M., Easterbrooks, S. R., & Connor, C. M. (2014). Foundations for literacy: An early literacy intervention for deaf and hard-of-hearing children. Journal of deaf studies and deaf education, 19(4), 438-455.	38	3,8
Kritzinger, J., Schneider, M., Swartz, L., & Braathen, S. H. (2014). "I just answer 'yes' to everything they say": Access to health care for deaf people in Worcester, South Africa and the politics of exclusion. Patient education and counseling, 94(3), 379-383.	38	3,8
Allen, T. E., Letteri, A., Choi, S. H., & Dang, D. (2014). Early visual language exposure and emergent literacy in preschool deaf children: Findings from a national longitudinal study. American Annals of the Deaf, 159(4), 346-358.	35	3,5
Eriks-Brophy, A., & Whittingham, J. (2013). Teachers' perceptions of the inclusion of children with hearing loss in general education setting. American annals of the deaf, 158(1), 63-97.	32	2,91
Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T., & Patrick, D. (2013). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. Journal of deaf studies and deaf education, 18(1), 47-61."	31	2,82

Fuente: elaboración propia

El promedio de citas por trabajo es 2,34. El artículo más citado correspondiente a Lund, E. (2016) con un valor de 98 citas y un promedio de 12,25 citas anuales. El segundo artículo pertenece a Batten, G., Oakes, P. M., & Alexander, T. (2014) y tiene 53 citas con un promedio de 5,3 citas. El décimo y último artículo de entre los más citados, pertenece a

Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T., & Patrick, D. (2013) y presenta un número relativamente bajo con 2,82 y 31 citas.

La producción de los autores, grado de colaboración e instituciones más productivas

Es conveniente indagar en la literatura científica sobre las actitudes que se tiene hacia la discapacidad auditiva para conocer a sus autores y las universidades de la que proviene. Tras su análisis, en la tabla 2 se muestra que se ha encontrado que la "Gallaudet University" encabeza el número de publicaciones sobre el tópico con el 2,96% de la unidad de análisis y en la que no coincide ninguno de los autores más prolijos. Provenientes de esa universidad se podría destacar a Pick, L. H. con una frecuencia de 27 documentos publicados en la Web of Science; Moreland, C. J. con 45 publicaciones; o Kushalnagar, P. con 48. En segundo lugar, se encuentra el "Rochester Institute of Technology" con el 2,72% de las publicaciones sobre el tópico. De esta universidad destacar a Simpson-Haidaris, P. J. por tener 71 documentos publicados en la Web of Science o Caldara, R. con 69. En tercer lugar, las universidades "Radboud University Nijmegen", "State University System of Florida" y "TEL AVIV University" con una frecuencia de 10 publicaciones (2,47%), en las que publican autores como Rachel Cinamon y Kelly Harrison con 60 y 29 publicaciones respectivamente. Asimismo, la "University of Newcastle" sería la siguiente con 9 publicaciones (2,22%); y las universidades de Lamar, Texas, La Laguna, Colorado y Texas System con 8 publicaciones de autores como De la Rosa y Luckner (18 y 68 publicaciones respectivamente).

TABLA 2. *Filiaciones institucionales más destacadas, autores más prolijos y el número de artículos que han publicado sobre el tópico y en Web of Science*

Filiación institucional	Autores	Frecuencia sobre el tópico	Frecuencia WoS
Gallaudet University	Luckner, J. L.	7	68
Rochester Institute of Technology	De La Rosa, O. M. A.	6	18
Radboud University Nijmegen	Knoors, H.	5	11
State University system of Florida	Musyoka, M. M.	5	6
TEL AVIV University	Most, T.	5	69
University of Newcastle	Michael, R.	5	24

Fuente: elaboración propia

Es interesante destacar que los autores mayores productores sobre la materia (Luckner; De la Rosa; Knoors; Musyoka) no proceden de las instituciones más prolijas, sino de universidades de USA, España y Países Bajos. En cambio, los autores Most y Michael proceden de la "TEL AVIV University". Luckner y De la Rosa han publicado 7 y 6 artículos sobre el tópico de sus 68 y 17 publicaciones en la colección principal de la Web of Science, respectivamente.

Para finalizar, respecto a la autoría conjunta, se han encontrado amplios y diversos grupos de investigadores que comparten intereses sobre esta materia. En la tabla 3 se puede observar los diferentes grupos de coautoría en función del número de autores que han realizado cada documento analizado. Aquellas autorías conjuntas que predominan en las publicaciones analizadas son los equipos de investigación que varían entre 2 y 3 autores, pese a haberse identificado grupos de hasta 10 autores/as.

TABLA 3. *Distribución de estudios por número de autores firmantes*

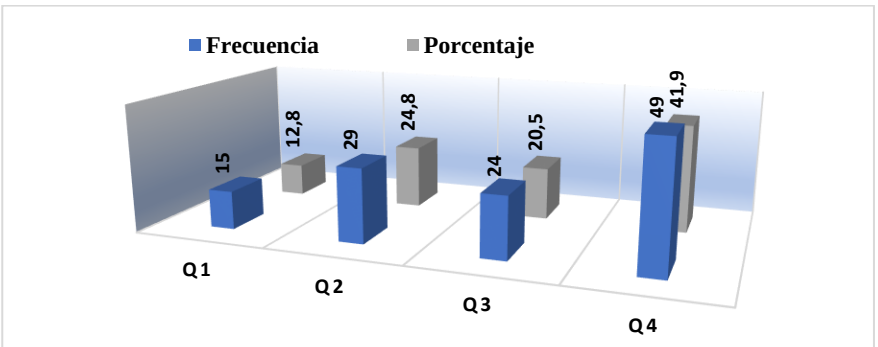
Número de autores por documento	Frecuencia	Porcentaje
1	74	18,4
2	124	30,8
3	94	23,3
4 o más	111	27,5
Total	403	100

Fuente: elaboración propia

Calidad de los artículos y de las revistas

Uno de los indicadores más relevantes es la calidad de las revistas donde se publican las investigaciones científicas y tras cuantificar los artículos se ha podido extraer que la revista donde se ha publicado la mayor cantidad de artículos es "Journal of Deaf Studies and Deaf Education" con 69 artículos (21%); en segundo lugar, se sitúan "American Annals of the Deaf" y "Deafness & Education International" con 34 y 31 artículos (10,4% y 9,5%) respectivamente; y en tercer lugar, se posiciona "Journal of Developmental and physical disabilities" y "Research in developmental disabilities" con 13 y 12 artículos (3,9% y 3,7%) respectivamente. En el gráfico 6 se recoge la calidad de 117 revistas con cuartil de las 135 revistas totales donde se han publicado los artículos.

GRÁFICO 6. *Cuartil de las revistas*



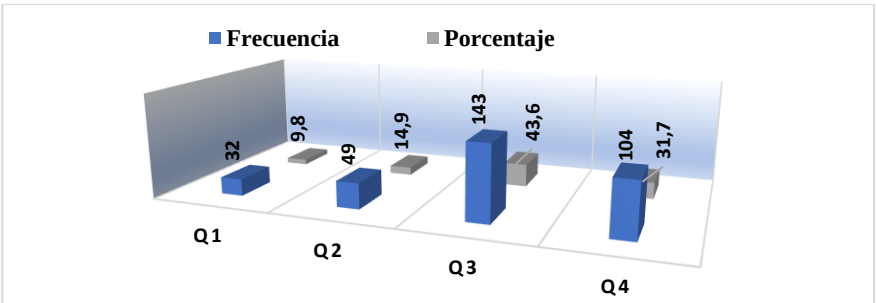
Nota: elaboración propia

El gráfico 6 refleja como resultados que 15 revistas (12,8%) corresponden al cuartil 1 de la Journal Citation Report, 29 revistas (24,8%) competen al cuartil 2 y con 24 y 49 revistas (20,5% y 41,9% respectivamente) son las pertenecientes al cuartil 3 y 4 respectivamente. Es interesante destacar que el máximo número de revistas publicadas corresponden al cuartil 4 (Q4).

Asimismo, el gráfico 7 indaga sobre la calidad de 328 artículos, de un total de 348, según el cuartil de la revista donde se ha publicado. El resto de los artículos (20) se han publicado en revistas que corresponden al Emerging Sources Citation Index (ESCI), Science Citation Index

Expanded (SCI-EXPANDED), Social Science Citation Index (SSCI) y Book Citation Index – Social Science & Humanities (BKCI-SSH). Además, es relevante que el 9,8% de los artículos se han divulgado en revistas del Q1, el 14,9% se han publicado en revistas del cuartil 2 (Q2), el 31,7% en el Q4 y las máximas frecuencias de artículos publicados se realizan en el cuartil 3 (Q3) con un 43,6%.

GRÁFICO 7. *Calidad de las publicaciones en función de la revista*



Nota: elaboración propia

5. DISCUSIÓN

Los centros educativos son espacios promotores de "la igualdad de oportunidades y las actitudes positivas, integradoras y de convivencia con la discapacidad" (Acosta y Arráez, 2014, p. 137) así como de la inclusión, entendiendo ésta como "el modo de dar respuestas a la diversidad […] en un espacio escolar y en el currículum común", (González y Roses, 2016, p.230); constituyendo un ideal de los sistemas educativos (Tello, 2022). Es por ello, que la calidad educativa continúa siendo un gran reto para los centros educativos y uno de los objetivos para lograr tal finalidad es mantener el principio de inclusión y accesibilidad en todos los contextos para todas las personas. Acosta y Arráez (2014) señalan que, para garantizar el derecho de inclusión y calidad educativa, es necesario revisar y reflexionar entre las leyes y la práctica de los programas de atención a las personas con discapacidad. Sin embargo, Tello (2022) considera que la inclusión se alcanza educando en la diversidad y ello "implica reconocer las características individuales de cada sujeto, considerando que la inclusión no alude únicamente a la discapacidad, sino

a todas las particularidades de los seres humanos" (p. 84). Esta investigación es parte de ello, pues si las actitudes y percepciones que se tienen hacia la discapacidad auditiva no son las adecuadas, será el motivo por lo que surjan barreras y limitaciones para el acceso de estas personas al proceso de enseñanza-aprendizaje, a las que Tello (2022) añade la repercusión en el éxito del proceso educativo, la permanencia y el rendimiento académico y, en consecuencia, la exclusión educativa y social.

De esta forma, a través de este estudio se ha podido mostrar la relevancia de las actitudes, en particular de aquellas que pueden ser clave en la vida de las personas con discapacidad por facilitar los apoyos necesarios, como son los familiares, profesionales, profesorado, compañeros y las propias personas con discapacidad (Cecchetti et al., 2021; Moreno et al., 2022); pues la plena inclusión "no solo depende de las adaptaciones realizadas en el entorno, sino también de las barreras actitudinales, es decir, prejuicios y estereotipos que dificultan su capacitación y desarrollo personal" (Moreno et al., 2022, p. 9); pues de acuerdo con García-Fernández et al. (2013) una actitud es la respuesta de una persona que evalúa algo o a alguien y en la que influyen aspectos cognitivos, afectivos y conductuales.

Gonzáles y Roses (2016) y Moreno et al. (2022) proponen que, para reducir las actitudes negativas de los compañeros, sería interesante ofrecer conocimientos de forma transversal en el currículo, utilizar metodologías inclusivas, crear una asignatura en los planes de estudio en la que se traten estos temas o promover campañas de divulgación y sensibilización para todos los agentes que intervienen en los centros educativos; Flórez et al. (2009) analizan diferentes programas para cambiar las actitudes de las personas hacia las personas con discapacidad y concluyen con ocho técnicas metodológicas para lograr transformar las actitudes negativas en positivas. En cambio, Moreno et al. (2022) señalan la necesidad de variedad en los instrumentos de medición de las actitudes para poder avanzar en el estudio de la materia, no sólo desde la perspectiva psicométrica sino también con enfoques metodológicos cualitativos (Molina & Valenciano, 2014).

La percepción de los oyentes hacia la discapacidad auditiva, como hemos podido observar en la investigación, es un elemento esencial para

que ocurra la inclusión educativa; así como para el correcto desarrollo del autoconcepto del niño con discapacidad y su proceso de socialización, pues según explican Flórez et al. (2009), las actitudes de los demás van a determinar estos aspectos; de ahí la importancia del tópico. Sin embargo, según explican Camaño-Carballo et al. (2019) la actitud hacia la discapacidad todavía resulta difícil de modificar y, por ello, representa un desafío para la educación inclusiva. De igual modo, la actitud entre las personas con discapacidad auditiva y sus compañeros oyentes será un factor decisivo para la disminución de barreras en el aprendizaje (Flórez et al., 2009; González y Roses, 2016); y es que la actitud hacia la discapacidad dentro del ámbito educativo se ha considerado un componente clave para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva inclusiva (Garabal-Barbeira, 2018), pues las actitudes de los agentes de intervención de los centros educativos serán decisivos en la inclusión educativa, incluso más que la propia adaptación del currículum (Flórez et al., 2009).

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones y teniendo en cuenta el objetivo que se ha planteado en esta investigación: identificar, en función de unas variables de medición (la producción de los países y el idioma del trabajo publicado, las categorías y áreas de investigación de la Web of Science, la tipología de los documentos, la evolución temporal de la producción y de las citas, la producción de los autores, grado de colaboración e instituciones más productivas y la calidad de los artículos y de las revistas) la producción científica sobre las actitudes hacia la discapacidad auditiva en el ámbito educativo durante el periodo de tiempo comprendido entre los años 2013 a 2022, se han obtenido los siguientes resultados de acuerdo a cada variable medida:

- El mayor número de investigaciones sobre el tópico se realiza en Estados Unidos, predominando así el inglés como idioma de preferencia.
- Respecto a las categorías y áreas de investigación proporcionadas por la base de datos internacional Web of Science, los

documentos analizados se recogen en su mayoría dentro del ámbito educativo, en las categorías y áreas: “Education Educational Research”, “Education Special” y “Rehabilitation2.

- Los tipos de documentos que se pueden encontrar en la muestra de estudio son actas, documentos de acceso anticipado, capítulos de libro, entre otros, pero los que prevalece abarcando casi la totalidad de la muestra son los artículos en revistas.

- El intervalo de tiempo medido comprende desde el año 2013 hasta el 2022, del cual se destaca el tramo de 2018 a 2021 como ser el más productivo. Se puede apreciar que la producción de 2013 a 2017 disminuye en la mitad del periodo anterior indicando el poco interés en investigar sobre el tópico. Durante el periodo 2018 a 2021 incrementó su interés, pero, sin embargo, en 2022 decayó la producción a 26 publicaciones en todo el año. Es relevante señalar que pese a ser el año menos productivo, es el año con mayor número de citas. En referencia a las citas por año de publicación, se observa un incremento constante durante todo el periodo, pero 2013 y 2014 tuvieron tan solo 8 y 34 citas respectivamente, frente al resto de años que osciló entre 75 y 590 citas. El promedio de citas por trabajo es de 2,34.

- Es relevante destacar que los autores más prolijos sobre este tema no provienen de las instituciones más productivas. Resaltar la “Gallaudet University” como la universidad con más publicaciones sobre la materia y a Luckner por sus siete publicaciones sorbe el tópico de estudio. Respecto al índice de multiautoría, prevalecen los estudios con grupos de investigadores de entre 2 y 3 autores/as.

- En referencia a las revistas, la revista donde se ha publicado la mayor cantidad de artículos es la “Journal of Deaf Studies and Deaf Education”. Asimismo, según la calidad de las revistas donde se ha publicado la muestra de análisis, señalar que predominan las publicaciones en revistas y que entre ellas se ha identificado la presencia de revistas de reconocido prestigio

como por ejemplo la "Research in Developmental Disabilities". La mayor parte de las revistas donde se publica la unidad de análisis, se posicionan en un cuartil 4 (Q4) de la Journal Citation Report, y sin embargo el mayor número de artículos analizados se han divulgado en revistas de cuartil 3 (Q3).

En resumen, este estudio ha servido para determinar el punto en el que se encuentra la temática a tratar. Se ha podido constatar que pese a estar en continua expansión, es un tópico que interesa reformular para que se produzca una transformación en la accesibilidad al mundo en el que convivimos y se implementen las mejoras necesarias para alcanzar la plena inclusión educativa y social. Se podría resaltar como limitación el análisis de resultados sobre una base de datos, lo cual posiblemente existan otros trabajos sobre la materia que no han sido analizados. Como línea de investigación futura, se considera necesario profundizar en las percepciones que tienen las propias personas con discapacidad auditiva sobre sí mismos y sobre el trato recibido por parte de los diferentes contextos para su definitiva inclusión en la sociedad.

7. REFERENCIAS

Acosta, A., & Arráez, T. (2014). Actitud del docente de educación inicial y primaria ante la inclusión escolar de las personas con discapacidad motora. Revista de investigación, 38(83), 135-154.

Alcaín Martínez, E., & Medina-García, M. (2017). Hacia una educación universitaria inclusiva: realidad y retos. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 11(1), 4-19.

Ato, M.; López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29(3), 1038-1059.

Camaño-Carballo, L., Rodríguez-Cuéllar, Y., Rojas-Uribe, T. M., Erazo-Brito, G. F., & Pancho-Chavarrea, T. L. (2019). Estudio de las actitudes de docentes hacia la discapacidad en una universidad ecuatoriana. Revista Espacios, 40(39), 17.

Cecchetti, M., Last, J., Lynch, J., & Linehan, C. (2021). Evaluating the longitudinal impact of a disability education intervention on medical students' attitudes towards persons with a disability. Disability and Health Journal, 14(3), 101092.

Durán Gisbert, D., & Giné Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista latinoamericana de educación inclusiva, 153-170.

Escorcia-Otálora, T. A., & Poutou-Piñales, R. A. (2008). Análisis bibliométrico de los artículos originales publicados en la revista Universitas Scientiarum (1987-2007). Universitas Scientiarum, 13(3), 236-244.

Fernández-Batanero, J. M. (2011). Competencias docentes para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Revista de Educación Inclusiva, 4(2), 135-146.

Flórez García, M. Á.; Aguado Díaz, A. L.; & Alcedo Rodríguez, M. Á. (2009). Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas con discapacidad. Anuario de Psicología Clínica y de la Salud/Annuary of Clinical and Health Psychology, 5, 81-94.

Garbal-Barbeira, J., Pousada, T., Espinosa, P., & Saleta Canos, J. L. (2018). Las actitudes como fator clave em la inclusión universitaria. Revista Española de Discapacidad, 6(1), 181-198.

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Juan, M. V., Macià, C. G., & Viejo, C. M. (2013). Actitudes hacia la discapacidad en el ámbito educativo a través del SSCI (2000-2011). Análisis temático y bibliométrico. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11(1), 139-165.

González, E., & Roses, S. (2016). ¿Barreras invisibles? Actitudes de los estudiantes universitarios ante sus compañeros con discapacidad. Revista Complutense de Educación, 27(1), 219-235.

Hsien, M. (2007). Teacher Attitudes towards Preparation for Inclusion – In Support of a Unified Teacher Preparation Program. Postgraduate Journal of Education Research, 8(1), 49-60.

López-López, J. (2012). Facilitadores de la inclusión. Revista de Educación Inclusiva, 5(1), 175-188.

Martín Segura, M. J. (2011). Formación de maestros, atención educativa a alumnos con plurideficiencia y estimulación sensoriomotriz. REIFOP, 14(1), 137-150.

Molina-Alventosa, J. P., & Valenciano Valcárcel, J. (2014). Creencias y actitudes hacia un profesor de educación física en silla de ruedas. Un estudio de caso. Revista de Psicología del Deporte, 19(1), 137-149.

Montero, I., & Leon, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. International Journal of clinical and Health psychology, 7(3), 847-862.

Moreno Pilo, M. I., Morán Suárez, M. L., Gómez Sánchez, L. E., Solís García, P., & Alcedo Rodríguez, M. Á. (2022). Actitudes hacia las personas con discapacidad: una revisión de la literatura. Revista Española de Discapacidad. Redis.

Polo Sánchez, M. T. & Aparicio Puerta, M. (2018). Primeros pasos hacia la inclusión: Actitudes hacia la discapacidad de docentes en educación infantil. Revista de Investigación Educativa, 36(2), 365-379.

Ros, N. A.; Lorenzo-Lledó, A.; Carreres, A. LL.; Lledó, G. L.; Vázquez, E. P. y Cerdá, A. G. (2021). La formación del alumnado del grado de maestro en educación primaria sobre las TIC para la discapacidad. In CIPE 2021. X Congreso internacional de psicología y educación. De la red neuronal a la red social: bienestas y convivencia (p. 621).

Tello, J. (2022). Actitudes docentes frente al estudiantado con discapacidad: una revisión de literatura. Ciencia y Educación, 6(1), 83-94.

LA SITUACIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO SORDO

MARÍA ISABEL RODRÍGUEZ CONDE
Máster Derechos Humanos

1. ÁMBITO EDUCATIVO ENTRE PERSONAS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Edad

La mayoría de las personas con discapacidad auditiva tienen estudios básicos o casi inexistentes. Aunque hay un aumento paulatino del nivel formativo entre las personas más jóvenes en el ámbito universitario, sin embargo, el porcentaje entre 31 y 45 años es mayor que los jóvenes, un 32,4% frente al 24,2%[3].

1.1. EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS EN ESPAÑA

La educación en España de las personas sordas en el colegio de integración se puso en marcha a partir del año 1985 con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. La mayoría de los/as alumnos/as sordos comenzaron a ser escolarizados en centros ordinarios, algunos se llamaron centros de integración preferente de alumnos sordos o exclusivos para personas sordas con el fin de atender con recursos como el ámbito logopédico. En estos centros se usaban sistemas complementarios o alternativos de comunicación. En cuanto a la Educación Secundaria, la mayoría de las personas sordas lo realizan en Institutos de Educación Secundaria ordinarios, pero pocos de estos centros se configuran como centros de integración preferente.

Con esta política educativa respondían mejor a las necesidades para la mayoría de los alumnos hipoacúsicos, sin embargo, no se puede decir lo

[3] CNSE (2002). Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos. Madrid: CNSE.

mismo de los alumnos sordos profundos que tienen muchas dificultades para incorporar la lengua hablada como código comunicativo útil, en la que se centra principalmente en la adquisición del lenguaje con la reeducación auditiva, lectura labial, etc., y acceder plenamente al proceso educativo.

Es decir, los/as alumnos/as con discapacidad auditiva, independientemente de su grado de sordera, tenían que leer los labios de los profesores o profesoras a lo largo de la clase y luego tenían clases de apoyo para aclarar las dudas o lo que no se había entendido en la clase y, normalmente, estas clases de apoyo ocurren cuando hay clases de música o inglés.

Mas tarde, a partir del curso 1992-1993, con el convenio entre Ministerio de Educación y Cultura y la Confederación Nacional de Sordos de España se adoptó la medida de incorporar asesores sordos, para la etapa de Educación Primaria, que es un profesional sordo/a competente en el uso de la lengua de signos se centra en la enseñanza de lengua de signos en los primeros años de educación del niño o niña, también ayudando a los profesores y familias, colaborando con el profesor en el proceso educativo del niño/a sordo y servir de modelo de identidad personal para los niños/as sordos/as y como modelo para las familias oyentes con hijos sordos. Favorece que los niños sordos aprendan LS y colabora con profesores y padres para mejorar las estrategias de comunicación. También los/las Intérpretes de lengua de signos para los/as alumnos/as de Educación Secundaria[4] se centran en el trabajo de traducción e interpretación de la lengua de signos en ámbitos pedagógicos, lo que facilita el seguimiento de la asignatura en la clase al alumnado sordo. Estos/as alumnos/as disponían de intérprete solo ciertas horas a la semana. No se puede hablar de la accesibilidad integral cuando no se trata por igual a un oyente que a los alumnos o alumnas sordos porque un/a oyente dispone al profesor/a todas las horas y un/a sordo no puede seguir sin el intérprete o de las ayudas técnicas que necesiten.

---

[4] Díez, Mª A., León, D. (2011) *"Situación y necesidades de los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva"*. Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en Universidad. Necesidades y demandas. 115- 130.

Mientras en los centros de educación especial, como los colegios exclusivos para personas sordas, se produjo una disminución importante del número de alumnos/as. Tras la incorporación de planteamientos más culturales en la idea de la diversidad humana y de nuevos conceptos como el bilingüismo, se resalta el derecho a la diferencia y se reivindica una educación más inclusiva que profundiza en el concepto de integración escolar, en la que desde la escuela se ha de adaptar las necesidades educativas del alumnado sordo. La entrevista que se ha realizado a la profesora sorda, Lourdes Gómez, responde al respecto: "lo ideal sería que cualquier alumno o alumna sordo pudiera estudiar en el colegio de su barrio y allí encontrará todos los recursos personales y materiales que precisara dependiendo de sus características, ya fuese profesorado signante, ya fuese logopedas, profesores de apoyo o equipos de frecuencia modulada o todo junto, de modo que pudiera seguir las explicaciones de sus profesores y relacionarse con sus compañeros sin dificultades de comunicación (…) Cuando la escuela responde y se adapta muchos alumnos y alumnas sordos pueden seguir su escolaridad en estos centros de forma satisfactoria". Sino una de las consecuencias que podría ocurrir es el abandono escolar o provocar ansiedad del alumnado sordo/a.

También menciona que es fundamental que se tenga en cuenta las diferentes necesidades de los alumnos y alumnas sordas, adaptándose según sus necesidades para garantizar el primer momento el acceso a la información y la interacción del entorno.

En cuanto al bilingüismo, una de las modalidades educativas que se recogen es el desarrollo de la lengua de signos española y el desarrollo de la lengua castellana en su versión oral y escrita de la misma manera y con el mismo estatus. Las dos lenguas se complementan: la lengua de signos para el desarrollo como lengua nativa o primera, necesaria para el desarrollo cognitivo y lingüístico y, por otra parte, la lengua oral para poder integrarse en la sociedad mayoritariamente oyente, con el fin de que el/la alumno sordo llegue a ser competente en las dos lenguas. Se considera que el adquirir el español escrito y la lengua de signos, lo transforma en una persona bilingüe, que es fundamental para el desarrollo intelectual del alumno/a. Este programa educativo bilingüe reclama

dos figuras de apoyo, mencionadas anteriormente, un asesor sordo y un/a intérprete de lengua de signos.

1.2. Situación actual de la educación bilingüe

1.2.1. Concepto de educación bilingüe

Podemos definir la lengua de signos española (LSE, en adelante) como una modalidad no-vocal del lenguaje humano, desarrollada de forma natural y espontánea a partir de una experiencia visual con el entorno. Es una lengua viso-gestual, que se comprende a través del canal visual y se expresa principalmente por la configuración, posición y movimiento de las manos, así como también por la expresión corporal y facial. Es una lengua que posee coherencia interna y se estructura en los mismos niveles lingüísticos que cualquier lengua oral (fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático) capaces de transmitir todo tipo de expresiones y significados[5].

Una vez definido este concepto, nos podemos preguntar ¿qué ha provocado que tras tantos años de ausencia y de persecución de las lenguas de signos en la actividad académica, determinado profesorado vuelva a ellas? Hay razones múltiples y comunes en muchos países, algunas de las cuales ya se han comentado anteriormente, como son los resultados escolares negativos del alumnado sordo tras el uso de una metodología oral, los estudios de Willian Stokoe y las expectativas y resultados positivos de los enfoques educativos basados en los sistemas de comunicación bimodal (Schlesinger, 1978, citado en Alcina, 2009) y su evolución en muchos casos a modelos bilingües en los que se sistematiza el uso de la lengua de signos y de la lengua oral para acceder al currículo, los cuales ya están asentados y son una realidad en sistemas educativos, como el sueco o el danés.

Como es conocido por la historia de la educación de las personas sordas en nuestro país, en la Comunidad Sorda española existen dos lenguas de Signos: la LSE (Lengua de Signos Española, usada en el resto de nuestra

[5] CNSE (2010). Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula? Madrid: CNSE.

geografía, con diferentes variantes) y la LSC (Lengua de Signos Catalana, circunscrita al ámbito territorial de Cataluña)[6].

Antes de avanzar en el análisis sobre el uso de la lengua de signos en educación, es importante distinguir los distintos tipos de bilingüismo según los diferentes criterios[7]:

a) Según la edad de adquisición de las dos lenguas: bilingüismo sucesivo y bilingüismo simultáneo. En el bilingüismo simultáneo se presentan al niño y la niña sorda las dos lenguas (lengua de signos y lengua oral) al mismo tiempo. En la situación de bilingüismo sucesivo se aprende una segunda lengua o L2 (lengua oral) en una edad posterior a la adquisición de la primera lengua o L1 (lengua de signos).

b) Según la identidad cultural del sujeto: bilingüismo bicultural y bilingüismo monocultural. Se considera que una persona sorda es bilingüe-bicultural cuando interioriza los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad sorda y la sociedad oyente; esto es, no sólo cuando conoce los valores, la tradición y la lengua, sino cuando los respeta y acepta. Se considera que una persona sorda es bilingüe-monocultural cuando sólo se apropia de la cultura de uno de los dos grupos.

En este caso, entendemos por educación bilingüe: una educación que interioriza dos grupos culturales (bilingüe-bicultural) y que utiliza la lengua de signos así como la lengua hablada y/o escrita, partiendo del concepto de alumnado sordo desde una perspectiva social, como una minoría lingüística, que necesita de un sistema escolar que garantice la adquisición/ aprendizaje de ambas lenguas por igual y la incorporación a los dos grupos culturales de su entorno: la comunidad sorda y la sociedad oyente.

Como hemos explicado en el apartado anterior, desde principios de este siglo, en España, se produce un hecho de gran relevancia que apoya las

---

[6] Fernández, Mª P. (2002). *Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos*. En Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5 (4). Consultado el 28 de Mayo de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034355

[7] Alonso P., Aroca E., Esteban, M L., y otros (2003). Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo. Madrid: CNSE.

experiencias de educación bilingüe en centros de Infantil y Primaria: se promulga la Ley 27/2007, de 23 de octubre[8], por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Nuestro país entra así en un camino que otros países (Suecia, Finlandia, Dinamarca, Reino Unido, Portugal, Francia, etc.) ya recorren desde hace años, como es el del reconocimiento y uso institucional de las lenguas de signos.

Una vez que lingüística y legalmente se reconocen las lenguas de signos, otra de las cuestiones que nos podemos plantear es la importancia y la necesidad de la lengua de signos en educación (mediante el modelo educativo bilingüe), ya que esta lengua facilita el acceso a los contenidos curriculares y la construcción de los conocimientos en el aula[9].

En este sentido la lengua de signos puede ser una buena vía más de acceso al currículo educativo. Hay diversas maneras en las que esta modalidad comunicativa puede aparecer o ser utilizada en el contexto educativo[10]:

- Profesorado de apoyo con competencia en lengua de signos que realiza su labor utilizando esta lengua, para reforzar, anticipar y acceder a los aprendizajes que se realizan en el aula.
- Uso de glosario de términos claves con traducción a la lengua de signos para la comprensión de la unidad didáctica que se esté trabajando.
- Utilización de materiales bilingües. Actualmente ya existen algunos materiales en lengua de signos y lengua oral que pueden

[8] Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado, 24 de Octubre de 2007, núm. 255, pp. 43251 - 43259.

[9] Rodríguez, I. R. (2005). *Condiciones para la educación bilingüe de las personas sordas*. En Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 25 (1), 28-37.

[10] CNSE (2010). Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula? Madrid: CNSE.

ser muy útiles como complemento al trabajo de las distintas materias en el aula.

- Incorporación del intérprete de lengua de signos en el aula. La figura de este profesional es en muchos casos esencial para el progreso del alumnado sordo, ya que ejerce de puente de comunicación entre este alumnado y el profesor y, además, permite acceder de forma directa, en su propia lengua, a las explicaciones del profesor, a las intervenciones del resto de compañeros/as, así como a toda la información que se genera en el aula.

En definitiva, el alumnado sordo puede acceder al currículo, principalmente, mediante el uso de dos vías no excluyentes: no sólo a través de la lengua de signos, sino también a través de la lengua escrita y hablada. Por ello, se hace necesario potenciar todas las vías de acceso al currículo por medio de (CNSE, 2010):

- la lengua escrita: libros de texto, esquemas en la pizarra, búsquedas en Internet, lecturas complementarias, etc.
- el habla: explicaciones del profesor o la profesora, debates y trabajos en grupo, etc.;
- la lengua de signos: materiales didácticos en lengua de signos; la labor del intérprete de lengua de signos, o incluso de profesionales educativos que utilicen esta lengua dentro o fuera del aula.
- a vía visual: fotografías, murales, collages, láminas, etc.

1.2.2. Investigaciones sobre educación bilingüe

En otra investigación realizada por un grupo de especialistas en educación y promoción de la salud adscritos a la universidad de Alicante y a la fundación CNSE, en el que participan dieciocho países, se identificaron, clasificaron y jerarquizaron mega tendencias internacionales en la educación bilingüe-bicultural del alumnado sordo.

Este estudio mostró algunas de la barreras que obstaculizan la educación bilingüe para el alumnado sordo, como son: a) visión de la sordera como una condición médica, que puede solucionarse mediante la tecnología; b) fonocentrismo y resistencia social a lo desconocido; c) tendencia de las actuales políticas educativas en general y las específicas para el alumnado; d) debilidades en la educación bilingüe del alumnado sordo; e) invisibilidad, heterogeneidad y falta de movilización de la comunidad sorda.

Los resultados de este estudio revelan que los cambios sociopolíticos hacia una mayor aceptación de la diversidad y los temas relativos a la sordera, unidos a un modelo médico/social de la salud de las personas sordas pueden promover o limitar las opciones educativas de este colectivo mucho más que los cambios que se producen en los propios sistemas educativos. Asimismo, la investigación muestra la necesidad de una perspectiva internacional a la hora de decidir la manera más adecuada de apoyar la educación bilingüe del alumnado sordo tanto en el ámbito nacional como en el local en un mundo cada vez más globalizado.

Rodríguez y Mora (2007)[11] mostraron que el empleo de la LSE como lengua de transmisión de conocimientos puede ser un problema generando en las personas sordas una comunicación signada vulnerable o errónea, no por las características propias de esta lengua, sino por el bajo nivel de dominio que muchas personas sordas poseen de ella. Limitación ésta que, a su vez, tiene su origen en:

- Un acceso tardío a esta lengua (muy pocas personas sordas la aprenden antes de los 3 años).
- La informalidad del contexto de su aprendizaje (muy pocas personas sordas afirman haber acudido a cursos de LSE o la han estudiado en su propio centro educativo).

De los resultados obtenidos de este estudio se extrae que la LSE sirve para comunicar mensajes de cierto grado de complejidad y abstracción, siempre que se asegure que los sujetos tengan un buen nivel de LSE y

[11] Rodríguez, I. R. y Mora, J. (2007). *El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática*. En Revista de Educación, 342, 419-441.

que estén expuestos a una buena interpretación. Cumpliéndose estos requisitos, su uso está legítimamente autorizado en el marco educativo[12].

En otro estudio se realizó una reflexión sobre las características generales del bilingüismo inter-modal (utiliza diferentes canales sensoriales) y sus diferencias con el bilingüismo en lenguas orales (bilingüismo intramodal, transmitido a través del mismo canal). Su autora, Esperanza Morales[13], ha encontrado que través de la adquisición completa de una lengua natural (en este caso, la lengua de signos), el niño y la niña sorda adquiere las mismas experiencias que un niño o niña oyente, aunque mediatizadas por medio de otra forma de comunicación. En el caso del bilingüismo inter-modal, no se han encontrado diferencias entre el alumnado sordo y el oyente en relación con la adquisición de la primera lengua (LSE en niñas y niños sordos y lengua oral materna en oyentes), aunque sí en la adquisición de la segunda lengua (lengua oral en niñas y niños sordos -ya que su proceso de adquisición no será nunca algo espontáneo, sino que se produce mediante rehabilitación logopédica- y otra lengua oral no materna en niñas y niños oyentes, por ejemplo lengua inglesa).

Por tanto, a pesar de que tanto la LSE como la lengua oral se comiencen a aprender al mismo tiempo, en la niña y niño sordo la LSE será muy pronto la lengua dominante o primera lengua, mientras que la lengua oral como segunda lengua no será adquirida sino a través de un proceso más largo que precisará, la mayoría de las veces, una reflexión metalingüística continuada sobre sus diferentes estructuras.

La lengua de signos es la lengua materna de las niñas y niños sordos porque ésta es la única lengua que pueden adquirir en forma natural. La lengua escrita y la oral son entonces la segunda lengua o tercera lengua[14]

---

[12] Rodríguez, I. R. y Mora, J. (2007). El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática. En Revista de Educación, 342, 419-441.

[13] Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter- modal (lengua de signos/lengua oral). En J. Martí i Castells y J. M. Mestres i Serra, Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectivas lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008). Consultado el 27 de Mayo de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_LS_lenguas_minoritarias_2008.pdf

[14] Fernández, Mª P. y Yarza, Mª V. (2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas. En Cultura Sorda. Vol. 33, Nº 5 y 6.

consideran la lengua escrita como una tercera lengua), dependiendo del orden de su introducción. Las niñas y niños sordos hijos de sordos signantes, aprenderán la lengua de signos de sus padres. Aquéllos cuyos padres son oyentes, la aprenderán de los adultos sordos. Por lo tanto, como expresa Britta Hansen, directora de la escuela de sordos de Copenhague, los padres oyentes no serán los "principales modelos lingüísticos" para sus hijos sordos sino sus "comunicadores principales" (Fernández y Yarza, 2006).

1.2.3. Lectoescritura

Las dificultades lecto-escritoras por parte de las personas sordas, mayormente adultas, son por el hecho de la gran diferenciación de las dos lenguas que conocen. En muchos resultados de las investigaciones se muestra que los niveles de lectura de las personas sordas son inferiores a los de los oyentes, aparecen retrasos en torno a siete u ocho años y normalmente, al terminar la escolaridad obligatoria tienen dificultades para alcanzar unos niveles lectores funcionales[15].

Una de las principales causantes de las dificultades de la lectoescritura entre las personas sordas, mayormente profundas, es la alteración en el desarrollo lingüístico oral o falta de audición y que tiene como consecuencia el problema grave en el aprendizaje de la lectoescritura. Para aprender a leer s necesitan ciertas habilidades lingüísticas, para ello los niños o niñas oyentes adquieren el lenguaje de forma natural y espontánea, en cambio, para las personas sordas este proceso es lento, trabajoso, ya que se produce a través de la lengua oral.

Otra de las causas es que los estudiantes sordos/as reciben menor calidad y cantidad en instrucción lectora, y presentan restricciones en la competencia lingüística a nivel léxico con un vocabulario reducido, relacionado con el grado de sordera, sintáctico, estructuras sintácticas sencillas, semántico y discursivo así como la asignación de los significados

---

Consultado el 28 de Mayo de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources /Fernandez_Viader_Yarza_Reflexiones_bilinguismo_sordos_tres_experiencias_espa$C3$B1olas_2006.pdfç

[15] Domínguez Gutiérrez, A.B. (2003). "¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?". Enseñanza, 21, 201-218.

unívocos a palabras polisémicas, es el desconocimiento de palabras clave que permitan una compresión del texto de forma global, problemas con la estructura morfosintáctica del lenguaje oral y el uso de palabras funcionales[16]. El éxito de la comprensión lectora depende del conocimiento tanto del vocabulario como del conocimiento sintáctico. Aun así, respecto al nivel semántico y pragmático, se ha comprobado que los lectores sordos pueden usan el contexto para solucionar problemas orales sencillos. Por otro lado, la lengua española y la lengua de signos son dos lenguas con estructuras diferentes, con lo cual la forma de cohesionar discursos en ambas lenguas es diferente e influye a la hora de la compresión por parte de las personas sordas al funcionamiento de la lengua oral[17]. No se trata de la ortografía o a la gramática en sí misma sino entender el texto en su globalidad y sus mecanismos de cohesión[18]. Las personas sordas signantes usan la lengua de signos como lengua primaria, y la lengua española, como segunda lengua, como una lengua extranjera.

Sin embargo, hay que señalar que existe una minoría de alumnos/as sordos/as que desarrollan una lectura adecuada a lo largo de su escolaridad y que alcanza una competencia totalmente funcional al finalizar la misma (Domínguez, 2003).

2. METODOLOGÍA

En este apartado analizaremos estudios desarrollados sobre la población sorda en contexto educativo, observando datos específicos sobre las diferentes etapas educativas. Para el análisis hemos extraído datos de las etapas de educación básica, secundaria y bachillerato específicamente, pues es, sobre todo, el ámbito de trabajo que realizo.

---

[16] Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2009). *"Los alumnos sordos y la lengua escrita*". Revista latinoamericana de educación inclusiva, 31(1), 95-111.

[17] Bobillo García, N. (2003) *"La lectoescritura en las personas sordas."* En Bibliotecas públicas y comunidad sorda. Educación y biblioteca, 2003, (15), 138, 69-77.

[18] López, M. (2005). La educación de las personas con sordera: la Escuela Oralista española. Valencia: Universitat de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.

Los datos extraídos son de encuestas realizadas en un informe de resultados sobre el estudio de la situación educativa de la juventud sorda publicado por CNSE-Confederación Estatal de Personas Sordas, en febrero del 2021.

2.1. Presencia del estudiantado sordo en el sistema educativo

En cuanto al conocimiento disponible, la mayor parte de los estudios sobre la población sorda en el contexto educativo español analizan su situación, la de sus docentes y/o centros de enseñanza en los niveles iniciales y obligatorios. Son escasas aún las aproximaciones a las etapas siguientes, no obligatorias (bachillerato, formación profesional y universidad). No obstante, algunos ejemplos de ello (desde diferentes perspectivas y objetivos) se pueden encontrar en los trabajos de Rom y Silvestre (2011) sobre las relaciones entre adolescentes oyentes y sordos; Gutiérrez Fernández (2013) y Velasco (2015) acerca de la etapa de formación profesional; o Díez-Abella y León (2011), Echeita Alonso (2016), sobre los recursos y experiencias en la universidad.

En Educación Infantil y Primaria, el conocimiento es mayor porque existe un control exhaustivo de los datos de escolarización y por ser estas las fases de adquisición del lenguaje y la lectoescritura[19]. En cambio, en la etapa de la ESO y (sobre todo) en Bachillerato y Formación Profesional, llega un porcentaje escaso de personas sordas; además, no es posible contar con datos exactos sobre su distribución, como se verá después.

Posteriormente, y pese a que el porcentaje de alumnado sordo que alcanza el nivel universitario es aún más bajo (la mayoría no cursa estudios superiores por las dificultades de aprendizaje y comunicación que encuentran en las etapas medias de enseñanza), existe más información sobre su presencia y distribución, así como una mayor cantidad de recursos de apoyo, además de forma generalizada y transversal dentro de cada universidad. En ambos casos esto sucede gracias a la existencia de

[19] Alvira, F. Cruz, A y Blanco, F. (1999). Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditivas en España: una aproximación cualitativa. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

unidades de atención a la discapacidad en las universidades (todas las cuales conforman la Red SAPDU).

2.2. Etapas obligatorias

España cuenta con la menor tasa de segregación educativa de Europa: 4 de cada 5 ACNEE (en etapas obligatorias) están escolarizados en centros ordinarios, entre ellos el 94% de quienes presentan déficit auditivo (OED, 2018). No obstante, además de que en los últimos 15 años la proporción de alumnado con discapacidad que asiste a centros de educación especial ha vuelto a incrementarse, el dato no implica que la inclusión sea real y efectiva, sino que más bien, en la mayoría de los casos, se trata de mera integración en el espacio normalizado.

En España, en la enseñanza no universitaria del curso 2018-2019, había 9324 alumnos/as sordos (Ministerio de Educación y Formación Profesional. Se trataba, en términos del Ministerio de "alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que recibió una atención educativa diferente a la ordinaria". En conjunto, el 94,9% del alumnado "con discapacidad auditiva" del curso 2018-2019 en enseñanza no universitaria estaba integrado en centros ordinarios, y solo el 5,1% en educación especial específica.

Los modelos de escolarización que establece la legislación española para el alumnado sordo o con otras necesidades educativas específicas son, de más a menos inclusivo, los siguientes:

- Grupo ordinario a tiempo completo. Se atiende al alumnado que puede seguir el desarrollo del currículo ordinario con ayudas técnicas o con aplicación de medidas de adaptación curricular y/o de refuerzo educativo.

- Grupo ordinario con apoyo en períodos variables. Se atiende al alumnado que, por razón de sus necesidades educativas, requiere una atención personalizada específica y que puede integrarse parcialmente, en mayor o menor medida, según los casos, en los grupos ordinarios.

El currículo que cursa este alumnado toma como referencia el Proyecto Educativo, adaptando este a las capacidades individuales.

- Aula de Educación Especial en centro ordinario. Se atiende al alumnado cuyas necesidades educativas y grado de desfase curricular requieren un currículo adaptado significativamente. El alumnado sordo generalmente se escolariza en esta modalidad cuando presenta asociada otra u otras discapacidades.

- Centro de Educación Especial. Cuando las condiciones personales de discapacidad requieran adaptaciones curriculares en grado extremo respecto del currículo y cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en régimen de integración.

Cabe apuntar que la incorporación de la lengua de signos en los centros (ya sea como lengua de comunicación o como materia de estudio) no tiene por qué reservarse a modalidades de educación especial o específica, cualquier modalidad o programa educativo es susceptible de desarrollar modelos educativos bilingües. Como recuerda la Federación Mundial de Personas Sordas, la inclusión no viene marcada por el entorno (escuela ordinaria), sino por la experiencia de un aprendizaje en lengua de signos efectivo, cumpliendo las diferentes medidas que insta la Convención.

Con independencia de estas modalidades de escolarización, diversas CCAA ofrecen una mayor variedad de opciones. Entre ellas cabe referenciar las siguientes (ejemplo Junta de Andalucía)[20]:

- Centros ordinarios de integración preferente. En ellos se escolariza de manera preferente a alumnado con una determinada discapacidad, en este caso auditiva, dotándolos de los recursos

[20] Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

humanos y tecnológicos necesarios para afrontar la educación de estas personas[21].

- Centros de educación bilingüe. Son centros donde la enseñanza se imparte en dos lenguas: Lengua de Signos y Lengua Oral. Este tipo de proyectos suele incorporar profesorado sordo bilingüe.
- Centros específicos de educación especial (CEEE), destinados exclusivamente la escolarización de alumnado con discapacidad.
- Experiencias de escolarización combinada entre un centro ordinario y uno específico, aportando uno la normalización del proceso educativo y el otro la atención especializada.

Estas modalidades se diluyen (o, directamente, desaparecen) en las etapas posobligatorias (bachillerato, ciclos formativos y universidad), donde el porcentaje de alumnado sordo es más bajo. En el estudio de Medina (2017) sobre la educación inclusiva (citado en OED, 2018) se menciona como una de las dificultades para lograrla con las personas con discapacidad la falta de profesorado de apoyo en niveles posobligatorios.

2.3. El alumnado sordo en los niveles educativos posobligatorios

El Ministerio de Educación publica cada año los datos de alumnado con necesidades educativas especiales (ACNEE) matriculado por comunidad autónoma, tipo de centro y titularidad de este, sexo, edad y tipo de discapacidad, pero solo hasta ESO. Por otra parte, se carece de datos fiables sobre los recursos de apoyo que se emplean en enseñanzas medias. Respecto a la universidad, no existen estadísticas oficiales, debido sobre todo a la Ley de Protección de Datos. Cada universidad depende de la información facilitada de forma voluntaria por cada estudiante a la hora de solicitar asesoramiento o recursos del respectivo servicio de

[21]Alonso, P., Rodríguez, P. y Echeita, G. (2009). *El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem, Madrid*. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (1), 167-187.

atención a la discapacidad; y luego, a su vez, la universidad puede facilitar o no tales datos a terceros. Así, por ejemplo, en el estudio Universidad y Discapacidad de la Fundación Universia (2018) (con datos procedentes de 65 universidades públicas y privadas españolas) se señaló que, de 21.435 estudiantes con discapacidad matriculados, el 17,6 % tenía discapacidad sensorial (pero sin especificar de qué tipo)[22].

El tipo de adaptaciones, y en concreto en relación con el uso de la lengua de signos en la universidad, puede ser indicativo de la presencia del alumnado sordo en la misma. El estudio Universidad y Discapacidad, "un total de 161 estudiantes con discapacidad (el 9,4% de los 1720 que respondieron al cuestionario) utilizan adaptaciones para seguir las clases. Las adaptaciones más frecuentes son la grabación de clases (utilizada por el 28,6% de quienes se benefician de alguna adaptación), la ampliación de textos (que supone el 26,1% de las adaptaciones) y la reserva de asiento en las aulas (24,8% del total). Algo menos frecuente es el uso de mobiliario adaptado y de textos en soporte audio (13,0% en ambos casos), la intervención de Intérpretes de Lengua de Signos (9,9%) el acceso a pizarras y tarimas (8,7%) la adaptación de exámenes (7,5%), la realización de transcripciones al braille (3,7%) y la asignación de un alumno colaborador (1,2%). Los estudiantes han mencionado muchas otras adaptaciones, como el subtitulado de vídeos, el uso de asientos acolchados, la instalación de micrófonos, emisoras de FM o audio por bluetooth en el aula, la dotación de ordenadores portátiles, adaptaciones de plazos u horarios, etc." (Fundación Universia, 2018: 61).

Por su parte, la Federación Española de Intérpretes de Lengua de Signos (FILSE) aporta datos sobre la situación y presencia los Intérpretes y Guía- Intérpretes de lengua de signos en el ámbito educativo. De acuerdo con esta fuente, para el curso escolar 2016-2017, se contó con un total de 547 intérpretes y guías intérpretes de los cuales como mínimo20, 84 se encontraban en las etapas de infantil y primaria, y 169 en secundaria y ciclos formativos (FILSE, 2017: 34).

---

[22] Aguilar Montoya, G. (2004). "*Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión desde la discapacidad*". V Congreso Educativo Internacional: De la Educación Tradicional a la Educación Inclusiva.

En cualquier caso, los interlocutores expertos entrevistados como parte del estudio observaron que la provisión de recursos y apoyos para el alumnado sordo se garantiza (hasta cierto punto) en la enseñanza obligatoria y resulta, en general, más incierta más allá de esta enseñanza, sobre todo por lo que se refiere al ciclo medio (Bachillerato) y ciclos formativos, formación profesional. En niveles posteriores depende más de la dotación disponible y de la buena voluntad y la concienciación de la comunidad educativa.

En este sentido, los participantes en el estudio de Echeita Alonso (2016), jóvenes universitarios sordos, reconocen que ni en FP ni en bachillerato contaron con apoyos específicos para sus necesidades comunicativas. Para muchos de ellos, esa primera etapa posobligatoria fue una auténtica "travesía del desierto".

Como se refleja en el estudio del INJUVE sobre los jóvenes con discapacidad en España, muchas de las dificultades que llevan a la exclusión por discapacidad en el ámbito escolar cristalizan en la etapa secundaria, donde se presentan los mayores problemas para la permanencia en el sistema educativo. Y esto no solo ocurre por motivos estrictamente académicos, sino también por otro tipo de barreras de integración social y afectiva (además de comunicativa, en el caso de los jóvenes sordos).

En lo que respecta a la universidad, las unidades de atención a la discapacidad facilitan, en principio, los recursos que cada estudiante reclame según sus necesidades concretas y gestionan con los docentes las correspondientes adaptaciones curriculares. Sin embargo, persisten limitaciones en estos aspectos, que Echeita Alonso (2016) denomina y clasifica como sigue:

- El coste de la equidad. La escasa dotación económica que en general reciben estas unidades o servicios limita la disponibilidad de recursos directos para la comunicación con dicho alumnado (contratación de ILS, subtitulado de audiovisuales, adaptación de materiales, etc.).

Pero, además, y lo que es peor, restringe su capacidad de influencia sobre la comunidad universitaria (en cuanto a formación y sensibilización de estudiantes, PDI y PAS). Y es que los recursos de apoyo pueden

considerarse en cierto modo medidas "paliativas", porque son adaptaciones ad hoc de situaciones, procesos y materiales no accesibles. En cambio, la formación y el asesoramiento al profesorado y el resto de la comunidad universitaria serían medidas "preventivas" que van orientadas a la inclusión real de todos los estudiantes y tienen como objetivo que en el futuro deje de ser necesario un servicio específico para alumnado con discapacidad[23].

- Derecho o buena voluntad. En la mayoría de las universidades no existe la obligación expresa para el profesorado de adaptar sus métodos o procesos de enseñanza de modo que sean accesibles. Se publican guías, se imparten sesiones formativas y se llevan a cabo recomendaciones y asesoramientos puntuales, pero luego cada docente decide hasta qué punto sigue esas pautas en sus asignaturas.

- La (des)valorización de la enseñanza universitaria. En general, conforme se asciende de nivel en el sistema educativo menor es la formación didáctica del profesorado. Así, en la universidad el cuerpo de profesores es básicamente personal investigador con cierta carga docente, pero no se les ha preparado para desarrollar una metodología de enseñanza inclusiva y accesible.

Los resultados empíricos del estudio aportan una nueva comprensión acerca de la inclusión educativa, el logro de un aprendizaje bilingüe efectivo, sus barreras en diferentes etapas, con especial atención a las etapas intermedias, la formación profesional y universitaria, a la situación educativa de la juventud sorda.

Una vez planteada esta contextualización de la situación educativa y social de la juventud sorda, se describe su experiencia educativa a partir de la sesión de debate y el cuestionario del presente estudio, junto las entrevistas con interlocutores clave.

---

[23] Barros Camargo, C. D. y Fernández Batanero, J. M. (2014*). "Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. Aspectos diferenciales"*. I Congreso Internacional Sociedad, Educación e Inclusión, 574-581.

2.4. El valor de la lengua de signos en el acceso a la educación y la combinación de recursos

Hoy día se disponen tres perfiles distintos en relación con la lengua de signos en el ámbito educativo: el asesor sordo, la interpretación y la docencia.

El asesor sordo especialista en lengua de signos cobra sentido a edades más tempranas (infantil y Primaria), para aprender esta lengua con solvencia[24].

Ya en Secundaria y en niveles superiores se recomienda la incorporación de intérpretes de lengua de signos[25].

Tal como se desprende de la sesión grupal y de la consulta, el principal recurso de apoyo con el que han contado los estudiantes en las diferentes etapas educativas es el apoyo en lengua de signos, el ILS.

Entre las problemáticas señaladas en relación con el ILS destacan:

- La dificultad e incertidumbre para contar con ILS al comienzo de curso/ asignatura. Esto los llevó a perder clases iniciales.
- Disponer del apoyo en lengua de signos para sólo una parte de sus horas lectivas.
- La cualificación del ILS, que este dispusiera de conocimientos suficientes, tanto de la propia lengua de signos como de la materia a interpretar, por ejemplo, en el caso de los idiomas.

La cualificación del ILS se destaca como una necesidad por parte de los estudiantes, no siempre bien resuelta.

---

[24] CNLSE (2013). *"La lengua de signos española hoy. Informe de la situación de la lengua de signos española".* Actas del congreso de la CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013. Madrid: Real Patronato de discapacidad y Ministerio de sanidad, Servicios sociales e Igualdad

[25] Rodríguez, I. R (2004*). El valor de la Lengua de Signos Española en la educación de las personas sordas.* En P. Fernández y E. Pertusa (coord.), El valor de la mirada: sordera y educación (pp. 187-209). Barcelona: Universitat de Barcelona.

3. REFERENCIAS

Aguilar Montoya, G. (2004). "Del Exterminio a la Educación Inclusiva: Una visión desde la discapacidad". V Congreso Educativo Internacional: De la Educación Tradicional a la Educación Inclusiva.

Alegría, J. y Domínguez, A. B. (2009). "Los alumnos sordos y la lengua escrita". Revista latinoamericana de educación inclusiva, 31(1), 95-111.

Alvira, F. Cruz, A y Blanco, F. (1999). Los problemas, necesidades y demandas de la población con discapacidad auditivas en España: una aproximación cualitativa. Madrid: Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO).

Alonso P., Aroca E., Esteban, M L., y otros (2003). Libro blanco de la lengua de signos española en el sistema educativo. Madrid: CNSE.

Alonso, P., Rodríguez, P. y Echeita, G. (2009). El proceso de un centro específico de sordos hacia una educación más inclusiva. Colegio Gaudem, Madrid. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 3 (1), 167-187.

Barros Camargo, C. D. y Fernández Batanero, J. M. (2014). "Las necesidades educativas especiales de los alumnos/as con deficiencia auditiva. Aspectos diferenciales". I Congreso Internacional Sociedad, Educación e Inclusión, 574-581.

Bobillo García, N. (2003) "La lectoescritura en las personas sordas." En Bibliotecas públicas y comunidad sorda. Educación y biblioteca, 2003, (15), 138, 69-77.

CNSE (2002). Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos. Madrid: CNSE.

CNSE (2010). Alumnado sordo en Secundaria. ¿Cómo trabajar en el aula? Madrid: CNSE.

CNLSE (2013). "La lengua de signos española hoy. Informe de la situación de la lengua de signos española". Actas del congreso de la CNLSE sobre la investigación de la lengua de signos española 2013. Madrid: Real Patronato de discapacidad y Ministerio de sanidad, Servicios sociales e Igualdad.

Díez, Mª A., León, D. (2011) "Situación y necesidades de los estudiantes sordos y con discapacidad auditiva". Jornadas: Inclusión de los estudiantes con discapacidad en Universidad. Necesidades y demandas. 115- 130.

Consejería de Educación, Junta de Andalucía (2010). Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad auditiva. Sevilla: Consejería de Educación, Junta de Andalucía.

Domínguez Gutiérrez, A.B. (2003). "¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito?". Enseñanza, 21, 201-218.

Fernández, Mª P. (2002). Cambios actuales en la respuesta educativa para los sordos una aproximación hacia modelos comprensivos. En Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 5 (4). Consultado el 28 de Mayo de 2011 de http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034355

Fernández, Mª P. y Yarza, Mª V. (2006). Reflexiones sobre las definiciones de bilingüismo en los sordos: un estudio de tres experiencias españolas. En Cultura Sorda. Vol. 33, Nº 5 y 6. Consultado el 28 de Mayo de 2011 de http://www.cultura-sorda.eu/resources /Fernandez_Viader_Yarza_Reflexiones_bilinguismo_sordos_tres_experiencias_espa$C3$B1olas_2006.pdfç

Gascón, A. (2003). ¿Señas o signos?: Evolución histórica. Consultado el 1 de Junio de 2011 de http://www.ucm.es/info/civil/bardecom/docs/signos.pdf

López, M. (2005). La educación de las personas con sordera: la Escuela Oralista española. Valencia: Universitat de Valencia, Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación.

Morales, E. (2008). Características generales del bilingüismo inter- modal (lengua de signos/lengua oral). En J. Martí i Castells y J. M. Mestres i Serra, Les llengües de signes com a llengües minoritàries: perspectivas lingüístiques, socials i polítiques (Actes del seminari del CUIMPB-CEI 2008). Consultado el 27 de Mayo de http://www.cultura-sorda.eu/resources/Morales_LS_lenguas_minoritarias_2008.pdf

Rodríguez, I. R (2004). El valor de la Lengua de Signos Española en la educación de las personas sordas. En P. Fernández y E. Pertusa (coord.), El valor de la mirada: sordera y educación (pp. 187-209). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Rodríguez, I. R. y Mora, J. (2007). El uso educativo de la Lengua de Signos Española (LSE) y su problemática. En Revista de Educación, 342, 419-441.

Referencias Legislativas

Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociegas. Boletín Oficial del Estado, 24 de Octubre de 2007, núm. 255, pp. 43251 - 43259.

MUNDO CIEGO: LAMENTO DE UN REFUGIADO. MODELO PARA ACTIVAR LA PREOCUPACIÓN EMPÁTICA EN EL ALUMNADO FRENTE A LAS CRISIS HUMANITARIAS EN LAS ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS SUPERIORES DE MÚSICA

YÓNATAN SÁNCHEZ SANTIANES
Conservatorio Superior de Música de Canarias

FÁTIMA NARANJO MARRERO
Conservatorio Superior de Música de Canarias

1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con Fischer (2021), la empatía existe en tres formas: cognitiva (entender la perspectiva ajena), emocional (reacción respecto al sentimiento ajeno) y compasiva. Esta última es identificada como "preocupación empática", la tendencia a experimentar sentimientos de compasión, preocupación y cariño por los otros, especialmente cuando se encuentra ante dificultades, y tendría dos grandes componentes: cognitivo (entender la perspectiva ajena) y emocional (reacción respecto al sentimiento ajeno) (Davis, 1980, 1983).

Martínez-Otero (2011, p.186), destaca que la "empatía cognitiva" revela flexibilidad de pensamiento, pero no conlleva necesariamente respuesta emocional, algo que, en su investigación se evidencia más en los hombres que "tienen más facilidad para reconocer y comprender los estados emocionales de otras personas que para involucrarse en las situaciones afectivas ajenas". No son escasas las referencias que nos ayudan a desarrollar la empatía emocional en nuestro alumnado, pero no hemos encontrado ninguna que nos permita ayudar al alumnado a desarrollar la empatía cognitiva para analizarla y emplearla par amover las emociones. Para ello debemos acudir a estudios sobre dramatización y expresión

emocional en teatro, pero en el campo artístico musical, no hemos encontrado referencias.

En el ensayo The Philosophy of Composition, publicado en 1846 por Edgar Allan Poe, en el cual indica, paso a paso y rigurosamente, el proceso de creación del poema The Raven. Poe niega la noción de inspiración mágica, inexplicable y frenética como único motor y explicación de la obra literaria y enumera aspectos relevantes en la creación del poema como extensión, efecto, tono, personajes, etc.

Es frecuente escuchar una de las expresiones más manidas de la tradición musical occidental, la frase del poeta estadounidense Henry Wadsworth Longfellow "la música es el lenguaje universal". Sin embargo, no posicionamos más cerca a la consideración de Theodor Adorno según el cual, "quien tome literalmente la música como lenguaje, yerra". Entendemos, por tanto, que la mayor fuerza emotiva de la música es junto a la palabra y por ello si nuestra finalidad es activar la preocupación empática, ésta nos servirá como una herramienta facilitadora del proceso.

Empleando, pues, la palabra como herramienta, nuestra investigación diseña una actividad creativa orientada al alumnado de la asignatura *Técnicas de Composición* en las Enseñanzas Artísticas Superiores de Música para desarrollar la preocupación empática a través del análisis de la empatía cognitiva en el alumnado empleando el aprendizaje basado en proyectos, mediante la composición de una canción original para voz y piano (música y texto).

Consideramos que, junto al dominio de los conocimientos propios de la música y la competencia para integrarse en los distintos ámbitos profesionales, la formación del alumnado debe incorporar el desarrollo de valores que le nutran como ciudadano. En su artículo 3, el *Real Decreto 1614/2009* incluye, entre los principios generales que deben inspirar los títulos de estas enseñanzas, los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos y el respeto y la promoción de los Derechos Humanos.

> Entre los principios generales que deben inspirar los nuevos títulos, se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, de respeto al patrimonio cultural y natural y de fomento de la cultura de la paz. (RD 1614/2009, p. 4)

Presentamos un ejemplo de realización completa empleando estados de activación, denunciando la situación de los refugiados en el ejemplo de los refugiados rohingya, grupo étnico y religioso que ha sido objeto de persecución y violencia en Myanmar (antigua Birmania) durante décadas y que ha sido descrita como una de las peores crisis humanitarias del mundo,

1.3. El modelo CREATES de Shelley Carson

En Sánchez (2015), trabajamos procesos creativos en estudiantes de composición aplicando el modelo CREATES de Shelley Carson (2012), compuesto por siete estados de activación cerebral (*brainset*) relevantes en el proceso creativo. Estas actitudes cerebrales, fundamentadas en los estudios de Braidot (2008) y Kounios (2006), son Conexión, Razonamiento, Visualización, Absorción, Transformación, Evaluación y Fluidez (del original *Connect, Reason, Envision, Absorb, Transform, Evaluate,* y *Stream*) y se organizan en diferentes dimensiones: desinhibición mental o cognitiva, activación hemisférica, estado anímico positivo o negativo y grado de esfuerzo mental percibido.

El modelo CREATES se fundamenta en tres hallazgos avalados por estudios científicos:

- Las personas creativas son capaces de acceder a estados cerebrales específicos que otras personas tienen vetados o tienen una menor facilidad de acceso.
- Los individuos creativos son capaces de cambiar entre los diferentes estados del cerebro, dependiendo de la tarea en cuestión.
- Es posible entrenarse para acceder a estos estados de activación y cambiar con flexibilidad entre ellos.

(Sánchez, 2015, p. 107)

Para dar forma a nuestro proceso organizamos cada una de las fases en tres categorías

- Del contexto a la idea: absorción, conexión, fluidez.
- De la idea a la materialización: *visualización, transformación*.
- De la materialización a la ejecución: *razonamiento, evaluación.*

La actitud cerebral de conexión, las ideas fluyen y "conectan" las unas con las otras. Implica pensamiento divergente, asociaciones insólitas. El razonaminento activa todos los recursos almacenados en la memoria, los conocimientos y las habilidades, de forma consciente, activa, deliberada y secuencial. La visualización es el estado de activación cerebral que facilita la imaginación a través de la imaginería mental y la utilización del pensamiento hipotético. La actitud de *absorción* está definida por tres factores principales: la atracción por la novedad, el juicio de valor retardado y la desinhibición mental o cognitiva. En la actitud cerebral de transformación que implica los sentimientos y pensamientos personales, identificamos tres factores: pensamiento egocéntrico, estados de sentimientos negativos e insatisfacción personal y con respecto al entorno. La actitud cerebral de evaluación, se define por tres factores: la emisión activa de juicios de valor, la atención concentrada y la impersonalidad. La fluidez requiere de metas que exijan respuestas adecuadas, capacidades plenamente involucradas en la consecución y equilibrio entre capacidades y oportunidades para la acción.

1.3. Campo de refugiados Rohingya

De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (2023), hace más de 40 años que miles de refugiados rohingya viven en Bangladesh tras haber huido de Birmania. En agosto de 2017, un repunte de la violencia en el norte de Myanmar empujó a más de medio millón de personas a huir del país en busca de un lugar seguro en Bangladesh. En sólo unos días, esta emergencia se convirtió en la que más rápido crece de todo el mundo, por encima de países como

Siria o Sudán del Sur. Cada minuto, 10 personas llegaban a los campos de Bangladesh.

> Desde hace décadas, el pueblo rohingya, la minoría más perseguida de este mundo, se enfrenta a discriminación, persecución, tortura y asesinato en su país de origen, Myanmar.
>
> Esta comunidad musulmana que ya pertenece desde hace cientos de años al estado de Arakan, Myanmar, no es aceptada por la mayoría budista y comenzó a enfrentar rechazo y desaprobación con el comienzo de la dictadura birmana bajo Ne Win en 1962. Así que la vida nunca fue fácil para los Rohingya, pero empeoró dramáticamente con las llamadas "operaciones de limpieza" realizadas por el ejército militar birmano por primera vez en 1978.
>
> Estos ataques genocidas bien planificados se repitieron nuevamente en 1991-92, 2012-15 y 2016-17 e incluyeron asesinatos en masa y violaciones en masa de diez mil rohingya. Desde finales de los años 70, cientos de miles de rohingyas se vieron obligados a huir de su patria a pie a los campos de refugiados de Cox's Bazar hacia el país vecino, Bangladesh. (Acnur, 2023, parr. 7-9)

Para comprender completamente el verdadero horror y la desesperación que los rohingya tienen que atravesar desde hace muchas décadas el arte es una herramienta de canalización no solo de la belleza, sino también del horror. En este sentido, en https://rohingya-voice.com/poetry/ podemos recoger experiencias y sentimientos expresados por los propios refugiados.

HIPÓTESIS, PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

2. OBJETIVOS

La finalidad de nuestra investigación

Los objetivos de nuestra investigación

1. Generar conciencia crítica sobre la realidad
2. Proporcionar recursos para una transformación social a través de la participación en valores de solidaridad
3. Generar productos creativos de nueva factura

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo nuestra investigación hemos empleado el método autoetnográfico, caracterizado por enlazar la experiencia personal del etnógrafo, con conceptos sociales, políticos y culturales. Como estrategia de investigación, la autoetnografía incorpora las referencias a la actividad etnográfica y la propia biografía del investigados enfatizando "el análisis cultural y la interpretación de los comportamientos de los investigadores, de sus pensamientos y experiencias" (Guerrero, 2014, p.238).

3.1. Muestra de la investigación

La investigación se ha aplicado a 5 estudiantes que estudian en el segundo curso de la especialidad composición en el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Sin embargo, dado que la investigación aplicada a los estudiantes se encuentra en su fase metodológica (que concluirá en el mes de junio de 2023), presentamos los resultados del estudio de validez de la propuesta desarrollado en el mes de febrero de 2023 en el que han participado los propios investigadores. Por ello, la muestra está conformada por un único sujeto, Dr. Yónatan Sánchez Santianes, en calidad de proponente de la actividad y docente de la asignatura, con el seguimiento y validación del proceso de la profesora D.ª Fátima Naranjo Marrero, firmante de la investigación.

Como prueba de control final se ofrece al público una encuesta que nos permite identificar las coincidencias entre el mensaje inicial de la partitura y la percepción del público.

3.2. Diseño metodológico

La bibliografía que confirma la validez de las investigaciones autoetnográficas es abundante y más en los últimos tiempos (Ellis y Bochner, 2000; Valdez, 2008). Destacamos a Cano y San Cristobal (2014), que sostienen que uno de los elementos que más habitualmente distingue la autoetnografía en investigación artística de la que se hace en otros ámbitos, es que no solo rememora hechos del pasado, sino que registra minuciosamente acontecimientos presentes desarrollados durante el proceso mismo de la investigación-creación

Un elemento que suele estar presente en estos métodos, es el registro continuado del trabajo artístico que se está realizando en sus diversas fases, incluyendo la etapa primigenia de elaboración de preguntas de investigación. Pero la mayor diferencia entre la práctica autoetnográfica de la investigación artística y la de las ciencias sociales, es que en el campo artístico se centra en el mundo de sentido que porta el investigador.

3.3. Plan de trabajo y temporalización

El trabajo se divide en tres fases: conceptual (desde la concepción del problema de investigación a la concreción de los objetivos) llevada a cabo entre septiembre y octubre de 2022; metodológica (definición de la muestra, unidades de observación, indicadores, elección y el diseño de las técnicas de recopilación y análisis de los materiales) llevada a cabo entre diciembre de 2022 y enero de 2023; fase empírica preactiva (validación del diseño antes de la ejecución) llevada a cabo en febrero de 2023; fase empírica interactiva (aplicación del diseño), agendada para el mes de abril de 2023; y, finalmente, fase empírica evaluativa, agendada para mayo de 2023.

Como proceso técnico efectivo (fase preactiva), realizamos una revisión bibliográfica del contexto del campo de refugiados y de la obra poética que tenemos disponible. Seleccionamos los autores y analizamos la producción poética de los mismos en la búsqueda de los elementos comunes. Identificamos los elementos: ansia de libertad, ignorancia por parte del resto del mundo, sueños incumplidos, miedo, muerte libertadora, deseo de tener oportunidades.

Para el control de cada una de las fases se han diseñado y aplicado diarios de campo y grabaciones. Como prueba de control final se ofrece al público una encuesta que nos permite identificar las coincidencias entre el mensaje inicial de la partitura y la percepción del público., haga clic donde desee agregar una fila o columna y, a continuación, haga clic en el signo más. La lectura es más fácil, también, en la nueva vista de lectura. Puede contraer partes del documento y centrarse en el texto que desee. Si necesita detener la lectura antes de llegar al final, Word le recordará dónde dejó la lectura, incluso en otros dispositivos.

4. RESULTADOS

4.1 Desarrollo del texto

En nuestro trabajo estudiamos la creación de 5 poetas del campo de refugiados y analizamos su obra para extraer elementos comunes: Ro BM Hairu, Pan Thar, Sabrina, Sirajul Islam y Mohammad Erfun Amin.

Tras los análisis, creamos un texto que incluya todos los elementos identificados. A partir de una estructura en tres bloques, tomamos la decisión de que el poema no tenga un tono esperanzador, sino que pueda representar el fallecimiento del protagonista y con énfasis en el olvido por la propia ignorancia. Todos los bloques deberían incluir referencias al mundo y al mundo ciego. Un grito al mundo se convierte en una exclamación que se pierde en la globalidad.

Incluimos referencias a salir del campo de concentración con la identificación del fallecimiento, como la única esperanza y finalmente, el olvido.

Así mismo, la dificultad de respirar en ese contexto se muestra con la expresión final "mundo.." siendo incapaz de continuar con "mundo ciego" y "no te olvides.." frase a la que le falta el "de mi".

Mundo ciego,
Mira a dónde han venido a dar mis huesos.
Dame la oportunidad de luchar por mis sueños.
Sácame de aquí.
Sácame de aquí.
Mundo ciego.
Solo soy un rohingya inocente
Como un preso, entre cuatro paredes.
Es muy fino el hilo de esperanza
Dame, mundo, una oportunidad.
Mundo, escucha mi voz
Si me olvidas es mi perdición
No te olvides de mi
Nuestras vidas son de igual valor.
Qué difícil respirar con tanto miedo
Cuántas veces he pensado en..
Fallecer es mejor que vivir
Qué difícil es respirar.
Mundo…
No te olvides…

4.2 Composición de la partitura

Musicalmente, en la partitura encontramos muchos códigos de retórica musical que refuerzan el discurso.

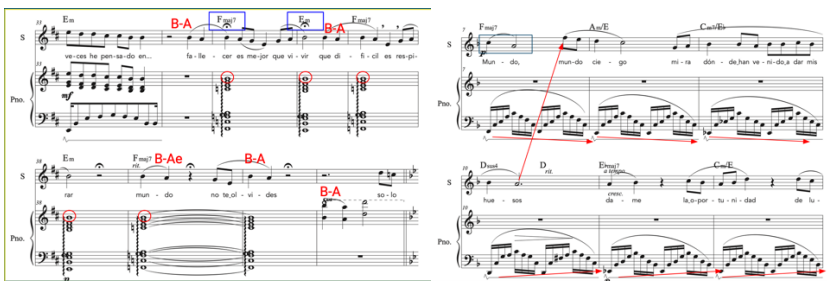
- La representación de los cinco poetas en la nota "si" que interpreta el piano en cinco ocasiones.
- La nota "si", representa, a su vez, la inicial de "Bangladesh".
- La soprano hace el movimiento si-la, en notación musical "BA", en referencia, nuevamente, a las iniciales de Bangladesh.
- Dado que la música representa la falta de aliento, el cansancio y la dificultad de respirar, la interpretación muestra la misma dificultad y las pausas entre cada intervención son parte del ahogo de la cantante.
- Finalmente, la soprano no puede realizar las 5 intervenciones sino que hace cuatro y estas deben ser apoyadas por el piano en la quinta intervención.
- El sentimiento de liberación de la soprano, se refuerza en el hecho de que el acorde que se emplean para dar soporte a fallecer es un acorde mayor (vinculado a estados de felicidad) y el acorde menor está reservado a la vida, siendo, en esta situación, la opción de seguir vivo, peor que la de morir.
- La identificación de la palabra "mundo" con un grito de auxilio de la soprano se traduce musicalmente en el sonido más agudo de la pieza.
- Las notas agudas están reservadas a las palabras "mundo" y "olvido". Al principio de la pieza, también el "mundo" alcanza la cota aguda en el fa. Sin embargo, en esta ocasión es un fa#.
- La tonalidad, do sostenido menor, do menor, es empleada en obras como lamento penitencial, conversación íntima con Dios, amigo y auxiliador de la vida; en su radio yacen suspiros de amistad decepcionada y de amor.

– Entre otros recursos de la fase de preparación de la obra consideramos las indicaciones de Mattheson, en la que identifica la tonalidad de Fa mayor como representativa de Generosidad, resignación y amor. Mientras, enfrentamos esta tonalidad al salto de tercera descendente que, para Jacobson (1980), sería una exclamación de tristeza.

– Intentamos mantenernos en el ámbito de la sexta que será el intervalo que dará inicio al lamento de fallecimiento de la soprano.

– El acompañamiento instrumental realiza un movimiento descendente similar a los bajos de lamento cromáticos de la misa en si menor de Bach y acompañando la caída de la melodía (hasta "huesos") para, a continuación, ascender en el sentido del texto, reclamando la oportunidad de luchar por los sueños.

FIGURA 1. *Indicaciones del análisis de la partitura*



La obra, al estar pensada para un público y con una intencionalidad concreta, se compone con un lenguaje modal que pueda ser asumido en la escucha. Esta decisión se tomó en un primer momento en estudio previo y en conversación con los organizadores del evento para el cual la pieza estaba diseñada.

La partitura para piano se ha pensado para una interpretación sencilla con una técnica de arpegiado pensada para la mano del intérprete de manera que pueda ser de fácil estudio y montaje.

4.3. Encuesta para el público

La pieza fue presentada en un acto solidario en el Paranifo de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. En dicho concierto se realizó una encuesta a aquellos asistentes que voluntariamente quisieron participar en esta investigación.

Se han descartado preguntas abiertas dado que implicaría un mayor tiempo de cumplimentación de la misma.

Así mismo, en las audiciones de ensayo se propuso presentar el tema y proyectar el texto en una pantalla para que el público pudiese establecer un contacto mayor con la obra.

La encuesta constaba de 8 preguntas que se consideraron las más adecuadas y que habían sido sometidas a evaluación previa en audiciones de ensayo realizadas con público la semana previa al concierto. En total, La encuesta ha sido cumplimentada por un total de 36 personas (9 sujetos en primera escucha y 27 sujetos en concierto).

- ¿Te gusta la canción? a) Sí b) No c) No estoy seguro
- ¿Entiendes de qué trata la canción? a) Sí, completamente b) En parte c) No, no entiendo el tema
- ¿Crees que el tema de la canción es importante o relevante? a) Sí, es muy importante/relevante b) En cierta medida c) No, el tema no me parece importante
- ¿Crees que la letra de la canción transmite claramente el tema? a) Sí, la letra es muy clara b) En parte, hay algunos aspectos que no entiendo c) No, la letra no me parece clara
- ¿Crees que la música y la letra de la canción son coherentes con el tema que trata? a) Sí, la música y la letra están en sintonía con el tema b) En parte, hay algunos aspectos que no me parecen coherentes c) No, la música y la letra no parecen estar relacionadas con el tema
- ¿Crees que la canción te ha hecho reflexionar o pensar sobre el tema que trata? a) Sí, mucho b) En cierta medida c) No, no me ha hecho reflexionar sobre el tema

- ¿Crees que la canción es efectiva a la hora de transmitir el mensaje que quiere transmitir? a) Sí, es muy efectiva b) En parte, hay algunos aspectos que podrían mejorarse c) No, no me parece que transmita efectivamente el mensaje
- ¿Recomendarías esta canción a alguien interesado en el tema que trata? a) Sí, la recomendaría b) En parte, depende de la persona y del contexto c) No, no la recomendaría

Al margen de haber recibido las felicitaciones del público por la partitura y la interpretación, en los resultados de las encuestas se hace evidente que tanto la partitura como el texto han hecho al público sentirse más predispuesto hacia la acción solidaria y les ha afectado de manera emocional. Esta afección emocional les ha hecho reflexionar en el tema de los campos de refugiados (100%) de este campo y ha despertado curiosidad por la poesía empleada como referencia. Algunos encuestados (5%) consideraron que hubiese sido interesante musicalizar directamente un poema de un refugiado en vez de crear un nuevo poema a partir de referencias y estudio de los poemas previos.

4.4. Diarios de trabajo

Para todas las sesiones se han empleado diarios de trabajo en los cuales se han recogido las consideraciones de los ensayos así como el montaje de la partitura. El uso de esta herramienta en investigaciones de tipo investigación-creación. En música la investigación-creación tiene un importante fundamento teórico en López-Cano y San Cristobal (2014) quienes recogen, entre otros contenidos, el uso de cuadernos de campo como métodos cualitativos.

> Si el proceso creativo se sistematiza rigurosamente, además de esto posee como objetivo la producción de conocimiento que pueda ser reutilizado por otros investigadores, que estos métodos puedan ser aplicados por otros investigadores, además de estar conformada la comunidad artística que los valide podría el arte declarar que posee un método de investigación-creación, validado. (Daza, 2009, p. 92)

5. CONCLUSIONES

Considerando el trabajo llevado a cabo y los diarios de trabajo del propio investigador podemos concluir que se ha generado una conciencia crítica sobre la realidad dado que el propio compositor se ha visto en el contexto de identificar estados emocionales para transmitirlos a través de la música y de recabar información sobre el campo de refugiados. Estudiar los textos poéticos de los propios refugiados conduce a la interiorización del problema y a extraer las ideas básicas para denunciar esta situación.

A pesar de los límites de la propia investigación esta sirve como modelo para nuevos procesos y ofrece un proceso metodológico para integrar el valor social y la solidaridad en el proceso creativo.

El hecho de implicarse en la elaboración de esta obra ha permitido trabajar en los recursos disponibles dentro de la especialidad para participar de forma solidaria en la transformación de la sociedad. Aunque en apariencia pueda ser un pequeño aporte, el auténtico valor se ha reconocido en la interpretación de la pieza y la acogida del público. Así mismo, este poder de transformación tiene continuidad con la vida de la obra y la participación de las redes sociales para su comunicación.

Finalmente hemos creado un producto nuevo y, sin duda, creativo que aporta una visión del proceso de creación. Esto producto puede ser escuchado en el siguiente enlace de la plataforma youtube:

https://www.youtube.com/watch?v=n5vBMlY_h2M

6. REFERENCIAS

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los refugiados (2023, 24 de mayo). Emergencia rohingya: casi 1 millón de rohingyas refugiados en Bangladesh. www.eacnur.org https://eacnur.org/es/donde-ayudar/emergencias/rohingya

Bénard C., Silvia M. (2019). Autoetnografía: una metodología cualitativa. Selección de textos. Universidad Autónoma de Agyascalientes

Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. Andamios vol.9 no.19 may./ago. 2012. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632012000200004

Braidot, N. (2008). Neuromanagement: cómo utilizar a pleno el cerebro en al conducción exitosa de las organizaciones. Ediciones Granica S. A.

Cid Gutiérrez, S.; Urrutia, M. (2022). Desarrollo de la empatía en estudiantes universitarios del área económica. Cuad. Investig. Educ. vol.13 no.1 Montevideo jun. 2022 Epub 01-Jun-2022 https://doi.org/10.18861/cied.2022.13.1.3112

Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology, 10.

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. Journal of personality and social psychology, 44(1), 113-126

Daza Cuartas, S. L. (2009). Investigación-Creación. Un acercamiento a la investigación en las Artes. Horiz. Pedagógico. Volumen 11. Nº 1. 2009 / págs. 87-92

Ellis, C. (2004). The ethnographic I. A methodological novel about autoethnography. Altamira

Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity. En Denzin, N. y Lincoln, Y. [Eds.]. Handbook of qualitative research. Sage Ed.

Ellis, C. y Bochner, A. P. (2006). Analyzing analytic autoethnography: An autopsy. Journal of Contemporary Ethnography, 35(4), 429-449.

Etherington, K. (2007). Ethical research in reflexive relationships. Qualitative Inquiry, 13(5), 599-616.

Fine, G. (1993). Ten lies of ethnography. Journal of Contemporary Ethnography, 22(3), 267-294.

Fischer, A. (2021). Elementos Clave para Relaciones Sanas. Freedom Bound Publishing

Gresilda A. Tilley-Lubbs (2015). La autoetnografía crítica y el self vulnerable como investigadora. Astrolabio número 14, 2015

Guerrero Muñoz, J. (2014). El valor de la auto-etnografía como fuente para la investigación social: del método a la narrativa. Azarbe, Revista Internacional de trabajo Social y Bienestar nº3, 2014, 237

Kounios, J.; Frymiare, J. L.; Bowden, E.M.; Fleck, J.I.; Subra- Maniam, K.; Parrish, T.B. Y Jung-Beeman, M. (2006). The prepared mind: neural activity prior to problem presentation predicts subsequent solution by sudden insight. Psychological Science Oct, 17(10), pp. 882-90.

López-Cano, R. y San Cristóbal Opazo, U. (2014). Investigación artística en música. problemas, experiencias y modelos. ESMUC.

Martínez-Otero Pérez, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. Revista Electrónica de Psicología Iztacala. 14, (4), 2011

Sánchez Santianes, Y. (2015). Didáctica de la composición musical. Construcción y desarrollo del pensamiento creativo vinculado al aprendizaje de la técnica de composición: propuesta metodológica [Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria]

Trahar, S. (2009). Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. Forum: Qualitative Social Research, 10(1), Art. 30. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901308.

Valdez, Ch. G. (2008). Expresión autoetnográfica: consciencia de oposición en las literaturas de los Estados Unidos. Revista de Antropología Social 2008, 17 73-94

Van Maanen, J. (1988). Tales of the field: On writing ethnography. University of Chicago Press

FLEXI-COMP: MARCO DE COMPETENCIAS PARA UNA ALFABETIZACIÓN DIGITAL DE ALUMNADO VULNERABLE

NOELIA MORALES ROMO
Universidad de Salamanca

MARÍA JOSÉ HERNÁNDEZ SERRANO
Universidad de Salamanca

BEATRIZ MORALES ROMO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo se basa en un proyecto de investigación enmarcado dentro del Programa Erasmus+ desarrollado de forma coordinada por cinco países: Reino Unido, Italia, Suecia, Alemania y España que comenzó su andadura en el año 2021 y concluirá en 2023.

FLEXI-COMP nace como un proyecto experimental que pretende desarrollar, probar y difundir un enfoque innovador para la formación digital de educadores. La principal problemática que aborda el proyecto es que el nivel de competencias digitales en el sector educativo de la UE es mejorable. Los educadores y educadoras deben adquirir una gama más amplia de habilidades para trasladar a sus estudiantes, especialmente a los grupos más desfavorecidos que carecen de las competencias digitales que necesitan para mejorar sus oportunidades.

Se parte de la premisa de que la Covid-19 aceleró la transición de muchos de los aspectos de la vida cotidiana online, con un fuerte impacto en todos los sectores educativos. La pandemia evidenció las numerosas insuficiencias e inequidades en nuestros sistemas escolares. Además, amplificó las desigualdades estructurales existentes en la sociedad. Esta situación agregó una dimensión adicional al problema existente de la

"doble exclusión": la tendencia a que las tecnologías digitales desempeñen un papel cada vez más importante en el refuerzo de las desigualdades sociales. En este contexto, diferentes informes internacionales después de la pandemia han puesto de manifiesto que los/as educadores carecen de las competencias digitales y pedagógicas necesarias para ofrecer soluciones más flexibles, adaptables y resilientes para enfrentar los nuevos desafíos y realidades del futuro, en particular las competencias necesarias para trabajar de manera efectiva con personas que sufren exclusión dual y necesitan apoyo para hacer la transición a una sociedad digital en rápida evolución.

El aporte del proyecto FLEXI-COMP a esta coyuntura socioeducativa es desarrollar, implementar y evaluar un enfoque innovador para brindar capacitación en competencias digitales para educadores, ayudándolos a aplicar sus nuevas habilidades para trabajar con estudiantes desfavorecidos, para que estos/as, a su vez, adquieran nuevas habilidades digitales que puedan mejorar sus procesos de aprendizaje a corto plazo y su futuro a medio y largo plazo.

1.1. El mundo de la vida

Los usos de las tecnologías implican una diversidad de funciones que estas tienen para cada uno de los que las usamos, bien en nuestro contexto personal, bien como herramientas educativas, en el caso de docentes. Por ello, investigar sobre los usos y las competencias sobre los usos precisa de métodos que permitan dicha comprensión y reflexión.

El mundo de la vida es un método de investigación fenomenológico "que se centra en las descripciones de lo que experimentan las personas y porqué experimentan lo que experimentan" (Patton, 1990). Su objetivo es capturar el mundo de la vida cotidiana (Schultz, 1962) a través de ejemplos y variedades de experiencias vividas de las personas, especialmente en forma de anécdotas, narraciones, historias y otros relatos de experiencias vividas que tienen sus raíces en la vida cotidiana. Su objetivo es comprender cómo el hogar, la familia, el trabajo y la vida en la calle, los grupos de pares y la interactividad entre iguales contribuyen a los significados y entendimientos compartidos que nos permiten realizar acciones que sabemos que otros comprenderán (Habermas, 1984).

Siguiendo a Habermas, un objetivo clave del análisis del mundo de la vida es también descubrir y explorar la dinámica a través de la cual el "mundo de la vida" es colonizado y controlado por el "sistema"; en particular, mediante la captura de los procesos a través de los cuales las prácticas comunicativas de la vida cotidiana están subordinadas por la tecnología y la tecnificación. En definitiva, el mundo de la vida está interesado en cómo se utiliza la tecnología como herramienta en las estructuras y relaciones de poder y cómo esto impacta en la exclusión social. Se trata por tanto de un enfoque de interés para el proyecto FLEXI-COMP donde se busca conocer cómo las tecnologías pueden llevar a la exclusión de docentes y discentes, especialmente los más vulnerables.

Hay cinco formas más destacadas en las que el análisis del mundo de la vida se aplica como metodología en la investigación. En FLEXI-COMP utilizamos métodos y técnicas extraídos de dos enfoques. En primer lugar, el mundo de la vida (Ashworth, 2003; Dahlberg et al, 2008), cuyo objetivo es documentar y comprender la vida cotidiana centrándose en temas existenciales como el sentido de identidad propia de la persona y las relaciones establecidas con los demás en el entorno en el que viven. En segundo lugar, la investigación relacional (Finlay y Evans, 2009), cuyo objetivo es documentar y comprender empíricamente la experiencia vivida por alguien y se centra en cuestiones como la construcción de estrategias de afrontamiento.

Para abordar tanto el mundo de la vida como la experiencia vivida, la metodología de análisis utiliza un marco que comprende cinco constructos o dimensiones clave (Ashworth, 2003; Giorgi, 2003) que se aplican para enmarcar la recopilación y el análisis de la información recogida para un objeto de estudio en una ubicación específica.

La razón principal de utilizar el análisis del mundo de la vida en FLEXICOMP es documentar y comprender las experiencias digitales y las necesidades de los educadores, así como las de los y las estudiantes desfavorecidos. Se busca capturar las experiencias vividas de las personas al relacionarse con el mundo digital en la práctica docente y en la vida cotidiana. Con esta perspectiva se pueden identificar las barreras clave para adquirir competencias digitales, así como las necesidades clave de

aprendizaje al sondear las narrativas de la "experiencia vivida" en el mundo digital.

Los cinco constructos utilizados en el análisis se muestran en la tabla siguiente.

***TABLA 1**. Estructura y construcciones del análisis del mundo de la vida*

ASPECTO	DESARROLLO
Mundo de la vida	Las características definitorias del mundo de la vida y cómo se experimenta a través de la vida cotidiana; por ejemplo, cómo se experimenta la exclusión digital al realizar tareas cotidianas como comprar o cómo se experimentan los desafíos digitales a diario en el aula.
Temporalidad	Cómo experimentan las personas el tiempo, tanto en términos de perspectiva histórica más amplia como en cuestiones más específicas, por ejemplo, cómo afecta la exclusión digital en un punto particular del siglo XXI o el acceso de los estudiantes desfavorecidos a las tecnologías digitales.
Espacialidad	Cómo las personas dan sentido al mundo a través de las estructuras geográficas. Por ejemplo, cómo la forma en que se construye el vecindario da forma al acceso a las tecnologías digitales o si afecta el entorno del aula a cómo se usan o podrían usarse las tecnologías digitales
Colectivos vulnerables	Se refiere a la forma real y las capacidades innatas del cuerpo humano. También se refiere a cómo las personas adquieren "habilidades incorporadas" en su socialización: cómo nuestra relación con el mundo se transforma.
Intersubjetividad	Cómo un individuo da sentido a su mundo y cómo este sentido se comunica y se entiende colectivamente a través de la interacción social. Cómo las personas y los grupos interactúan con el sistema.

Fuente: elaboración propia

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

El principal objetivo de FLEXI-COMP es apoyar a los educadores para que adquieran las competencias digitales que necesitan para trabajar de forma más eficaz con alumnado desfavorecido para mejorar a su vez las competencias digitales del alumnado más vulnerable contribuyendo, en última instancia, a su inclusión socioeconómica y digital.

Este objetivo se materializará en un programa formativo innovador, aplicable en todo el espacio europeo, para apoyar la adquisición y aplicación de competencias digitales en la enseñanza y el aprendizaje; aplicar el plan de estudios a través del programa de capacitación FLEXICOMP y,

como resultado, mejorar las habilidades digitales y de enseñanza de los educadores, para que a su vez puedan trabajar con estudiantes, especialmente con aquellos más desfavorecidos para mejorar su inclusión social y digital.

2.2. Objetivos específicos

Más concretamente se persiguen los siguientes objetivos específicos:

- Desarrollar un marco flexible de competencias digitales para los educadores, incluidas competencias que les permitan utilizar herramientas digitales para trabajar con grupos vulnerables, a fin de mejorar a su vez sus competencias y conocimientos digitales
- Desarrollar un programa de aprendizaje combinado, utilizando microaprendizaje y aprendizaje basado en juegos, para permitir a los educadores adquirir estas competencias y aplicarlas en la práctica.
- Aplicar y evaluar el programa con 200 docentes de los 5 países implicados
- Difundir los resultados del proyecto a un amplio grupo de partes interesadas, incluidos los responsables de la formulación de políticas, los educadores, los centros educativos y la comunidad investigadora
- Desarrollar una estrategia y un conjunto de herramientas para ampliar el programa

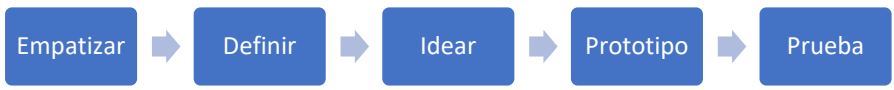
3. METODOLOGÍA

La investigación que se plantea se basa en una lógica inductiva: explorar, describir y analizar los discursos y significados de los sujetos objeto de estudio para, a partir de los datos obtenidos, generar perspectivas teóricas. Este enfoque no se basa en métodos de recolección de datos estandarizados, ni predeterminados completamente, sino que "consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus

emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos)" (Sampieri, Fernández y Baptista, 2014, p. 8).

FLEXI-COMP combina dos metodologías generales para alcanzar los objetivos y resultados del proyecto. En primer lugar, el pensamiento de diseño ha aplicado un proceso de 5 etapas para resolver el problema de la doble exclusión de forma centrada en el ser humano, focalizándose en lo que es más importante para los/as usuarios/as y aplicando ideas disruptivas para abordar el problema planteado (Gobble, 2014; Leverenz, 2014), como se muestra en la figura siguiente.

FIGURA 1. *Enfoque de diseño*



Fuente: elaboración propia

En segundo lugar, siguiendo la Teoría del Cambio se aplica el análisis del mundo de la vida

Para lograr los objetivos, resultados e impactos esperados, la metodología y la implementación del proyecto incorporan una variedad de actividades que involucran diferentes enfoques, métodos y herramientas, que incluyen:

- Desarrollar un nuevo marco de competencias digitales y un enfoque pedagógico para el colectivo docente. Esto implica una revisión de los marcos de competencia y los programas de formación pertinentes, con especial atención al marco de competencias digitales europeo DigCompEdu, junto con un análisis del mundo de la vida que identifique los desafíos a los que se enfrentan las personas excluidas digitalmente.

- Desarrollo, pilotaje y evaluación de un programa de formación en línea que incorpora microaprendizaje, podcasting y un juego interactivo.

– Incorporación de los resultados de la evaluación en un conjunto de herramientas de transferibilidad para apoyar la ampliación y la salida del programa.

3.1. Técnicas de investigación.

Grupos focales

Para Jesús Ibáñez (2015) los grupos de discusión o grupos focales son una técnica de investigación que permite en análisis de la realidad social. Su desarrollo permite generar un diálogo que permite profundizar en el imaginario social sobre distintas cuestiones sociales.

El relato y los resultados obtenidos ofrecen información sobre el proceso de formación de actitudes, opiniones y conceptos asumidos que pueden generar consenso o disenso.

Otra de sus características es su carácter dialógico (Callejo, 1998) al estar basado en la producción de discursos a partir de unas preguntas que generalmente exploran aspectos más generales para ir acercándose a otras cuestiones más específicas.

Se realizaron 8 grupos de discusión en 3 centros educativos con diferentes niveles en cuanto a desarrollo de competencias digitales y proyectos de innovación. Desde esta perspectiva: 2 han sido en el centro C1 (altas competencias), 4 en el centro C2 (competencias medias) y 3 en el centro C3 (competencias bajas). Estos tres últimos contaban con perfil de estudiantes más vulnerables con procedencia de centros de menores, zonas rurales, refugiados y diversidad de países de origen con una presencia importante de estudiantes de países subsaharianos.

Para su análisis se realizó una agrupación de contenidos en base a distintas dimensiones y categorías de acuerdo con los objetivos del proyecto. Se siguieron procesos de codificación abierta, axial y selectiva, y el método de comparación constante (Strauss y Corbin, 1998), identificando los conceptos específicos de las transcripciones sobre las competencias digitales, necesidades, colectivos vulnerables o resiliencia de docentes y discentes entre otros aspectos.

Entrevistas personales

Permiten generar información sobre experiencias ayudando a comprender mejor la interrelación de docentes y discentes en la construcción de la resiliencia en el contexto objeto de estudio respecto al uso y acceso a las tecnologías de la información.

La entrevista es entendida por Lanuez y Fernández (2014) como el método empírico basado en la comunicación interpersonal establecida entre el investigador y el sujeto o los sujetos de estudio, para obtener respuestas verbales a las interrogantes planteadas sobre el tema a investigar. En este estudio se llevaron a cabo 8 entrevistas semiestructuradas en torno a los siguientes núcleos temáticos:

- Exploración de la experiencia vivida respecto la práctica digital
- Visión del marco de competencias
- Aspectos materiales: espacialidad y temporalidad
- Alumnado vulnerable
- Dificultades (respecto a competencias básicas, avanzadas y transversales (soft skills).
- Necesidades formativas

El empleo de este guion permitió una homogeneidad temática en la obtención de los datos para su posterior análisis y, al mismo tiempo, su carácter semiestructurado facilitó la adaptabilidad al discurso de los sujetos entrevistados.

El desarrollo de las entrevistas siguió las reglas generales de aplicación establecidas por Ávila, González y Licea (2020) y se empleó una pauta de entrevista estructurada. Esto proporcionó procedimientos y herramientas para recopilar datos de forma uniforme. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue un cronograma de entrevista semiestructurada. Esto permite que el entrevistador dé forma a las preguntas de acuerdo con el perfil, la experiencia y los antecedentes del entrevistado y adapte el contenido de la pregunta a las respuestas del entrevistado a medida que avanza la entrevista. La Guía también incluía instrucciones y herramientas para cumplir con las regulaciones del Reglamento

General de Protección de Datos (RGPD) y para obtener el consentimiento informado de los participantes.

Finalmente es relevante citar las directrices y herramientas empleadas para el análisis y la elaboración de informes. Estos apoyaron la interpretación y evaluación de las transcripciones de talleres y entrevistas utilizando un procedimiento de análisis de contenido "fenomenológico", cuyo objetivo es extraer mensajes clave de los datos a través de un proceso de "reducción" (Giorgi, 2003; Patton, 1990).

Muestra

Se expone a continuación la muestra que integró el trabajo de campo realizado por el equipo español, aclarando que el resto de países participantes realizaron las mismas técnicas, aunque las muestras no fueron idénticas.

La población objeto de estudio en España ha estado compuesta por profesorado y estudiantes. Los grupos de discusión se llevaron a cabo con estudiantes de Primaria, Secundaria y Formación Profesional. En cada centro se llevaron a cabo al menos dos grupos de discusión configurados por 7-8 estudiantes.

Se realizaron 12 entrevistas personales a profesorado con equilibrio por género.

***TABLA 2**. Perfil de la muestra de entrevistas a profesorado*

Edad	Mujer	Hombre	Total
36-50 años	5	4	9
51-65 años	1	2	3
Total	6	6	12

Fuente: elaboración propia

Los sujetos entrevistados se autoincluyeron en los siguientes niveles de competencia digital:

***TABLA 3**. Perfil competencial de entrevistas a profesorado.*

Nivel competencial	Mujer	Hombre	Total
Muy alto	1	2	3
Alto	3	3	6
Medio	1	1	2
Bajo	1	0	1
Total	6	6	12

Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

Los hallazgos clave de la revisión del estado de la cuestión y el análisis del mundo de la vida tienen implicaciones específicas para el diseño pedagógico del programa de capacitación FLEXI-COMP. Destacan:

- Las principales barreras y desafíos para la adquisición y el uso de herramientas digitales en la educación y la formación tanto para docentes como discentes.
- Las necesidades de formación de los educadores/as y estudiantes
- Las áreas de contenido que deben cubrirse en el programa de formativo
- Las necesidades educativas y pedagógicas particulares de los educadores/as y los estudiantes desfavorecidos
- Los servicios de apoyo que probablemente se necesiten para impartir el programa de formación

Reuniendo los hallazgos clave de la investigación, se desarrolló el marco de competencias FLEXI-COMP. El marco comprende tres dominios de competencias: Competencias digitales básicas (genéricas), que cubren las competencias digitales básicas que los educadores necesitarían para aplicar las herramientas digitales con éxito en su práctica docente; Competencias digitales específicas, que se centran en ayudar a los educadores a colaborar con su alumnado en el aula y facilitar su adquisición y aplicación de habilidades digitales, y competencias específicas de FLEXI-COMP, centrándose en la necesidad de facilitar a los educadores las habilidades necesarias para trabajar con personas vulnerables y desfavorecidas.

La revisión del estado de la cuestión y el análisis del mundo de la vida sugieren que el diseño del marco FLEXI-COMP debería construirse en torno a tres dominios de competencias de alto nivel. Estos reflejan en cierta medida las tres áreas incorporadas en DigCompEdu (Marco Europeo de competencias para la competencia digital de los educadores) que se reflejan en la siguiente figura.

FIGURA 2. *Dominios del curso FLEXI-COMP*

Fuente: elaboración propia

Dominio A - Competencias digitales básicas (genéricas). Se refiere a las "competencias profesionales del educador" en DigCompEdu, así como a algunas de las "competencias pedagógicas". Abarcan las competencias digitales básicas que los educadores necesitarían para aplicar con éxito las herramientas digitales en su práctica cotidiana.

Ámbito B - Habilitación de las competencias digitales. Se refiere principalmente al elemento "Competencias del alumnado" de DigCompEdu y se centra en el apoyo a los educadores para que colaboren con los

alumnos y las alumnas en el aula, y faciliten su adquisición y aplicación de competencias digitales.

Dominio C - Competencias específicas de FLEXI-COMP. Este dominio se centra en dos aspectos clave que son específicos de FLEXICOMP. En primer lugar, la necesidad de aplicar herramientas digitales para apoyar las necesidades de los estudiantes. En segundo lugar, la necesidad de dotar a los educadores de las competencias necesarias para trabajar con personas vulnerables y desfavorecidas.

Estos tres ámbitos están asociados a ocho áreas de competencia. Cada área de competencia cubre un conjunto de competencias específicas, proporcionando 26 competencias en total dentro del marco, como se muestra en la siguiente tabla.

***TABLA 4**. Marco competencial de FLEXI-COMP*

AREA	COMPETENCIA
1.DESARROLLO Y COMPROMISO PROFESIONALES	1.1 Comunicación organizacional
	1.2 Colaboración profesional
	1.3 Práctica reflexiva
	1.4 Desarrollo personal digital
2. USO DE RECURSOS Y CONTENIDOS	2.1 Seleccionar recursos digitales
	2.2 Crear y modificar recursos digitales
	2.3 Gestionar, proteger y compartir los recursos digitales
3. EVALUACIÓN	3.1 Estrategias y herramientas de evaluación
	3.2 Utilizar los resultados de la evaluación para la retroalimentación y la reflexión
AREA	COMPETENCIA
4. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	4.1 Diseño y planificación del aprendizaje
	4.2 Enseñanza digital interactiva: seleccionar e integrar las herramientas digitales
	4.3 Ofrecer orientación y apoyo al alumnado
5. EMPODERAR AL ALUMNADO	5.1 Accesibilidad e inclusión
	5.2 Atraer activamente al alumnado
	5.3 Alfabetización mediática e informacional
	5.4 Comprender y orientar la práctica online del alumnado
	5.5 Creación de contenidos digitales para el empoderamiento
	5.6 Uso responsable de la tecnología

	5.7 Resolución de problemas digitales
AREA	COMPETENCIA
6. INTELIGENCIA COLABORATIVA	6.1 Comunicación y comprensión
	6.2 Comprender y gestionar conflictos
	6.3 Fomento de la resiliencia
7. LIBERAR EL POTENCIAL	7.1 Más allá de la formación
	7.2 Enseñar en contexto: cómo hacer que nuestra enseñanza sea específica para la industria
8. PROMOVER LA CREATIVIDAD	8.1 Trabajar con talentos ocultos
	8.2 Fomentar la creatividad y el pensamiento innovador

Fuente: elaboración propia

Las competencias se describen brevemente a continuación:

- 1.1 Comunicación organizacional: utilización de herramientas digitales para la comunicación con colegas, alumnado y partes implicadas
- 1.2 Colaboración profesional: utilizar herramientas digitales para colaborar con colegas, alumnado y partes implicadas
- 1.3 Práctica reflexiva: evaluar y desarrollar activamente la propia competencia y práctica profesional
- 1.4 Desarrollo personal digital: utilizar fuentes y recursos digitales para el desarrollo profesional continuo
- 2.1 Seleccionar recursos digitales: identificar, evaluar y seleccionar recursos digitales para la enseñanza
- 2.2 Crear y modificar recursos digitales: identificar, evaluar, modificar, y crear nuevos recursos digitales para la enseñanza
- 2.3 Gestionar, proteger y compartir los recursos digitales: organizar los contenidos digitales y ponerlos a disposición de los/as estudiantes y otras partes implicadas
- 3.1 Estrategias y herramientas de evaluación: tomar decisiones sobre qué herramientas digitales utilizar para ayudar a los educadores y al alumnado a identificar su progreso

- 3.2 Utilizar los resultados de la evaluación para la retroalimentación y la reflexión: utilizar las herramientas digitales y sus resultados de evaluación para dar una mejor retroalimentación
- 4.1 Diseño y planificación del aprendizaje: diseñar y planificar actividades eficaces de enseñanza y aprendizaje utilizando métodos de educación digital
- 4.2 Enseñanza digital interactiva: seleccionar e integrar las herramientas digitales: elegir y configurar las herramientas digitales adecuadas para las diferentes situaciones de aprendizaje
- 4.3 Ofrecer orientación y apoyo al alumnado: proporcionar orientación y apoyo digital adecuado al alumnado
- 5.1 Accesibilidad e inclusión: garantizar la accesibilidad a los recursos y actividades de aprendizaje y desarrollo para todo el alumnado, incluyendo al más vulnerable
- 5.2 Atraer activamente al alumnado: utilizar las tecnologías digitales para crear un entorno de aprendizaje rico y relevante
- 5.3 Alfabetización mediática e informacional: apoyar al alumnado para que satisfaga sus necesidades de información
- 5.4 Comprender y orientar la práctica online del alumnado: mantenerse al día con las necesidades digitales del alumnado y proporcionar apoyo para satisfacerlas
- 5.5 Creación de contenidos digitales para el empoderamiento: utilizar herramientas innovadoras para ayudar al alumnado a alcanzar sus objetivos
- 5.6 Uso responsable de la tecnología: aplicar estrategias para garantizar la seguridad online del alumnado
- 5.7 Resolución de problemas digitales: ayudar al alumnado a adquirir habilidades para utilizar las herramientas digitales en resolución de problemas

- 6.1 Comunicación y comprensión: aplicar la empatía, la responsabilidad social y el manejo de las relaciones en las actividades de enseñanza
- 6.2 Comprender y gestionar conflictos: evitar y resolver situaciones de conflicto en el aula
- 6.3 Fomento de la resiliencia: utilizar la escucha activa y la conciencia intercultural para ayudar al alumnado vulnerable a superar las barreras
- 7.1 Más allá de la formación: utilizar herramientas digitales para apoyar el empleo, el espíritu empresarial y el desarrollo del alumnado
- 7.2 Enseñar en contexto: cómo hacer que nuestra enseñanza sea específica para la industria: utilizar las herramientas digitales para identificar y aprovechar las nuevas prácticas y oportunidades en el ámbito laboral
- 8.1 Trabajar con talentos ocultos: utilizar herramientas digitales para sacar a la luz y valorizar los talentos del alumnado desfavorecido
- 8.2 Fomentar la creatividad y el pensamiento innovador: diseñar y realizar actividades que permitan al alumnado desfavorecido resolver problemas de forma radical

El desarrollo del proyecto ha permitido articular los resultados en base a dos principales productos: el diseño pedagógico y el curso formativo FLEXI-COMP.

En cuanto al diseño pedagógico, su punto de partida ha sido el enfoque pedagógico global adoptado por FLEXI-COMP trasladado a principios de diseño instructivo. Su principal contribución ha consistido en apoyar a los educadores/as para que adquieran las competencias y prácticas digitales que necesitan para trabajar con alumnado vulnerable, de modo que este pueda a su vez adquirir las competencias digitales que necesita para mejorar sus oportunidades de vida y aumentar su inclusión social. El núcleo del enfoque es una metodología de aprendizaje mixto que

combina el aprendizaje en línea autodirigido con talleres interactivos presenciales, la colaboración entre pares y el aprendizaje práctico. Incluye un método de "aprendizaje con andamiaje" que permite a los participantes del curso aprender a su propio ritmo, según su nivel de base y de progresión. Las herramientas de aprendizaje experimental están integradas en el diseño de la enseñanza, basado en el trabajo en grupo, el intercambio de experiencias y conocimientos entre compañeros y compañeras, el análisis de casos prácticos, la resolución de problemas, la revisión y la reflexión. El modelo incorpora los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el fin de garantizar que todos los participantes puedan participar por igual en las actividades (Rose y Meyer, 2002)

El programa formativo FLEXI-COMP es un curso modular online compuesto por módulos que se relacionan con los dominios de competencia en el marco de competencias descrito. El material del curso y su impartición combinan numerosos formatos. El microaprendizaje se basa principalmente en breves píldoras formativas, apoyadas por archivos de texto, podcast, presentaciones, enlaces a sitios web, cuestionarios, infografías, materiales complementarios, videoconferencias, además de un espacio de diseño personal y co-creación con casos prácticos.

Como colofón se desarrolló un evento multiplicador presencial en el que se analizaron los principales elementos del curso y aquellos aspectos susceptibles de mejora en próximas ediciones. La valoración general y los resultados obtenidos han mostrado elevados índices de satisfacción que están siendo analizados en estos momentos.

5. DISCUSIÓN

La implementación de este proyecto ha evidenciado una serie de necesidades tanto de docentes como de discentes en relación con las competencias digitales en el ámbito educativo. Estas necesidades son más numerosas e intensas con los colectivos más vulnerables por diversos factores: brecha tecnológica, diferentes capacidades para el manejo y optimización de las tecnologías, déficit de recursos tecnológicos y dificultades de conectividad entre otros.

Se considera que proyectos como este son necesarios a distintos niveles. Para las organizaciones educativas la integración de buenas prácticas y nuevos métodos en actividades digitales, el aumento de la capacidad y la profesionalidad de sus profesores/as, la mejora de la cooperación con socios de otros países, la mejor orientación de la práctica docente que responda a las necesidades de los alumnos/as desfavorecidos y la mejora de la capacidad digital y la aplicación de herramientas digitales para impartir una enseñanza de calidad son cuestiones relevantes.

Para el alumnado desfavorecido proyectos como este contribuyen a mejorar sus competencias digitales y mediáticas, y con ello sus oportunidades en la vida mediante un mejor desarrollo social y personal, que lleve a su efectiva inclusión social y digital todo lo cual, en definitiva, permite reducir las desigualdades de las personas y colectivos más vulnerables.

Desde una perspectiva macro destacamos como el proyecto ha contribuido a la creación de una capacidad innovadora para aplicar la enseñanza y el aprendizaje online y mixto, el fomento de la creación de redes de instituciones en toda la UE, de compartir recursos y conocimientos, de promover la colaboración con proveedores de tecnología digital y expertos en tecnologías educativas y prácticas pedagógicas pertinentes para estimular el intercambio de conocimientos intersectoriales, apoyar el desarrollo de soluciones a medida adaptadas a los distintos retos y realidades con especial atención a centros con mayor presencia de alumnado vulnerable.

6. CONCLUSIONES

El enfoque general para producir el marco de competencias FLEXICOMP y el enfoque pedagógico se han basado en una investigación de referencia para definir el panorama en el que debía apoyarse el programa formativo. Los resultados de la primera fase de la investigación se integraron para alimentar la producción del marco de competencias, que se ha vinculado con el enfoque pedagógico y el modelo que se ha utilizado para el diseño del programa formativo que acaba de concluir en su fase de pilotaje.

Los educadores y educadoras participantes en la primera edición (más de 150), han referido en la evaluación una mayor comprensión de cómo se pueden aplicar las herramientas digitales en su práctica docente, un mayor conocimiento de las oportunidades que brindan las herramientas digitales para facilitar un aprendizaje de calidad y un incremento competencial en las áreas y dominios trabajados.

En un contexto de profundos cambios sociales y un fuerte impacto de las tecnologías, los profesionales docentes se ven abocados a un aprendizaje constante que permita adaptar su quehacer cotidiano en el aula a las demandas de una sociedad rápidamente cambiante y con exigencias crecientes en competencias digitales. Iniciativas como esta resultan de gran interés y oportunidad para los docentes y requerirán un proceso de actualización y revisión continuo.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este capítulo refiere el proyecto *FLEXI-COMP: Digital Competences for adaptive, flexible and resilient lifelong-learning*, un proyecto de investigación financiado en el marco de la "Acción Clave 2" del Programa Erasmus+, a través de la Acción "Asociaciones estratégicas" (Código: 2020-1-UK01-KA226-VET-094538).

8. REFERENCIAS

Ashworth P. D. (2003.) An approach to phenomenological psychology: the contingencies of the lifeworld. *Journal of Phenomenological Psychology,* 34 (6), 145- 156.

Avila, H. F., González, M. M., & Licea, S. M. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica?. *Didasc@lia: didáctica y educación*, 11(3), 62-79.

Callejo J. (1998). Articulación de perspectivas metodológicas: capacidades del grupo de discusión para una sociedad reflexiva. *Revista Papers, 56, 31-55.*

Dahlberg, K., Dahlberg, H. and Nystrom, M. (2008). (eds). *Reflective lifeworld research.* 2nd edition. Studentlitteratur.

Finlay, L. and Evans, K. (2009). *Relational centred qualitative research for psychotherapists and counsellors: exploring meanings and experience.* Wiley

Giorgi, A. and Giorgi, B. (2003). *Phenomenology. In J A Smith (ed.) Qualitative psychology: a practical guide to research methods*. Sage

Gobble, M. M. (2014). Design thinking. *Research-Technology Management*, *5.7*(3), 59-62.

Habermas, J., (1984). *The Theory of Communicative action vol. 1: Reason and the Rationalisation of Society*. Beacon Press

Ibáñez, J. (2016). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En M. G. Ferrando (Coord.) *El análisis de la realidad social: métodos y técnicas de investigación* (pp. 418-434). Alianza Editorial

Lanuez, M. y Fernández, E. (2014). *Metodología de la Investigación Educativa*. IPLAC.

Leverenz, C. S. (2014). Design thinking and the wicked problem of teaching writing. *Computers and Composition*, *33*, 1-12.

Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Sage.

Rose, D. and Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria*. Association for Supervision and Curriculum Development

Sampieri, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*, vol. 6. McGrawhill.

Schutz, A., (1962). *Collected Papers I: The Problem of Social Reality*, Maurice Natanson (ed.). Martinus Nijhoff.

Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing Grounded Theory*. Sage.

MIGRACIONES

CAPÍTULO 17

UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE-SERVICIO ENTRE ESTUDIANTES DE TRABAJO SOCIAL Y JÓVENES MIGRANTES

MAITE HUERTA TARDÍO
Universidad Pública de Navarra

LUCÍA MARTÍNEZ VIRTO
Universidad Pública de Navarra

1. INTRODUCCIÓN

De un tiempo a esta parte y, tras un fuerte proceso de reflexión y debate con respecto al impacto de las dinámicas de enseñanza-aprendizaje desarrolladas en el ámbito educativo, se está asistiendo a un cambio de paradigma. A este respecto, se está realizando un esfuerzo importante orientado hacia la búsqueda de metodologías de innovación educativa que se adapten, en mayor medida, a los retos y necesidades contemporáneas.

Las orientaciones marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) caminan hacia la adquisición del enfoque inclusivo y la aplicación de metodologías más activas en los procesos de enseñanza-aprendizaje por parte del conjunto de estados miembro. Por tal razón, la metodología de Aprendizaje-Servicio, que a lo largo de las próximas líneas se describe exhaustivamente, ha ido tomando fuerza en el marco de las universidades del contexto estatal, aunque también internacional, ajustándose de manera oportuna a las recomendaciones pautadas.

La metodología de Aprendizaje-Servicio surge en los años noventa en el territorio norteamericano y, en adelante, continúa con un periodo de expansión a nivel internacional. Su planteamiento epistemológico descansa sobre una doble lógica, por un lado, el aprendizaje basado en la experiencia y, por otro, en el servicio realizado a la comunidad (Batlle,

2020), reservando al alumnado un espacio central en el proceso. Toma en consideración el derecho del estudiante a ser educado en generosidad (Hervás Torres y Miñaca Laprida, 2015) y reconoce que su aplicación tiene un impacto positivo en la comunidad y, en general, en el conjunto de la sociedad (Fabara y Peñafiel, 2019).

Su implementación, en el sistema educativo, impulsa el desarrollo de nexos densos entre las necesidades de la comunidad y los objetivos didácticos del aula (Aramburuzabala, 2013). Al mismo tiempo, una de sus principales potencialidades estriba en su orientación hacia el logro de los objetivos del desarrollo sostenible de la Agenda 2030 de Naciones Unidas. Con todo ello, su finalidad es conseguir una sociedad más equitativa y justa, basada en la ética del cuidado y en la educación para la ciudadanía, es decir, la metodología se caracteriza por una intencionalidad pedagógica y solidaria. Su puesta en funcionamiento deriva en altos niveles de éxito académico por parte del alumnado, a la par que permite y favorece que la comunidad progrese en términos sociales (Barrios Araya et al., 2012).

Su aplicación provoca un aprendizaje experiencial con respecto a una carencia efectiva del territorio e induce un impacto prioritario en las personas que ofrecen y reciben el servicio (Vázquez Verdera, 2015), lo que incrementa exponencialmente la responsabilidad social de las personas participantes (Lucas Mangas y Martínez Odría, 2012). Por ello, se pone en práctica una experiencia piloto en el grado de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra con respecto a esta propuesta de innovación educativa.

La experiencia de Aprendizaje-Servicio se enmarca en el primer semestre del curso académico 2022/2023 del grado en Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra, en el marco de la asignatura de tercer año "*Servicios Sociales Personales Especializados*". Previo a su aplicación, las docentes dedicaron varios meses a debatir la idoneidad de implantar la metodología en el aula y a seleccionar la entidad colaboradora. Gracias a un acuerdo de colaboración previo, se estimó que Fundación Elkarte era la institución más adecuada para llevar a cabo la propuesta. Esta última se configura como un servicio social del territorio foral especializado en el ámbito formativo del área del metal, la fabricación y

el montaje, en el que se desarrollan programas integrales de formación, orientación e inserción laboral para mejorar la empleabilidad y la cualificación profesional de las personas beneficiarias.

Tras una lectura en profundidad sobre la literatura científica relativa a la metodología y reflexionar, de manera conjunta, con la responsable de la fundación implicada, se consideró conveniente su implantación, a modo de pilotaje, en el aula. La experiencia se funda como intercultural, intergeneracional e interinstitucional, por la combinación de países de origen, edades y centros de referencia que participan en la misma. Ambas partes obtienen grandes beneficios de la participación en la dinámica, especialmente en términos de integración social y de adquisición de competencias básicas en el ámbito formativo.

La finalidad del escrito radica en exhibir el impulso a la aplicación de nuevas propuestas en el sistema educativo y, específicamente, divulgar la sistematización de la experiencia que se ha llevado a cabo a través de la metodología de Aprendizaje-Servicio en el territorio foral de navarra. El contexto de cambio promovido por las nuevas directrices europeas se configura como una brillante oportunidad para repensar y valorar el impacto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, además de configurarse como un espacio para explorar nuevas estrategias de innovación docente. En definitiva, el objetivo del artículo se establece en base a debatir y tejer redes de colaboración con el personal docente e investigador de las universidades del contexto estatal. Su finalidad estriba en examinar las preocupaciones implícitas a los modelos de innovación docente, así como impulsar la búsqueda y análisis de nuevas propuestas.

2. OBJETIVOS

La propuesta de innovación educativa tiene por objetivo principal profundizar en el análisis de las dinámicas de participación que emanan del proceso aplicado en el aula y valorar su impacto. De la misma manera, conocer las potencialidades y limitaciones de su puesta en marcha. Estos objetivos parten de la necesidad, de la responsabilidad y del compromiso de las docentes por repensar su praxis profesional y buscar métodos y

estrategias que se orienten, en mayor medida, a las directrices propuestas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

Asimismo, y de manera diferenciada entre el alumnado del grado en trabajo social y los jóvenes migrantes de la Fundación Elkarte, la propuesta se desarrolla en base a unos objetivos específicos. Con respecto a los usuarios de la Fundación Elkarte, la propuesta pretende promover espacios de encuentro con el alumnado de Trabajo Social de la Universidad Pública de Navarra, desarrollar estrategias para la creación de relaciones sociales firmes y densas entre las partes e incrementar el conocimiento con respecto al sistema de protección social del territorio estatal y, específicamente, del sistema de servicios sociales del territorio en el que actualmente residen, es decir, del territorio foral.

Con respecto al alumnado universitario, la propuesta se plantea con la finalidad de lograr los siguientes objetivos. En primer lugar, acoger adecuadamente a los jóvenes de la fundación que participan en la dinámica, promoviendo que el aula sea un espacio de encuentro y creación de redes sociales. Por otro lado, favorecer la creación de sinergias colaborativas con los jóvenes de la Fundación Elkarte, así como conocer los principales programas y líneas de actuación sobre los que tienen incidencia. Por último, impulsar el conocimiento del sistema de servicios sociales, de manera grupal, con especial énfasis en las trayectorias y experiencias personales de los jóvenes migrantes que se incorporan al aula.

3. METODOLOGÍA

La propuesta de innovación educativa se ha desarrollado en las clases prácticas, en semanas alternas y de manera presencial, durante dos horas de duración aproximada, entre el 9 de septiembre y el 19 de diciembre del año 2022. La experiencia surge de la cooperación previa entre la institución universitaria, como entidad pública y promotora del desarrollo local, y la Fundación Elkarte, gracias a un acuerdo precedente de colaboración interinstitucional. La fundación está compuesta por personas en situación o riesgo de exclusión social, que desarrollan activamente itinerarios de inclusión social mientras participan de la entidad. La propuesta tiene un valor incalculable en términos psicosociales para

las personas de la fundación, en tanto que favorece el desarrollo de relaciones personales con el alumnado y permite el acceso a un espacio inexplorado como es la institución universitaria.

El estudio combina técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación social, en tanto que dispone de reuniones de coordinación, revisión en profundidad de literatura científica, grupos de trabajo, observación participante y cuadernos de campo de las docentes, así como de un cuestionario de autoevaluación y entrevistas de valoración realizadas a las partes integrantes. Sin embargo, es preciso exponer que el estudio ha seguido un desarrollo metodológico eminentemente cualitativo.

El diseño del proceso sigue un ritmo cambiante en tanto que ha asistido a una adaptación a medida que transcurre el proceso, para adecuar la experiencia a las realidades concretas de los grupos de trabajo. Además, se aplica la modalidad de evaluación participativa, en tanto que se orienta a los procesos de transformación y cambio de las personas implicadas (Martínez Vivot y Folguerias Bertomeu, 2015) en la experiencia.

La asignatura donde se aplica esta modalidad metodológica está dividida en dos grandes bloques. Por un lado, y aprovechando la extendida experiencia de la docente responsable de la asignatura, se imparten clases teóricas al uso que sirven de base conceptual para el desarrollo óptimo de la propuesta de innovación pedagógica. Por otro lado, y frente a la necesidad contemplada en el entorno comunitario, en el horario vinculado a las clases prácticas se lleva a cabo la experiencia de Aprendizaje-Servicio.

Para organizar la iniciativa, se segmenta al alumnado universitario en dos grupos equitativos por orden alfabético, grupos que denominamos desdobles y, en cada uno de ellos, se constituyen seis grupos de trabajo. La lista de personas participantes de la Fundación Elkarte, de igual manera es dividida en dos grupos homogéneos por orden alfabético, y se asigna una relación numérica de cada grupo con un desdoble del alumnado. Una vez la muestra total está organizada en desdobles, se les dota de máxima autonomía para elegir, por un lado, a las personas con las que trabajar en grupos durante todo el semestre y, por otro, el subsistema de protección social a examinar, tratando de impulsar con ello la

creación de un espacio de trabajo basado en la confianza y el respeto a la autodeterminación.

La muestra de la iniciativa se compone por un total de 55 personas. De ellas, 40 son estudiantes del grado en Trabajo Social, 13 forman parte de la Fundación Elkarte y las 2 docentes de la asignatura en la que se aplica la experiencia. Las personas participantes se dividen en dos desdobles, el primero compuesto por 28 personas y el segundo por 25. En definitiva, la pretensión de cumplir con una distribución equitativa en función del número de participantes ha sido, de manera aproximada, alcanzada.

Sin embargo, no ha sido posible con respecto al género, en tanto que las personas pertenecientes a la fundación Elkarte únicamente son varones. La selección de la muestra se configura como espontánea y en base al muestreo no probabilístico de conveniencia (Martínez, 2010), en tanto que ha sido cedida por la situación circunstancial y la facilidad en el acceso a la misma. En otras palabras, la muestra se compone por las personas matriculadas en la asignatura y del listado ofrecido por la responsable de la fundación implicada.

TABLA 1. *Distribución de la muestra*

		Desdoble 1		**Desdoble 2**		**TOTAL**	
		N	%	N	%	N	%
Universidad	Hombre	2	7,14%	4	16%	6	11,32%
	Mujer	19	67,85%	15	60%	34	64,15%
Fundación Elkarte	Hombre	7	25%	6	24%	13	24,52%
	Mujer	0	0%	0	0%	0	0%
TOTAL		28	100%	25	100%	53	100%

Fuente: elaboración propia

Cada grupo de trabajo, durante las siete sesiones prácticas, trabaja en torno a un subsistema de protección social, siendo estos los posibles: Sistema de Empleo, Garantía de Rentas Mínimas, Salud, Vivienda, Educación o Servicios Sociales. Las docentes han organizado las sesiones prácticas para efectuar un trabajo dirigido hacia los elementos esenciales de cada sistema y vinculados a las competencias básicas a alcanzar tras

el paso por la asignatura. En la última sesión, a modo de plenaria, el alumnado expone de manera grupal lo trabajado a lo largo del semestre.

La experiencia se caracteriza por un uso combinado de técnicas cualitativas y cuantitativas de investigación social, donde destacan los siguientes instrumentos:

- Reuniones de coordinación: en las que las docentes, en colaboración con la responsable de la Fundación Elkarte, debaten la idoneidad de implantar esta propuesta metodológica en el aula. A través de ellas, se ha organizado la unidad docente y se han ido resolviendo las dudas emergentes del proceso.

- Revisión en profundidad de literatura científica en base a la metodología de Aprendizaje-Servicio en el espacio educativo del territorio estatal.

- Grupos de trabajo: el alumnado, tanto del grado en trabajo social como de la Fundación Elkarte, trabaja durante las sesiones prácticas, el ejercicio propuesto. Cada grupo trabaja un subsistema de protección social que ha elegido de manera libre y autónoma.

- Observación participante: esta técnica ha sido aplicada intensamente en cada sesión práctica. La docente ha ido observando y analizando las dinámicas surgidas en cada grupo de trabajo, anotando apreciaciones en su cuaderno de campo.

- Cuestionario: con la finalidad de conocer la valoración de la experiencia de la forma más objetiva posible, se ha confeccionado un cuestionario ad hoc, donde se incluyen, asimismo, un espacio para elaborar propuestas de aplicación a futuro.

- Entrevistas de valoración: todavía no llevadas a cabo. Durante el mes de mayo de 2023 se van a realizar cinco entrevistas de valoración a los jóvenes migrantes de la Fundación Elkarte con respecto a la experiencia llevada a cabo en el espacio universitario junto al alumnado del grado en Trabajo Social.

En definitiva, y tal y como exponen Ochoa Cervantes et al., (2018), la investigación se desarrolla teniendo en cuenta cinco fases diferenciadas. En las dos primeras, motivación y diagnóstico, las docentes realizan una diagnosis con relación a las necesidades de la facultad, del entorno comunitario y, específicamente, de la fundación afín al proyecto. Tras ello, se asiste al diseño y planificación del proceso, donde se concretan los objetivos y horarios de la propuesta educativa. La penúltima fase, se orienta a la ejecución del proyecto, a saber, la puesta en marcha de la experiencia con relación a las actividades planificadas. Por último, en la fase de cierre, se reflexiona y evalúa el proceso y se expone, a modo de plenaria, el contenido teórico trabajado. Una vez finalizada la asignatura, y tras el cierre de actas, se solicitó al alumnado la evaluación docente con la que se analizará y medirá la idoneidad del proceso y se debatirá nuevamente la posibilidad de repetir la experiencia en próximos cursos académicos.

4. RESULTADOS

Se exponen, a continuación, los elementos identificados en el análisis de las técnicas de investigación aplicadas. Los resultados se agrupan en torno a dos categorías analíticas, a saber, se exaltan las potencialidades y limitaciones derivadas de la puesta en marcha de la metodología de Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario. En la sección inicial se estudian las potencialidades extraídas de su aplicación y, en segundo lugar, algunas restricciones a su uso en el entorno educativo.

4.1. APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Y DE CALIDAD RESULTANTE DE LA APLICACIÓN METODOLÓGICA DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN EL AULA

En primer lugar, la metodología de Aprendizaje-Servicio es considerada como poderosa en tanto que permite enlazar los elementos académicos y prácticos (Barrios Araya et al., 2012) en un espacio tan reflexivo y enriquecedor como es el aula universitaria. En otras palabras, la propuesta educativa permite obtener un aprendizaje holístico del entorno social gracias a su modus operandi. De la misma manera, permite un aprendizaje más profundo y significativo (Martínez Domínguez et al., 2013) basado en la colaboración y el diálogo, lo que deriva, para las

personas participantes, en un alto grado de satisfacción. En virtud de la notable vinculación con la realidad social, incrementa la credibilidad y la importancia de la materia tratada (Zaragoza Casterad et al., 2009).

Por otro lado, y rompiendo con la usanza imperante en el espacio educativo, el alumnado cobra un espacio central en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que la figura docente adopta un rol conciliador y moderador del proceso, contribuyendo al establecimiento de un espacio de diálogo horizontal entre las partes intervinientes (Ochoa Cervantes et al., 2018).

En la misma línea, la puesta en práctica de la referida metodología supone una excelente oportunidad para impulsar redes de colaboración sólidas entre la universidad y la comunidad, dilatando el proceso de cohesión social (Ferran Zubillaga y Guinot Viciano, 2012), mientras se atiende a una necesidad real del territorio (Carrica Ochoa, 2017). Por añadidura, el conocimiento engendrado en el aula puede ser trasladado a otros contextos sociales (Barrios Araya et al., 2012), coadyuvando, con ello, a la creación de una sociedad más democrática (Martínez Domínguez, 2014) e implicada con las desigualdades sociales.

La colaboración interinstitucional implementada a lo largo de la experiencia ha posibilitado una vinculación acertada de los objetivos curriculares de la asignatura con la labor del servicio comunitario (Carrica Ochoa, 2017). A este respecto, el desarrollo de la metodología permite alcanzar altos niveles de calidad y éxito académico (Cecchi, 2006), mientras se apoya y trabaja por la comunidad, lo que incrementa el compromiso y la responsabilidad social, especialmente, del alumnado inmerso en esta práctica. Dicho de otra manera, la metodología de Aprendizaje-Servicio posibilita un beneficio en el conjunto de la sociedad, especialmente en el alumnado (Rodríguez Gallego, 2013), en la comunidad universitaria y en la fundación implicada en la propuesta.

Más aún, mediante la puesta en marcha de la metodología de Aprendizaje-Servicio, las partes intervinientes adquieren habilidades y destrezas favorables con respecto a la convivencia comunitaria y al ejercicio profesional. Un elemento de aplicación esencial y transversal en el proceso es la reflexión (Vázquez Verdera, 2015; Fabara y Peñafiel, 2019), que

posibilita el desarrollo de habilidades básicas para la vida en comunidad. Supone, asimismo, un impulso a la autoestima del alumnado, mejora las habilidades comunicativas, promueve la conciencia comunitaria comprometida con el bien común y protege frente a conductas de riesgo (Martínez Domínguez, 2014).

En definitiva, la propuesta provoca cambios importantes con respecto a la postura del alumnado y del profesorado en el marco del sistema educativo, así como en las instituciones, en general, y en el entorno comunitario (Vázquez Verdera, 2015). Una de sus potencialidades distintivas reside en el impulso a la transformación, a la sensibilización y a la justicia social (Aramburuzabala, 2013), además de su vinculación con la ética del cuidado (Batlle, 2020).

4.2. DIFICULTAD DEL ALUMNADO PARA ADAPTARSE A LOS PROCESOS DE INNOVACIÓN DOCENTE

A pesar de las múltiples potencialidades localizadas en el marco de la aplicación de la metodología de Aprendizaje-Servicio en las instituciones universitarias, es ineludible apuntar hacia algunos elementos limitantes en su uso. En primer lugar, la firme herencia de clases magistrales, los constantes cambios en su legislación y la variedad de definiciones con respecto al término de Aprendizaje-Servicio (Francisco Amat y Moliner Miravet, 2010) en el ámbito académico, facultan la desestabilización de propuestas de innovación educativa (Martínez Odría, 2007).

La puesta en marcha de estas estrategias supone un importante esfuerzo de coordinación (Ferrán Zubillaga y Guinot Viciano, 2012) y un aumento en la carga de trabajo (Zaragoza Casterad et al., 2009) al que, tanto alumnado como figuras docentes deben enfrentarse (Rodríguez Gallego, 2013). A este respecto, el alumnado presenta mayor dificultad para adaptarse a los procesos de innovación educativa debido, en parte, a la desconfianza resultante de la modificación de las pautas de comportamiento en el marco del sistema evaluativo y al incremento en la carga de trabajo (Zaragoza Casterad et al., 2009).

Por otro lado, se constata un reducido periodo de tiempo en la aplicación metodológica de Aprendizaje-Servicio. La extensión de la propuesta se

reduce a siete sesiones prácticas, en las que la primera y última sesión son introductoria y conclusiva, respectivamente. En otras palabras, únicamente gozan de cinco sesiones para trabajar, propiamente, en base a la metodología citada. A ello hay que sumarle, la dificultad que encuentra el alumnado para encontrarse fuera del aula y la rigidez en los horarios académicos, que dificultan en gran medida la eficacia de la propuesta educativa.

En última instancia, una de las dificultades más acuciantes del método de docencia aplicado radica en la tendencia la subjetividad en el sistema evaluativo (Zaragoza Casterad et al., 2009). A pesar de que las docentes han tratado de ensalzar los esfuerzos realizados por parte del alumnado durante la experiencia, cierto es que la forma de proceder está tipificada de una vasta subjetividad. En presencia de lo cual, mejorar el proceso de planificación docente y su orientación hacia la consecución de una mayor objetividad en el sistema de evaluación, se configuran como necesidades esenciales para romper con los obstáculos apreciados en el espacio educativo con respecto a las metodologías de innovación docente.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha indicado en la parte introductoria, en las últimas décadas y, especialmente en el entorno europeo, se está asistiendo a un cambio de paradigma en el sistema educativo vinculado al derecho a recibir una formación aplicada y de calidad. Por consiguiente, son varias las fórmulas de innovación educativa puestas en marcha frente al reto planteado en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

La metodología de Aprendizaje-Servicio nace en el territorio norteamericano, en los años noventa y, desde entonces, está asistiendo a un proceso de extensión importante a nivel internacional. Su fundamentación en base a valores democráticos e igualitarios, así como en el aprendizaje basado en la experiencia y en el servicio a la comunidad (Batlle, 2020), va a favorecer un incremento exponencial de su uso por parte de las instituciones educativas en los próximos años (Fernández Hawrylak et al., 2020). A este respecto, el alumnado cobra un papel activo y protagonista en el proceso, mientras que las figuras docentes adoptan un rol

facilitador (Francisco Amat y Moliner Miravet, 2010). Su aplicación en el espacio universitario fomenta el impulso a la creación de nexos fuertes entre las partes intervinientes (Aramburuzabala, 2013).

De manera paralela, se ensalza virtuosamente su orientación hacia el logro de los Objetivos del Desarrollo Sostenible. A este respecto y, tal y como expone Batlle (2020), el aprendizaje contribuye a la eficacia y calidad del servicio y el servicio confiere sentido al aprendizaje académico. En definitiva, es una magnífica herramienta para lograr la excelencia en el sistema educativo (Cecchi, 2006) y una mejora a nivel social (Batlle, 2011), sin embargo, actualmente, todavía se aprecia un desconocimiento general de su actuación.

Empero, somos conscientes de que las orientaciones del espacio europeo de educación superior han dado lugar a un terreno en el que una gran variedad de experiencias de innovación docente tiene cabida, algunas con mayor facilidad que otras. En este contexto de cambio y oportunidad, las instituciones universitarias comienzan a valorar las propuestas de innovación docente y, en este sentido, la asignatura en la que impartimos docencia se instaura como un espacio idóneo para repensar las dinámicas habitualmente aplicadas en el espacio educativo. La experiencia descrita ha sido aplicada en la Facultad de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación de la Universidad Pública de Navarra, caracterizada por una gran implicación hacia el cambio social y, por ende, abierta hacia propuestas de innovación docentes de cohorte activa.

Por otro lado, se formulan las siguientes propuestas con la finalidad de reducir las limitaciones implícitas a la metodología. En primer lugar, defendemos la necesidad de fomentar iniciativas de reconocimiento institucional al lanzamiento de propuestas de innovación educativa. Es esencial reconocer el significativo incremento en el esfuerzo que supone la puesta en práctica de metodologías de innovación educativa y, especialmente, en el espacio de docencia universitaria.

En segundo lugar y, tras el análisis de las propuestas de mejora esbozadas, se considera fundamental incorporar al alumnado (Ferrán Zubillaga y Guinot Viciano, 2012) en el diseño de la propuesta educativa. Es esencial que formen parte del proceso, además de concebirlos como parte

activa del mismo, ya que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiene que orientarse y adecuarse a las necesidades concretas del grupo en el que va a ser aplicada. En concreto, previo a la aplicación de la técnica, es elemental realizar un análisis de las características del grupo en el que la técnica va a ser implementada.

Por otro lado, y tratando de reducir una de las grandes limitaciones de la técnica, se recomienda facilitar espacios de encuentro para las personas participantes bajo la supervisión de las docentes y de la Unidad de Acción Social de la Universidad Pública de Navarra, institución desde la cual será puesta en marcha en ediciones posteriores. Este espacio es un servicio universitario de asesoramiento y apoyo a la comunidad universitaria donde, de un tiempo a esta parte, se vienen impulsando proyectos y programas de acompañamiento basados en la mentoría social.

Por último y, a la luz de las potencialidades, se considera oportuno promover la extensión de la propuesta metodológica a otras asignaturas del grado en Trabajo Social de la institución educativa, aprovechando espacios o materias donde se trabajan contenidos curriculares similares, tratando de optimizar el tiempo y favoreciendo el impulso a un aprendizaje integral y de calidad. Igualmente, se plantea extender la propuesta a otros grados universitarios, tratando de vincular asignaturas que tengan elementos comunes entre distintas formaciones para impulsar el trabajo en red e interdisciplinar y promover canales de participación dinámicos en el espacio universitario.

Para finalizar, se declara que la exposición realizada de la sistematización de la experiencia de innovación educativa en torno a la metodología de Aprendizaje-Servicio, es una realidad muy concreta de una experiencia puesta en marcha en un aula universitaria en el territorio foral. En consecuencia, no se establece como norma, ni sus elementos pueden extrapolarse a otras realidades sociales. Sin embargo, su puesta en marcha se establece como una gran oportunidad para compartir y debatir los elementos esenciales de la metodología, así como impulsar el conocimiento científico en el marco de la temática.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

En primer lugar, agradecer a la Fundación Elkarte por su participación en la experiencia de innovación educativa en sintonía con el alumnado de tercer curso del grado en Trabajo social de la Universidad Pública de Navarra. En segundo lugar, al alumnado por el compromiso y la dedicación aplicada durante todo el proceso. Las aportaciones de ambas partes nos han permitido recopilar sugerencias de mejora para próximas ediciones. También, a aquellas personas expertas en la temática que guiaron a las docentes en el camino del conocimiento hacia su puesta en práctica en el aula. Por último, a la institución universitaria de corte pública del territorio foral, por impulsar espacios de capacitación y trabajo caracterizados por la cooperación y la mentoría social entre su estudiantado y jóvenes en situación de riesgo o exclusión social del entorno comunitario.

Por último, y especialmente, al II Congreso Internacional Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento (CIINECO) por posibilitar este espacio de reflexión y debate al personal investigador y docente en torno a propuestas de innovación educativa. De igual manera, al decimosexto simposio por su especificidad con respecto a temas de diversidad, inclusión y sostenibilidad social en el marco de la innovación educativa.

7. REFERENCIAS

Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-Servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. Revista Internacional de Educación para la justicia social, 2,2,5-11

Battle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Aprendizaje-Servicio? Crítica, 972,49-54.

Battle, R. (2020). Aprendizaje-Servicio. Compromiso social en acción. Editorial Santillana Activa

Barrios Araya, S; Rubio Acuña, M; Gutiérrez Núñez, M y Sepúlveda Vería, C. (2012). Aprendizaje-servicio como metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en educación superior. Educación Médica Superior, 26, 594-603

Carrica Ochoa, S. (2017). La educación emocional del docente y su labor: una experiencia de aprendizaje-servicio en la universidad y su evaluación. Contextos Educativos, 20, 147-164

Cecchi, N.H. (2006). Aprendizaje Servicio en Educación Superior: la experiencia Latinoamérica

Fabara, M.P y Peñafiel Ayala, V. (2019). Una experiencia de aprendizaje servicio de jóvenes universitarios en Quito-Ecuador

Francisco Amat, A y Moliner Miravet, L. (2010). El aprendizaje Servicio en la Universidad: una estrategia en la formación de ciudadanía crítica. REIFOP, 13, 4, 69-77

Fernández-Hawrylak, M; Huelmo García, J; Uyarra Rivera, A; Escudero Albandea, R. (2020). Formación universitaria y Prácticas extracurriculares: una experiencia de aprendizaje servicio para favorecer la inclusión. Campo abierto, 40,1, 21-34

Ferrán Zubillaga, A y Guinot Viciano, C. (2012). Aprendizaje-Servicio: Propuesta metodológica para trabajar competencias. Portularia, 12, 187-195

Hervás Torres, M y Miñaca Laprida, M.I. (2015)"El aprendizaje-servicio y los beneficios de sus experiencias". En: XI Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo con el Simposio Internacional Virtual Ecoinvolucrate: Educación para Arquitectura Sostenible (Málaga, 5-20 de febrero de 2015)

Lucas Mangas, S y Martínez Odría, A. (2012). La implantación y difusión del Aprendizaje-Servicio en el contexto educativo español. Retos de futuro de una metodología de enseñanza-aprendizaje para promover la innovación en la Educación Superior.

Martínez Domínguez, B; Martínez Domínguez, I; Alonso Sáez, I; Gezuraga Amundarain, M. (2013). El Aprendizaje-Servicio, una oportunidad para avanzar en la innovación educativa dentro de la universidad del país vasco. Tendencias Pedagógicas, 21, 99-117

Martínez Domínguez, B. (2014). Aprendizaje-Servicio y Educación Inclusiva. Educación y Futuro, 30, 183-206

Martínez Odría, A. (2007). Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudadanía. Bordón. Revista de Pedagogía, 59,4,627-640.

Martínez Vivot, M y Folgueiras Bertomeu, P. (2015). Evaluación participativa, Aprendizaje-Servicio y Universidad. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 19,1, 128-143

Martínez, R. (2010). El método de encuestas por muestreo: Conceptos básicos. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual, y G. Vallejo (Eds.), Métodos de investigación en Psicología (pp. 385-431). Madrid: Síntesis

Ochoa Cervantes, A; Pérez Galván, L.M y Salinas, J.J. (2018). El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora. Revista Iberoamericana de Educación, 76, 15-34

Rodríguez Gallego, M.R. (2013). El aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25, 95-113

Vázquez Verdera, V. (2015). El aprendizaje-servicio: una estrategia para la formación de competencias en sostenibilidad. Foro de Educación, 13,19, 193-212. Doi: http://dx.doi.org/10.14516/ fde.2015.013.019.009

Zaragoza Casterad, J; Luis Pascual, J.C y Manrique Arribas, J.C. (2009). Experiencias de innovación en docencia universitaria: resultados de la aplicación de sistemas de evaluación formativa. Revista de Docencia Universitaria, 7,4

PROYECTO DE SENSIBILIZACIÓN Y PREVENCIÓN CONTRA EL RACISMO Y LA XENOFOBIA EN CENTROS EDUCATIVOS

CRISTINA VELASCO
Universidad CEIU San Pablo

CRISTINA NORIEGA
Universidad CEU San Pablo

ROSA Mº GONZÁLEZ
Fundación Senara

1. INTRODUCCIÓN

Las actitudes que adoptamos en la vida suelen tener una base en la educación. Desde muy pequeños, por aprendizaje social, vamos generando determinadas actitudes ante las diferentes realidades que nos rodean. Prevenir el racismo y la xenofobia resulta de especial interés ya que cada día nuestra sociedad es más intercultural y globalizada. En este sentido, el dictamen "Una Unión de la igualdad: Plan de Acción de la UE Antirracismo para 2020-2025" (Pîrvulescu, 2021) destaca la necesidad de combatir los estereotipos y sensibilizar sobre la historia si se quiere lograr un continente libre de racismo y discriminación, debiendo ser objeto de un interés y acción renovados, sobre todo en el ámbito de la educación.

Por ello, surge la necesidad de generar programas dirigidos a la población general, pero en especial a niños, jóvenes y educadores con el fin de favorecer aprendizajes basados en la convivencia. De este modo la tolerancia y la aceptación de la diversidad son valores que deben promover los centros educativos y las familias con el fin de disminuir las actitudes negativas hacia la diferencia, en especial el racismo y la xenofobia.

1.1. Racismo y Xenofobia

El racismo y la xenofobia desde la psicología social son "actitudes negativas respecto de personas, grupos y valores, asimiladas inconscientemente a través del grupo familiar, y sujetas luego a la criba de racionalidad que les impone la línea evolutiva de cada persona" (Antón et al., 2015, p.10).

Como toda actitud, en la xenofobia y en el racismo se incluye un componente cognitivo (creencias), afectivo (sentimientos y afectos) y comportamental (modos de actuar). Estas actitudes pueden ser tanto conscientes como inconscientes. Al no ser todas estas actitudes conscientes o premeditadas, con frecuencia no es fácil de detectar (García, 2018).

Las situaciones más frecuentes en los colegios en relación con este tipo de actitudes son: 1) incertidumbre ante lo desconocido que lleva a alejarse y aislarse del grupo social minoritario (xenofobia), 2) competitividad desleal (discriminación) y 3) confrontación prepotente (destructividad neonazi). Estas conductas se relacionan con necesidades del ser humano entre las que destacan el huir de la inseguridad y malestar que genera la incertidumbre, favorecer los logros personales de la propia persona o los del grupo con el que se identifica para aumentar su autoestima y liberarse de emociones negativas proyectándolas en otros grupos o personas considerados más débiles (Antón et al., 2013).

Según el informe *Evolución el Racismo, la Xenofobia y otras formas de intolerancia en España*, informe-encuesta 2017 (Fernandez et al., 2017, p.48), se puede destacar cómo:

> Muchas de las dificultades ante las que se enfrentan los niños inmigrantes pueden ser mitigadas con una educación de calidad que acabe permitiéndoles un posicionamiento digno en el mercado laboral y, por ende, un ejercicio pleno de la ciudadanía. Este reto no está exento de dificultades: la adaptación de nuestro sistema educativo a entornos multiculturales, la reorientación de los currículums educativos, la formación pedagógica y motivación de los docentes, la lucha contra el prejuicio y el estereotipo de todos los actores que conforman el contexto escolar (padres, alumnos, educadores) son las más importantes.

Así, los colegios de los países receptores de inmigrantes deben considerar la integración y el éxito académico de los alumnos inmigrantes como

uno de sus principales cometidos, como parte de su responsabilidad profesional (Heckmann, 2008).

En el estudio de Percepción de la Discriminación en España del CIS (2016), se muestra que las mujeres de origen étnico o racial diferente al mayoritario en España pueden sufrir un mayor nivel de discriminación por sexo que las mujeres españolas.

Las personas que sí han sido discriminadas por su origen y cultura presentan una prevalencia mayor de discriminación por sexo, identidad sexual y discapacidad (…) el 28% de quienes han sufrido discriminación por origen racial, su cultura y/o religión, también lo ha sufrido por su sexo; mientras que solo un 15% se ha sentido discriminado/a por ser hombre o ser mujer, sin haber sentido discriminación por origen o cultura. El fenómeno de discriminación múltiple y/o interseccional es más notorio en el caso de las mujeres: un 43% de ellas se ha sentido discriminada por su origen racial, su cultura o su religión y además por su sexo; mientras que el porcentaje de hombres que ha sufrido la discriminación por dichos motivos es el 7%.

Por otro lado, en el informe de UNICEF sobre los factores de la exclusión educativa en España (Tarabini et al., 2017) destaca la importancia del papel del profesorado en la integración de los menores, pudiendo encontrar que los diferentes perfiles de exclusión social y educativa se distribuyen en función de las expectativas de los profesores. En este sentido, la pertenencia a determinados colectivos o tener algunas características físicas o sociofamiliares aumentan la probabilidad de ser discriminado o de tener expectativas negativas hacia los resultados académicos de esos alumnos. La raza y/o la etnia, el género, el estatus económico y cultural juegan un papel centran en la configuración de las expectativas docentes (Van den Brande et al., 2010).

La necesidad de incluir la gestión intercultural de la diversidad, como un elemento central de los proyectos educativos queda reflejado en la reciente publicación *Caminos de convivencia: claves para una adecuada integración social y convivencia intercultural en contextos locales*. Se trata una guía elaborada por investigadores del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones (IUEM) de la Universidad

Pontifica de Comillas, y promocionada por el OBERAXE de la Secretaría de Estado de Migraciones (Iglesias et al., 2022).

1.2. Proyecto "Juntos somos más"

'Junt@s somos más' es un proyecto de sensibilización de Fundación Senara para prevenir el discurso del odio, racismo y xenofobia implantado en la sociedad actual que viene desarrollándose desde el año 2021 en la Comunidad de Madrid. Se trata de un proyecto de continuidad, cuyo objetivo principal es promover la convivencia intercultural, especialmente en el entorno educativo, y fomentar un clima integrador libre de delitos producidos por cualquier tipo de odio u intolerancia.

La intervención que se ha llevado a cabo de enero a diciembre de 2022 y la sensibilización implementada en centros educativos de distritos/municipios con alto índice de población inmigrante, de modo que se favoreciera la convivencia desde la comunidad escolar extendiéndose así a todos los ámbitos. Para ello, se llevan a cabo actividades en el ámbito educativo y con la población general. La intervención se ha desarrollado con menores, profesorado y familias, en sesiones realizadas durante el curso escolar 2021-2022 y 2022-2023 a través de sesiones/talleres de sensibilización a más de 600 niños y niñas de 9 a 16 años, donde se ha tratado de favorecer la convivencia desde la comunidad escolar extendiéndose a su familia, amigos/as y comunidad de vecinos/as.

Por otro lado, en las sesiones con profesorado se han ofrecido herramientas para trabajar la convivencia intercultural en las aulas, favoreciendo el uso responsable de redes sociales y el pensamiento crítico en jóvenes, sensibilizando más de 150 profesores/as. Las sesiones con familias han generado un espacio de diálogo y formación, donde tratar la problemática asociada al discurso de odio en redes sociales, ofreciendo estrategias para el buen uso de las tecnologías y la convivencia pacífica, sensibilizando a más de 50 familiares. Además, se ha realizado una campaña de sensibilización específica para alcanzar a más personas a través de las redes sociales. Por ello, podemos afirmar que las líneas de acción han estado dirigidas a la población general, reforzando dicha labor a través de acciones concretas de sensibilización.

2. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DEL PROGRAMA

Este programa surge de la colaboración de la Fundación Senara y la Universidad CEU San Pablo y se llevó a cabo con el objetivo general de sensibilizar a la población sobre el racismo y la xenofobia, fomentando desde la infancia la convivencia intercultural. Como objetivos específicos se destacan los siguientes:

- Promover una educación inclusiva y comprometida en alumnado de educación primaria y secundaria.
- Generar un espíritu crítico ante la información que los/as adolescentes encuentran en redes sociales.
- Promover la convivencia intercultural y la sensibilización en el entorno escolar.
- Propiciar un ambiente integrador entre los/as menores, promoviendo la igualdad y los valores democráticos.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el análisis de la eficacia de las intervenciones se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo y cuantitativo evaluando los niveles de racismo, prejuicios y vulnerabilidad a las "fake news" en dos momentos, antes y después de las sesiones de sensibilización. Los cuestionarios fueron aplicados por las profesoras que estaban en el aula

Las sesiones de sensibilización se dividen por niveles educativos, así con menores de 4º a 6º Ed. Primaria se realizan 2 sesiones de 1h/sesión con actividades del manual de referencia, guía didáctica desarrollada en 2021 por la Fundación Senara https://fundacionsenara.org/wp-content/uploads/2022/03/GUIA-DIDACTICA-JUNTOS-SOMOS-MAS-2021-1.pdf.

En alumnado de 1º a 4º ESO, se desarrollan 3 sesiones prácticas de 1h/sesión, a través de la metodología *learning by doing*, fomentando la participación del grupo, la reflexión y el intercambio de ideas. Las

actividades están basadas en la guía de buenas prácticas de referencia desarrollada en 2022 por la Fundación Semana https://fundacionsenara.org/wp-content/uploads/2022/06/Maqueta_Guia-de-buenas-practicas.pdf

Se pueden consultar las guías y otros recursos educativos en la web de la entidad a través de: https://fundacionsenara.org/es/recursos/ (Fundación Senara, s.f.).

3.1. Participantes

3.1.1. Educación Primaria

En la recogida y realización de las encuestas participaron un total de 186 alumnos estudiantes de Educación Primaria los cuáles han sido evaluados durante el año 2022. La edad media de los alumnos fue de 11,61 años (*DT* = 1,00) con un rango de 10 a 14 años. En relación con el sexo, el 52,5% de los participantes fueron hombres y el 47,5% mujeres. En relación con el curso matriculado, el 10,8% estaba cursando cuarto, el 61,2% quinto y el 28% sexto de primaria.

Al preguntar por la nacionalidad tanto del alumno como de los padres se obtuvo lo siguiente. Respecto a la nacionalidad del padre, más de un tercio eran españoles (35,8%), seguido de marroquíes (9,6%), dominicanos (9,1%), ecuatorianos (8%), hondureños (7%), venezolanos (5,3%), colombianos (4,8%), belgas (3,7%), peruanos (3,7%) y rumanos (2,7%). Y en un porcentaje mucho más reducido de chinos (1,1%), brasileños (1,1%), bolivianos (0,5%), búlgaros (0,5%), caboverdianos (0,5%), chilenos (0,5%), escoceses (0,5%), guatemaltecos (0,5%), paraguayos (0,5%), nicaragüenses (0,5%), portugueses (0,5%), senegaleses (0,5%), y ucranianos (0,5%).

Al preguntar por la nacionalidad de la madre, más de un tercio eran españolas (36,4%), seguido de marroquíes (8,6%), hondureñas (7,5%), colombianas (7%), dominicanas (6,4%), ecuatorianas (5,9%), venezolanas (5,3%), peruanas (4,3%), bolivianas (3,2%) y rumanas (2,1%). Y en un porcentaje mucho más reducido de argentinas (1,6%), paraguayas (1,6%), chinas (1,1%), polacas (1,1%), ucranianas (1,1%),

nicaragüenses (1%), brasileñas (0,5%), búlgaras (0,5%), caboverdianas (0,5%), guatemaltecas (0,5%), portuguesas (0,5%), senegalesas (0,5%), cubanas (0,5%), costarricenses (0,5%), mexicanas (0,5%) y palestinas (0,5%) (gráfico 5).

Según la nacionalidad del menor, cerca de tres cuartos eran españoles (73,8%), seguido de hondureños (6,4%), venezolanos (4,6%), colombianos (3,2%) y dominicanos (2,6%). En menos medida, participaron menores de nacionalidad peruana (1,6%), boliviana (1,1%), china (0,5%), cubana (0,5%), ecuatoriana (0,5%), guatemalteca (0,5%), marroquí (0,5%), nicaragüense (0,5%), palestina (0,5%), paraguaya (0,5%) y costarricense (0,5%) (gráfico 6).

Posteriormente, se dividió en la nacionalidad del menor en función de si era española (1= sí) o si no era española (0 = no). Los resultados mostraron que el 75,7% de los encuestados tenían nacionalidad española mientras que el resto no. A diferencia de lo anterior, al analizar la nacionalidad de los padres y madres de los alumnos, se observó que más de la mitad de los padres y madres de los participantes no tenía nacionalidad española (57,8%), mientras que un tercio eran tanto el padre como la madre de nacionalidad española (32,4%) y, en el resto de los alumnos, solo uno de los progenitores contaba con nacionalidad española (9,7%)

3.1.2. Educación Secundaria

Participaron 156 alumnos estudiantes de Educación Secundaria los cuáles han sido evaluados durante el año 2022. La edad media de los alumnos fue de 13,42 años (*DT* = 0,58) con un rango de 13 a 15 años. En relación con el sexo, el 34,2% de los participantes fueron hombres, el 65,3% mujeres y un 0,6% se declara no binario. En relación con el curso matriculado, el 70,5% estaba cursando primero de la ESO y el 29,5% segundo de la ESO.

Al preguntar por la nacionalidad tanto del alumno como de los padres se obtuvo lo siguiente. Según la nacionalidad del menor, la mayoría eran españoles (91,3%), seguido de china (1,9%) y peruanos (1,3%). Además, un reducido porcentaje eran venezolanos (0,6%), colombianos (0,6%), ecuatorianos (0,6%), brasileños, (0,6%), búlgaros (0,6%),

franceses (0,6%), portugueses (0,6%) y rusos (0,6%). Respecto a la nacionalidad del padre, más dos tercios eran españoles (76,9%), seguido de ecuatorianos (6,4%) y chinos (4,5%). Y en mucha menor proporción venezolanos (1,3%), colombianos (1,3%), peruanos (1,3%), brasileños (1,3%), bolivianos (1,3%), franceses (1,3%), búlgaros (0,6%), ingleses (0,6%), japoneses (0,6%) y marroquíes (0,5%). Al preguntar por la nacionalidad de la madre, más dos tercios eran españolas (75%), seguido de ecuatorianas (6,4%) y chinas (5,1%). Y en mucha menor proporción peruanas (2,6%), dominicanas (1,9%), colombianas (1,3%), venezolanas (0,6%), brasileñas (0,6%), bolivianas (1,6%), francesas (0,6%), rumanas (0,6%), búlgaras (0,6%), nicaragüenses (0,6%), suizas (0,6%) y marroquíes (0,6%).

Posteriormente, se dividió en la nacionalidad del menor en función de si era española (1= sí) o si no era española (0 = no). Los resultados mostraron que el 91,6% de los encuestados tenían nacionalidad española. A diferencia de lo anterior, al analizar la nacionalidad de los padres y madres de los alumnos, se observó que más de dos tercios de los padres y madres de los participantes tenía nacionalidad española (70,6%), mientras que un quinto no tenían nacionalidad española ni el padre ni la madre (21,4%) y, en el resto de los participantes, solo uno de los progenitores contaba con nacionalidad española (7,9%).

3.2. Variables e Instrumentos

Para la realización del estudio se analizaron variables de tipo sociodemográfico. Entre ellas, edad, sexo, curso, nacionalidad de los participantes, de su padre y de su madre. Se estimó relevante incluir el país de origen de los padres, no solo el suyo por si estas características pudieran estar ligadas a la percepción de racismo y xenofobia.

Además, se incluyeron las variables racismo y prejuicios para los alumnos de primaria, y prejuicios y vulnerabilidad a las "fake news" para los alumnos de secundaria. Para evaluar estas variables se emplearon los siguientes cuestionarios:

"*Escala de percepciones de racismo en niños y adolescentes*" (PRaCY) de Pachtera et al. (2010). Esta escala cual evalúa las percepciones de

racismo en una escala tipo Likert de 0 a 10 puntos. En concreto, se han usado cinco de los diez ítems de la escala original: Ser tratado de manera injusta por un compañero, Has tenido la impresión de que los compañeros de clase te tienen miedo, Un compañero te puso un mote o te llamó de manera despectiva, Un compañero te hizo sentir mal o te insultó por algo relacionado con tu raza, etnia o cultura y Has visto que trataran a tus padres u otros familiares de manera injusta o negativa por su color de piel, idioma, acento, o por venir de otro país o cultura. A más puntuación más racismo experimentado. Este cuestionario se empleó con alumnos de primaria.

"*Escala de prejuicio racial sutil y manifiesto*" de Fernández-Castillo y Fernández (2006), la cual puntúa de 1 ("totalmente de acuerdo") hasta el 5 ("totalmente en desacuerdo"). Se han usado 9 de los 20 ítems. En concreto se incluyeron los siguientes ítems: "La mayoría de los profesores se preocupan demasiado por los niños inmigrantes y no lo suficiente por los españoles", "No me importaría tener un profesor inmigrante siempre que fuera un buen profesor", "Los inmigrantes enseñan a sus hijos costumbres, maneras de ser y valores que no son los adecuados para triunfar en esta sociedad", "Los niños españoles y los inmigrantes nunca pueden estar a gusto o tranquilos unos con otros, incluso aunque sean amigos", "La mayoría de los niños inmigrantes que reciben ayudas en el aprendizaje, podrían aproar sin ellas", "Los inmigrantes ocupan puestos en el colegio que no saben utilizar y que podían ser utilizados por otros niños", "No me importaría que uno de mis parientes más cercanos (hermano, tío, primo, etcétera) se casara con una persona inmigrante", "No se puede uno fiar de los inmigrantes" y "Los inmigrantes proceden de razas menos capaces, esto explica por qué sacan peores notas y están peor que el resto de niños". A más puntuación menos prejuicios. Este cuestionario se empleó con alumnos de primaria y de secundaria.

"Cuestionario de vulnerabilidad a las fake news" de Moneva et al. (2020). Esta escala incluye 10 ítems evaluados en una escala tipo Likert que va de 1 (nunca) a 5 (siempre). Mayores puntuaciones indican mayor creencia fake news. "Creo lo que dicen las noticias que leo en internet", "Cuando escucho un rumor, juzgo sin comprobar si el contenido es

cierto", "Creo que las noticias no alteran la verdad con mala intención", "No me fío de las noticias que leo", "Me cuesta identificar si una noticia es falsa o real", "No cuestiono si las noticias que cuelgan los famosos en redes sociales son reales", "Si dudo de la validez de la información que leo, no acudo a fuentes de información fiables", "Me cuesta expresar mi opinión si mis amigos hablan sobre algo que es tendencia/ está de moda y les sigo la corriente", "Generalmente creo en lo que dicen o comparten personas que no conozco en las redes sociales" y "Si encuentro algo interesante lo comparto sin reticencias". Este cuestionario solo se empleó con alumnos de secundaria.

3.3. Análisis de datos

Se han realizado análisis descriptivos de cada una de las variables evaluadas, así como pruebas t-student, ANOVAS de un factor y correlaciones de Pearson para saber si había diferencias en el racismo y prejuicios en función de las variables sociodemográficas. Asimismo, se han llevado a cabo ANOVAS repetidas para analizar si existen diferencias significativas antes y después de la intervención. Se ha utilizado el paquete estadístico SPSS.27 para realizar el análisis de datos.

4. RESULTADOS

4.1. Resultados obtenidos en educación Primaria

4.1.1. Niveles de racismo y prejuicios previos a la intervención

Al analizar los niveles de racismo percibido, observamos unos niveles medio-bajos/ bajos según se puede observar en la figura 1. La situación más extendida es el poner un mote o ser llamado de manera despectiva (M = 3,16 / 10; DT = 2,94), ser tratado de manera injusta por un compañero (M = 2,62 / 10; DT = 2,26), ser insultado o haberse sentido mal por algo relacionado con su raza, etnia o cultura (M = 1,94 / 10; DT = 2,00), ha visto que a sus padres u otros familiares se les trataba de manera injusta por su color de piel, idioma, etc. (M = 1,69 / 10; DT = 1,67) y, en último lugar, ha tenido la impresión que los compañeros le tienen miedo (M = 1,51 / 10; DT = 1,72).

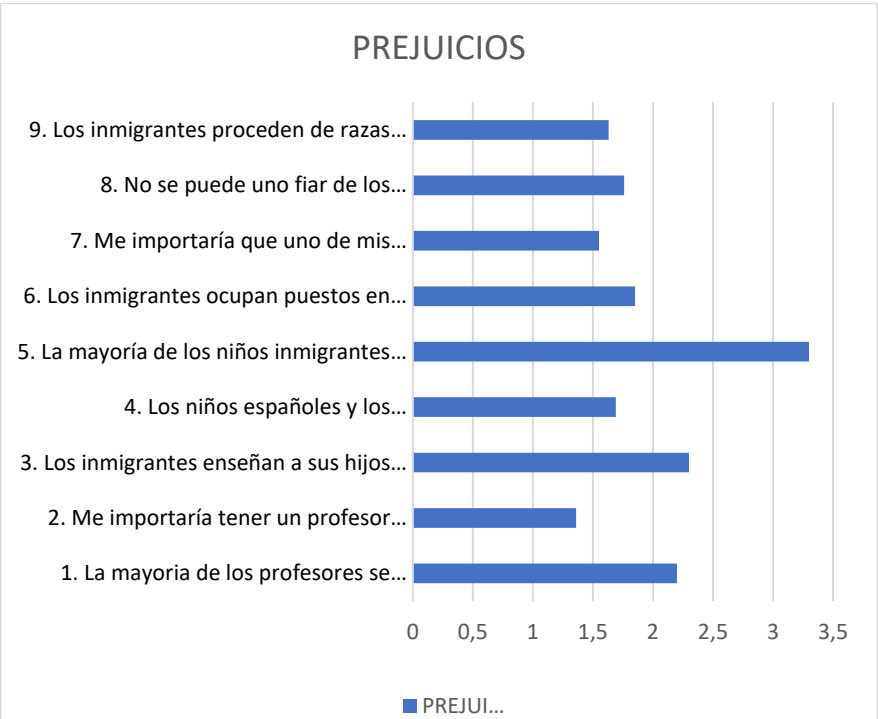
FIGURA 1. *Distribución de racismo percibido*

Al analizar las variables sociodemográficas se observó que a mayor edad menos percepción de racismo (r = -,207; p<, 05). En cambio, no se observaron diferencias en percepción de racismo en función del sexo, curso ni nacionalidad de los padres ni del propio participante.

Al analizar los niveles de prejuicios, se observan puntuaciones medias-bajas (en la que los alumnos se muestran parcialmente de acuerdo) con varios prejuicios raciales. Como se puede ver en la figura 2, el ítem en el que se observa una mayor puntuación con puntuaciones medias-altas en "la mayoría de los niños inmigrantes que reciben ayudas en el aprendizaje podrían aprobar sin ellas" (M = 3,3/ 5; DT= 1,63). También se encontraron puntuaciones medias en afirmaciones como que "los inmigrantes enseñan costumbres que no son adecuados" (M = 2,30/ 5; DT= 1,60), y creer que "la mayoría de profesores se preocupan demasiado por los niños inmigrantes" (M = 2,20/ 5; DT= 1,45). En cambio, las puntuaciones más bajas se han observado en: "pensar que los inmigrantes utilizan puestos en el colegio que no saben utilizar y que podrían ser

utilizados por otros niños" (*M* = 1,85/ 5; *DT*= 1,38), creer que "uno no puede fiarse de los inmigrantes" (*M* = 1,76/5; *DT*= 1,43), el pensar que "la mayoría de niños españoles e inmigrantes nunca pueden estar a gusto juntos" (*M* = 1,69/ 5; *DT*= 1,45), afirmar que "los inmigrantes proceden de razas menos capaces" (*M* = 1,63/ 5; *DT*= 1,25), "no importarles que algún familiar se casara con un inmigrante" (*M* = 1,55/ 5; *DT*= 1,26) y el hecho de que "no les importaría tener un profesor inmigrante siempre y cuando fuera buen profesor" (*M* = 1,27/ 5; *DT*= 0,82).

FUGURA 2. *Distribución de prejuicios percibidos*

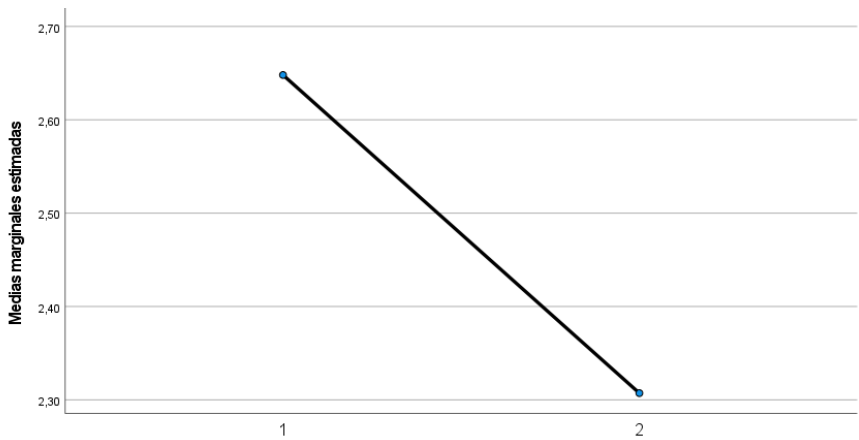


Al analizar diferencias en función variables sociodemográficas, se han observado mayores puntuaciones en prejuicios en varones (*M*= 18,88; *DT*= 5,94) que en las mujeres (*M*= 16,00; *DT*= 7,63) (*t*= -2,71; *p*< 0,05). En cambio, no se observaron diferencias por edad, curso, colegio, ni nacionalidad tanto de los padres como de los participantes.

4.1.1. Cambios tras la intervención en Educación Primaria

Al analizar diferencias en la percepción del racismo se observó una bajada tanto en el racismo total como en las subescalas del racismo. Sin embargo, estas diferencias solo fueron significativas en el primer ítem. Es decir, tras la intervención disminuyó significativamente la percepción de ser tratado de manera injusta por un compañero (F= 6, 19; p< 0,05) pasando de 2,64 puntos de 10 a 2,30 puntos de 10 (figura 3). En relación a los niveles de prejuicios, tanto en los prejuicios totales como en los ítems evaluados, aunque éstos disminuyeron, no se observaron diferencias significativas tras la intervención.

FIGURA 3. *Cambio puntuaciones medias en la percepción de ser tratado de manera injusta por un compañero*



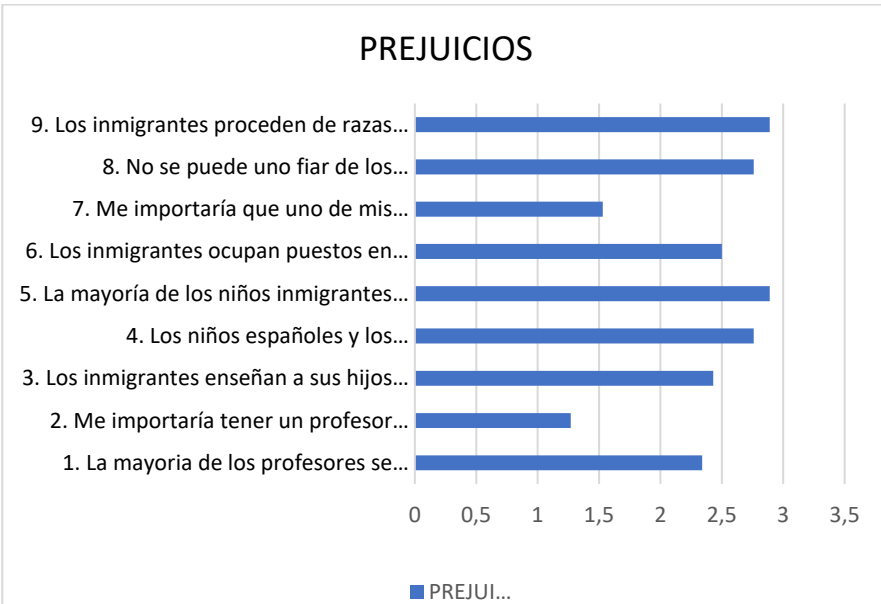
4.2. Resultados obtenidos en educación Secundaria

4.2.1. Niveles de prejuicios y vulnerabilidad a las "fake news" previos a la intervención

Al analizar los niveles de prejuicios, se observan puntuaciones medias (en la que los alumnos se muestran parcialmente de acuerdo) con varios prejuicios raciales. Como se puede ver en la figura 4, los ítems en los que se observaron puntuaciones más altas fueron: los inmigrantes proceden de razas menos capaces (M = 2,89/ 5; DT= 1,08), la mayoría de niños inmigrantes que reciben ayudas en el aprendizaje podrían aprobar

sin ellas (*M* = 2,89/ 5; *DT*= 1,24), creer que uno no puede fiarse de los inmigrantes (*M* = 2,76/ 5; *DT*= 1,18), el pensar que la mayoría de niños españoles e inmigrantes nunca pueden estar a gusto juntos (*M* = 2,76/ 5; *DT*= 1,15), pensar que los inmigrantes utilizan puestos en el colegio que no saben utilizar y que podrían ser utilizados por otros niños (*M*= 2,50/ 5; *DT*= 0,87), afirmar que los inmigrantes enseñan costumbres que no son adecuados (*M* = 2,43/ 5; *DT*= 0,70), y creer que la mayoría de profesores se preocupan demasiado por los niños inmigrantes (*M* = 2,34/ 5; *DT*= 0,77). Además, se han obtenido puntuaciones medias en "no importarles que algún familiar se casara con un inmigrante" (*M*= 1,52/ 5; *DT*= 1,19) y el hecho de que "no les importaría tener un profesor inmigrante siempre y cuando fuera buen profesor" (*M* = 1,27/ 5; *DT*= 0,82).

FIGURA 4. *Distribución de prejuicios percibidos*



Al analizar diferencias en función variables sociodemográficas, no se observaron diferencias significativas por edad, sexo, curso, ni nacionalidad tanto de los padres como de los participantes.

Al analizar la vulnerabilidad a las Fake News, encontramos varios ítems dentro de niveles medio-altos (afirmando que lo realizan a veces-casi

siempre). Se pueden ver las frecuencias en la figura 5. En concreto, "creer que las noticias no alteran la verdad con mala intención" (*M*= 2,98/5; *DT*= 0,93), "fiarse de las noticias que leen (*M*= 2,84/ 5; *DT*= 0,80), "tener dificultades para identificar si una noticia es falsa o real" (*M*= 2,84/ 5; *DT*= 1,00), "si encuentran algo interesante lo comparten sin reticencias" (*M*= 2,83/ 5; *DT*= 1,25), "creerse lo que dicen las noticias que leen en internet" (*M*= 2,81/ 5; *DT*= 0,77) y "no cuestionarse si las noticias que cuelgan los famosos en redes sociales son reales" (*M*= 2,73/ 5; *DT*= 1,17). A niveles intermedios (admitiendo que lo realizan a veces), se observó el hecho de que "les cueste expresar su opinión si sus amigos hablan sobre algo que es tendencia/ está de moda y les sigue la corriente" (*M*= 2,35/ 5; *DT*= 1,17), "si dudan de la validez de la información que leen, no acuden a fuentes de información fiables" (*M* = 2,33/ 5; *DT*= 1,25), "cuando escuchan un rumor, juzgan sin comprobar si el contenido es cierto" (*M*= 2,27/ 5; *DT*= 1,27) y "generalmente creer en lo que dicen o comparten personas que no conocen en las redes sociales" (*M*= 2,27/ 5; *DT*= 1,00).

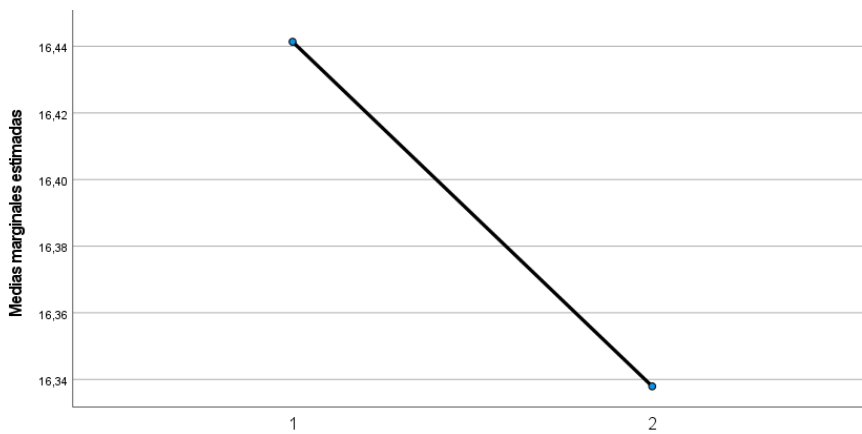
FIGURA 5. *Distribución de frecuencias de vulnerabilidad a los Fake News*

Al analizar diferencias en función variables sociodemográficas, no se observaron diferencias por edad, sexo, curso, colegio, ni nacionalidad tanto de los padres como de los participantes.

4.2.2. Cambios tras la intervención en Educación Primaria

Al analizar si se produjeron cambios tras la intervención en los prejuicios totales no se observaron diferencias significativas (F= 6, 19; p< 0,05), aunque las puntuaciones bajaron tras la intervención de 16, 44 a 16,33 puntos (figura 6). Sin embargo, sí se ha encontrado una bajada significativa en varios de los ítems. En concreto, el prejuicio "La mayoría de los profesores se preocupan demasiado por los niños inmigrantes y no lo suficiente por los españoles" (ítem 1) disminuyó significativamente (F= 9, 78; p< 0,05) de 2,46 (DT=1,01) a 2,14 puntos (DT= 1,05).

FIGURA 6. *Cambio puntuaciones medias en prejuicios totales tras la intervención*



El prejuicio en el que se afirma que "la mayoría de los niños inmigrantes que reciben ayudas en el aprendizaje, podrían aprobar sin ellas" ha disminuido significativamente tras la intervención (F= 10,63; p< 0,01), pasando de unas puntuaciones medias de 2,92 (DT=1,20) a 2,56 puntos (DT=1,19) Y, por último, el prejuicio basado en creer que "los inmigrantes ocupan puestos en el colegio que no saben utilizar y que podían ser utilizados por otros niños" mostró una tendencia a la significación (F= 1,00; p< 0,10), bajando de 1,80 (DT = 1,04) a 1,66 (DT= 1,01) puntos.

Respecto a la vulnerabilidad a las Fake News, se observó una disminución en la falsa creencia de que "lo que dicen las noticias que leo en internet son ciertas" (F= 4,85; p< 0,05), bajando de 2,81 (DT= 0,76) a 2,67 (DT= 0,77) puntos. El resto de los ítems y la puntuación general del test algunos disminuyeron, pero las diferencias no fueron significativas.

5. DISCUSIÓN

Tras el análisis de datos realizados sobre los cuestionarios empleados en Educación Primaria, se observaron como ejemplos más frecuentes de racismo vivenciados el haber sido puesto un mote o ser llamado de manera despectiva o ser tratado de manera injusta por un compañero, sin observarse diferencias significativas en función de variables sociodemográficas como el sexo, la edad, el centro de estudios o la nacionalidad. Respecto a los prejuicios, el más arraigado fue que "la mayoría de los niños inmigrantes que reciben ayudas en el aprendizaje podrían aprobar sin ellas", estando más presente en los varones.

Respecto a los cambios tras la intervención en los alumnos de primaria, la percepción de ser tratado de manera injusta por un compañero disminuyó significativamente, mientras que el resto de variables disminuyeron pero no lo suficiente como para ser significativo. Cabe destacar que algunos de los ítems pueden resultar especialmente significativos los cambios, como, por ejemplo, en la sensación que los alumnos pueden tener en que se le preste más atención a un alumno inmigrante y, por ello, se genere un rechazo o racismo directo. En el mundo educativo estas percepciones de los propios niños son fundamentales a la hora de prevenir la discriminación en las aulas. En este sentido, Iglesias et al. (2022) señalan en los resultados de su informe a la escuela como el elemento más integrador, no solo para los niños y niñas y adolescentes, si no también para los padres porque se "obligan" a relacionarse con otras personas que, de otro modo, no harían. Los adultos, además son referentes para los menores.

En cuanto a los datos obtenidos en educación secundaria se pueden sacar algunas conclusiones que pueden ser de ayuda para plantear las futuras

intervenciones y orientar la mejora del programa. En primer lugar, resulta llamativo los niveles iniciales medio-altos en alguno de los ítems relacionados con los prejuicios, en concreto, los más presentes eran que "los inmigrantes proceden de razas menos capaces", "la mayoría de niños inmigrantes que reciben ayudas en el aprendizaje podrían aprobar sin ellas" y "creer que uno no puede fiarse de los inmigrantes", así como la visión de las personas inmigrantes como aquellos que enseñan costumbres y valores a sus hijos por los cuales no se puede triunfar en la sociedad, no observando diferencias en función de variables sociodemográficas

Respecto a la intervención en los prejuicios, los cambios más significativos se han observado en aspectos relacionados con los puestos que ocupan en los colegios y las ayudas de aprendizaje que reciben. Es decir, han disminuido significativamente las afirmaciones "la mayoría de los niños inmigrantes que reciben ayudas en el aprendizaje, podrían aprobar sin ellas", "los inmigrantes ocupan puestos en el colegio que no saben utilizar y que podían ser utilizados por otros niños" y "la mayoría de los profesores se preocupan demasiado por los niños inmigrantes y no lo suficiente por los españoles". En este sentido, la formación recibida les ayudó a cambiar esa visión sobre los compañeros inmigrantes y, los resultados muestran como un alumno inmigrante puede necesitar igual que otro una ayuda o una plaza en un colegio en un momento determinado. Sería interesante de cara a un futuro considerar la implicación de las familias o la visión de los prejuicios más allá del ámbito meramente académico.

En segundo lugar, en relación con la otra variable evaluada relacionada con la vulnerabilidad a las Fake News, los resultados descriptivos muestran, en general, niveles medios-altos. Se observaron puntuaciones significativas en "creer que las noticias no alteran la verdad con mala intención", "fiarse de las noticias que leen y "tener dificultades para identificar si una noticia es falsa o real". Esto es un aspecto relevante porque la adolescencia es un momento en el que se está mucho más expuesto a la influencia de la sociedad y de los medios de comunicación, redes sociales, etc. Es un aspecto fundamental para trabajar porque mucho de los prejuicios o racismos pueden venir derivados de ahí. Cabe destacar como resultado significativo tras la intervención la disminución significativa de la creencia "lo que dicen las noticias que leo en internet son

ciertas", se trata, por tanto, de fomentar el espíritu crítico y la necesidad de que los adolescentes aprendan un modo adecuado de formarse, informarse y compartir los conocimientos guiados por la verdad. De cara a un futuro estudio sería interesante poder relacionar la vulnerabilidad de los adolescentes a las noticias falsas con el modo de comportarse ante las dificultades o los prejuicios, en general.

Los centros educativos son lugares de intensa convivencia por las horas que los niños pasan en los colegios, por lo tanto, fomentar estos programas puede resultar de mucha utilidad para la prevención de racismo y xenofobia desde edades tempranas permitiendo realizar un seguimiento y continuidad con otros agentes sociales con los que los menores están en contacto.

Dentro de las limitaciones de este trabajo, cabe destacar la dificultad para detectar más cambios significativos en la intervención. Una de las posibles explicaciones es que se partía de unos primeros datos en los que los niveles tanto de racismo como de prejuicios eran bajos o medios-bajos, sobre todo en educación primaria, por lo tanto, resulta aún más complejo el cambio. Por otro lado, sería conveniente la revisión de los cuestionarios y analizar si los participantes entendían bien lo que se les preguntaba, así como el estar de acuerdo o en desacuerdo. Siendo niños y adolescentes de menor edad puede resultar más difícil comprender esta terminología a la hora de realizar las encuestas. Aunque como bien señala García (2018) al ser actitudes muchas veces no conscientes, evaluarlas tiene mayor dificultad y más aún en menores cuya capacidad para la metacognición no está del todo aún desarrollada.

6. CONCLUSIONES

1. Existe una necesidad real de programas educativos de prevención del racismo y la xenofobia.
2. Es preciso generar un cambio más profundo en las actitudes de los alumnos y las alumnas desde pequeños/as que sirva para disminuir la incertidumbre ante lo desconocido que lleva a alejarse y aislarse del grupo social.

3. Estos programas permiten fomentar la convivencia y la ayuda mutua en los niños y las niñas revertirá a un menor índice de conductas racistas en el futuro.
4. En los alumnos adolescentes generar un espíritu crítico y de colaboración entre todos puede ser beneficioso a la hora de enfrentarse a un mundo en el que las diferentes realidades están presentes día a día.

7. AGRADECIMIENTOS

A los ORGANISMOS financiadores.

A los CENTROS EDUCATIVOS que participan en el proyecto.

A las EMPRESAS que patrocinan diferentes actividades de difusión.

Al VOLUNTARIADO que de forma desinteresada colabora con nosotros.

A quienes comparten en RRSS las publicaciones (guías buenas prácticas, post…).

A los que de forma anónima nos han ayudado.

GRACIAS A TI ... por ayudarnos a seguir sumando

8. REFERENCIAS

Antón, C., Aparicio, R., García, R., & Migallón, J. (2013). Manual de apoyo para la prevención y detección de racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia en las aulas. Observatorio español del racismo y la xenofobia. Ministerio de Empleo y Seguridad Social de España.

CIS. (2016). Actitudes hacia la inmigración (IX). (Estudio 3161). Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/listaTematico.jsp?tema=82

Fernandez, M., Valbuena, C., & Caro, R. (2017). Evolución del racismo, la xenofobia y otras formas de Intolerancia en España. Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social. https://inclusion.seg-social.es/oberaxe/ficheros/documentos/Informe-Racismo-2017.pdf

Fernández-Castillo, A., & Fernández, J. D. (2006). Valoración del prejuicio racial en la infancia: adaptación preliminar de la escala de prejuicio racial sutil y manifiesto. Infancia y Aprendizaje, 29(3), 327-342. http://dx.doi.org/10.1174/021037006778148033

Fundación Senara. (s.f.-). https://fundacionsenara.org/es/recursos/

García, R. (2018). Inclusión y convivencia para prevenir el racismo, la xenofobia y otras formas de intolerancia: uno de los retos principales de nuestro sistema educativo. Ciencia, Técnica y Mainstreaming Social, 2. Hhttps://doi.org./10.4995/citecma.2018.9852

Heckmann, F. (2008). Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. European Commission. https://doi.org/ISBN: 978- 92-79-12804-2

Iglesias, J., Ares, A., Rodríguez, L., Estrada, C., & De La Fuente, M.C. (2022). Caminos de convivencia: claves para una adecuada integración social y convivencia intercultural en contextos locales. Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones. https://inclusion.seg-social.es/oberaxe/ficheros/documentos/GUIA_CAMINOS_DE_CONVIVENCIA.pdf

Moneva, J. C., Yaun, R. M. N., & Desabille, I. (2020). Fake News: Logical Reasoning Ability and Students Vulnerability. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 10(3), 761–774. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v10-i3/7090

Pachtera, L. M., Szalachac, L. A., Bernsteind, B. A., & García, C. (2010). Perceptions of Racism in Children and Youth (PRaCY): properties of a self-report instrument for research on children's health and development. Ethnicity & Health, 15(1), 33-46. http://dx.doi.org/10.1080/13557850903383196

Pîrvulescu, C. (2021). Una Unión de la igualdad: Plan de Acción de la UE Antirracismo para 2020-2025. Dictamen. Comité Económico y Social Europeo.

Tarabini, A., Jacovkis, J. & Montes, A. (2017). Los factores de la exclusión educativa en España: Mecanismos, perfiles y espacios de intervención. UNICEF Comité Español. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Factores_de_exclusion_educativa_en_espana.pdf

Van den Branden, K., Van Avermaet, P., & Van Houtte, M. (2010). Equity and Excellence in Education: Towards maximal learning opportunities for all students. Routledge.

INNOVACIÓN

CAPÍTULO 19

TRASFERENCIA DEL CONOCIMIENTO PARA LA ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

JESÚS RAMÉ LÓPEZ
Universidad rey Juan Carlos

JUAN MANUEL DÍAZ LIMA
U-Tad Universidad Camilo José Cela

CATERINA CUCINOTTA
IHC - Instituto de Historia Contemporánea
Universidade NOVA de Lisboa
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual reclama una mayor implicación de los ámbitos educativos en la alfabetización mediática, ya que las familias se sienten, en muchos casos, desamparadas ante los avances de las TIC. Esto provoca una desigualdad tecnológica estructural de cada cara a la posibilidad de acceso a una educación en medios. En este sentido, el mundo académico de la universidad puede colaborar desde la transferencia del conocimiento en aportar un apoyo a la escuela para compensar estas desigualdades mediáticas.

Nuestra investigación parte de estos presupuestos para elaborar una intervención en un colegio de primaria para provocar una reflexión en el tercer ciclo de un colegio público de primaria y la comunidad educativa correspondiente.

En el curso 2021/2022 se realizó una primera parte donde se generó una guía de buenas prácticas en el manejo de las TIC por parte del alumnado del colegio público Trabenco de Leganés, siendo aportadas estrategias epistemológicas y metodológicas desde la Universidad Rey Juan Carlos.

En esta primera parte se sacaron las conclusiones, pero se hacía necesaria una propuesta de intervención que permitiera una transformación de las prácticas cotidianas con las TIC.

En esta ponencia explicaremos la experiencia que se llevará a cabo en el curso 2022/23, donde se ampliará este proyecto a las familias, en una suerte de puesta en juego de las conclusiones de la guía para crear una transformación en las prácticas cotidianas en relación al uso de las TIC en el contexto familiar. Se crearan diagnósticos por parte del alumnado del modo de relación y el espacio creado por las TIC en sus casas, después, a través de dinámicas de debate y trabajo colaborativo, se construirá un plan de cambio en los hábitos mediáticos y una posterior valoración de estos cambios en el contexto familiar.

Con estas experiencias, nos damos cuenta de que la relación entre universidad y escuela es necesarias en varios sentidos: como creación de herramientas de pensamiento crítico en la sociedad, como transferencia del conocimiento, como conexión de distintos contextos pedagógicos en un muto enriquecimiento, como aprendizaje servicio y significativo.

Por lo tanto, si reflexionamos sobre el pensamiento crítico en la escuela, desde las pedagogías críticas (Freire, Habermas, Kemmis, Apple, Giroux o Berstein), podemos llegar a una idea común de que las TIC pueden ayudar a generar una mirada propia sobre mundo, una lengua matriz (Lledó, 2017), intransferible, que se traduce en una mirada personal hacia el mundo, autobiográfica. Debemos pensar que esta modo de ver se soporta sobre la lengua materna, aprendida en el hogar, y que se traduce en una mirada a través de la tradición. Además la lengua madre incorpora el ámbito social, desplegando una mirada donde la sociedad se pone en juego a través del ser humano. Así el pensamiento crítico de nuestra mirada matriz, se sustenta en una mirada materna y una mirada madre que ya han conformado las formas de pensar, las cuales no debemos olvidar.

Cuando pensamos en la relación entre TIC, educación y pensamiento crítico, depende de donde pongamos el foco surgen diferentes orientaciones. Si hacemos hincapié en el aspecto crítico, podemos analizar las redes sociales; si resaltamos lo educativo podemos pensar en las TIC

como herramienta disparadora de reflexión; pero si elegimos el aspecto práctico del uso de los media, el proceso de los modos de hacer de las TIC, el uso del medio (Bergala, 2007), puede englobar los otros dos enfoques.

2. OBJETIVOS

Esta investigación parte de dos intervenciones pedagógicas en el ámbito de la alfabetización mediática. Por un lado recabar los resultados actuales en el alumnado que había entrado en 1º de la ESO y luego continuar con el alumnado de 5º y 6º del curso 2022/2023 en una profundización de los laboratorios ciudadanos. Así se nos plantean varios objetivos:

- Verificar cuál es la situación del uso de redes en el paso al instituto del grupo que ha pasado a 1º de la ESO
- Profundizar en la alfabetización mediática en relación a la comunidad educativa en su totalidad
- Revisar la validez para el nuevo grupo de la Guía de Buenas Prácticas
- Descubrir prácticas cotidianas del grupo de control
- Generar didácticas y propuestas que permitan el abordaje de la alfabetización mediática en primaria para prevenir el uso inadecuado de las TIC en secundaria

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada será la desplegada a partir de las prácticas propias de los laboratorios ciudadanos, en la cual se intenta hacer participar a la universidad y a la sociedad horizontalmente, aportando desde su ámbito cada cual, para un enriquecimiento social en la consecución de un procomún.

El laboratorios ciudadano parte de una colaboración horizontal entre los miembros de la comunidad educativa y el personal docente e investigador de la Universidad Rey Juan Carlos. Forman parte de los trabajos de investigación del grupo de investigación consolidado en Innovación,

Educación y Comunicación INECO y del Grupo de innovación docente NODOS, ambos de la misma universidad.

Desde la perspectiva del proyecto educativo del propio centro, se detecta una necesidad específica relativa al conocimiento. En este caso el uso de las TIC, de donde debe aparecer un *procomún*. El proyecto en cuestión consiste en, después de la realización de una guía de buenas prácticas del uso de las TIC, reflexionar sobre su uso y organizar nuevas prácticas reflejadas en un documento.

La experiencia de este primer laboratorio esta reflejada en un capítulo de libro titulado "Guía de buenas prácticas: laboratorio ciudadano sobre el uso de las TIC en la infancia" (Ramé, 2022). Este texto formo parte de libro *La necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa* (VV. AA., 2022).

No podemos explicar todo el proceso, pero queremos dejar las conclusiones que se cristalizaron en un decálogo de buenas prácticas. Estos diez puntos hacen más clara la interpretación del significado de las nuevas intervenciones y las necesidades que las motivan. Después de los debates, puestas en común, didácticas y recogida de datos se llegaron a las siguientes diez recomendaciones, las cuales pretendían ser un punto de partida para una autorregulación de las prácticas cotidianas con las TIC. El decálogo es el siguiente:

1. Un uso más consciente de las TIC.
2. Reflexionar sobre el tiempo que se dedica a las TIC.
3. Acompañamiento familiar.
4. Contrastar la información.
5. Atención sobre los contenidos que se consumen.
6. Autoevaluar el resultado emocional del empleo de las TIC.
7. Reflexionar sobre el espacio y el tipo de uso de las pantallas.
8. Protección de la intimidad.
9. Cultivo de la actitud crítica.
10. Dar más tiempo y espacio a actividades desvinculadas del

uso de las TIC.

Esta actuaciones se entienden desde una idea de la educación donde una "*vocación* para el cambio, para la intervención en el mundo, caracteriza al ser humano como proyecto" (Freire, 2010, p. 132). En él, y siempre desde un enfoque académico y riguroso, la infancia debe ostentar el papel protagonista de la acción pedagógica.

Para preparar un diseño de intervención hemos realizado Reuniones con el claustro de 5º y 6º, de tal forma que, como se vera en el resultado de la didáctica, integre inquietudes y a la comunidad educativa en su integridad.

En este sentido, queremos intentar descubrir si un grupo de niños y niñas de un colegio público de Leganés (Madrid, alumnado de 11-12 años), que han pasado por un proyecto de alfabetización mediática, tiene en su vida actual, en secundaria, una actitud crítica hacia el medio y usan las redes sociales de forma crítica. En consecuencia, hemos participado de conversaciones, las cuales nos han dado los datos para emprender la intervención con objetivos más claros.

4. RESULTADOS

Después de recabar información en relación al uso y en concreto al recuerdo del decálogo de la guía de buenas prácticas que tenía el alumnado ya en secundaria, nos vimos sorprendidos por el resultado de las conversaciones en torno a la consciencia de uso y los hábitos cotidianos en el uso de las TIC.

En primer lugar nos ha sorprendido conciencia de la práctica en redes sociales, sus estrategias y lo que provocan. En general se resumía en una clara evidencia de las posibilidades manipulativas del mundo de internet y de la gran capacidad para la creación de la mentira. También aparecen las TIC como herramientas que te ayudan en la vida, hecho que introduce un múltiple despliegue de posibilidades de uso. Al mismo tiempo, reconocían los riesgos que suponían su manejo, tanto en desde su forma de ponerlos en juego como lo que podría suponer una amenaza externa a ellos a través de la red. Pero lo más destacado era la aceptación, casi

general, de una imposibilidad para controlar el deseo que provoca el uso de las TIC, una pulsión irresistible que este alumnado reconocía pero no dominaba. Esto se traducía en una conciencia claras de que no tienen control de los modos de relación y prácticas que provocan el uso de internet y en concreto las redes sociales. En resumen, manifiestan ser dominados por las redes sociales y sus mecanismos de comunicación.

Esto pone en evidencia que el audiovisual tiene un papel fundamental en los modos de relación, ya que las redes sociales se conforman de contenidos que implican la representación del cuerpo a través de la fotografía y el vídeo. El factor adictivo de las redes sociales en jóvenes y adolescentes viene dado por un placer *escópico*, el cual provoca la necesidad de un ritmo rápido de visualización de contenidos y de compartir sus efectos de comunicación. Los más relevante de estos nuevos hábitos estéticos y comunicativos es que provocan un cambio antropológico, transformando las nuevas prácticas basadas en las TIC en modos concretos de relación muy pautados. Esto se ve muy claro cuando se descubre que las redes sociales que más se usaron en 2022 entre los 13 y los 17 años son WhatsApp, TikTok e Instagram (ACANAE, 2022); estas redes sociales coinciden en repetitivos modos de hacer comunicativos.

En cierto modo a la infancia, la adolescencia y a la juventud le ocurre como a Narciso en el mito griego. Ovidio lo explica de forma muy clara cuando escribe que "no sabe lo que ve, pero se abrasa en lo que ve y la misma ilusión que lo engaña incita sus ojos" (2005, p. 297).

Con la experiencia del anterior laboratorio y partiendo de las conclusiones que se habían sacado con el grupo que había pasado al instituto, decidimos diseñar el segundo laboratorio en 5º y 6º con algunas premisas que nos guiarían en la concreción. Lo primero es no sobrestimar la tecnología como algo complejo en lo que la infancia no puede manejarse, de tal forma que este acceso se traduce en la apertura a posibilidades que no han sido exploradas. No debemos infravalorar la capacidad crítica y d creación de nuevas prácticas del alumnado, pero debemos comprender que el aprendizaje de las TIC se debe hacer un continuo cotidiano dentro del espacio pedagógico.

Así hemos partido de lo que en arquitectura se llama *Lenguaje de patrones*. Christopher Alexander (1980) desarrolló una serie de patrones para, a través de su relación con otros, describir unas pautas abiertas, unos valores de acción que permitieran construir una casa o una ciudad habitable. Nosotros hemos desarrollado una dinámica que permite hacer emerger cuales son los patrones de contesto que desarrollarían una práctica de análisis de la prácticas cotidianas a través de las TIC que tengan como fin un descubrimiento consciente de los modos de hacer y una crítica del educando y del educador a través de este medio.

Al mismo tiempo debíamos cumplir con este patrón una función de satisfactor (Max-Neef, 1993), partiendo de las necesidades de contexto del colectivo que conforma la comunidad educativa en torno al tercer ciclo de primaria. Como Manfred A. Max-Neef plantea, en su libro *Desarrollo a escala humana* (1993), todos tenemos las mismas necesidades pero debemos satisfacerlas de forma diferente, por lo tanto la clave ahora se centra en los satisfacores. Así los satisfactores pueden ser de muchos tipos variados, los mejores son los sinérgicos, es decir, los que satisfacen varias necesidades a la vez. Un planteamiento pedagógico debería reconocer las necesidades del colectivo e incluir los mejores satisfactores para el contexto concreto dela acción educativa.

Al mismo tiempo no debemos olvidar la idea de la sencillez, que tan buenos resultados nos dio en la primera parte del laboratorio.

La primera condición ineludible era la incorporación dela comunidad educativa en su integridad al proyecto: alumnado, claustro y familias. De este modo diseñamos la segunda parte con la intención de aplicar todas estas premisas. Se decidió en diálogo con el claustro, que cualquier acción pedagógica que implementáramos debería reunir varios elementos que conformarían un buen satisfactor. Un carácter explicativo de los logros de la primera parte del laboratorio, un factor lúdico que no desalentara a los participantes y un reflexión crítica respecto a las prácticas y a la validez de la primera parte del laboratorio.

En consecuencia, la idea principal que conforma la segunda parte del laboratorio es que la conciencia del mal uso de las TIC no es suficiente, hay que seguir trabajando en todas las etapas de la educación, pero

además, y esto conforma la intervención que vamos a describir, en las primeras etapas de aprendizaje debemos realizarlo a nivel de Comunidad Educativa, donde las familias sean un factor de cambio. La escuela y el ámbito familiar son los espacios de detección y aprendizaje de nuevos modos de relación y prácticas saludables, por lo que deben estar coordinados y acostumbrados a una reflexión sobre su realidad. La universidad puede ser, en su labor de transferencia del conocimiento, una pieza clave en este camino. Esto último es lo que hemos querido poner en juego con esta propuesta de intervención.

Partiendo de estos mimbres, se diseñaron 5 etapas que correspondían con una evolución en el conocimiento del uso de las TIC:

La primera conformaría un debate en clase de la guía de buenas prácticas, consistente en una explicación de su experiencia en la creación de dicha guía del alumnado de 6º al alumnado de 5º. En consecuencia, tras las aportaciones de 5º, las dos clases estarían en disposición de explicar el significado de la guía y el valor del decálogo a sus familias.

Se decide que esta primera sesión estará completada por un reunión dinamizada con una didáctica donde se explicará el resultado de la guía de buenas prácticas al resto de la comunidad educativa.

La segunda etapa consistía en una dinámica donde el alumnado individualmente haría un plano de su casa e iría colocando las pantallas estáticas y móviles que tendrían en el hogar. Marcando la cantidad de pantallas, pero explicando su cualidad, es decir, el uso que se le da a cada una: Lugar en el que está, función (comunicacional, informacional, lúdica, trabajo, educacional, seguridad, resolución de trámites...), de uso individual o colectivo, uso o no de ellas por el alumnado,...

Este plano del espacio cotidiano de las pantallas en las familias, nos dará una radiografía clara del significado de las TIC en los hábitos familiares y los modos de relación que provocan. Además se hará de una manera anónima, dando una visión de contexto colectivo. La experiencia, ya realizada en otras ocasiones, supone un aliciente para el alumnado por su carácter lúdico, pero también un autoconocimiento. Estas dinámicas nos dan datos muy relevantes de las prácticas con las TIC, ya que nos

dicen cómo se usan los espacios, los dispositivos y como conforman la vida del alumnado fuera del centro.

En la tercera etapa se haría un juego para que toda la comunidad educativa entienda el significado de la guía de buenas prácticas. Consistirá en juegos de palabras y problemas que se propondrán a las familias para que resuelvan en casa, de tal forma que organicen lo que conocen de la guía y lo pongan en práctica. Sopas de letras, crucigramas y juegos de pistas para resolver un acertijo que se encuentra dentro de la guía serán los elementos que nos permitirán abordar esta tercera etapa.

Es interesante también introducir en esta parte elementos que hayamos descubierto en la segunda etapa, ya que la información que nos den los diferentes planos nos mostrará necesidades concretas. La etapa de análisis entre estas do etapas, permitirán, tanto del claustro del colegio como universitario, para cada uno, desde sus herramientas epistemológicas, detectar los posibles problemas de uso de las TIC y los satisfactores en esta tercera etapa.

Es muy importante reconocer la idea que sobrevuela el proyecto de una obra abierta, en el sentido de que el investigador tiene que estar muy atento a lo que ocurre en el proceso para poder dar soluciones de contexto, incluso soluciones inesperadas que las ideas preconcebidas nos pueden dar por hecho. De este modo recogemos los procesos de *educomunicación* de Mario Kaplún en su libro *Una pedagogía de la comunicación* (1998), donde el proceso articula los aprendizajes como foco ante el contenido y los resultados. Un ejemplo de nuestra experiencia es pensar que la infancia no tiene conciencia de sus problemas en relación con el uso de las TIC, hecho que ha sido desmentido en la elaboración de la guía de buenas prácticas y en las conclusiones que se sacaron del trabajo con el alumnado que había pasado al instituto.

La cuarta parte se dedicará a la creación de un plan de nuevas prácticas en el hogar de cada alumnado. Esto vendrá dado a partir de los posibles cambios que cada familia reconozca como un satisfactor para un buen uso de las TIC.

En la segunda etapa del proceso hicimos hincapié en los espacios de uso de los dispositivos relacionados con las TIC porque ya habíamos

detectado lo importante que era la distribución y ubicación de las diferentes pantallas en los modos de relación dados en la familia. Según una encuesta del INE (Instituto Nacional de Estadística) de noviembre de 2022, los usos de la pantalla tradicional, el televisor, se está sustituyendo por móviles, ordenadores (sobremesa, portátil, tablet...) o por televisores con conexión a internet. Esto provoca un cambio que se refleja en el tipo de relación familiar y en los espacios de compartir tiempo, en muchas ocasiones mediatizados por estos dispositivos.

En consecuencia, esta cuarta etapa necesita de un cuestionario en relación a posibles prácticas y una puesta en común por la comunidad educativa de las posibles dinámicas y realidades concretas de cada hogar. Los datos de estas sesiones se recogerán por parte de claustro e investigadores para obtener un documento de partida para la cristalización de conclusiones finales.

En este sentido, queremos destacar lo importante que es, en un proyecto como el que presentamos, el compromiso de la comunidad educativa, ya que sin este no podríamos planificar y presentar esta propuesta de intervención.

La última etapa corresponde a la discusión de este documento por toda la comunidad educativa, con lo cual se planificará una dinámica de participación conjunta en pequeños grupos de alumnado y las personas adultas que conforman el laboratorio ciudadano. La intención es hacer grupos que hablen de las conclusiones y luego, los miembros con su información participen de grupos temáticos donde se saquen conclusiones parciales de las aportaciones de los anteriores grupos. De tal forma que luego se haga una devoción al conjunto de la asamblea y se decidan las aportaciones o modificaciones de las conclusiones con las que se comenzó esta etapa.

En esta última parte es importante la idea de modificación y corrección, ya que el documento de partida esta elaborado por el claustro e investigadores, con lo cual, debemos dar voz a la asamblea que constituye la comunidad educativa.

5. DISCUSIÓN

Si se analizan las propuestas pedagógicas del siglo XXI (Carbonell Sebarroja, 2016) que más se han preocupado por una conciencia crítica en la educación, llegaremos a la pedagogía crítica, que, como refiere Paulo Freire en *La educación como práctica de la libertad* (1972), se centra en una toma de conciencia de la realidad para una acción transformadora. Al mismo tiempo se huye de una educación bancaria, esa donde el docente deposita los conocimientos en el educando, convirtiendo a la educación en una herramienta de opresión.

También, en la pedagogía crítica, se parte de la teoría crítica, que tiene en Habermas y su libro la *Teoría de la acción comunicativa* (1998) como elementos de reflexión para un análisis sobre la educación por parte de Carr y Kemmis en *Teoría Crítica de la enseñanza* (1988). En consecuencia, en la actualidad, como explica Carbonell Sebarroja (2016), las pedagogías críticas coinciden en aspectos como la idea de una crítica para la transformación y contra el pensamiento único, hecho que coloca al pensamiento crítico en el centro de la alfabetización mediática.

No se debe pensar que la alfabetización mediática es un recurso centrado solo en el discente, debemos ampliarlo a toda la comunidad educativa. Además, se debe ampliar en el tiempo y tomar valor en toda las etapas educativas. De ahí que aparezca un debate en relación con su implementación de estas prácticas y del análisis de las mejores estrategias para hacer fértil el proceso crítico frente a las TIC. Como escribe Ortega y Gasset, "La idea necesita la crítica como el pulmón del oxígeno" (1966, p. 389).

Una de las revelaciones de la investigación es la importancia del contexto de educando en sus prácticas comunicacionales y la construcción de la mirada hacia el mundo a partir del uso de los dispositivos digitales. Si entendemos que el continuo bombardeo de prácticas asociadas a las TIC forma parte de un cambio antropológico, entramos en un camino de investigación que debe partir del estudio de caso y en la experimentación en los cambios de modos de hacer en los educandos, fomentados de forma consciente y organizada desde la escuela.

Si queremos alentar esa mirada matriz del alumnado, La mirada personal hacia el mundo de la que hablaba Lledó, la universidad puede cumplir su compromiso con el pensamiento crítico a través de proyectos de transferencia del conocimiento, un compromiso social que tiene en el uso de las TIC uno de sus retos más significativos y mas relevante antropológicamente de los últimos cambios en los modos e relación del ser humano en los últimos tiempos. Como plantea Ortega y Gasset, hay que hacerse cargo de las "actividades esenciales de la conciencia humana que en todo tiempo y condición, con unos u otros pretextos, ejecuta el hombre, y que, por tanto, constituyen en nuestra especie el repertorio fundamental y perenne de la vida" (Ortega y Gasset, 1963, p. 270).

6. CONCLUSIONES

En relación a la verificación de cuál era la situación del uso de redes en el paso al instituto del grupo que ha pasado a 1º de la ESO, hemos obtenido resultados muy concretos e inesperados del valor de la alfabetización mediática, que nos han llevado al resultado de considerar que la conciencia del mal uso de las TIC no es suficiente, hay que seguir trabajando en todas las etapas de la educación y, además realizarlo a nivel de Comunidad Educativa.

Ha sido muy enriquecedor profundizar en la alfabetización mediática en relación a la comunidad educativa en su totalidad, ya que nos ha permitido reorientar nuestras didácticas anteriores.

Así, revisar la validez para el nuevo grupo de la Guía de Buenas Prácticas se ha convertido en uno de los pilares de la planificación de intervención en un intento de enfocar el proyecto dentro de la transferencia del conocimiento de la universidad al ámbito civil

La conversación con alumnos del instituto nos ha permitido descubrir prácticas cotidianas del grupo de control, lo cual ha organizado las perspectivas futuras de poder aplicarlas

Al mismo tiempo, hemos conseguido generar didácticas y propuestas que permitieran el abordaje de la alfabetización mediática en primaria para prevenir el uso inadecuado de las TIC en secundaria.

Con todos los elementos desplegados en la investigación se abre un proceso de concreción y la posibilidad de realizar la experiencia de laboratorios ciudadanos en otros centros y otras etapas educativas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

No podemos terminar el texto sin dar las gracias a los miembros del grupo de investigación consolidado en Innovación, Educación y Comunicación INECO y del Grupo de innovación docente NODOS, ambos de la Universidad Rey Juan Carlos, que han colaborado en el proceso de trabajo de los laboratorios ciudadanos.

De igual forma, este texto y la experiencia que explicamos no sería posible sin el proyecto educativo y el compromiso de la comunidad educativa del colegio público Trabenco de Leganés. En concreto a las maestras de tercer ciclo Ruth Novillo Peribañes y Raquel Aragoneses Guisado, nuestras gracias y admiración por el trabajo que realizan en primaria.

8. REFERENCIAS

Alexander, Christopher (1980). Un lenguaje de patrones. Barcelona: Gustavo Gilli.

ACANAE (2022). Redes sociales más utilizadas por jóvenes en 2022. Visitar en https://www.acanae.org/redes-sociales-mas-utilizadas-jovenes-2022/#:~:text=En%20la%20actualidad%2C%20la%20red,antes%20Instagram%2C%20Twitter%20y%20Snapchat.

Bergala, A. (2007). La hipótesis del cine. Laertes

Freire, P. (1972). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

— (2010). Pedagogía de la indignación. Morata.

Habermas, J. (1998). Teoría de la acción comunicativa (2 Vol.). Taurus.

INE (Instituto Nacional de Estadística) (2022) Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en los Hogares. Se puede consultar en https://www.ine.es/prensa/tich_2022.pdf

Kaplún, Mario (1998). Una pedagogía de la comunicación. Madrid: Ediciones de la Torre.

Lledó, E. (2017). Imágenes y Palabras. Taurus

Max-Neef, Manfred A. (1993). Desarrollo a escala Humana. Nordan-

Comunidad e Icaria

Ramé, J. (2002). “Guía de buenas prácticas: laboratorio ciudadano sobre el uso de las TIC en la infancia” en VV. AA. (2022). La necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa. McGraw Hill

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la enseñanza. Martinez Roca

Carbonell Sebarroja, J. (2016). Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Octaedro.

Ortega y Gasset, (1963). Obras Completas. Tomo II. El espectador (1916-1934) Madrid: Revista de Occidente.

— (1966). Obras Completas. Tomo IV. (1929-1933). Revista de Occidente.

Ovidio (2005). Las metamorfosis. Madrid, Cátedra.

VV. AA. (2022). La necesidad de la transformación social desde la innovación docente y educativa. McGraw Hill

RETOS DE LA ORIENTACIÓN PROFESIONAL PARA GARANTIZAR PRÁCTICAS "DE CALIDAD" EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

CAROLINA FALCÓN-LINARES
Universidad de Zaragoza

MARTA MAURI-MEDRANO
Universidad de Zaragoza

SARA GONZÁLEZ-YUBERO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Lo que impera en la sociedad actual es una realidad laboral compleja y paradójica. Son muy altos los niveles de desempleo juvenil en un contexto profesional en el que faltan trabajadores con las competencias demandadas por los empresarios. ¿Cómo se puede resolver este dilema? ¿Es suficiente con identificar los mecanismos que conectan la educación con el empleo? ¿Deben adecuarse los estudiantes, y por ende los planes formativos, al mercado de trabajo o podemos considerar la persona como eje fundamental y único en torno al que se modele la actividad profesional?

Lejos de asumirse esta última cuestión desde una perspectiva dicotómica, se proponen varios retos con el objetivo de aproximar educación y empleo a partir de su eje articulador: la orientación. La persona debe convertirse en profesional competente para la sociedad en la que le toca vivir, y el mercado de trabajo ha de respetar y favorecer los derechos y expectativas de los trabajadores. Formación y empleo deberían dejar de caminar en senderos paralelos para hallar puntos de encuentro y crecimiento donde la persona se encuentre a sí misma, comenzando por la escuela (Comisión Europea, 2018; Consejo Europeo, 2018).

Dado que la "garantía de la calidad" es un concepto complejo y en permanente debate cuando se habla de educación y, más concretamente, de orientación, es útil considerar diferentes tipologías y marcos que puedan fundamentar su finalidad y condicionantes. En este capítulo se comienza exponiendo las diferentes tipologías y los marcos teóricos desde los que se organiza nuestro objeto de estudio: la calidad en la orientación para la carrera.

Segundo, se reflexiona sobre la introducción de la orientación profesional en el campo educativo, con el propósito de proporcionar una herramienta de análisis que arroje algo de estructura y clarificación al proceso de validar las prácticas de orientación para la carrera en sus diferentes contextos de actuación. Es necesario aclarar antes de comenzar la exposición, y considerar con prudencia, que los límites entre las tipologías de actuación no siempre están delimitados y que suelen ser porosos.

Además, se contempla el hecho de que todos los enfoques de garantía de la calidad, en última instancia, buscan identificar las carencias en los servicios, bien a nivel estructural y de recursos, bien en los propios programas. Aunque cada enfoque orientador esté fundamentado en una línea ideológica distinta, todos luchan por la excelencia al servicio del usuario. Lo que les mueve es el deseo para mejorar los beneficios que los individuos y los grupos pueden obtener desde la orientación vocacional, salvando la limitación en las estructuras y recursos. Centrándonos en el contexto de la educación secundaria (Gómez, 1995; Hernández y Mederos, 2018), estos beneficios incluyen: 1) Mejora del conocimiento de uno mismo y de la sociedad. 2) Mejor comprensión de las opciones académicas disponibles para una mejor formación y preparación laboral. 3) Información sobre cómo estas opciones se relacionan con la ocupación laboral y las oportunidades. 4) Dominio de las habilidades de gestión de la carrera que facilitan la construcción sostenible de la misma. 5) Exploración, planificación de carrera y desarrollo de carrera. 6) Mayor motivación para comprometerse con la educación y la formación, en vista de la clarificación de los objetivos y la comprensión de las formas de alcanzarlos, reduciendo así la desvinculación del aprendizaje formal.

2. LA CALIDAD DE LAS PRÁCTICAS ORIENTADORAS DESDE EL MARCO IDEOLÓGICO

Sin poner en duda el deseo de mejorar la calidad de todos los servicios, sin embargo, es importante señalar que este encomiable objetivo se configura de diferentes maneras en función de las perspectivas ideológicas subyacentes. Sultana (2018) establece tres tipos: tecnocrática, interpretativa y emancipadora. Las ideologías son importantes porque "calidad" y "garantía de calidad" tienen un componente político: señalan lo que una sociedad valora (o se espera que valore), y esto está sujeto a diferentes interpretaciones dependiendo del interés de los diferentes grupos.

Los enfoques tecnocráticos tienden a enfatizar un conjunto de criterios y estándares a partir de los que se evalúa un servicio o producto, a menudo para verificar que aquellos que están pagando están obteniendo valor por el dinero gastado. Tales enfoques construyen criterios e indicadores que se pueden cuantificar fácilmente (por ejemplo, proporciones, número de usuarios alcanzados, duración de una entrevista, tiempo antes de la consecución del empleo, número de usuarios con empleo, etc.) y que permiten evidenciar si los resultados se están ajustando a la inversión (Giroux, 1999).

Estos enfoques tienen su mayor valía en que se separan problemas complejos en constructos manejables, observables y cuantificables, con la consecuencia de que se facilita el tratamiento de la información (Ginzberg et al., 1951). En esta línea teórica es más fácil identificar aspectos de un producto o servicio, para saber si coincide con lo preestablecido, con los criterios e indicadores creados, etc., y así poder hacer mejoras.

Sin embargo, la atención al detalle, a las partes concretas y medibles, también puede conducir a perder la esencia que sostiene y aporta sentido al proceso orientador. Cuando se trata de valorar los servicios de orientación ofrecidos en los centros educativos, es peligroso dar más importancia a los 'indicadores' que están más fácilmente disponibles (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009). El riesgo es olvidarnos de aquellos otros factores que sostienen y alimentan la calidad pero que son menos fáciles de "cuantificar". Un profesional de la orientación profesional

podría dar una atención, por ejemplo, una entrevista, en 24 horas tras recibir la demanda (lo cual podría arrojar una puntuación alta en un indicador cuantitativo), pero podría ser incapaz de tranquilizar y abrir nuevos cauces de pensamiento al estudiante durante la entrevista de carrera (un indicador cualitativo que es difícil de medir). Sin embargo, el hecho de poder dar respuesta con agilidad y atender de manera directa y presencial no es para nada algo despreciable o que carezca de sentido para la garantía de la calidad.

Por otro lado, los enfoques interpretativos de la calidad dan más importancia al contexto y a la comprensión de la calidad de una manera más flexible, con la debida consideración a diversas necesidades y situaciones (Del Corso y Rehfuss, 2011). Desde estos enfoques es más probable que se utilicen datos y medidas cualitativas, con una comprensión de la "calidad" que se negocia en respuesta a contexto y no contra principios abstractos. Esto hace el proceso de aseguramiento de la calidad más abierto, con las voces tanto del equipo de orientación como de alumnado.

Un peligro aquí es lo que se ha referido comúnmente como "relativismo negativo", lo que lleva a un sacrificio de los estándares básicos de calidad en función de las exigencias del contexto (Gordillo, 1988; Irving y Malik, 2005). Desde los enfoques interpretativos, también llamados constructivistas de la orientación, lo esencial es la relación comunicativa que se crea en el proceso humano de acompañamiento profesional. Es en dicha relación donde se identifican y reconstruyen las necesidades particulares de cada persona para facilitar su máximo desarrollo en su contexto (Kettunen y Tynjälä, 2018).

Superando la aparente confrontación teórica, sí es posible una combinación de enfoques ideológicos y metodológicos. Incluso es viable integrar ambas perspectivas y aplicarlas sin perder de vista una necesaria tercera corriente emancipatoria que ejerza discriminación positiva para favorecer a las personas en desventaja social, cultural o personal (Guichard y Dumora, 2008). Estos tres enfoques no son mutuamente excluyentes y, de hecho, un enfoque emancipador en ejercicio de garantía de calidad podría, por ejemplo, hacer uso de listas de control para cuantificar en qué medida se están corrigiendo los estándares en el acceso a

determinados programas educativos para que se admita a estudiantado de minorías socioculturales.

Esta misma medida se podría abordar de manera flexible en respuesta al contexto que un Instituto de Educación Secundaria de difícil desempeño por su entorno social. El análisis de la calidad en el acceso a los mencionados programas educativos se realizaría en base a criterios objetivos, adecuando el contenido de dicha recogida de datos al contexto propio del Instituto y, al mismo tiempo, sería una acción de enfoque emancipador, si su principal preocupación es salvaguardar y promover los intereses de los más vulnerables.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Con este trabajo se pretende organizar el marco teórico en torno a la orientación profesional que se ha construido desde la diversidad ideológica, pero que aborda un mismo propósito. Se trata, además, de seleccionar los enfoques más sostenibles para ser desarrollados en el contexto educativo, sin perder de vista la sostenibilidad del sistema y las necesidades actuales desde el punto de vista sociocultural.

Para abordar estos propósitos se realiza una revisión de literatura internacional que integra tanto algunos de los manuales clásicos de orientación profesional como los referentes actuales de investigación más reconocidos en el campo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Un análisis teórico desde el punto de vista de los actores de la orientación nos ayuda a considerar los aspectos que condicionan la calidad desde el punto de vista de las personas implicadas, sean los administradores, las personas responsables o con cargos de liderazgo, los propios orientadores/as, el resto del equipo docente y los mismos usuarios. Se asume que la responsabilidad compartida es requisito para la calidad de la orientación, si bien, conviene clarificar el rol que cada uno de estos actores debe asumir.

En la década de los noventa y los comienzos del siglo XXI, el movimiento de Educación para la Carrera ha continuado su expansión y se han reforzado la prevención, el desarrollo y la intervención socio-comunitaria como principios fundamentales (González y García, 2007). Se han diseñado multitud de programas comprensivos de orientación con el propósito de fortalecer el desarrollo autónomo a lo largo de la vida del sujeto. Y se han convertido en habituales términos como el autoconocimiento, la planificación de la carrera vital, la toma de decisiones, la autodeterminación, etc. En el ámbito concreto de la orientación profesional, la toma de decisiones ha sido un tema muy recurrente por su trascendencia en el proceso de planificación y desarrollo de la carrera. Esta filosofía constructivista incentiva a las personas a que participen activamente en la gestión de su propia carrera a través de proyectos de autoría personal (do Céu Teveira y Rodríguez Moreno, 2010; Rodríguez, Serreri y Del Cimmuto, 2010), y se dirige a desarrollar el capital humano garantizando la sostenibilidad de la sociedad desde el punto de vista económico, social y ambiental (Baruch, 2004; Oliveira, 2005; Guichard y Dumora, 2008; Plant, 2015). La idea de carrera como proceso de creación de una identidad personal y social compleja, se ha reforzado en la literatura especializada durante los últimos años de forma exponencial (Marín y Rodríguez, 2001; Romero, Seco y Lugo, 2015; Savickas, 2008), desarrollándose un campo que conecta la psicología del trabajo, la orientación vocacional y la educación por competencias.

Merece la pena destacar la evolución que desde el punto de vista teórico ha emergido en torno al proceso de tomar decisiones. Hace ya mucho tiempo que se ha superado la perspectiva absolutamente racionalista y sistemática que detallaba el protocolo ideal para tomar decisiones acertadas. En su lugar, se ha considerado una visión del proceso desde el caos y la incertidumbre. Las propiedades de la materia no están estrictamente en ella, sino en la particularidad de la mente que las analiza. El orden del universo puede definirse desde el orden de nuestras mentes (Gelatt, 1989). Sorprende la contradicción que se encuentra cuando se comparan estos referentes teóricos, nada novedosos, con la formación y la orientación que se ofrece a las personas que necesitan tomar decisiones sobre sus vidas y sus carreras profesionales. El adiestramiento en los

pasos que hay que seguir de manera ordenada para acertar en lo que finalmente se elija, los cuestionarios y tests para cumplimentar, el consejo orientador tras la corrección de baterias de pruebas objetivas, etc. han seguido siendo las opciones mayoritarias en la práctica de la orientación para la carrera hasta nuestros días.

Desde una perspectiva muy distinta, el enfoque histórico-cultural del desarrollo humano conecta la naturaleza interna, activa, autónoma, independiente y reguladora de la mente con su naturaleza histórico-cultural y social. El contexto es el factor más importante para explicar el surgimiento y desarrollo de la subjetividad humana, indisociablemente unida a su ecosistema vital. En virtud del enfoque histórico-cultural podemos entender cómo el sujeto llega a niveles superiores de autonomía funcional, es decir, a la autodeterminación, sólo si el medio social crea las condiciones y situaciones que activen esa actividad (Cole, 1999; Montealegre, 2005). Desde esta línea, la orientación profesional diseña situaciones de aprendizaje que permiten al individuo explorar sus competencias para una u otra profesión, así como su capacidad de autodeterminación profesional. En este caso las actividades propuestas no son el vehículo de expresión de una inclinación que tiene el sujeto de manera innata, como diría el psicólogo humanista, sino el espacio educativo en el que se descubre y reconstruye esa inclinación (Rodríguez, Sandín y Buisán, 2000).

A modo de resumen, podría afirmarse que el enfoque histórico-cultural y la teoría humanista han servido de base para afrontar muchos de los problemas de la orientación profesional en la actualidad. Partiendo de estas concepciones del desarrollo humano, se han podido integrar dialécticamente lo externo -evidenciado en la influencia determinante de la educación- con los intereses propios hacia una profesión. Desde esta óptica, se comprende que el sujeto –si las condiciones de vida y educación lo propician- puede llegar a autorregularse o, dicho de otro modo, alcanzar la autodeterminación de su actuación profesional. Desde este precedente histórico, podría entenderse la necesidad de diseñar las situaciones educativas acordes al nivel de desarrollo real de cada educando, para acompañarle progresivamente en la mejora de sus potencialidades.

En este esquema de proceso orientador, se considera al profesional de la orientación como un agente de cambio, en el sentido de que su actuación, estando centrada en la persona, se acerca a la historia de cada uno/a desde una perspectiva holística e integradora. Su intervención, al facilitar que el individuo se acerque a su propio proyecto de vida teniendo en cuenta todo su sistema -familiar, contextual...-, se extiende a todo este sistema y actúa sobre todas sus partes (Kettunen & Tynjälä, 2018). El orientador, además, ejerce una influencia sistémica al modificar aspectos concretos del marco educativo (o de formación) y del contexto social (el empleo, por ejemplo), ayudando a la persona que se orienta a tomar conciencia de los factores que obstaculizan o ralentizan la consecución de sus objetivos (Rodríguez Espinar, 1998).

Es necesario el acompañamiento para facilitar la construcción de la identidad profesional desde la reflexión personal y profesional (Lengelle, Meijers, Poell y Post, 2014). La toma de conciencia sobre el desarrollo de la carrera, a nivel individual y de construcción social, es un factor imprescindible para lograr la autorrealización, pero se descuida con demasiada frecuencia. Su definición es un proceso continuo de empoderamiento que puede activarse y facilitarse con orientación durante la etapa educativa (Acevez, Santos y Valenzuela, 2014; Carneiro, do Céu y Sá, 2012; Olmos, 2014). Mediante el acompañamiento se establece un vínculo cercano con los alumnos, se les dota de confianza y de competencias en autodeterminación; formándoles y motivándoles para la reflexión-acción sobre sí mismos. El objetivo principal del proceso orientador en la etapa escolar es adquirir aprendizajes y herramientas para desarrollarse como personas y profesionales de manera autónoma. En definitiva, el propósito es acompañarlos durante una parte del camino para que continúen construyendo su trayectoria vital de manera individual, todo ello sin perder de vista las referencias que vayan encontrando en los otros (Falcón y Arraiz, 2017; Mudarra, 2007).

Por otro lado, la educación y la orientación para la carrera tienen que posicionarse ética e ideológicamente antes de entrar en acción. De acuerdo con Irving y Malik (2005), el reto consiste en superar el mito de neutralidad e imparcialidad en orientación, respecto a la diversidad de ideologías sobre el mercado de trabajo global y a qué competencias

demanda este contexto a los futuros profesionales. El objetivo es proporcionar a los usuarios de la orientación una oportunidad para explorar visiones alternativas y desarrollar su propio conocimiento sobre lo que "carrera" significa para ellos y hacia qué "carrera" quieren encaminarse (González, 2009). Por otro lado, puede que ya no se pueda hablar de carreras estables y bien remuneradas en el mercado de trabajo formal. Se ha impuesto el empleo a tiempo parcial, la constante de la temporalidad e incluso la necesidad de mantenerse pluri-ocupados para construir *curriculum*. Hoy en día, estos itinerarios profesionales complejos pueden llegar a ser los más prometedores; tal vez, los únicos posibles. Sea como sea, es la realidad que toca vivir y la orientación debe hacerse eco de ello para facilitar la construcción personal de dichas carreras con la mayor eficiencia posible.

La auto-construcción se produce en contextos sociales particulares. En las sociedades industriales globalizadas las categorías sociales en las que todos nos incluimos en función de nuestra identidad (género, estrato de edad, ocupación, religión, etnicidad, tipología, etc.) es diversa y en evolución. Cada persona se sumerge en una actividad continua de auto-reflexión, dependiente de estilos y de técnicas particulares de relacionarse consigo mismo, pertenecientes a un fenómeno situado y concreto, en un contexto particular. Los individuos se construyen a sí mismos de acuerdo a diferentes modos de interactuar con su interior más privado y con los contextos en los que viven (Guichard, 2006).

De lo que se trata, en esencia, es de proyectarse uno mismo en un futuro inmediato y un poco más lejano, expresando reflexivamente cómo se predice y se proyecta la trayectoria formativa y profesional con el paso de los años (Irving y Malik, 2005; Rodríguez Moreno, Álvarez, Figuera y Rodríguez Espinar, 2009; Romero, 2009). Mientras sea exhaustivo y ordenado lógicamente, todo proyecto es aceptable. El propósito inmediato es la toma de decisiones en determinados momentos en los que hay que elegir itinerario académico. Sin embargo, el fin último, lo que realmente preocupa a los profesionales de la educación, es que todos los alumnos se habitúen a reflexionar, a producir narrativas sobre su proyecto, a comunicarlas y aprovechar el acompañamiento de orientadores, profesores, compañeros y familiares. Romero Rodríguez (1999)

puntualiza que dicho ejercicio de expresión de libertad y reflexión se debe concebir desde un carácter colectivo y social, puesto que supone un plan de acción que sitúa al sujeto con respecto a la sociedad y al papel que jugará dentro de ésta.

En un marco de superación de la tradicional suma de actuaciones entre educación y orientación, se encuentran estudios y propuestas teóricas que tienen una visión transdisciplinar sobre ellas. Alsina, Batllori, Falgàs y Vidal (2019) identifican doce marcas de autorregulación que facilitan deconstruir, coconstruir y reconstruir el conocimiento en relación al propio perfil profesional, a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de base sociocultural. En otras palabras, los autores exploran qué elementos del proceso formativo curricular permiten a los estudiantes asumir metas, proyectar su actuación, observarla con mirada crítica y evaluar sus propias estrategias para formular nuevas acciones de mejora.

Uno de los aspectos centrales de su estudio es el análisis de los tipos de interacción social que contribuyen a pasar paulatinamente de conocimiento implícito a conocimiento profesional. Consideran tanto los contextos como los distintos participantes que pueden incluirse en ellos, resultando un buen número de interacciones que pueden convertirse en herramientas de mediación para fomentar la toma de conciencia profesional.

5. CONCLUSIONES: LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL COMO CULTURA SOCIOEDUCATIVA EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Con el fin de convertirse en estudiantes autorregulados, los alumnos necesitan dominar una serie de estrategias de aprendizaje generalizables a múltiples contextos y necesidades, a partir de aprendizajes específicos en situaciones concretas (Kistner et al., 2015). Pero, además, el profesorado debe focalizar su metodología hacia el desarrollo de las competencias que posibilitan la cultura emprendedora: tener iniciativa, buscar oportunidades, valorar ideas, movilizar recursos, planificar y gestionar, enfrentar incertidumbres y riesgos, etc. Los métodos que facilitan

desarrollar estas habilidades tienen el denominador común de pertenecer al grupo de las metodologías activas (Paños, 2017). Sin embargo, utilizar cualquiera de ellas no es suficiente: el buen profesor tiene como punto de partida la inteligencia cultural, en la que se integran lo académico, lo práctico y lo comunicativo, para lograr un aprendizaje dialógico y comprometido (Prieto y Duque, 2009).

Desde este prisma se implementan, desde hace ya bastantes años, estrategias muy diversas que comparten fundamentos de base sociocultural (Lodders y Meijers, 2017; Kortaghen, 2001; van Lier, 2004; Vygotsky, 1978; Wells, 2001) alrededor de la acción didáctica, fundamentadas en la interacción, la reflexión y el contraste, para deconstruir primero, coconstruir y reconstruir después el conocimiento en relación al propio perfil profesional (Alsina et al., 2019).

Durante la Educación Secundaria se pueden prevenir las dificultades encontradas en estudiantes universitarios cuando se les demandan actividades metacognitivas de reflexión oral y escrita sobre su aprendizaje (Landis, Scott y Kahn, 2015; Morreale et al., 2017). El profesor de secundaria debe saber cómo crear contextos de formación que fomenten la construcción de proyectos motivadores y abiertos. El objetivo educativo es el aprendizaje auto-regulado, que se relaciona con el aprendizaje efectivo a lo largo de la vida y la toma de decisiones eficientes. Se compone de tres factores: metacognición, motivación y conocimiento estratégico (De Smul et al., 2018). El reto es situar los aprendizajes para lograr la vinculación reflexiva entre teoría y práctica, desde la búsqueda de sinergias entre demandas y conocimiento, con rigurosidad y flexibilidad (Gubler, Arnold y Coombs, 2014).

En línea con estos propósitos, que precisan de continuidad entre la orientación en Secundaria y las estrategias pedagógicas implementadas en Educación Superior, se está trabajando actualmente en el desarrollo de herramientas para prevenir el fracaso y abandono de los estudiantes universitarios. Un ejemplo de ello es el proyecto europeo que apoya la publicación de este trabajo y que se cita en la portada. *E-Tutoring* trabaja para reducir las tasas de abandono académico, desarrollando un nuevo sistema de tutoría que combina orientación profesional, aprendizaje entre iguales, redes sociales y nuevas tecnologías digitales. Como producto

final, ofrecerá una aplicación en 6 idiomas para ayudar a los estudiantes a tener éxito durante su itinerario académico.

Pero los procesos cognitivos no son los únicos que transforman el conocimiento implícito en perfil profesional. También algunos factores psicológicos, como la percepción de autoeficacia, el compromiso/motivación y el estado afectivo, condicionan el perfil profesional (Steenekamp et al., 2018). Estas variables permiten tomar conciencia sobre las propias capacidades, confianza como expertos en el conocimiento de la materia y capacidad para gestionar las actividades de desarrollo profesional cuando tienen valores positivos, pero resultan obstáculos en caso contrario (Frick et al., 2010). Un concepto ampliamente vinculado en las referencias documentales con la regulación del aprendizaje y la toma de decisiones es la gestión socioemocional (Izquierdo, 2013; De la Fuente y Justicia, 2007; Di Giusto et al., 2014). Se enfatiza la importancia de la afectividad, de los valores éticos y de las influencias sociales en la toma de decisiones.

La mirada metodológica se dirige, en consecuencia, al andamiaje competencial desarrollado a través de ciclos de comprensión-crítica-organización, para lo que son útiles diversas herramientas pedagógicas actuales como los *ePortfolios*, el *mapping* o *visual thinking*, los relatos reflexivos y el diseño de proyectos de carrera, entre otras estrategias. Todas ellas comparten la característica de facilitar el empoderamiento individual y de grupo, necesitan acompañamiento personalizado y desarrollan una cultura de autoevaluación del aprendizaje.

En las citadas referencias, los productos solicitados a los estudiantes para su evaluación académica tienen un sentido profesional, pudiendo ser utilizados para ir construyendo sus proyectos y presentaciones. Otros estudios obtienen resultados similares, añadiendo que la conciencia de autoría *"Self-authorship"*, producto de introducir estas herramientas en los programas curriculares, aumenta la empleabilidad (Baxter, Creamer y Meszaros, 2010; Janosik y Frank, 2013) y las posibilidades de interaccionar en redes de *"personal digital branding"* (Garrett, Thoms, Alrushiedat y Ryan, 2009).

El concepto de *proyecto*, que etimológicamente procede de "lanzar hacia adelante" (*pro-jectare*), es la base para el cambio de visión cultural en la escuela. El aprendizaje de contenidos estáticos, divididos por materias y alejados de la toma de conciencia personal sobre dicho aprendizaje no activa la autodeterminación: ni personal ni profesional. Las personas que piensan en el futuro suelen preocuparse por *proyectar.* Son personas que prevén, previenen, predicen y preparan (Guichard, 2001). En el contexto educativo, un proyecto debe incluir todo un conjunto de actividades guiadas por el tutor. Estas actuaciones sirven para que el estudiante recoja datos objetivos sobre su propio bagaje aptitudinal y para que, adquiriendo el hábito de la reflexión, acabe gestionando y proyectando su carrera con sentido y realidad (Rodríguez Moreno et al., 2009).

Hay diversos modos de integrar el acompañamiento para el desarrollo de una trans-cultura socioeducativa de orientación vocacional en las instituciones escolares (Draaisma, Meijers y Kuijpers, 2017): 1º) Instaurando una cultura de autorregulación y proyección personal para alumnado y profesorado, mediante la existencia de recursos y actividades coordinadas y gestionadas desde el Departamento de Orientación. 2º) Introduciendo debates, diálogos, discusiones y ejemplos en torno a la autodeterminación profesional como tópicos comunes en las distintas asignaturas y espacios del centro escolar. 3º) Contabilizando, dentro de la carga total de dedicación del alumno, el tiempo que debería destinar a la construcción de su itinerario de auto-orientación. 4º) Elaborando una guía sencilla y operativa, que facilite la experiencia del usuario. 5º) Formando e incentivando a todos los tutores para que se comprometan con el sentido de esta propuesta educativa y la lleven a la práctica.

Con este trabajo, se propone encontrar sinergias entre el desarrollo intelectual y la rehumanización de la educación al servicio personal y social. Desde un punto de vista hermenéutico, es cuestión de ascender en el enfoque desde el que se contempla el propio fin de la educación secundaria. El gran reto es transformar los planes educativos a partir de lo que realmente tiene valor para mejorar la vida de las personas y de la sociedad en su conjunto. Se concluye esta parte teórica con un último interrogante, sugerente para nuestra visión orientadora: ¿cómo lograr

coherencia entre la identidad que nos aporta sentido existencial y las acciones prácticas de la vida diaria?

6. REFERENCIAS

Acevez, N., Santos, D. and Valenzuela, J.R. (2014). Competencia transversal para desarrollar planes de vida personales: caracterización de estudiantes expertos. *Revista de Investigación Educativa de Graduados en Educación,* 5(9), 21-29.

Alsina, Á., Batllori, R., Falgàs, M. and Vidal, I. (2019). Marcas de autorregulación para la construcción del perfil docente durante la formación inicial de maestros. *Revista Complutense de Educación,* 30(1), 55-74.

Baruch, Y. (2004). Transforming careers: from linear to multidirectional career paths: Organizational and individual perspectives. *Career Development International,* 9(1), 58-73.

Baxter M. B., Creamer, E.G. and Meszaros, P.S. (Eds.). (2010). *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures.* Sterling, VA: Stylus.

Carneiro, J., Do Céu Taveira, M. and Sá, E. (2012). Self-management of the professional career and entrepreneurship: an experience with PhD students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 10(3), 985-1010.

Cole, M. (1998). Cultural psychology: a once and future discipline. Harvard university press.

De la Fuente, J. and Justicia, F. (2007). The DEDEPRO Model for RegulatingTeaching and Learning: Recent advances. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 5(3), 535-564.

De la Fuente, J., Peralta, F.J. and Sánchez, M.D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema,* 21(4), 548-554.

De Smul, M., Heirweg, S., Van Keer, H., Devos, G. and Vandevelde, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and teacher education*, *71*, 214–225.

Del Corso, J. and Rehfuss, M.C. (2011). The role of narrative in career construction theory. *Journal of Vocational Behavior,* 79(2), 334-339.

Di Giusto, C., Martín M. E., Arnaiz, A. and Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación,* 66, 89-104.

Do Céu Teveira, M. and Rodríguez-Moreno, M.L. (2010). Career self-management and vocational guidance. Theory, practice and empirical contributions. *REOP, 21* (2), 335-345.

Draaisma, A., Meijers, F. and Kuijpers, M. (2018) The development of strong career learning environments: the project 'Career Orientation and Guidance' in Dutch vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 27-46.

European Commission (2018). Proposal for a council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning. Commission staff working document. Brussels. January, 17. COM(2018) 14 final.

European Council (2018). Recommendation 2018/189 of May 22 of the Council on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union.

Falcón-Linares, C. and Arraiz, A. (2017). Construcción eficiente y sostenible de la carrera: el portafolio profesional como recurso de orientación universitaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 28(2), pp. 8-29.

Frick, L., Carl, A. and Beets, P. (2010). Reflection as learning about the self in context: Mentoring as catalyst for reflective development in pre-service teachers. *South African Journal of Education*, 30(3), 421-437.

Garrett, N., Thoms, B., Alrushiedat, N. and Ryan, T. (2009), "Social ePortfolios as the new course management system", On the Horizon, 17(3), 197-207. https://doi.org/10.1108/10748120910993222

Gelatt, H.B. (1989). Positive Uncertainty: A New Decision-Making Framework for Counseling. *Journal of Counseling Psychology,* 36(2), 252-256.

Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S. and Herma, J.L. (1951). *Occupational choice.* New York: Columbia University.

Giroux, H. (1999). Teoría y resistencia en educación, Siglo XXI, México.

Gómez, C. (1995). "El departamento de orientación en los centros de secundaria", en Fernández, J. et al., (1995). El trabajo docente y psicopedagógico en educación seundaria, Algibe, Barcelona.

González I. and García, F.J. (2007). Elaboración de un perfil de la orientación en educación secundaria desde las demandas de la Comunidad Educativa. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 18 (2), 215-227.

González, V. (2009). Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable. *Revista Iberoamericana de Educación,* 51, 201-220.

Gordillo, M.V. (1988). *Manual de Orientación Educativa*. Madrid: Alianza Editorial.

Gubler, M., Arnold, J. and Coombs, C. (2014). Reassessing the protean career concept: Empirical findings, conceptual components, and measurement. *Journal of Organizational Behavior*, 35, 23–40.

Guichard, J. (2006). Marcos teóricos para las nuevas tareas en orientación y guía sobre las carreras. *Orientación y Sociedad,* 6.

Guichard, J. and Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically grounded vocational development interventions for young people. En J.A. Athanasou y R.V. Esbroeck (Eds.): *International handbook of career guidance.* (pp. 187-208). Berlin: Springer Verlag.

Hernández, V. M., & Mederos, Y. (2018). Role of the educational counselor as an advicer: functions and strategies to support. *REOP, 29*(1), 40–57. https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.1.2018.23293

Irving, B. and Malik, B. (Eds.) (2005). Reflexiones Críticas sobre Educación para la Carrera y Orientación. Impulsando la justicia social en una sociedad globalizada. Londres: Routledge-Falmer.

Izquierdo, M. (2013). La química ¿emociona? En V. Mellado, L.J. Blanco, A.B. Borrachero and J.A. Cárdenas (Eds.). *Las Emociones en la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias y las Matemáticas*, (pp. 307-328). Badajoz: DEPROFE.

Janosik, S.M. and Frank, T.E. (2013). Using ePortfolios to Measure Student Learning in a Graduate Preparation Program in Higher Education. *International Journal of ePortfolio,* 3(1), 13-20.

Kettunen, J. and Tynjälä, P. (2018) Applying phenomenography in guidance and counselling research, *British Journal of Guidance & Counselling,* 46(1), 1-11.

Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Klieme, E. and Büttner, G. (2015). Teaching learning strategies. The role of instructional context and teacher beliefs. *Journal for educational research,* 7 (1), 176-197.

Korthagen, F.A. (2001). *Linking practice and theory. The pedagogy of realistic teacher education.* Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Landis, C., Scott, S. and Kahn, S. (2015). Examining the role of reflection in ePortfolios: A case study. *International Journal of ePortfolio*, 5 (2), 107-121.

Lengelle, R., Meijers, F., Poell, R. y Post, M. (2014). Career writing: Creative, expressive and reflective approaches to narrative identity formation in students in higher education. Journal of Vocational Behavior, 85(1), 75-84.

Lodders, N. and Meijers, F. (2017). Collective learning, transformational leadership and new forms of careers guidance in universities. *British Journal of Guidance and Counselling* 45(5), 1-15.

Marín, M.A. and Rodríguez Espinar, S. (2001). Prospectiva del diagnóstico y la orientación. *RIE: revista de investigación educativa,* 19(2), 315-362.

Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana,* 23, 33-42.

Morreale, C., Van Zile Tamsen, C., Emerson, C. A. and Herzog, M. (2017). Thinking skills by design: Using a capstone ePortfolio to promote reflection, critical thinking, and curriculum integration. *International Journal of ePortfolio*, 7(1), 13-28.

Mudarra, M.J. (2007). El sistema de autoevaluación de áreas profesionales: un instrumento de diagnóstico y orientación profesional. *Educación XXI,* 10, 195-213.

Oliveira, T.B. (2005). *Gestão de Carreiras. Seminário de Investigação*. Braga: IEP. Universidadedo Minho.

Olmos, P. (2014). Competencias básicas y procesos perceptivos: factores claves en la formación y orientación de los jóvenes en riesgo de exclusión educativa y sociolaboral. *Revista de Investigación Educativa,* 32 (2), 531-546.

Paños Castro, J. (2017). Educación emprendedora y metodologías activas para su fomento. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* 20(3), 33-48.

Plant, P. (2015). Green guidance: guidance for the future. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía,* 26(1), 115-123.

Prieto, O. and Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación,* 10(3), 7-30.

Rodríguez Moreno, M.L. (coord.), Álvarez, M., Figuera, M.P. and Rodríguez Espinar, S. (2009). *Estudios universitarios, proyecto profesional y mundo del trabajo.* Barcelona: Ediciones de la Universidad de Barcelona.

Rodríguez, M.L., Sandín, M. and Buisán, C. (2000). La conducta exploratoria: Concepto y aplicaciones en la orientación profesional. *Revista de Educación,* 32(1), 153-186.

Rodríguez, M.L., Serreri, P. and Del Cimutto, A. (2010). *Desarrollo de competencias. Teoría y práctica. Balance, proyecto profesional y aprendizaje basado en el trabajo*. Barcelona: Editorial Laertes.

Rodríguez-Espinar, S. (1998). La función orientadora: claves para la acción. *Revista de Investigación Educativa,* 6, 5-23.

Romero, S. (2009). El proyecto vital y profesional. En L.M. Sobrado y A. Cortés (coords.), *Orientación profesional. Nuevos escenarios y perspectivas* (pp. 119-141). Madrid: editorial biblioteca nueva.

Romero, S., Seco, M. and Lugo, M. (2015). Orientar desde el ser: algunas aportaciones del programa orient@cual para la elaboración del proyecto profesional y vital de alumnado de pcpi y cfgm. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(2), n. 51, 75-89.

Savickas, M.L. (2008). Helping people choose jobs: a history of the guidance profession. En J.A. Athanasou y R.V. Esbroeck (eds.). *International handbook of career guidance.* (pp. 97-114). Berlin: Springer Verlag.

Steenekamp, K., Van der Merwe, M. and Mehmedova, A.S. (2018). Enabling the development of student teacher professional identity through vicarious learning during an educational excursion. South African Journal of Education, 38(1).

Van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective.* Boston: Kluwer Academic.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes.* Cambridge (Mass): Harvard University Press.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación.* Barcelona. Paidós.

LOS SISTEMAS DE ORIENTACIÓN Y ASESORAMIENTO AL ESTUDIANTE EN LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, CON ESPECIAL REFERENCIA AL PAPEL DEL PROFESOR

JAVIER MARTÍNEZ CALVO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los aspectos que está cobrando cada vez mayor importancia dentro de la actividad docente es el asesoramiento y orientación al alumno. Al respecto, los Estatutos de la Universidad de Zaragoza prevén en su art. 158 que los estudiantes tienen derecho a ser asesorados y asistidos por parte de profesores y tutores en los asuntos atinentes a su formación y, en particular, a la elaboración del diseño curricular. Así, junto a las tradicionales tutorías, en los últimos tiempos han ido apareciendo diferentes programas de asesoramiento y atención al estudiante, ya sea dirigidos específicamente a determinados colectivos, como las personas con discapacidad, o bien al conjunto del estudiantado. Entre estos últimos cabe destacar el Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza, al que dedicaré una parte de este trabajo.

Además, la orientación del estudiante constituye uno de los principios que estuvieron presentes en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Al respecto, en el Comunicado de Lovaina de 29 de abril de 2009, los Ministros de los Estados miembros subrayaron la importancia de la misión docente de las instituciones de educación superior y la necesidad de una reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de resultados del aprendizaje. En este sentido, se puso de manifiesto que el aprendizaje centrado en el estudiante requería el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de

la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos.

2. TUTORÍAS

El artículo 158.1.q) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza señala (tras la reforma introducida por el Decreto 27/2011, de 8 de febrero) que los estudiantes tienen derecho a hacer uso de las tutorías, que deberán fijarse en horario distinto al de impartición de la asignatura y procurando que no incida en la asistencia a clase.

Durante las tutorías, el profesor atiende las cuestiones directamente relacionadas con la asignatura que imparte (por ejemplo, orientación individual, consultas sobre aspectos concretos de la materia impartida, dudas sobre la forma de realizar las pruebas de evaluación, etc.).

Aun cuando es habitual establecer un horario concreto de tutoría, en ocasiones ello puede retrasar la atención solicitada por el transcurso del plazo necesario hasta la siguiente fecha o por estar ya reservadas previamente por otros compañeros. Por ello, sin perjuicio de los horarios de tutorías previamente fijados (en los que el profesor estará en su despacho a disposición de los alumnos) me parece preferible llevar a cabo un sistema de tutoría "abierto", acordando con el alumno la fecha y hora de las tutorías, atendiendo fundamentalmente a la disponibilidad del interesado conforme a sus singularidades, previa solicitud por correo electrónico.

Además, atendiendo a las circunstancias del alumno y el asunto a tratar, en ocasiones la consulta podrá ser objeto de resolución por e-mail o videoconferencia, aunque entiendo que lo más recomendable es que, cuando resulte posible, se concierte una reunión personal con el alumno.

3. PLAN DE ORIENTACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (POUZ)

El Plan de Orientación Universitaria de la Universidad de Zaragoza (POUZ) es una línea estratégica del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo que tiene como objetivo general favorecer la integración,

educación y desarrollo de los estudiantes en la Universidad, así como la inserción en el mundo laboral. Integra todos los servicios y actividades de apoyo y orientación que pone la Universidad a disposición de los estudiantes.

Cada centro tiene su Plan de Orientación Universitaria (POU) personalizado, adaptado a sus necesidades y características particulares.

Durante las sesiones del POUZ que se van desarrollando a lo largo del curso, el tutor proporciona información a los alumnos interesados acerca de diferentes cuestiones: información académica (estudios de Grado, estudios de Másteres universitarios, Doctorado, estudios propios, estudiantes visitantes, calendario académico, admisión a estudios de Grado, cambios de estudios de Grado, etc.), relativa al llamado anillo Digital Docente (campus virtual de la Universidad de Zaragoza), actividades Docentes Extraordinarias (cursos de idiomas, cursos extraordinarios, cursos de español como lengua extranjera, Universidad de verano de Teruel, etc.), programas intercambio (movilidad nacional SICUE y movilidad internacional), becas y ayudas, títulos y Certificación de Niveles de Competencia en Lenguas Modernas (títulos oficiales, propios y homologación de títulos extranjeros, certificación de niveles de competencia en Lenguas Modernas, etc.), servicios universitarios (gabinete de atención psicosocial, alojamiento —Colegios Mayores, Bolsa de pisos, etc.—, Oficina universitaria de atención a la diversidad, observatorio de Igualdad de Género, etc.), actividades culturales, actividades deportivas, prácticas y empleo y participación (asociaciones de estudiantes, órganos de representación estudiantil, casa del estudiante, voluntariado, etc.).

Además, durante el primer curso se ha instaurado el llamado binomio Tutor-Mentor. La labor de mentoría en la Universidad de Zaragoza es desempeñada voluntariamente por un estudiante. Al respecto, el estudiante que desee ser mentor, debe manifestar su voluntad de serlo a partir de la convocatoria que se hace desde el Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo en coordinación con el coordinador del POUZ del centro.

4. COORDINACIÓN ERASMUS

El artículo 158.1.s) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza señala (tras la reforma introducida por el Decreto 27/2011, de 8 de febrero) que los estudiantes tienen derecho a participar en los programas de movilidad, nacional e internacional, en el marco de la legislación universitaria. En términos semejantes se pronuncia el Reglamento de movilidad internacional de estudiantes de la Universidad de Zaragoza, que sitúa la movilidad estudiantil entre los principales objetivos de la estrategia de internacionalización de la Universidad de Zaragoza y que señala en su art. 8.2 que los estudiantes de enseñanzas de Grado podrán realizar movilidades internacionales, preferentemente, en la segunda mitad de sus estudios. Pero este derecho no se extiende no solo a los alumnos de primer ciclo, sino también a los de segundo ciclo, al disponer el art. 29.1 del Acuerdo de 27 de junio de 2018 del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza que los estudiantes de Máster universitario podrán participar en programas de movilidad.

En virtud de lo dispuesto en el art. 3.l) del Reglamento de la Facultad de Derecho de Zaragoza (aprobado por Acuerdo del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza de 5 de abril de 2005) corresponde a la Facultad de Derecho la promoción y seguimiento de los intercambios nacionales e internacionales de sus estudiantes. Para ello, al igual que el resto de centros que integran la Universidad, cuenta con coordinadores académicos de movilidad que prestan apoyo y orientación a los estudiantes de la Universidad de Zaragoza con respecto a su participación en los programas de movilidad internacionales y a los estudiantes procedentes de Universidades o centros de educación superior extranjeros con respecto a su estancia en la Universidad de Zaragoza. En este sentido, el art. 4 h) del Reglamento de movilidad internacional de estudiantes de la Universidad de Zaragoza define al coordinador académico de movilidad internacional como el profesor que tutela y da apoyo al

estudiante de movilidad internacional en el ámbito de los convenios interinstitucionales que tenga asignados[26]

Y entre los programas de movilidad, creo que destaca sobre el resto el llamado Programa Erasmus +[27], pues es el que cuenta, por mucho, con una mayor participación de alumnos. De hecho, nuestro país es el primer destino del estudiantado del programa Erasmus en los últimos años y uno de los principales emisores de estudiantes de este programa. Además, desde la aparición del programa Erasmus, la Universidad de Zaragoza ha participado activamente impulsando acciones para favorecer la movilidad internacional de estudiantes, destacando en el número de estudiantes enviados a instituciones de educación superior de otros países así como en el de estudiantes procedentes de Universidades extranjeras que realizan una estancia de movilidad internacional en la Universidad de Zaragoza.

Pero también existen, en el marco del Programa Erasmus, otros programas dirigidos especialmente al personal docente e investigador. En este sentido, el artículo 4.d) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza señala (tras la reforma introducida por el Decreto 27/2011, de 8 de febrero) que esta promoverá la movilidad del personal docente e investigador. Y, a tal efecto, desde la sección de relaciones internacional de la Universidad se convocan durante el curso académico dos programas de movilidad del profesorado: uno dirigido a complementar su formación

---

[26] Los coordinadores académicos de movilidad internacional del centro serán nombrados por su decano o director (art. 30.1 del Reglamento de movilidad internacional de estudiantes de la Universidad de Zaragoza).

[27] Aunque también existen otros, bien dirigidos a la realización de estancias de estudios, como ocurre con el Programa de movilidad UNIZAR-Iberoamérica, que es un programa de movilidad con Instituciones de Educación Superior latinoamericanas o con el Programa de movilidad UNIZAR-Norteamérica, Oceanía y Asia, que es un programa de movilidad con Universidades estadounidenses, canadienses, australianas, japonesas y neozelandesas; bien a estancias para prácticas en empresas internacionales, como el Programa de aprendizaje permanente de la Comisión Europea (Erasmus para prácticas), gestionado por la Fundación Empresa – Universidad de Zaragoza (FEUZ); o bien a estancias de cooperación al desarrollo, destacando en este sentido el Programa de becas para prácticas de cooperación con países desfavorecidos, que se basa en la movilidad de estudiantes hacía Instituciones de Educación Superior, Instituciones públicas y privadas y Organizaciones no gubernamentales de países con bajos niveles de desarrollo, para realizar prácticas tuteladas aplicadas a los estudios cursados, con o sin reconocimiento académico, que sitúen al alumno en la realidad social de dichas regiones..

como docente[28] y el otro a la impartición de docencia en Universidades pertenecientes a otros países de la Unión Europea[29].

5. SERVICIO DE ORIENTACIÓN Y EMPLEO DE UNIVERSA

El objetivo principal de este servicio es proporcionar información, orientación y formación específica que facilite la inserción laboral y profesional de los universitarios, así como gestionar las prácticas voluntarias para estudiantes de los últimos cursos. Se imparten cursos dirigidos a estudiantes y recién titulados con objeto de mejorar su formación en competencias profesionales, técnicas de búsqueda de empleo, etc.

Además, anualmente se celebra una Feria de Empleo (EMPZAR), en la que los estudiantes pueden contactar con empresas, conocer de primera mano la demanda de trabajo en el mercado, entregar su CV, etc.

6. GABINETE DE ATENCIÓN PSICOSOCIAL

El art. 43.5 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario señala que, las Universidades, en colaboración con las Comunidades Autónomas en las que se encuentren ubicadas, ofrecerán servicios gratuitos dirigidos a la orientación psicopedagógica, de prevención y fomento del bienestar emocional de su comunidad universitaria.

En este sentido, el Gabinete de Atención Psicosocial tiene como principal objetivo dotar de recursos y herramientas imprescindibles para alcanzar un adecuado desarrollo psicológico que permita afrontar los desafíos del día a día de su vida académica y profesional a la comunidad

---

[28] Movilidad del personal docente y no docente (STT) de instituciones de enseñanza superior con fines de formación: su principal objetivo es la promoción de experiencias de trabajo multiculturales a través de intercambios de formación que tienen lugar entre Universidades y empresas de distintos países; así como la adquisición por parte del personal docente y no docente de los centros de enseñanza superior de experiencias y buenas prácticas de instituciones u organizaciones o empresas de otros países socios.

[29] Movilidad del personal docente (STA) de instituciones de enseñanza superior con fines de docencia: pretende potenciar estancias de profesores de la Universidad de Zaragoza en instituciones europeas titulares de una Carta Erasmus de Educación Superior (ECHE) con las que se ha firmado un acuerdo interinstitucional para la impartición de docencia que forme parte de un programa de estudios oficial en la Universidad de acogida.

universitaria de la mejor manera posible. Y es que, las dificultades emocionales de la sociedad y de la comunidad universitaria, en particular, debido a la situación crítica y difícil generada por la pandemia de la Covid-19, hace necesaria esta atención.

Las labores del Gabinete de Atención Psicosocial son llevadas a cabo por un profesional especializado que ayuda a los estudiantes a resolver sus problemas e inquietudes de forma gratuita y respetando tu intimidad. En concreto, el gabinete ofrece información y orientación en cuestiones relacionadas con el bienestar emocional, haciendo hincapié en prevenir la aparición de problemas psicosociales en los miembros de la comunidad universitaria, para evitar las posibles carencias en la Universidad, mejorar el bienestar psicológico de la comunidad universitaria de acuerdo a los recursos disponibles, incrementar los niveles de autoestima y motivación personal de la comunidad universitaria, a través de la recomendación y oferta de pautas, cursos y talleres afines, previniendo conductas y situaciones de riesgo que pongan en peligro dicha motivación. También se ofrece orientación y asesoramiento psicológico: información y pautas adecuadas para resolver una situación de indecisión, malestar, dificultad o crisis respecto a un suceso personal, familiar o social, que no es necesario una terapia como tal, pero sí una orientación para poder resolver dichas cuestiones. Además, se imparten charlas y talleres relacionados con los temas tratados en la asesoría y/o de interés para la comunidad universitaria y se ofrece información a través de las redes sociales sobre cuestiones de interés psicológico.

7. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

7.1. ASESORAMIENTO Y ORIENTACIÓN A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Aunque hay una gran concienciación social sobre las necesidades especiales que tienen algunas personas por razón de su discapacidad, lo cierto es que en la práctica no siempre cuentan con el apoyo necesario. Esta es una situación que queda patente en los estudiantes de todos los niveles educativos, aunque me voy a referir exclusivamente a la enseñanza universitaria. Y es que, se torna complicado que quiénes padecen alguna limitación física o psíquica puedan desarrollar todo su potencial

sin algún tipo de apoyo que les permita reducir los efectos de dicha limitación. Obviamente, habrá casos en los que podrán desarrollar sus habilidades sin ningún tipo de ayuda, pero en otros muchos será necesario adoptar algunas medidas que les permitan tener una mayor autonomía en el seguimiento de sus estudios.

La Disposición adicional vigésima cuarta de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (sustituida recientemente por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Siste-ma Universitario), relativa a la inclusión de las personas con discapacidad en las Universidades, disponía en su tercer punto que las Universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria[30].

Además, el artículo 4.i) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza señala (tras la reforma introducida por el Decreto 27/2011, de 8 de febrero) que desde la propia institución se facilitará la integración en la comunidad universitaria de las personas con discapacidades mediante políticas de adaptación de la docencia y de accesibilidad a las instalaciones. Por su parte, el art. 158.1.a) de los Estatutos prevé que los estudiantes tienen derecho a disfrutar de la igualdad de oportunidades y no discriminación por cualquier circunstancia personal o social en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la Universidad y ejercer sus derechos académicos; y el art. 158.2 dispone que la Universidad prestará especial atención a la garantía del derecho a la

[30] Con relación a las oportunidades de acceso a la Universidad, el Real Decreto 822/2021 impone el establecimiento de medidas de discriminación positiva, al prever que las Universidades reservarán, al menos, un 5 por ciento de las plazas ofertadas en los títulos universitarios oficiales de Grado para estudiantes que tengan reconocido un grado de discapacidad igual o superior al 33 por ciento, así como para estudiantes con necesidades de apoyo educativo permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que en sus estudios anteriores hayan precisado de recursos y apoyos para su plena inclusión educativa (art. 14.3). E igual previsión se recoge en relación con los estudios oficiales de Máster (art. 18.6) y de Doctorado (art. 20).

educación de estudiantes con discapacidades. Para ello establecerá con carácter permanente un programa de atención a estudiantes con discapacidad.

Entre las medidas que garantizan el derecho a la educación de los estudiantes con discapacidad, merece la pena detenerse brevemente en las relativas a los procesos de evaluación. Al respecto, el art. 27 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza (aprobado por Acuerdo del Consejo de Gobierno de 22 de diciembre de 2010) dispone en su punto primero que la Universidad de Zaragoza asume la obligación de asegurar que los procesos y mecanismos de evaluación de los estudiantes con discapacidad se puedan realizar con las mismas garantías que el resto de estudiantes; y, en su punto segundo, señala que los sistemas de evaluación se adaptarán a las necesidades especiales de las personas con discapacidad, garantizando en todo caso sus derechos y favoreciendo su integración en los estudios universitarios. Además, tal y como prevé en su párrafo tercero, los estudiantes con discapacidad, que así lo soliciten a los centros, podrán disponer de facilidades para la realización de las pruebas de evaluación en condiciones acordes con sus capacidades, así como adaptaciones curriculares, itinerarios o estudios alternativos que procedan y que se comunicará a los profesores involucrados.

Por otro lado, el art. 43 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario dispone en su punto primero que las Universidades contarán con unidades de diversidad, y, en su párrafo tercero, prevé que las unidades de diversidad serán las encargadas de coordinar e incluir de manera transversal el desarrollo de las políticas universitarias de inclusión y antidiscriminación en el conjunto de actividades y funciones de la Universidad. Estas unidades deberán contar con un servicio de atención a la discapacidad.

En el caso de la Universidad de Zaragoza, se ha anticipado a dicha exigencia y ha creado la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza (OUAD) dependiente del Vicerrectorado de Estudiantes y Empleo, y que tiene como función principal garantizar la igualdad de oportunidades a través de la plena inclusión de los estudiantes universitarios en la vida académica universitaria, además de

promover la sensibilización y la concienciación de la comunidad universitaria; estando especialmente comprometida en la atención a estudiantes universitarios con necesidades educativas especiales, derivadas de alguna discapacidad. Creo que es de justicia subrayar la encomiable labor en aras de la integración de los estudiantes con discapacidad que lleva a cabo la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad, proporcionándoles un apoyo técnico y personal de incalculable valor.

Pero más allá de las medidas y sugerencias procedentes de la Oficina Universitaria de Atención a la Diversidad de la Universidad de Zaragoza, el propio personal docente puede llevar a cabo actuaciones que favorezcan la inclusión de los alumnos que padezcan algún tipo de discapacidad. No se trata de dar un trato paternal a estos alumnos, pero sí de estar concienciados y tratar de adaptar nuestra docencia, en la medida de lo posible, a las necesidades de estas personas; pues lo que en realidad necesitan son pequeños gestos que les faciliten compatibilizar su discapacidad con la posibilidad de tener una carrera académica brillante.

Probablemente, las herramientas más eficaces para mejorar la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad sean aquellas relacionadas con las nuevas tecnologías, y por ello he decidido dedicar el siguiente apartado a esta cuestión.

7.2. LA IMPORTANCIA DE LAS TIC COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Las TIC forman parte de nuestra vida cotidiana y poco a poco se están abriendo paso también en la actividad docente[31]. De hecho, el art. 158.1.b) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza señala

[31] *Vid.* García, E. & Sarsa, J. (2004). El currículum de TIC en la formación permanente del profesorado. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1), p. 504; García, E. & Sarsa, J. (2004). Como decíamos ayer... La docencia de nuevas tecnologías aplicadas a la educación desde el primer encuentro al duodécimo de JUTE. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 3 (1), pp. 538 y 543; Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. *La cuestión Universitaria*, (5), p. 60; Asorey, E. & Gil, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula infantil. *CEE Participación Educativa*, (12), p. 111; Lerís, M. D. & Sein-Echaluce, M. L. (2009). Una experiencia de la innovación docente en el ámbito universitario. Uso de las nuevas tecnologías. *ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, CLXXXV (extra), p. 93.

expresamente (tras la reforma introducida por el Decreto 27/2011, de 8 de febrero) que la Universidad estimulará las posibilidades que ofrece la utilización de las tecnologías de la información y las comunicaciones. En este sentido, es de destacar que Aragón ha sido una de las Comunidades Autónomas pioneras en la introducción de las TIC en el aula[32].

Y es que, las TIC ofrecen innumerables ventajas a la hora de llevar a cabo nuestra actividad pedagógica[33]. Uno de los aspectos que cabe resaltar es que favorecen la motivación y participación del alumnado[34]. También fomentan la autonomía del estudiante[35] (el tan mentado "aprender a aprender") y la interacción entre profesor y alumno[36]. Además, el hecho de que la mayoría de los estudiantes cuenten con habilidades en el manejo de las TIC[37], las convierte en una herramienta especialmente adecuada para la impartición de la docencia.

Ahora bien, pese al gran avance que ha experimentado la alfabetización digital en los últimos años, todavía existe una importante brecha digital, que está influenciada por diversos factores (a los que me referiré a continuación) y que no podemos olvidar a la hora de introducir las TIC en nuestras aulas.

En líneas generales, la brecha digital puede conceptualizarse como la distancia que separa a las personas que tienen acceso y conocimiento

---

32 *Vid*. Asorey, E. & Gil, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula infantil. *CEE Participación Educativa*, (12), p. 112.

33 *Vid.* Portet, E. (2012). Las TIC aplicadas a la formación. *Ttnet: Grupo de trabajo*, p. 5.

34 *Vid*. Palomar, M.J. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia. *Innovación y experiencias educativas*, p. 2; Soto, M.E. (2011). Las ventajas de conocer las TIC en la docencia y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *XIV Congreso Internacional Edutec*, Pachuca (México), p. 5; Rivero, I., Gómez, M. & Abrego, R.F. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. *Revisa Educación y Tecnología*, (3), p. 193; y De Luna, A.E. (2014). Ideas prácticas para integrar el uso de las herramientas digitales para promover el aprendizaje activo y participativo en la clase de ELE. *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE*., 1097-1105. Universidad Carlos III de Madrid, p. 1098.

35 *Vid.* Palomar, M.J. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia. *Innovación y experiencias educativas*, p. 5.

36 *Vid.* Carrera, D.A. & Álvarez, L.A. (2015). Sistemas de Respuesta en Aula de Libre Distribución para uso con Dispositivos Móviles. *III Jornadas de Docencia UTA*. Arica (Chile), p. 8.

37 *Vid.* Gutiérrez, F.G. (2011). El dispositivo móvil como espacio de aprendizaje e información en las redes sociales. *Infoconexión*, (3), p. 4.

acerca de las TIC de las que no. Es una definición muy general en la que sin duda habría que incluir algunos matices, pero resulta suficiente para hacernos una idea del significado de este fenómeno.

Existen diversos tipos de brecha digital, como la relativa a las diferencias entre países desarrollados y aquellos que están en vías de desarrollo[38], la lingüística[39], la geográfica[40], y, la que aquí más nos interesa: la social.Con brecha digital social nos referimos a aquella que está determinada por factores de diversa índole, como el nivel económico, la edad, posibles discapacidades, etc. Hay quien también incluye aquí la llamada división de género (entre hombres y mujeres), aunque en el caso de España creo que está ampliamente superada. Este tipo de brecha digital es, sin duda, la que mayor influencia va a tener dentro de nuestras aulas. Al respecto, tienen especial relevancia la brecha digital relativa a la edad y la que deriva de posibles discapacidades. En cuanto a la primera, los alumnos de mayor edad están menos acostumbrados a utilizar las TIC y, por tanto, debemos tener ciertas cautelas cuando contemos en nuestra clase con alumnos de una cierta edad. Respecto al segundo tipo, ha de tenerse en cuenta que es posible que alguno de nuestros alumnos padezca algún tipo de discapacidad (ej. visual) que le impida o dificulte la utilización de las TIC.

---

[38] Aunque a priori este tipo de brecha digital no tiene un gran peso dentro de nuestras aulas, lo cierto es que tampoco puede obviarse. En ocasiones vamos a encontrar alumnos que, por proceder de países en vías de desarrollo, no están acostumbrados a usar las TIC de forma cotidiana, lo que puede traducirse en un cierto desconocimiento acerca de su utilización.

[39] No podemos obviar que la mayor parte de la información que podemos encontrar en internet está en inglés, y que no todos nuestros alumnos tienen un conocimiento exhaustivo de dicha lengua. Y es que, a pesar de los grandes esfuerzos que se están realizando por expandir el conocimiento del inglés entre los estudiantes (por ejemplo, exigiendo poseer un nivel B1 para poder obtener la titulación de Grado), lo cierto es que todavía queda mucho por hacer

[40] Que es aquella que separa a las personas que viven en lugares con acceso a internet de las que no. Téngase en cuenta que todavía existen en nuestro país áreas rurales a las que no ha llegado la señal de internet, por lo que es posible que alguno de nuestros alumnos viva en un municipio desde el que no pueda tener acceso a la red. Esto es algo que debe tenerse en cuenta a la hora de organizar la docencia y, especialmente, en el encargo de tareas que puedan requerir conexión a internet. Obviamente, ello no quiere decir que no deban proponerse actividades para cuya entrega o realización sea necesario navegar en la red, pero sí que deberá avisarse con la suficiente antelación, para garantizar que todos los alumnos puedan realizarlas adecuadamente

Pero sin perjuicio de ello, como anticipaba, las TIC pueden resultar de gran ayuda para la integración de los estudiantes con discapacidad. Y, en este sentido, voy a proponer una serie de medidas que puede llevar a cabo el propio profesor, y que serán diversas en función de la discapacidad concreta que padezca el estudiante. En concreto me voy a centrar en tres tipos de discapacidades: visual, auditiva y social. He decidido referirme exclusivamente a estos tres tipos de discapacidad porque resultan las más comunes en nuestras aulas, ello sin perjuicio de que sería interesante llevar a cabo un estudio más profundo que permitiera incluir al resto de discapacidades que puede padecer un alumno.

En primer lugar, resulta fundamental que el docente conozca si hay en el aula alumnos que padezcan algún tipo de discapacidad que les impida seguir la clase con normalidad, para lo que deberá estar especialmente atento, pues en muchos casos los estudiantes tienden a ocultarlo, o simplemente no quieren expresarlo por miedo a ser tratados de forma diferente. Una vez que el profesor se haya percatado de la presencia de estudiantes discapacitados, las TIC's pueden jugar un papel fundamental

Pensemos por ejemplo en un estudiante con discapacidad visual. Si el docente utiliza diapositivas como apoyo en su exposición, conviene que utilice letras grandes en un formato y con unos colores que no dificulten la lectura. Además, en el texto no deben utilizarse determinados colores que tengan un bajo contraste con el fondo de la proyección. También es conveniente para una mayor comprensión, que el profesor manifieste en voz alta lo que está mostrando.

Si se cuelgan apuntes en la red, debe hacerse con una cierta anticipación para que el alumno que lo desee pueda solicitar a la ONCE su trascripción. Preferiblemente los textos se colgarán en formato doc., pues ello permitirá que el estudiante que padezca discapacidad visual pueda realizar las modificaciones que estime necesarias para una mejor lectura de los materiales (cambio del tamaño, color o tipo de fuente, etc.). Debe evitarse la utilización de pdf, por la enorme dificultad que conlleva modificar el contenido de los archivos en este formato.

Además, también en el caso de los alumnos con discapacidad visual, es posible facilitarles dispositivos que les permitan tomar sus apuntes de la

forma más sencilla posible. Es común que las personas invidentes encuentren dificultades para escribir en un papel, y aun cuando el grado de discapacidad no sea muy alto, puede exigirles adoptar posturas incomodas (ej. acercar mucho la vista al papel para tratar de leer lo que se escribe) y que a largo plazo podrían incluso afectar a su salud (problemas de espalda, etc.). Los mencionados dispositivos deberían contar con las adaptaciones tiflotécnicas necesarias, como revisor de pantalla JAWS u otras similares. También se les podría facilitar programas de baja visión, como Zoomtext, Magic, etc. Los monitores de las pantallas deberían contar con al menos 19".

En el caso de que nos encontremos con estudiantes con discapacidad auditiva, es imprescindible asegurarse de que pueden percibir las explicaciones del profesor. A modo de ejemplo, este podría exponer el curso de la explicación de forma visual a través de los múltiples programas de ordenador que permiten hacerlo (power point, prezzi, etc.). También puede colgarse en alguna de las plataformas online existentes un esquema que el alumno pueda visualizar previamente y le permita comprender mejor el sentido de la explicación, aun cuando no pueda escuchar con nitidez todo lo que se dice.

Si la situación lo permite, cabría pensar incluso en contar con un Intérprete del Lenguaje de Signos que le permitiera al alumno percibir sin problemas toda la información, así como interactuar con el resto de la clase y con el profesor.

Si se proyectan vídeos en clase es importante que cuenten con subtítulos, o en caso contrario, que el profesor pueda poner el texto del mismo a disposición de los alumnos que padezcan discapacidad auditiva, a través de cualquiera de las plataformas existentes (moodle, add, etc.). Ello debe hacerse, por supuesto, antes de que tenga lugar la clase en la que se va a proyectar el video, con objeto de que el alumno pueda descargarlo previamente y así seguir la clase normalmente.

También se puede facilitar un Equipo de Frecuencia Modulada al alumno que padezca alguna discapacidad auditiva.

En el caso de que nos encontremos ante estudiantes que padezcan algún tipo de alteración social o del aprendizaje (ej. autismo), es posible

fomentar su participación en las clases a través de las TIC. Es frecuente que estos alumnos se sientan cohibidos y tengan cierto recelo a la hora de expresar sus opiniones o preguntar sus dudas en público. Una solución puede ser la creación de un foro online en el que todos los alumnos puedan participar. Es probable que aquel que tenga dificultades para expresarse en público se sienta más tranquilo y seguro expresándolo con el ordenador desde su domicilio. Además, podrá tomar el tiempo que precise, sin sufrir ningún tipo de presión. Por supuesto, esto no sustituye al apoyo que le pueden proporcionar los diferentes profesionales para que pueda superar o al menos minimizar los efectos de la alteración social que padezca.

Además, las TIC pueden facilitar que los alumnos que encuentren problemas para relacionarse con sus compañeros puedan superarlas. Por ejemplo, cabe plantear actividades grupales cuyo desarrollo se lleve a cabo íntegramente de forma online.

8. CENTRO DE INFORMACIÓN UNIVERSITARIA Y RECLAMACIONES

El Centro de Información Universitaria y Reclamaciones se concibe como un servicio integral y personalizado cuyo objetivo principal es atender las demandas informativas de los distintos sectores de la comunidad universitaria, así como al resto de la ciudadanía interesada en conocer cualquier cuestión relacionada con la Universidad. Ofrece información de carácter general sobre la Universidad de Zaragoza: acceso, oferta y planes de estudio, tercer ciclo, títulos propios, matrícula, becas, convalidaciones, cursos de verano, información administrativa, etc. Asimismo, se tramitan las reclamaciones presentadas ante aquellas situaciones que no se hallan sujetas al procedimiento reglado.

9. REFERENCIAS

Asorey, E. & Gil, J. (2009). El placer de usar las TIC en el aula infantil. CEE Participación Educativa, (12), 110-119.

Carrera, D.A. & Álvarez, L.A. (2015). Sistemas de Respuesta en Aula de Libre Distribución para uso con Dispositivos Móviles. III Jornadas de Docencia UTA. Arica (Chile).

De Luna, A.E. (2014). Ideas prácticas para integrar el uso de las herramientas digitales para promover el aprendizaje activo y participativo en la clase de ELE. Actas del XXV Congreso Internacional ASELE., 1097-1105. Universidad Carlos III de Madrid.

Esteve, F. (2009). Bolonia y las TIC: de la docencia 1.0 al aprendizaje 2.0. La cuestión Universitaria, (5), 69-68.

García, E. & Sarsa, J. (2004). El currículum de TIC en la formación permanente del profesorado. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 3 (1), 497-510.

García, E. & Sarsa, J. (2004). Como decíamos ayer... La docencia de nuevas tecnologías aplicadas a la educación desde el primer encuentro al duodécimo de JUTE. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 3 (1), 535-556.

Gutiérrez, F.G. (2011). El dispositivo móvil como espacio de aprendizaje e información en las redes sociales. Infoconexión, (3).

Lerís, M. D. & Sein-Echaluce, M. L. (2009). Una experiencia de la innovación docente en el ámbito universitario. Uso de las nuevas tecnologías. ARBOR: Ciencia, Pensamiento y Cultura, CLXXXV (extra), 93-110.

Palomar, M.J. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TIC en la docencia. Innovación y experiencias educativas.

Portet, E. (2012). Las TIC aplicadas a la formación. Ttnet: Grupo de trabajo.

Rivero, I., Gómez, M. & Abrego, R.F. (2013). Tecnologías educativas y estrategias didácticas: criterios de selección. Revisa Educación y Tecnología, (3), 190-206.

Soto, M.E. (2011). Las ventajas de conocer las TIC en la docencia y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. XIV Congreso Internacional Edutec, Pachuca (México).

UNA PRÁCTICA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA ENTENDER QUÉ ES LA ACCESIBILIDAD EN UN CONTEXTO UNIVERSITARIO

IRENE GARCIA-MOLINA[41]
Universitat Jaume I

JESSICA MERCADER-RUIZ
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la Agenda 2030, la educación es un tema clave para el Desarrollo Sostenible, ya que está directamente conectada con cada uno de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Más concretamente, el ODS 4 'Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos', se define por su meta de eliminar desigualdades y garantizar la igualdad de acceso a la educación a todos los niveles, entre ellos, para las personas vulnerables y con discapacidad (Naciones Unidas, 2015). Se remarca pues, la importancia de saber identificar las barreras y desigualdades para suprimirlas y de ese modo permitir el acceso - la accesibilidad - al contexto educativo. Este es pues, el objeto de nuestro trabajo.

Cuando nos preguntamos qué es la accesibilidad o, más concretamente, qué es accesible y qué no, lo primero que pensamos es en la accesibilidad física: imaginamos una rampa, un baño adaptado o una plaza de estacionamiento con una silla de ruedas pintada en el pavimento. Ciertamente, desde un plano general, cuando hablamos de accesibilidad e inclusión, nos ceñimos al ámbito de la escuela. No obstante, se puede trasladar todo lo investigado al contexto de cualquier institución o ámbito, ya que lo importante en la inclusión es la capacidad del propio

[41] ORCID Irene Garcia-Molina: 0000-0002-5150-9371

centro (entorno) para responder a la diversidad, trasladando el foco de atención del alumnado al contexto (Durán y Giner, 2011). Así pues, para hablar de accesibilidad debemos poner el foco en todas las *accesibilidades*, así como en intentar adaptar nuestro entorno, nuestras aulas, nuestras instituciones, no solo de forma arquitectónica, si no también repensar si nuestros contextos son accesibles sensorial, cognitiva, e incluso, emocionalmente. Reconocer barreras, necesidades y saber diseñar prácticas para la inclusión, es un deber de los futuros maestros de Educación Primaria, y el objetivo del presente trabajo basado en una práctica de innovación educativa universitaria.

1.1. Accesibilidad física

Para saber si un contexto es accesible físicamente, debemos preguntarnos: ¿este lugar es físicamente accesible, te puedes desplazar, llegar a sitios, entrar y estar fácilmente? Es decir, encontramos rampas, ascensores, pasillos amplios, baños accesibles para poder despalzarnos y estar en ese lugar. Y no solo eso, sino que también debemos poder manipular objetos fácilmente, saber dónde encontrar las cosas de un modo rápido, clasificarlas para que todo el mundo sepa dónde están, ofrecer diversos modos de trabajar en un espacio (por grupos, individual, en forma de U…), o encontrar mesas o sillas donde quepan todos los cuerpos.

El diseño pues, es una parte imprescinsible en la accesibilidad física, y que no tan solo se limita al contexto clase, si no también a pasillos y patios. De forma más general, uno de los objetivos importantes de los diseñadores / arquitectos es crear entornos en el que todos las personas tengan fácil acceso a los servicios (Lotfi y Koohsari).

1.2. Accesibilidad sensorial

Para saber si un contexto es accesible sensorialmente debemos preguntarnos: ¿este lugar es sensorialmente accesible, se permite la actividad a través de los sentidos? Ya no solo en relación a lo audiovisual, sino también debe estar adaptado a nivel de luces, texturas, ruidos, olores o colores. Ejemplos de ello serían: si hay luces en vez de timbres (para que el ruido no moleste inesperadamente), si se pueden usar cascos para protegerse de los sonidos, si el método preferente para responder es levantar

la mano (para que todos los alumnos no hablen a la vez), si existe un rincón o una sala multisensorial con diferentes texturas para calmarse, o si las paredes están pintadas con colores neutros y sin muchos estímulos (como por ejemplo, con una gran cantidad de diferentes cartulinas de colors y formas). También, la tecnología tiene un papel fundamental para que el contexto educativo sea accesible a través de *software* y aplicaciones como lectores de pantalla, opciones de alto contraste, o ajuste de tamaño de letra.

Tampoco, desde el plano arquitectónico, debemos dejar de lado el entorno sensorial, pues los arquitectos suelen utilizar las características auditivas, visuales, táctiles y de calidad del aire del espacio, para transmitir significados y mensajes a los usuarios, facilitando así funciones y actividades dentro de un espacio, particularmente en el caso de usuarios con necesidades especiales (Malik, 2005; Mostafa 2014) .

1.3. Accesibilidad cognitiva

Para saber si un contexto es accesible cognitivamente debemos preguntarnos: ¿este lugar resulta comprensible o se entiende fácilmente? Hablamos de entornos, dispositivos, herramientas, productos, objetos… Todo ello se puede hacer más entendible con señalización en los pasillos con flechas y carteles para la orientación, a través de pictogramas o fotografías, usando las nuevas tecnologías como herramienta de comprensión de un tema (por ejemplo, *apps*), utilizando una fuente entendible y legible en los textos, estructurar la información de modo claro y lógico como proporcionar las instrucciones paso a paso, de una forma ordenada (por números o viñetas) o usando siempre los principios de Lectura Fácil para indicar enunciados en, por ejemplo, exámenes o trabajos. La Lectura Fácil es una tecnología de apoyo para la accesibilidad, cuyo objetivo es la adaptación de los textos en un formato que permita su comprensión (Pérez y López, 2015).

1.4. Accesibilidad emocional

Para saber si un contexto es accesible emocionalmente debemos preguntarnos: ¿este lugar es emocionalmente accesible: la experiencia provoca una emoción positiva? Así pues, tenemos que saber las preferencias de

los estudiantes, sus gustos, y todo lo contrario, qué les puede hacer enfadar, incomodar o alterar. Las actividades se pueden preparar de diferentes formas, se pueden repensar. Por ejemplo, si a un niño o niña le gustan los dinosaurios pero queremos dar la lección de las formas geométricas, quizá se pueda construir un dinosaurio con formas geométricas de fieltro, o en vez de hacer 'fichas' aburridas de repetición de letras, se puede escribir y borrar en la arena; o en un nivel más avanzado, en vez de estudiar las plantas o los vegetales, se puede construir, regar y abonar un huerto y trabajar matemáticas, sociales, arte, biología con solo una actividad. Es decir, para hablar de accesibilidad emocional, debe existir interacción entre los factores emocionales del alumnado, profesorado, familia y otros agentes educativos, y el contexto de aprendizaje y convivencia. El resultado de esta interacción por un lado, podría limitar, activando barreras emocionales, o, por el contrario, facilitar el aprendizaje y la participación del alumnado (Villaescusa, 2017).

Así pues, para hablar de que un contexto educativo es lo más inclusivo posible, es necesario ir más alla de la accesibilidad física, y adoptar un enfoque inclusivo que promueva la igualdad de oportunidades y la participación plena de todos, independientemente de sus habilidades o capacidades. Hablamos por tanto de contextos accesibles que necesitan a profesores críticos y transformadores, que estén seguros de poder realizar prácticas educativas inclusivas para su alumando. Por tal razón, un ejercicio inicial para poder convertirse en ello es reflexionar sobre las barreras y necesidades de nuestro entorno – ya desde el contexto universitario – para así trasladar esos conocimientos a su futuro centro educativo.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de la presente práctica educativa en contexto universitario es:

- Formar maestros y maestras de Primaria que sean capaces de debatir, reconocer necesidades y diseñar prácticas para la inclusión de su futuro alumnado.

De él, se birfucan particularmente el reconocimiento de estas necesidades y barreras en diferentes tipo de accesibilidad, como la (i)

accesibilidad física, (ii) accesibilidad cognitiva, (iii) accesibilidad sensorial y (iv) accesibilidad emocional.

3. METODOLOGÍA

En relación a los participantes, un total de 146 estudiantes de 2º de Grado de Maestro/a de Educación Primaria de una universidad de la Comunidad Valenciana participaron en la presente práctica educativa. Ésta, se llevó a cabo por las dos profesoras (I.G. y J.M.) de la materia de *Trastornos del Desarrollo*, junto con C.B., una artista y activista con diversidad funcional auditiva, visual y motora experta en accesibilidad en instituciones.

Por lo que se refiere a la asignatura, *Trastornos del Desarrollo* trata de ofrecer al estudiantado una concepción actualizada sobre los trastornos del desarrollo más comunes en los centros ordinarios. Más concretamente, desde la psicología de la educación, la asignatura pretende proporcionar al estudiantado los conocimientos teórico-prácticos básicos para conocer y comprender las características de desarrollo y aprendizaje propias de estos niños y niñas, así como para poder detectar e intervenir sobre sus necesidades educativa. Dichos conocimientos permitirán potenciar actitudes positivas en los futuros maestros y maestras de Educación Primaria hacia los niños y niñas con necesidades educativas especiales derivadas de trastornos del desarrollo. La eminente orientación aplicada de la asignatura destaca recursos como las actividades de formación de tipo seminario que se utilizan para complementar y afianzar los conocimientos teórico-prácticos de todos los temas de la asignatura. La presentada en este trabajo se englobaría dentro de ellas.

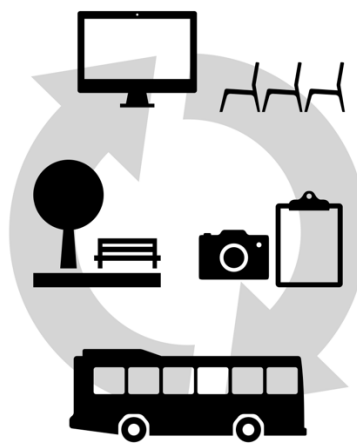
En lo relativo al procedimiento, el seminario comprendía 4 fases, las cuales pasan a detallarse a continuación. Además, en la Figura 1, se muestra un mapa del recorrido por los diferentes ambientes.

- Fase 1: Primero, se realizó una exposición en el aula-clase por parte de la experta en accesibilidad y persona con diversidad funcional (C.B.) sobre si existe o no la accesibilidad universal y, seguidamente, se profundizó en la materia a partir de un

coloquio acerca de qué entendemos por accesibilidad y en qué fijarnos para detectar barreras y necesidades.

- Fase 2: En la segunda fase, todos los conocimientos aprendidos en el coloquio inicial se pusieron en práctica, y el alumnado salió a dar un paseo por las inmediaciones de la universidad, desde el aula-clase hasta la parada de autobús, con el fin de detectar puntos o rincones accesibles o no-accesibles.
- Fase 3: Tras un primer paseo y análisis de la accesibilidad en nuestro contexto, los alumnso fotografiaron los diferentes puntos o rincones inaccesibles de la universidad y documentaron brevemente por qué ese ambiente no era accesible
- Fase 4: De vuelta al aula-clase, se realizó una discusión a través de las fotografías y las ideas documentadas durante el paseo, llegando a conclusiones importantes acerca de la accesibilidad en nuestro entorno y en su futuro trabajo.

FIGURA 1. *Estructura del recorrido durante las cuatro fases de la práctica.*



Fuente: Elaboración propia

En relación a la última fase, el alumnado subió toda la documentación a un foro común. De tal modo, todos pudimos acceder a sus fotografías, relatos y conclusiones finales.

4. RESULTADOS

Se clasifican, a continuación, los resultados hallados por el estudiantado. Así, se aporta la documentación más significativa en relación a los tipos de accesibilidades explicadas en clase y se detallan las explicaciones a partir de su narrativa. Se remarca que el alumnado no solo se centró en la accesibilidad física, si no que tuvo en cuenta también la accesibilidad cognitiva y sensorial, y que durante el recorrido indagaron por otros rincones del entorno (máquinas expendedoras, biblioteca, césped…).

1. Accesibilidad física

En relación a la accesibilidad física, se denotan diferentes paradojas entorno a la arquitectura y estructura de los lugares que no parecen pensados para personas con movilidad reducida. Por ejemplo, en la entrada de la biblioteca, se apunta: "Las personas con diversidad funcional motora disponen de una puerta especial para acceder a la biblioteca, pero en esta puerta no hay un lector de tarjetas, por lo que necesitan que otra persona la abra para poder pasar". También, en relación a las rampas de acceso, existe una pequeña rampa para poder subir al césped y relajarse entre clases, pero "hay un escalón para poder subir a esta rampita", o "a la hora de entrar al polideportivo encontramos un cambio de rasante muy pronunciado, cuya inclinación dificulta la subida de personas con diversidad funcional motora de manera autónoma y, además, esta rampa solo está en un aparte de toda la calle, cuando, si hubiera rampa en toda la cera todo el mundo podría entrar igualmente". En relación a las escaleras como barreras de acceso, en la propia clase, los alumnos indican: "La mayoría de las clases de la facultad tienen una tarima situada donde se ubica el profesor o los alumnos a la hora de hacer una exposición. Una persona con diversidad motora no puede acceder a esta y, por lo tanto, al ordenador que es la zona de control y a la mesa".

Además, durante el recorrido, se indicaron barreras arquitectónicas para personas con diversidad funcional visual como: "no hay ningún cambio

de suelo que indique el cambio de vía peatonal y el carril por donde pasa el tram, [y además] nos hemos encontrado en medio del camino, pelotas de cemento que dificultan la circulación de gente con discapacidad visual". Ver Figura 2 para identificar los ejemplos de barreras físicas detectadas por el alumando.

FIGURA 2. *Ejemplos de barreras físicas.*

Fuente: Elaboración propia

2. Accesibilidad cognitiva

Por lo que se refiere a la accesibilidad cognitiva, sobre todo se detacó la complejidad para orientarse dentro de los edificios, e incluso, fuera de ellos: "Una persona con diversidad cognitiva se puede sentir desorientada al bajar unas escaleras largas que no llevan a ningún sitio y donde posteriormente, aparecen otras escaleras más cortas". Se remarcó por encima de todo que la arquitectura de las facultades cambiaba mucho de una a otra (una tiene forma de círculo, otra de 'x'…), que había pasillos que no llevaban a clases sino a despachos con números muy parecidos a las clases, y entre todo ello, no existía - o existía muy poca - señalización, toda ello de tipo verbal, dejando de lado el aspecto visual o tecnológico (p.e. herramientas de asistencia tecnólogica) que podía favorecer la orientación de personas con discapacidad intelectual o autistas.

3. Accesibilidad sensorial

Relativo a la accesibilidad sensorial, aunque primeramente no sea de las más visibles, fue de la que más ejemplos encontró el estudiantado. Por ambientes, se remarcó que en la biblioteca "solo hay un libro en braille

que no estaba disponible. Nos han enseñado este libro que es para enseñar el braille pero para personas videntes, las personas con diversidad funcional visual no podrían leerlo". Otro ambiente a destacar sería el pabellón (donde se realizan actividades de educación física), los estudiantes anotaron: "sobre la sonoridad que hay en el pabellón, resulta que si se está dando clases, hay eco, es decir, en una clase un/a alumno/a que tenga dificultades auditivas puede no poder escuchar lo que intenta comunicar el profesorado".

Diferentes rincones que suelen pasar desapercibidos y son parte de la arquitectura funcional también fueron tenidos en cuenta por los estudiantes: "En el caso de las personas con discapacidad auditiva, si ocurriera una situación de peligro y se encontraran en el baño y sonara la alarma de incendios, no podría enterarse al mismo tiempo que los demás. Debería haber una señal luminosa" o "que una persona con discapacidad auditiva no puede comunicarse con el exterior en caso de quedarse encerrado en el ascensor". También, aunque las máquinas expendedoras fueron cambiadas hace poco, incorporando mejoras como poder pagar con tarjeta, el alumnado se dio cuenta de que "las personas con diversidad funcional visual no podrían utilizarlas, ya que los botones son táctiles y no hay señal acústica" y de que "las máquinas expendedoras no disponen del lenguaje braille ni tampoco ningún dispositivo que permita identificar o saber el producto que queremos elegir".

Llegando al final del recorrido, la parada de autobuses, muchos alumnos destacaron la complejidad para poder coger un autobús debido a las barreras sensoriales: "Para personas con algún tipo de discapacidad visual, resulta complicado o imposible ver la pantalla con los horarios de autobuses, así como los carteles de las líneas de autobús. No hay braille ni emisión de efectos sonoros", o "en el caso de las personas ciegas, dependen de una persona que les indique a que autobús subirse, deberían tener como una señal auditiva que dijera el número del autobús". Éste, el punto de llegada y salida de la universidad, fue en el que más barreras encontró el alumnado. Ver Figura 3 para ejemplos de barreras sensoriales.

FIGURA 3. *Ejemplos de barreras sensoriales*

Fuente: Elaboración propia

4. Accesibilidad emocional

No se indicaron barreras del tipo emocional como tal. Sin embargo, muchas de las actividades que se apuntaron eran de tipo recreativo y que se suelen hacer con amistades, en los que están implicados factores emocionales, como podría ser estar en el césped o poder tomarse un tentempié.

5. DISCUSIÓN

Durante el presente trabajo, y en el transcurso de la práctica educativa explicada, se remarca la importancia de trabajar en el reconocimiento de barreras y necesidades para poder eliminarlas – o al menos, identificarlas para trabajar en ello – y así alcanzar el máximo acceso posible al contexto educativo de nuestro alumnado.

El objetivo principal del estudio era formar a los futuros maestros y maestras de Primaria para que fueran críticos y transformadores en su práctica inclusiva futura. Es decir, la repercusión del trabajo presentado no se ciñe tan solo a lo que haya podido aprender nuestro alumnado de Grado de Educación Primaria, si no que, idílicamente, el objetivo real se trasladaría a lo que sus futuros alumnos puedan percibir, ya sea a nivel de aula, como de centro, a nivel arquitectónico de clase como de patio.

Aterrizando y atendiendo a los resultados del presente artículo, se destacan algunas ideas que cabe mencionar a continuación:

En relación a los tipos de *accesibilidades*, cabría pensar que las más 'visibles' han sido las que más ejemplos han reportado (tal y como ocurre con las diversidades funcionales manifiestas: la silla de ruedas es un objeto visible, el autismo, no). Sin embargo, el hecho de que anteriormente a la actividad una persona con diversidad funcional de diferentes tipos (manifiestas y no manifiestas) les hablase de ello, ha hecho que, sobre todo, el alumnado se haya fijado en los elementos, barreras y necesidades del tipo sensorial. Así, en la accesibilidad sensorial, se destacan elementos arquitectónicos: de tipo material o contruscción, por ejemplo, en el efecto que provoca la sonoridad del pabellón, pero también de tipo elementos, que son más asequibles y que se pueden añadir a la estructura arquitectónica ya diseñada, como señales lumínicas, señales auditivas para la orientación en determinados lugares concurridos (parada de autobús), o artefactos que puedan ayudar con señales auditivas en la cantina o en las máquinas expendedoras. A parte, aunque menos citada, cabe destacar que el hecho de hacer el contexto educativo (en nuestro caso, la universidad) más accesible cognitivamente (con más carteles, pictogramas, mapas, fotografías… repartidos por las facultades o a nivel *app*) sería beneficioso para las personas con y sin diversidad funcional. Por último, en relación a la accesibilidad emocional, aunque los estudiantes no hayan clasificado sus fotografías y documentos como tal, si nos regimos por la definición ya explicada anteriormente de Villaescusa (2017), podríamos entender la accesibilidad emocional como la interacción entre los factores emocionales del alumnado y, por ejemplo, el contexto de conviviencia que puede ser dado durante los descansos (recreos en la etapa Infantil, Primaria o Secundaria) ya sea en el césped o en la cantina – ambientes típicos universitarios de pausas, a los cuales, como sí se ha visto en otras *accesibilidades*, el alumnado con diversidad funcional (motora) no puede acceder o (sensorial) no puede manipular por sí mismo.

Todas las barreras halladas, aunque se hayan encontrado en contexto universitario, son trasladables al centro escolar: acceso sin obstáculos, espacios adaptados, señalización accesible (optando por sistemas más pictográficos que verbales), adaptaciones de sistemas de trabajo y uso de diseños y metodologías inclusivos por parte del profesorado. Así

pues, la formación de maestros y maestras con una mirada inclusiva y transformadora beneficia a las escuelas y garantiza la equidad educativa. Por eso, prácticas educativas como la presentada son cada vez más necesarias desde ámbitos educativos superiores, como la universidad, pero también se deben mostrar sus resultados a la sociedad y divulgar sus conclusiones en congresos nacionales e internacionales. Ya que, la sociedad actual es cada vez más diversa, y los maestros y maestras deben desempeñar un papel fundamental en ella, por eso, primero deben prepararse ellos, para educar a sus estudiantes en un mundo multicultural e inclusivo, contribuyendo a crear un entorno educativo lo más respetuoso y enriquecedor posible.

Esta práctica, sin embargo, cuenta con ciertas limitaciones que deben tenerse en cuenta para posibles réplicas, ya sea por nuestra parte o por parte del lector, en un futuro. Por ejemplo, cabría saber si el alumando ha tenido los conceptos claros de otras *accesibilidades*, o si los ejemplos aportados han sido solo de una, por ejemplo, la física. Por tal razón, sería adecuado realizar algún tipo de cuestionario al final de la actividad para dejar conceptos claros y clarificar dudas si las hubiere que, posiblemente, no hayan salido durante el coloquio. En relación a los tipos de accesibilidades, las más llamativas han sido la física y la sensorial, porque seguramente aquellas cognitivas y emocionales estarían más relacionadas con la metodología impartida por el profesorado. Así pues, en un futuro, se podría indagar sobre diferentes tipo de presentaciones de información (visuales o verbales, ver modos de presentar los estímulos en Garcia-Molina y Clemente, 2019), en relación a enunciados con Lectura Fácil, *softwares* accesibles y saber preparar materiales con pictogramas, por ejemplo. Para finalizar, como línea futura, sería aconsejable repetir o repensar este tipo de prácticas para alumando de arquitectura o diseño, pues, como se ha denotado en anteriores líneas, entender, diseñar y construir el entorno desde una perspectiva accesible contribuye a la creación de espacios inclusivos que promuevan la participación y la igualdad de oportunidades de todas las personas. Es más, si ya desde un inicio pensamos en un diseño accesible, haremos éste asequible, ya que se evitarán costes por cambios, derribos y adaptaciones que cumplan con los estándares de accesibilidad.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, aún reconociendo que la accesibilidad universal, tal y como nos comentó C.B., es prácticamente una utopía, sí que resulta necesario que los profesionales que se van a dedicar a la educación entiendan qué es realmente la accesibilidad, sepan detectar barreras de todo tipo y tiendan a un modelo lo más inclusivo posible, ya sea desde prácticas hasta modelos de patio, escuela, instituto o incluso, como fue el caso, de universidad. El profesorado, desde Educación Infantil hasta la universidad, debe tener capacidad crítica para preguntarse acerca de su entorno y visión transformadora para resolver problemas. Además, es necesario que los futuros maestros y maestras del futuro estén sensibilizados sobre la diversidad funcional, y promuevan la cultura del repeto, de la empatía y de la comprensión. No tenemos que olvidar que la transformación empieza desde las escuelas, pero no debemos dejarla de lado en niveles educativos superiores.

7. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a todo nuestro alumnado del Grado de Educación Primaria del curso 2021-2022 que participó en la práctica educativa presentada, así como a C.B. por deleitarnos con su coloquio e ideas.

8. REFERENCIAS

Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: Un procesode desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa, 5(2), 153-170.

Garcia-Molina, I., & Clemente-Estevan, R. A. (2019). Autism and faux pas. Influences of presentation modality and working memory. The Spanish Journal of Psychology, 22, E13. doi:10.1017/sjp.2019.13

Lotfi, S., y Koohsari, M.J. (2009). Analyzing Accessibility Dimension of Urban Quality of Life: Where Urban Designers Face Duality Between Subjective and Objective Reading of Place. Soc Indic Res 94, 417–435. doi: 10.1007/s11205-009-9438-5

Malik, S. (2005). The Meaning of Architecture as Total Experience Involving all the Senses Challenges the Meaning of Architecture Limited to Vision. Designing for the 21st Century III. Adaptive Environments.

Mostafa, M. (2014). Architecture for autism: Autism ASPECTSS™ in school design. International Journal of Architectural Research: ArchNet-IJAR, 8(1), 143-158.

Naciones Unidas (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. Recuperado Mayo, 2023, from https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E.

Pérez, J. M y López, L. (2015). La lectura fácil: una apuesta de valor para las organizaciones, Revista Española de Discapacidad, 3(1), 187-192. doi: 10.5569/2340- 5104.03.01.10

Villaescusa Alejo, M. I. (2017). Accesibilidad emocional para el aprendizaje y la participación en la escuela inclusiva. En A.Caruana Vañó y N. Albaladejo-Blázquez (Coords.), Emociones en Secundaria. AEMO. Programa de alfabetización ygestión emocional (pp. 17-24). Valencia: Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport.

DESPERTANDO MENTES: *'EDUCATED'* COMO HERRAMIENTA PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE

MARÍA MUÑOZ RICO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito de las ciencias de la información y la documentación, la literatura y las artes han sido ampliamente reconocidas como herramientas efectivas para mejorar la educación y promover la movilidad social. La literatura, en particular, ha sido valorada como un material inestimable para potenciar la enseñanza de habilidades críticas y analíticas necesarias en este campo. En este sentido, los bestsellers ya han sido utilizados en numerosas ocasiones como un instrumento para la investigación educativa y la innovación docente en diferentes campos.

En esta ocasión, la obra "*Educated*" de Tara Westover cuenta con los ingredientes necesarios para poder convertirse en una excelente obra de innovación para la docencia en el ámbito de las ciencias sociales, de la educación, así como de las distintas ramas que abordan la información.

Numerosas investigaciones existentes en el campo de la educación avalan la importancia tanto de la literatura como de las artes en el desarrollo de habilidades y competencias importantes en los alumnos. Según las investigaciones de Verón-Gómez y López-García (2016), la literatura y las artes pueden jugar un papel fundamental en la formación de habilidades tanto informacionales como digitales, lo que a su vez es susceptible de mejorar tanto la empleabilidad como la movilidad social de los estudiantes.

En particular, estas pueden fomentar la reflexión crítica, la creatividad y la empatía, prácticas importantes para acometer la resolución de problemas y el trabajo en equipo. La literatura es capaz de proporcionar una

visión profunda y la comprensión de la diversidad cultural, lo que puede ser especialmente importante y favorecedor en entornos educativos cada vez más diversos.

Un estudio realizado por Liu et al. (2010) reveló la evidencia acerca de los beneficios de la lectura de literatura en el desarrollo de habilidades socioemocionales y culturales en los estudiantes. Los resultados desvelaron que la lectura de obras literarias puede ampliar la comprensión y la conexión de los estudiantes con diversas culturas y perspectivas, fomentando así la empatía y la apertura hacia la diversidad. Además, se observó que la lectura de literatura ayuda a los estudiantes a reconocer y comprender emociones complejas, lo que resulta valioso tanto en situaciones sociales como profesionales. Al hilo de lo cual, resulta lógico que la utilización de bestsellers como herramienta para la innovación docente haya sido objeto de interés en numerosas investigaciones en los últimos años. Por ejemplo, el estudio de Sawyer et al. (2017) se investigó cómo el uso de bestsellers en el aula puede mejorar la participación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje. En su investigación, los autores descubrieron que la lectura de bestsellers como herramienta para la enseñanza aumenta la comprensión de los estudiantes sobre temas complejos, al mismo tiempo que fomenta su interés por la lectura y mejora sus habilidades de escritura. Además, los autores destacan que el uso de bestsellers en el aula es especialmente beneficioso para los estudiantes que tienen dificultades para leer o que tienen un nivel de habilidad de lectura inferior al deseado. Los hallazgos de este estudio concluyen en el potencial que tienen los bestsellers en el fomento de la innovación docente en muy diversos ámbitos del conocimiento. Este estudio se propone ofrecer una perspectiva innovadora que integre la literatura, las artes, la educación y la movilidad social, con aplicaciones en los campos de las ciencias sociales, educativas y ciencias de la información. En este contexto, se propone utilizar la obra "*Educated*" de Tara Westover como una valiosa herramienta para la innovación docente. Se sugiere que la obra puede proporcionar una base sólida para explorar temáticas relevantes relacionadas con la educación, la construcción de la identidad, la movilidad social y otros aspectos fundamentales en nuestra sociedad contemporánea. Al utilizar esta obra en

el ámbito educativo, se pretende que sirva para estimular la reflexión crítica, el diálogo y la comprensión interdisciplinaria, promoviendo así el desarrollo de habilidades y conocimientos necesarios para abordar los desafíos actuales en estas disciplinas.

2. OBJETIVOS

- Analizar la influencia del contexto social y cultural en la producción y acceso a la información.
- Explorar de qué manera las artes y la literatura pueden contribuir a mejorar la alfabetización y el pensamiento crítico en el ámbito de las ciencias sociales.
- Investigar de qué manera algunos bestsellers pueden convertirse en herramientas efectivas para la enseñanza de habilidades y competencias informacionales.
- Promover la innovación docente en el campo de las ciencias de la información y la documentación mediante la utilización de "*Educated*" de Tara Westover.
- Proponer el uso de este libro como una herramienta útil para la innovación docente en el campo de las ciencias de la información y la documentación.

3. METODOLOGÍA

Se realizó una búsqueda exhaustiva en diversas bases de datos especializadas en el ámbito de las ciencias de la información y la documentación. Se consultaron las bases de datos Scopus, Web of Science, Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA), Google Scholar y ProQuest principalmente.

También se realizaron búsquedas manuales en revistas especializadas y en los catálogos de bibliotecas universitarias, para identificar posibles publicaciones relevantes que no estuvieran incluidas en las bases de datos electrónicas. Se emplearon términos de búsqueda relacionados con el tema de la revisión bibliográfica, como "literatura en la educación", "arts-based education", "bestsellers en la educación", "promoción de la movilidad social", entre otros.

En cuanto a las fuentes utilizadas, se seleccionaron aquellas publicaciones que se consideraron relevantes y actualizadas en el tema, y que estuvieran escritas por autores con experiencia y conocimientos tanto en el área de las ciencias de la información y la documentación, como en el área de la educación. Se consideraron artículos de investigación empírica, estudios de caso, revisiones bibliográficas y libros de referencia, publicados en inglés o español y en un rango de fechas desde 2005 hasta la actualidad.

Evidencias relevantes encontradas tras la revisión bibliográfica:

Se ha encontrado una amplia atención en torno a la relación entre la educación y la movilidad social en la literatura académica. La importancia de la educación en la promoción de la movilidad social y su impacto en la carrera profesional de los individuos ha sido resaltada por Grant y Meadows (2014). Asimismo, Verón-Gómez y López-García (2016) subrayan que el desarrollo de competencias informacionales y digitales desempeña un papel fundamental en la movilidad social.

La revisión sobre la influencia de los bestsellers proporcionó una comprensión más profunda sobre las posibilidades que ofrecen para ser utilizados como herramientas prácticas para la enseñanza de habilidades y competencias informacionales. De hecho, en las investigaciones revisadas se avaló que la identificación y el análisis de las características de los bestsellers pueden proporcionar ideas e inspiración para la innovación docente.

Por señalar algún ejemplo, una de las obras más populares en el entorno educativo ha sido "*Matar a un ruiseñor*" de Harper Lee. Ampliamente utilizada como herramienta de enseñanza en el ámbito de las ciencias sociales debido a su enfoque crítico y su relevancia en el contexto social y cultural pues en ella se enfatiza la importancia de la tolerancia y se condenan los prejuicios. Se han encontrado numerosos los estudios que han destacado la importancia de la literatura en la movilidad social, y en el ámbito informacional, destacando el interés de la utilización de estas herramientas para ayudar a los estudiantes incluso, a mejorar su situación profesional. Por ejemplo, Marcos Treceño (2018) analiza la formación de competencias informacionales y digitales a través de la literatura

y las artes, y cómo estas habilidades son esenciales en el mundo actual. El estudio de Baschwitz (2008) examina el uso de la novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales, mientras que el trabajo de Santos Morales (2019) se centra en la utilización del uso de la novela *Lágrimas* en la lluvia como recurso didáctico para una didáctica crítica de la filosofía. Por otro lado, el trabajo de Cambero, (2020) analiza la obra desde la perspectiva de los estereotipos de género en la novela juvenil aportando recursos didácticos en la red, mientras que el estudio de Gallardo y García Reyes, (2021) examina los objetivos de desarrollo sostenible a través de la novela gráfica en la educación superior.

En cuanto a la literatura específica sobre la obra "*Educated*" de Tara Westover, se analizaron diversas reseñas y análisis críticos en fuentes como The New York Times, The Guardian y The Atlantic. Además, se revisó la obra en sí misma para identificar sus principales temáticas y para encontrar su relevancia en el ámbito estudiado. La revisión bibliográfica para el estudio de esta propuesta se planteó al hilo de esta idea, pero con la característica de centrarse sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales, en las que se encuentran las ciencias de la educación, así como las de la información, y en la utilización de la literatura y las artes como herramientas para la innovación docente en este campo.

4. RESULTADOS

Con el objetivo de garantizar la efectividad en términos de aprendizaje y la relevancia de la propuesta para los estudiantes, y considerando los objetivos y competencias del programa de estudios, así como las características de los alumnos y su desarrollo de competencias, se ha diseñado un cuestionario para poder evaluar el nivel de satisfacción que alcancen con esta actividad cuando se desarrolle.

Se ha realizado también una planificación sobre el uso de la obra "*Educated*" de Tara Westover en el aula universitaria con objeto de que también pueda ser evaluada de diversas maneras. Para ello la propuesta cuenta con los siguientes ítems:

En primer lugar, valorar si la proyección se ajusta a los objetivos y competencias del plan de estudios. Para ello, se puede realizar una revisión

detallada del mismo, así como del perfil de competencias que se espera que adquieran los estudiantes al final del programa.

En segundo lugar, evaluar si la propuesta se adapta a las características de los estudiantes. Es importante tener en cuenta el nivel de conocimientos previos, la edad, la experiencia y los intereses de los estudiantes. En este sentido, se puede realizar otra encuesta para conocer las expectativas y necesidades de los estudiantes con respecto al curso.

En tercer lugar, estimar la efectividad de la propuesta en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias. Para ello, se pueden aplicar distintas técnicas de evaluación, como pruebas de conocimiento, trabajos prácticos, exposiciones, debates y discusiones. Además, es importante evaluar no solo el conocimiento adquirido, sino también la capacidad de análisis crítico, la capacidad de reflexionar sobre los valores y creencias, y la capacidad de comunicar ideas de manera efectiva.

En cuarto lugar, se debe apreciar la satisfacción final de los estudiantes con respecto a la propuesta trabajada. Para ello, se pueden realizar tanto en formato encuestas como en forma de entrevistas a fin de conocer la opinión de los estudiantes sobre la obra de Westover y su impacto en el curso.

FIGURA 1. *Diseño de un ejemplo de cuestionario para evaluar la eficacia de la propuesta*

Pregunta	Posibles respuestas
1. ¿Cómo calificaría la relevancia de la obra de Westover para su formación en información y documentación? (Escala de 1 a 5)	1 (poco relevante) - 5 (muy relevante)
2. ¿Cree que las actividades propuestas en el aula le han ayudado a comprender mejor los conceptos clave de la obra? (Sí/No)	Sí/No
3. ¿Cómo ha mejorado su capacidad para analizar y sintetizar información después de la realización de estas actividades? (Escala de 1 a 5)	1 (no ha mejorado) - 5 (ha mejorado significativamente)
4. ¿Cree que las actividades propuestas han fomentado el pensamiento crítico y reflexivo? (Sí/No)	Sí/No
5. ¿Ha sido capaz de aplicar los conceptos aprendidos a otras áreas de estudio o experiencias de la vida real? (Sí/No)	Sí/No
6. ¿Cómo valoraría la contribución de las actividades propuestas a su desarrollo personal y profesional? (Escala de 1 a 5)	1 (poca contribución) - 5 (mucha contribución)
7. ¿Consideras que la propuesta de utilizar la obra "Educated" de Tara Westover en la asignatura ha mejorado tus habilidades de búsqueda bibliográfica y de selección de información relevante?	a) Sí, de forma significativa b) Sí, en cierta medida c) No he notado una mejora en este aspecto d) No he utilizado la obra "Educated" en la asignatura
8. ¿Recomendaría esta propuesta de enseñanza a otros estudiantes de información y documentación? (Sí/No)	Sí/No
9. ¿Tiene algún comentario adicional sobre la propuesta de enseñanza o la obra de Westover en relación con su formación en información y documentación? (Espacio para comentario libre)	Espacio para comentario libre

Fuente: Elaboración propia

5. DISCUSIÓN

En el contexto de la educación superior, numerosas investigaciones han demostrado que el uso de la literatura y las artes puede fomentar la empatía y la comprensión intercultural entre los estudiantes. Por ejemplo, en un estudio realizado por Tung y Chang, (2009), se comprobó la eficacia de desarrollar en el aula el pensamiento crítico a través de la lectura de literatura. En este sentido, González (2014) ha establecido unos criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios donde se ha destacado la importancia de la literatura como herramienta para el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes. En línea con la perspectiva de González, investigaciones más recientes como la de García (2020) han destacado la importancia de la literatura y la lectura comprensiva y el pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Por otro lado, según Charris y Maldonado (2020), la lectura es uno de los elementos de formación que permite a los estudiantes un buen desarrollo de su pensamiento crítico.

La relación entre la literatura y la empatía ha sido también objeto de numerosas investigaciones en los últimos años. Por ejemplo, Kidd y Castano (2013) llevaron a cabo un estudio en el que se demostró que la lectura de narrativas literarias mejora la capacidad de los individuos para comprender y percibir las emociones de los demás. Asimismo, según Mar y Oatley (2008), la lectura de literatura de ficción puede mejorar la teoría de la mente, es decir, la capacidad de los individuos para comprender las creencias, deseos y motivaciones de los demás.

Además, el uso de bestsellers en concreto como herramienta para la innovación docente ha sido expuesto en numerosas investigaciones. Por ello, pensamos que el éxito de ventas "*Educated*", de Tara Westover, puede encajar en el fomento de la reflexión y el debate sobre temas relevantes en los campos de las ciencias sociales e informacionales, permitiendo comprender cómo los contextos sociales y culturales influyen en la producción y el consumo de información. Abordando temáticas como la educación, la construcción de identidad, la familia y la memoria, entre otros, "*Educated*" puede proporcionar un contenido enriquecedor que promueva una comprensión profunda y significativa. Su uso en

el aula se puede asociar con la generación de reflexiones críticas y debates enriquecedores, brindando a los estudiantes una perspectiva más amplia y una mayor conciencia de las interconexiones entre la sociedad, la información y el conocimiento. Esto es, una visión más amplia de los contextos sociales y culturales en los que operan los sistemas de información y la educación. Esto les puede permitir comprender el modo en que dichos contextos influyen en la selección de la información en diversos entornos. Además, la obra se presta a promover el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas al fomentar el análisis y la discusión sobre la influencia de los contextos sociales y culturales en la producción y el consumo de información. Al explorar estas temáticas, los estudiantes podrán adquirir una comprensión más profunda de la complejidad de los procesos informativos y desarrollan la capacidad de reflexionar sobre el impacto de dichos contextos en su propia práctica profesional. El análisis crítico y la discusión de estos temas pueden contribuir a la formación de una visión más amplia y compleja de la capacidad de los estudiantes para cuestionar y analizar diferentes puntos de vista.

Investigaciones como la de Limberg y Alexandersson (2009) abordan el hecho de que el contexto social y cultural influye en la producción y el acceso a la información. Este estudio explica que la producción y el acceso a la información están influenciados por factores sociales y culturales que incluyen el género, la edad, la educación, la clase social y el contexto cultural. Los autores argumentan que los enfoques tradicionales de la alfabetización informacional, centrados en la adquisición de habilidades técnicas y cognitivas, no son suficientes para comprender la complejidad del acceso y uso de la información. En cambio, se requiere un enfoque más crítico y contextualizado que tenga en cuenta las dimensiones sociales y culturales del acceso y la producción de la información. En este sentido, la obra "*Educated*" de Tara Westover puede ser vista como una herramienta valiosa precisamente para fomentar la reflexión y el debate sobre la influencia de los contextos sociales y culturales en la producción y el acceso a la información. El uso de estas herramientas para la enseñanza de habilidades y competencias informacionales, por tanto, es una práctica que ha sido ampliamente investigada en diversas áreas de conocimiento y ha quedado verificada la eficacia del uso de

estas herramientas como método de enseñanza de estas habilidades. Con objeto de facilitar la integración esta obra en el entorno educativo, se presente una propuesta de actividades diseñadas específicamente para su implementación en el aula.

FIGURA 2. *Propuesta de actividades para desarrollar en el aula implementando la obra "Educated"*

Actividades posibles	Relación con "Educated"
Taller de escritura creativa	Análisis de la escritura de Tara Westover y su estilo literario
Club de lectura de bestsellers	Discusión sobre el impacto de "Educated" en la sociedad
Proyección de películas y documentales	Análisis de cómo se representa la educación en los medios
Exposición de arte sobre la relación entre información y cultura	Interpretación de la relación entre educación y cultura
Taller de alfabetización informacional	Identificación de temas de información y documentación en el libro
Clase magistral sobre la importancia de la literatura y las artes en la educación superior	Análisis de cómo la educación puede fomentar la empatía y la comprensión intercultural
Taller de escritura de ensayos	Escritura de ensayos sobre temas relacionados con la educación y la documentación en el libro
Conferencia sobre el uso de las artes y la literatura en la formación de competencias informacionales y digitales	Análisis de cómo se pueden utilizar la literatura y las artes para fomentar las habilidades informacionales y digitales
Exposición de arte digital sobre la relación entre la información y la tecnología	Interpretación de cómo la tecnología afecta la educación y la información en el libro

Fuente: Elaboración propia

Los resultados deseables después de llevar a cabo las actividades propuestas en la tabla anterior pueden ser muy variados y se confía en que tengan un impacto positivo en la formación de los estudiantes, permitiéndoles aprender a desarrollar habilidades relevantes para su campo de trabajo y fomentar su interés por la importancia que tiene la información en nuestra sociedad.

Por tanto, se anticipa la obtención de una amplia gama de resultados positivos en términos de análisis literario, exploración de temas relevantes y fomento de habilidades informacionales e incluso digitales.

En concreto, con la implementación de talleres de escritura creativa, clubes de lectura y clases magistrales sobre la relación entre la literatura y la información será posible fomentar la creatividad y el pensamiento crítico en los alumnos, y permitirles desarrollar habilidades de comunicación efectiva y de análisis de textos complejos (Tung & Chang, 2020).

Con el taller de escritura creativa, se prevé que puedan analizar la escritura de Tara Westover y su estilo literario. En el *Club de lectura de*

bestsellers, se proyecta obtener un diálogo sobre el impacto de "*Educated*" en la sociedad. De esta manera, será posible explorar los temas relevantes relacionados con la educación y con la importancia de esta en la sociedad.

La realización de conferencias y proyecciones de películas y documentales puede permitirles realizar reflexiones relacionadas con la importancia que tiene la información tanto en la sociedad actual como en su propio campo de trabajo. También les puede proporcionar algunas herramientas para abordar temas relacionados con la información y la documentación de una manera más efectiva (Mar & Oatley, 2008).

En el taller de alfabetización informacional, se estima que puedan aprender a identificar los temas destacados relacionados con la información que se encuentren presentes en el libro, y aplicarlos en su educación. A lo largo del taller, podrán facilitarse estrategias y herramientas que permitan desarrollar habilidades de búsqueda, evaluación y uso de la información de manera efectiva y crítica. De este modo, los participantes tendrán la oportunidad de explorar y analizar los temas abordados en el libro, relacionándolos con su contexto educativo y aplicándolos en diversas situaciones de aprendizaje. Pensamos que este enfoque puede permitirles fortalecer su alfabetización informacional y ser capaces de utilizar de manera eficiente la información para enriquecer su proceso educativo.

En la clase magistral sobre la relevancia de la literatura, se tratará de explorar detalladamente la capacidad de la educación en el fomento de la empatía y la comprensión intercultural, en relación con la promoción de la empatía y la apertura hacia otras culturas y perspectivas. De este modo, se tratará de generar un entorno de aprendizaje enriquecedor y fortalecedor en su formación.

En el taller de escritura de ensayos, puede plantearse el desarrollo de habilidades para la escritura de textos relacionados con la educación y con la información que se encuentren presentes en el libro. A lo largo del taller, podrán suministrarse diversas pautas y técnicas para la elaboración de ensayos efectivos, haciendo énfasis en la capacidad de análisis y síntesis de la información. Los participantes tendrán la oportunidad de

explorar los temas abordados en el libro, profundizando en su comprensión y reflexionando críticamente sobre ellos. A través de la práctica de la escritura de ensayos, se espera que los participantes mejoren su habilidad para organizar ideas, argumentar de manera coherente y presentar sus puntos de vista de manera clara y elocuente. Esto puede contribuir a la mejora en su desarrollo académico.

La conferencia, centrada en el uso la literatura en la formación de competencias informacionales puede ser útil si se busca la promoción del aprovechamiento de la literatura como herramienta relacionada con el conocimiento de estas competencias. Con esta actividad se espera que se puedan explorar otros enfoques innovadores y nuevas estrategias pedagógicas. Podrán presentarse ejemplos y casos prácticos que fortalezcan sus conocimientos.

Por último, la exposición de arte digital que abordará la relación entre la información y la tecnología puede ofrecer una interesante oportunidad para ofrecer una interpretación visual sobre el modo en que esta correspondencia refleja en la obra "*Educated*" y para explorar los vínculos entre estos y otros temas también relevantes que se encuentran presentes en el libro.

6. CONCLUSIONES

En el contexto actual, la producción y el consumo de la información están influenciados por una variedad de factores sociales y culturales que afectan a la forma en la que se crea y se accede a la información. La obra "*Educated*" de Tara Westover, puede ser utilizada como un recurso útil para ayudar a los estudiantes de las áreas de las ciencias sociales, informacionales y educativas, a comprender estos factores y la manera en la que pueden influir en la producción y el consumo de la información.

La lectura de esta obra ofrece una perspectiva amplia de los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan los sistemas educativos e informacionales. Esto aporta una mejor comprensión de la influencia estos contextos en la selección y organización de la información en diversos entornos. Además, el libro promueve el desarrollo de habilidades

críticas y reflexivas al fomentar el análisis y la discusión sobre la influencia de los contextos sociales y culturales en la producción y el consumo de la información.

Investigaciones como la de Limberg y Sundin (2010) han confirmado que el contexto social y cultural influye en la producción y el acceso a la información. Este hecho incluye por tanto el género, la edad, la educación, la clase social y el contexto cultural. Los autores argumentan que los enfoques tradicionales de la alfabetización informacional, centrados en la adquisición de habilidades técnicas y cognitivas, no son suficientes para comprender la complejidad del acceso y uso de la información. En cambio, se requiere un enfoque más crítico y contextualizado que tenga en cuenta las dimensiones sociales y culturales del acceso y la producción de la información. En este sentido, la obra "*Educated*" de Tara Westover puede ser vista como una poderosa herramienta para fomentar la reflexión y el debate sobre esa importante influencia que ejercen los citados contextos.

Estas actividades tienen el potencial de generar un impacto positivo en la formación de profesionales de la información, así como en la educación de estudiantes de todos los niveles. Permiten el desarrollo de habilidades relevantes para el campo de trabajo y fomentan la valoración por su importancia, de la información en nuestra sociedad.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

La investigación presentada ha sido realizada con la Ayuda para la Recualificación del Sistema Universitario Español para 2021.2023, Margarita Salas. Financiada por el MCIN, y Cofinanciada por la Unión Europea con fondos de la Unión Europea NextGenerationEU y la AEI.

8. REFERENCIAS

Baschwitz, C. B., Ruiz, S. M., & Argüelles-Meres, L. A. (2008). La novela histórica como recurso didáctico para las Ciencias Sociales. Ministerio de Educación.

Biset, E. (2011). Ontología política. Esbozo de una pregunta. Revista de Filosofía, 27 (1), 121-136. Universidad Nacional de Córdoba.

Cambero, M. D. M. R. (2020). Estereotipos de género en la novela juvenil y recursos didácticos en red. Usos sociales en educación literaria, 29.

Charris Salas, M. I., & Maldonado Domínguez, Y. M. (2020). La lectura narrativa como estrategia para fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes.

Chauca García, J., & Flores Núñez, M. P. (2022). El uso del cómic desde la práctica docente universitaria: un recurso didáctico en el aula para la formación inicial del profesorado, 225-233.

Favela, A. (2008). La novela histórica: Un recurso didáctico complementario. Casa del tiempo, 1(7), 65-66.

Fernández Tombé, D. P. (2020). Propuesta de un programa de alfabetización informacional para los estudiantes de octavo y noveno grado del Colegio Antonio Nariño Hermanos Corazonistas. Un enfoque desde el derecho de autor y manejo de las fuentes de información.

Flores, D. (2016) La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. Barranquilla: Universidad del norte. http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/viewArticle/7200/10327

Gallardo, M., & Garcia-Reyes, D. (2021). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de la novela gráfica en la Educación Superior. REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, (9), 97-114.

García, A. M. M. G. (2020). Lectura comprensiva y pensamiento crítico en los estudiantes universitarios. Revista Académica Cunzac, 3(1), 15-24.

González, A. C. (2014). Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios. Letras, 56(91), 46-66.

Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. Science, 342(6156), 377-380.

Limberg, L., & Alexandersson, M. (2009). Learning and information seeking. In Encyclopedia of library and information sciences (pp. 3252-3262). CRC Press.

Limberg, L., & Sundin, O. (2010). Phenomenography: A relational approach to research on information needs, seeking and use. In K. E. Fisher, S. Erdelez, & L. E. F. McKechnie (Eds.), Theories of Information, Communication and Knowledge (pp. 727-750). Springer.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. Perspectives on Psychological Science, 3(3), 173-192. https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00073.x

Marcos Treceño, M.J. (2018) La formación en competencias informacionales en bibliotecas universitarias españolas de economía. Revista General de Información y Documentación 28 (2), 321-344.

Martín, M. V., & Molas-Castells, N. (2019, October). Relatos digitales: metodologías para su uso educativo. In Metodologías narrativas en educación (pp. 129-151). Edicions de la Universitat de Barcelona.

Miranda Bolaños, M. (2017). El uso de la novela como recurso didáctico en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Palma Valenzuela, A. (2020). 70 Una visión novedosa de Gonzalo Fernández de Córdoba desde la novela actual.

Santos Morales, M. (2019). "El mundo como ciencia ficción en las aulas" Propuesta para el uso de la novela Lágrimas en la lluvia como recurso didáctico para una didáctica crítica de la filosofía.

Taronger, A. B., & Roca, J. B. (2022). Alfabetización digital desde la educación literaria: el proyecto Descubriendo. Didáctica de la lengua y la literatura y nuevas tecnologías, 193.

Tung, Chi-An & Chang, Shu-Ying. (2009). Developing Critical Thinking through Literature Reading. Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciences. 19.

EL APRENDIZAJE SERVICIO PARA EL ESTUDIO DEL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN

SALOMÉ SOLA-MORALES
Universidad de Sevilla

JOSÉ CANDÓN-MENA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo presenta los resultados de un proyecto de innovación docente financiado que conjuga la metodología Aprendizaje Servicio (ApS) con el ámbito del Tercer Sector de la Comunicación (TSC) desarrollado en la Facultad de Comunicación, de la Universidad de Sevilla. El proyecto tiene como objetivo principal fortalecer la formación académica del alumnado de la Facultad de Comunicación y fomentar la aplicación de esta metodología innovadora entre profesores y estudiantes en asignaturas de los grados de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas y Comunicación Audiovisual. Para ello se realiza: primero, un estado de la cuestión y se amplían los conocimientos sobre proyectos de TSC en la comunidad autónoma de Andalucía; segundo, se analiza la oferta formativa y se incorporan materiales educativos y contenidos sobre TSC divulgativos para el alumnado; y, tercero, se fomenta la aplicación de la metodología didáctica ApS para la realización de proyectos, prácticas de clase o trabajos fin de grado que puedan colaborar con el TSC andaluz.

1.1. HACIA UNA DEFINICIÓN DEL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN

El Tercer Sector de la Comunicación (en adelante TSC) está compuesto –a grandes rasgos– por diferentes tipos de medios. A saber, medios comunitarios, medios libres, medios educativos, medios cooperativos y otras organizaciones. Se trata de un espacio muy favorable para el

diálogo cultural, la inclusión social o la cohesión comunitaria, así como un instrumento de educación para la paz y la resolución de conflictos, según diversos organismos, por lo que es ideal para que los estudiantes de comunicación puedan reflexionar acerca de cuestiones como el pluralismo informativo, la ética periodística o la perspectiva de género, así como el derecho a la comunicación de colectivos como jóvenes, mujeres, migrantes, personas residentes en cárceles o centros de salud mental, etc.

El TSC se trata un sector de medios que podría ser definido por las siguientes características consignadas en la siguiente tabla (1):

TABLA 1. *Rasgos compartidos del TSC*

Propiedad del medio	El medio forma parte o ha sido impulsado por una organización no lucrativa, cooperativa o asociación y, los beneficios obtenidos, como excedentes, se destinan en su totalidad a la sostenibilidad y mantenimiento del proyecto, así como al cumplimiento de sus fines sociales.
Gestión	El medio facilita la participación directa de distintos sectores sociales: por una parte las comunidades –sean de tipo geográfico, etnolingüístico o de intereses– a las que el medio interpela; por otra los colectivos que tradicionalmente sufren exclusión social –por razones como el género, la edad, la procedencia étnica y geográfica, discapacidad/disfuncionalidad o diversidad, etc.
Ideología	El medio no realiza proselitismo religioso ni político.
Objetivo	El medio incide en los derechos humanos, el ejercicio efectivo del derecho a la comunicación y otros ideales de justicia social y ambiental.

Fuente: Elaboración propia en base a Barranquero, 2015; Barranquero y Meda, 2015 y Candón, 2020

A la hora de definir el universo de los médios que podrían englobarse dentro de esta modalidad es posible distinguir cinco categorías, que describimos a continuación: (I) Medios Comunitarios; (II) Medios libres; (III) Medios Educativos; (IV) Medios Cooperativos; y (V) Otras Organizaciones y Prácticas del TSC.

(I) Medios Comunitarios, es decir, aquellos que forman parte de organizaciones sin ánimo de lucro. Están, por tanto, abiertos y enfocados a la participación ciudadana y tienen diferentes vías de financiación (AMARC, 2009; Parlamento Europeo, 2008). Por ejemplo, en el caso

del estado español, la principal federación que los aúna desde 2005 es la Red de Medios Comunitarios (ReMC). Además, existen otras redes locales y autonómicas que carecen de estatuto jurídico, a excepción de la Unión de Radios Libres y Comunitarias de Madrid (URCM) (Ramos, Morais y Barranquero, 2018).

(II) Medios Libres, que, serían aquellos que presentan como principal característica su énfasis en el funcionamiento autogestionario y horizontal. Estos medios rechazan la publicidad y las ayudas públicas a fin de mantener su independencia (Martínez, 2017).

(III) Medios Educativos son medios de diferente índole, que tienden a ser financiados con presupuestos de instituciones u organismos educativos como, por ejemplo, universidades. Entre sus funciones destaca –además de potenciar la representación y visibilidad de la organización– favorecer la participación de la comunidad educativa. En este sentido para estos medios es muy relevante la divulgación del conocimiento y la extensión académica (Barranquero y Navarro, 2018) o transferencia del conocimiento. Estos medios se incorporaron desde 2011 en la Asociación de Radios Universitarias (ARU) y todavía no han sido regulados, a pesar de tener más de una década de trayectoria.

(IV) Medios Cooperativos, que son aquellos medios que se inspiran y basan su fundamento en modelos de economía social y solidaria. En cuanto a su propiedad esta pertenece a sus socios/as trabajadores/as o usuarios/as, motivo por el cual su organización se realiza en base a criterios asamblearios. Estos medios dan gran importancia a cuestiones éticas, lo que les permite mantener su soberanía y atender la mayor parte de problemas sociales que afectan a la ciudadanía (Barranquero Carretero y Sánchez Moncada, 2018) ofreciendo una alternativa a los medios comerciales, privados y hegemónicos. Muchas de estas iniciativas han comenzado a organizarse en torno al Foro de Comunicación de la Economía Social y Solidaria (ESS), el cual se encuentra enmarcado dentro de la Red de Economía Social y Solidaria-REAS.

(V) Por último se encuentra la categoría que denominamos "Otras Organizaciones y Prácticas del TSC", dentro de la cual se podrían enmarcar proyectos diversos. La mayor parte de estos tienen como eje

fundamental el derecho a la comunicación y su apoyo a poblaciones tradicionalmente excluidas como son los jóvenes, las mujeres, los migrantes, las personas residentes en cárceles o centros de salud mental, etc. Estas prácticas se expresan a través de distintos formatos entre los que se podría destacar el vídeo/cine participativo y comunitario o el activismo digital, por citar dos formas de expresión paradigmáticas.

1.2. El tercer sector de la comunicación como una garantía democrática

Desde hace aproximadamente dos décadas se ha comenzado a destacar el rol estratégico de los medios del TSC. Organismos internacionales como las Naciones Unidas (específicamente agencias como la UNESCO o la FAO) e instituciones de la Unión Europea como el Consejo de Europa (2009) o el Parlamento Europeo (2008) han expresado en diversos documentos y comunicados que los medios del tercer sector son facilitadores de procesos de diálogo cultural, inclusión social o cohesión comunitaria.

Según el Parlamento Europeo (2008), los medios del TSC constituyen una vía muy efectiva para reforzar la participación ciudadana a nivel local. Como ha afirmado P. Lewis (2008) permiten a los miembros desfavorecidos de una comunidad adoptar un rol activo y les abren la puerta a poder intervenir en debates relevantes y obtener la visibilidad y la representación que merecen. Estos medios siempre han sido proclives a la integración de minorías o a la participación de grupos vulnerables, que tradicionalmente han sufrido la exclusión social y la infrarrepresentación en los medios hegemónicos. A este respecto podemos encontrar una amplia literatura académica que destaca la importancia de la participación ciudadana en los medios comunitarios como instrumento que favorece, por ejemplo, la inclusión de personas sin hogar (Lema-Blanco, 2015) o la de población reclusa (Contreras-Pulido; Martín-Pena; Aguaded, 2015; Contreras-Pulido; Mairena; Gómez, 2014). También se ha destacado lo favorable que pueden resultar este tipo de proyectos para el empoderamiento y la rehabilitación de personas que sufren trastornos mentales (Correia-Urquiza, 2005; García-García; Meda-González, 2012; Fernández Sande y Leal Leal, 2015).

Otras investigaciones también han dado énfasis a lo provechosos que pueden resultar los medios del TSC en áreas como la comunicación para la paz y/o la resolución de conflictos (Rodríguez, 2015). En este sentido, favorecen la apertura del sector a la participación de la ciudadanía, algo que resulta esencial para poder profundizar en ideales como los derechos humanos, la democracia y el bienestar de las poblaciones (Meda, 2010, 2012).

Otra de los ámbitos en los que los medios del TSC pueden garantizar la calidad democrática en su potencialidad creativa y cultural. A este respecto pueden funcionar como "catalizadores de la creatividad local", porque proporcionan a las industrias creativas y culturales "una plataforma para probar nuevas ideas y conceptos en público", experimentando, innovando y generando narrativas transmedia donde convergen Internet y distintos medios audiovisuales (Parlamento Europeo, 2010; Barranquero, 2015).

Por todo ello, se puede afirmar que los medios del TSC son garantía del pluralismo informativo, concepto esencial para la democracia, dado que permite que todas las voces, visiones y colectivos estén representados y que, como bien es sabido, está recogido en el artículo 11 de la Carta de Derechos Fundamentales. Desde hace años organismos como la ONU o el International Press Institute han alertado de su disminución en los medios hegemónicos y reivindicado su defensa.

Diversos organismos internacionales como el Parlamento Europeo (2008), el Consejo de Europa (2009), los Relatores de la Libertad de Expresión de la ONU o la UNESCO (2008), han remarcado que los medios comunitarios son necesarios para garantizar diversidad cultural y escapar del monopolio de las grandes corporaciones. En este sentido la diversidad que promueven, su organización y funcionamiento, así como los discursos que promueven fortalecen el democrático y favorecen una ecología mediática saludable.

En definitiva, el TSC contribuye a fortalecer el pluralismo mediático y la diversidad cultural, lo cual es altamente necesario para la democracia. Primero porque es necesario garantizar que haya diversidad de enfoques y perspectivas sobre la realidad social y segundo porque es necesario que todas las comunidades, colectivos y realidades lingüísticas (lenguas

minorizadas) sean representadas en los contenidos mediáticos (AMARC, 2010; Lema-Blanco; Meda, 2016).

2. OBJETIVOS

El Objetivo General (OG) de este proyecto es reforzar la formación académica y profesional del estudiantado de la Facultad de Comunicación sobre el Tercer Sector de la Comunicación, mediante la metodología del Aprendizaje de Servicio. Para ello se presentan tres Objetivos Específicos (OE):

- OE1. Establecer el estado de la cuestión teórico sobre el TSC y ampliar el conocimiento sobre los proyectos del TSC en Andalucía.
- OE2. Analizar la oferta formativa de la Facultad de Comunicación y fomentar la inclusión de contenidos sobre el TSC en sus planes de estudio (elaborando materiales didácticos y organizando actividades divulgativas sobre el TSC).
- OE3. Fomentar el Aprendizaje de Servicio (ApS) para la realización de prácticas de clase en colaboración con el TSC andaluz.

3. METODOLOGÍA

La metodología didáctica propuesta para el desarrollo de este proyecto, como ya se ha indicado, es el Aprendizaje de Servicio (ApS). Esta metodología se podría definir como una:

> "propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden trabajando a partir de necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo" (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007:20).

Es, por tanto, "una metodología que promueve la adquisición de conocimientos y el servicio a la comunidad, propiciando el desarrollo de competencias sociales y cívicas, y el ejercicio activo de la ciudadanía" (Martínez et al., 2018:11). A este respecto resulta particularmente interesante para la didáctica del área de comunicación (Candón-Mena, 2018 y 2019) y, además, se trata de un servicio que resulta útil para todo

tipo de entidades, dado que todas precisan y trabajan aspectos comunicativos.

El ApS conjuga, en definitiva, aprendizaje, compromiso y cambio y podría ser entendido como una herramienta de educación para la ciudadanía (Bolívar, 2007; Puig, et. al., 2011) que posibilita, además, la conexión de entidades educativas como la Universidad no solo con su comunidad sino con la ciudadanía en general. De este modo es posible crear conocimiento profesional sobre una base dialógica, la que va de la Universidad hacia las organizaciones y viceversa, lo que se traduce, sin duda, en una riqueza material. Así mismo, este intercambio favorece el desarrollo de una ciudadanía más crítica, mejor informada desde una perspectiva plural y, por tanto, más concienciada y solidaria. Como han subrayado Josep Puig y Josep Palos (2006) el ApS es un modelo con un alto nivel tanto de aprendizaje como de servicio y es una actividad bien articulada y coherente (Puig y Palos, 2006). Ahí está justamente su valor diferencial con respecto a otras actividades como el voluntariado (suelen ser servicios sin aprendizaje), el trabajo de campo (son aprendizajes sin servicio) o las acciones solidarias puntuales (que generalmente tienen un bajo nivel tanto de servicio como de aprendizaje) (ICI; 2013).

4. DESCRIPCIÓN Y ACTIVIDADES DEL PROYECTO

El proyecto está diseñado en torno a cinco acciones complementarias. En primer lugar, se realizará una revisión bibliográfica para componer un estado de la cuestión teórico sobre el TSC andaluz y la participación y formación del alumnado universitario en los medios del TSC. En segundo lugar, se llevará a cabo un análisis de la oferta formativa de la US y la creación de materiales docentes específicos sobre el TSC que suplan las carencias detectadas, incluido un Manual Didáctico y otros materiales complementarios. En tercer lugar, se celebrará una Jornada de trabajo sobre la metodología didáctica del ApS que servirá para concretar propuestas de aplicación a las distintas asignaturas de la Red; En cuarto lugar, se elaborarán trabajos prácticos por parte del alumnado en colaboración con el TSC; y, por último, en quinto lugar, se dará lugar a un Seminario Final en el que el alumnado presentará los trabajos realizados

en colaboración con medios del TSC. A continuación, se detallan cada una de las 5 acciones principales más en detalle:

4.1. Revisión bibliográfica sobre el TSC

Se realizará una revisión bibliográfica con el fin de constituir un estado de la cuestión teórico sobre el TSC andaluz y la participación (voluntariado, empleo) y formación (previa y en los propios medios) del estudiantado universitario en los medios del TSC. La revisión se llevará a cabo de forma sistemática (*research review*) en el contexto andaluz, español, latinoamericano y anglosajón. Así se podrán detectar las tendencias, lagunas y oportunidades de investigación (Hart, 2008; Randolph, 2009; Codina, 2018).

La revisión bibliográfica cuenta con una fase preparatoria de búsqueda y recopilación de fuentes y una segunda de análisis e interpretación crítica para captar sentidos y continuidades entre los textos hallados (Barbosa Chacón, Barbosa Herrera y Rodríguez Villabona, 2013). Para la fase de identificación y selección de los trabajos se realizarán búsquedas en inglés y español en las bases de datos Dialnet, Scopus, ISI Web of Science (WoS) y Teseo, así como en Google Books. Se delimitarán para ello un conjunto de palabras clave propias del ámbito (medios comunitarios, ciudadanos o alternativos, tercer sector de la comunicación, radios comunitarias, universitarias, etc.) que se combinarán con las propias del objeto de estudio (universidad, juventud, participación, voluntariado, formación, empleo, etc.).

Ya en la fase heurística o de interpretación, nos guiamos por tres indicadores para la revisión de la literatura (Hart, 2008): origen y bases teóricas; principales tópicos y discusiones; y referentes intelectuales en cada debate. Dadas las peculiaridades de un objeto que se mueve entre la teoría y la práctica, se seleccionarán no solo trabajos científicos sino también manuales, sistematización de experiencias o literatura profesional.

A2. Análisis de la oferta formativa y creación de materiales didácticos específicos sobre el TSC

En esta segunda fase se desarrollará un Análisis documental (MacDonald y Tipton, 1993) exhaustivo y este se complementará con técnicas de observación participante y no participante (Eraldson et al., 1993), de la oferta formativa de la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla.

Se procederá, en una primera instancia, al análisis documental de la oferta formativa actual relacionada con el TSC o que pudiera relacionarse con el mismo, incluida en las distintas titulaciones que oferta la Facultad de Comunicación (Grado (y dobles Grado) de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, y de los Máster Universitarios y Programas de Doctorado).

Para ello se tendrán en consideración los siguientes documentos, actas internas y publicaciones relacionadas con:

- Memorias de los títulos oficiales de Grado (y dobles Grado) de Periodismo, Publicidad y Relaciones Públicas, Comunicación Audiovisual, y de los Máster Universitarios y Programas de Doctorado.

- Programas y proyectos docentes de las asignaturas, en especial de aquellas que a priori pudieran estar relacionadas directa o indirectamente con el TSC (Comunicación para el Desarrollo, Periodismo Social y Educativo, Publicidad en el Tercer Sector, etc.) o cuyas materias se consideran susceptibles de incluir contenidos sobre el TSC (Derecho, Empresa Informativa, etc.).

- Programas de otros cursos de formación continua, extensión universitaria, cursos de verano, títulos propios, etc. ofertados por la Facultad de Comunicación u otros centros de la US.

Toda la información que se extraiga tanto en la fase 1 (revisión bibliográfica exhaustiva) como en la fase 2 (análisis documental) servirá posteriormente para ir definiendo las propuestas de inclusión de contenidos sobre el TSC en distintas asignaturas de los grados y posgrados y para

la elaboración de materiales didácticos o el diseño de prácticas y trabajos de clase e investigación (tales como Trabajos fin de Grado) mediante la metodología ApS.

Dentro de esta fase se incluye como producto la elaboración de un Manual Didáctico sobre el TSC que sintetice los contenidos esenciales sobre la definición, características, valores y potencialidades del TSC para la participación, el empleo y el desarrollo local. Además de los contenidos mencionados, el manual contendrá distintos capítulos específicos diseñados de forma acorde a las áreas de especialización, con el fin de que resulten útiles para su uso en diversas asignaturas o áreas de conocimiento, como por ejemplo asignaturas de derecho o empresa, periodismo y publicidad social, comunicación para el desarrollo, audiovisual comunitario, etc. Este manual estará dirigido al alumnado de la Facultad de Comunicación y también servirá como un recurso de apoyo al profesorado que pretenda incorporar el conocimiento del TSC en sus asignaturas para su uso en clase y su inclusión en la bibliografía de los programas docentes. Se publicará con ISBN en formato digital y con una licencia Creative Commons para garantizar el acceso y el uso abierto por parte del alumnado y el profesorado y estará disponible en IdUS, el repositorio institucional de la US.

A3. Jornada de trabajo sobre la metodología didáctica del Aprendizaje de Servicio

Partiendo de la experiencia previa del coordinador de este proyecto y de otras personas del equipo, que también han realizado proyectos de Aprendizaje de Servicio de forma previa, se pretende difundir el conocimiento sobre esta metodología a la comunidad académica y realizar una jornada de trabajo sobre la implementación de dicha metodología en las asignaturas implicadas en el proyecto.

Para ello se organizará una jornada con la participación de una persona, externa y ajena al proyecto, experta en el diseño y aplicación de proyectos de ApS. Esta persona dinamizará la jornada para concretar las propuestas de aplicación de la metodología a las distintas materias y generará una serie de recursos didácticos teórico-prácticos. La jornada se dirigirá por tanto a los miembros del equipo y su alumnado, aunque estará

abierta al resto del profesorado de la Facultad de Comunicación o de otros centros que pudieran estar interesados en la materia. Esta servirá para recibir información específica sobre la metodología didáctica, responder posibles dudas y valorar la forma de implementar el Aprendizaje de Servicio en relación con el TSC en cada una de las asignaturas ligadas al proyecto.

La jornada de trabajo pretende, de igual modo, contemplar los nueve elementos clave que Anna Escofet (2019, p. 29-30) señala en su propuesta "La metodología del aprendizaje-servicio como respuesta a los retos de la sociedad desde las aulas universitarias", donde sintetiza los elementos que debe contener un proyecto de ApS, que resumimos en la siguiente tabla (II):

TABLA 2. *Elementos que debe contener um proyecto de ApS*

(1) Debe responder a necesidades sociales.
(2) Debe fomentar el partenariado, a través de una intensa colaboración entre las entidades y la Universidad.
(3) Debe favorecer el aprendizaje académico, de forma que el servicio debe ir precedido y seguido por momentos de intensa actividad de aprendizaje.
(4) Debe estar enmarcado por la reflexión, otorgando, en línea con los modelos de aprendizaje experiencial o de aprendizaje transformativo, gran importancia al proceso de reflexión y programando momentos y ejercicios en los que el estudiante considera y reconsidera su experiencia de aprendizaje y toma conciencia personal y crítica del sentido de lo que se ha realizado.
(5) Debe otorgar un servicio a la comunidad, que debe –además– ser socialmente útil fomentando una experiencia rica, no asistencialista, ni sustitutiva de puestos de trabajo profesionales, sino tutelada por entidades de marcado e inequívoco carácter social.
(6) Debe ser académicamente exigente y equivalente en esfuerzo y dedicación a cualquier otra actividad docente, conllevando en su caso un reconocimiento para la calificación adecuado a la implicación del estudiantado.
(7) Debe incentivar la participación y el trabajo en grupo cooperativo y dialogante.
(8) Debe ser evaluado, tanto en todo su proceso como en sus resultados finales.
(9) Debe ser consolidado, buscando su estabilidad y formalización más allá de la realización de acciones puntuales, intentando generar una constancia y progresión en el tiempo.

Fuente: Elaboración propia en base a Escofet (2019)

A4. Elaboración de propuestas de trabajos prácticos

La dimensión práctica y experiencial del ApS hace que se relacione directamente con otras modalidades como el aprendizaje basado en problemas (*problem-based learning*) (Barell, 2007), aunque se diferencia de esta, que en general se basa en problemas simulados, en que la ApS trabaja sobre proyectos reales. Está, por tanto, más ligado al aprendizaje basado en proyectos (*project-based learning*) (Khan, 2013) que se implementan realmente, pero también se diferencia del mismo en los fines de estos que son generalmente sociales o solidarios.

Por ello, además de los contenidos teóricos incluidos en las asignaturas mediante la elaboración de materiales didácticos, se pretende fomentar la realización de trabajos prácticos en distintas asignaturas mediante el uso de la metodología didáctica del Aprendizaje de Servicio (ApS). Por ejemplo, proponiendo a los estudiantes la realización de los trabajos prácticos de clase enfocados a esta metodología y en estrecha colaboración con los medios del TSC andaluz. Concretamente, para ello, en esta acción, partiendo de la jornada de trabajo sobre la metodología y de los materiales didácticos previamente elaborados, se concretarán propuestas de trabajos prácticos de clase, evaluables por el profesorado, en colaboración con el TSC.

Estas tareas se realizarán además contactando con los principales medios andaluces y sevillanos para presentarles el proyecto y ponerles en contacto con el profesorado y el alumnado interesado a fin de elaborar propuestas específicas orientadas al bien común tanto de los medios como de los estudiantes y profesorado.

A5. Seminario Final y presentación de trabajos del alumnado en colaboración con el TSC

El objetivo del seminario final es realizar una presentación de los resultados de los trabajos realizados por el alumnado en colaboración con el TSC mediante la metodología del Aprendizaje de Servicio, así como dar a conocer al TSC entre el alumnado de la Facultad, aunque abierto a toda la comunidad universitaria.

Además, esta actividad pública y de transferencia servirá de punto de encuentro entre el equipo del proyecto, los responsables universitarios y representantes de redes y medios del TSC que hayan participado, con el fin de cerrar propuestas de colaboración futura que pueden fomentar buenas prácticas a medio y largo plazo. Las Jornadas contarán con la presencia de tres ponentes invitados del ámbito andaluz y estatal, tanto académicos de prestigio cuyas líneas de investigación contemplen el TSC como representantes de las redes y medios comunitarios más relevantes. Tras la intervención de los/as ponentes, se procederá a la presentación de los trabajos realizados por el alumnado, concluyendo la jornada con un debate de evaluación y propuestas de cara a dar sostenibilidad a las líneas de trabajo del presente proyecto. Las jornadas se emitirán por *streaming* y se grabarán en vídeo quedando disponibles en el canal de YouTube de la Facultad de Comunicación. Todos los materiales de la Jornada se difundirán por las webs y redes sociales de la Facultad, RICCAP; Compolíticas, etc.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El proyecto presentado plantea la inclusión de una metodología innovadora en los proyectos docentes y las prácticas didácticas de diversas asignaturas de los grados que se ofertan en la Facultad de Comunicación. Este hecho que puede parecer baladí es fundamental ya las organizaciones del tercer sector de la comunicación son un actor clave y un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar sus actividades prácticas en su período de formación y en su desempeño profesional futuro.

Atendiendo a los resultados preliminares de este proyecto se puede concluir lo siguiente:

Primero, que esta la aplicación de esta metodología es muy positiva para la didáctica en Comunicación, dado que favorece la interconexión entre los aprendizajes y los servicios en conexión con el mercado laboral de los futuros estudiantes.

Segundo, que esta metodología no se explica habitualmente en los grados y posgrados ofertados en la Facultad de Comunicación, de la Universidad de Sevilla, exceptuando las asignaturas que imparte el

coordinador del proyecto, motivo por el cual es muy relevante el impacto que va a tener la red de innovación, dado que se incorporarán contenidos, recursos y bibliografía que podrán servir a los profesores para mejorar su docencia e incorporar este tipo de propuestas en varias asignaturas de los tres grados y posgrados de la Universidad de Sevilla.

Tercero, que los estudiantes desconocen o tienen menos referencias –en parte, por la menor presencia en los programas docentes– sobre el Tercer Sector de la Comunicación, por lo que el proyecto va a servir para abrir una ventana de conocimientos, habilidades y experiencias para el estudiantado a un sector de la comunicación que es un futuro espacio laboral donde pueden desarrollar su profesión y que, además, es un sector clave dado que defiende los valores democráticos, los derechos humanos, la pluralidad y la diversidad, ejes esenciales que debe integrar todo comunicador en su desempeño.

En definitiva, a la luz de los primeros resultados obtenidos, se puede concluir que esta metodología es esencial en los estudios de comunicación y una herramienta que en conexión con el TSC resulta muy útil para defender valores éticos y reivindicar una democracia más plena.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Se agradece a la Universidad de Sevilla, por el financiamiento, mediante el 4º Plan propio de Docencia, para poder llevar a cabo el proyecto titulado “Red de innovación docente mediante aprendizaje de servicio sobre el tercer sector de la comunicación”. Así mismo, quisiéramos agradecer el compromiso de participación de la principal red española y andaluza de medios de comunicación del tercer sector, la Red de Medios Comunitarios (ReMC) y la Asociación de Emisoras Municipales y Comunitarias de Radio y TV de Andalucía (EMA-RTV), así como de otros medios del TSC como la Plataforma de Comunicación Comunitaria Onda Color y la Asociación Cultural Taller Comunicación Radio Endanza (Radiopolis).

7. REFERENCIAS

AMARC (2009). Principios para un marco regulatorio democrático sobre radio y TV comunitaria. Montevideo: Asociación Mundial de Radios Comunitarias (AMARC). Recuperado de https://bit.ly/3iXWs3E

AMARC, A. (2010). Principios para garantizar la diversidad y el pluralismo en la radiodifusión y los servicios de comunicación audiovisual. Buenos Aires: AMARC ALC.

Aguaded, I. y Martín-Pena, D. (2013). Educomunicación y radios universitarias: panorama internacional y perspectivas futuras. Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, Nº 124, pp. 63-70.

Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., y Rodríguez Villabona, M. (2013). Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas. Investigación bibliotecológica, 27(61), 83-105

Barranquero, A. (Coord.) (2015). La juventud española y los medios del Tercer Sector de la Comunicación. Madrid: Centro Reina Sofía sobre adolescencia y juventud.

Barranquero, A. y Candón, J. (2021). La sostenibilidad del Tercer Sector de la Comunicación en España. Diseño y aplicación de un modelo de análisis al estudio de caso de El Salto y OMC. Radio. REVESCO. Aprobado y en espera de publicación.

Barranquero, A. y Navarro Limón, M. (2018). La participación de los sectores juveniles en los medios comunitarios y educativos del Estado español. Una perspectiva comparada. D. Martín-Pena y A. Vivas Moreno (eds. y coords.), Radios universitarias en marcha: hacia la construcción de una contra agenda mediática, 66-85.

Barranquero Carretero, A. y Sánchez Moncada, M. (2018). Media cooperatives in Spain. An entrepreneurial and citizen journalism in times of crisis. REVESCO-REVISTA DE ESTUDIOS COOPERATIVOS, (128), 36-58.

Bolívar, Antonio (2007). Educación para la ciudadanía, Barcelona, Graó.

Candón-Mena, Jose (2018). Memoria final del Proyecto de Innovación Docente "Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla" (RECCUS), en: http://institucional.us.es/reccus/wp-content/uploads/2018/10/MEMORIA-FINAL-RECCUS.pdf (consulta: 24 de octubre de 2019).

Candón-Mena, Jose (2019). “Proyecto de Innovación Docente Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla (RECCUS)”, en Guillot-Valdés, María y Guillén- Riquelme, Alejandro (coords.) XV Foro internacional sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES), Santander, 10-12 de mayo de 2018. Asociación Española de Psicología Conductual (AEPC). pp. 990-996, en: https://www.ugr.es/~aepc/FECIES_16/CapitulosFECIES2018.pdf (consulta: 23 de octubre de 2019).

Candón-Mena, Jose (2020, en prensa), “Formación, voluntariado y empleabilidad en materia de comunicación y publicidad en las organizaciones del Tercer Sector a través de la innovación docente”, en Las herramientas digitales en la comunicación social. Madrid: Fragua. pp. 19-36.

Codina, L. (2018). Preguntas de investigación en tesis doctorales y trabajos académicos.

Contreras-Pulido, P., Martín-Pena, D. y Aguaded, J.I. (2015) Derribando el auto estigma: Medios de comunicación en prisiones como aliados de la inclusión social. Cuadernos.info, Vol. 36, pp. 15-26. DOI: https://doi.org/10.7764/cdi.36.708

Contreras-Pulido, P. C., Mairena, M. G., & Gómez, J. I. A. (2014). Programar una radio social en la universidad: el Propósito Penélope de UniRadio. Edmetic, 3(1), 112-130.

Correia, R., Vieira, J. y Aparicio, M. (2019). Community radio stations sustainability model: An open-source solution. Radio Journal: International Studies in Broadcast & Audio Media, Vol. 17, Nº 1, pp. 29-45. DOI: https://doi.org/10.1386/rjao.17.1.29_1

Council of Europe (2009). Declaration of the Committee of Ministers on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue. Strasbourg: Council of Europe.

Escofet, Anna (2019). La metodología del aprendizaje-servicio como respuesta a los retos de la sociedad desde las aulas universitarias. Presentación en Jornada de Formación “Aprendizaje- Servicio en el ámbito universitario” celebrada el 3 de abril en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. y Allen, S. D. (1993). Doing Naturalistic Inquiry. A guide to methods. Newsbury Park: Sage

Fernández Sande, M., y Leal Leal, C. M. (2015). La radio como instrumento de rehabilitación y recuperación en trastorno mental severo y crónico: experiencias en la Comunidad de Madrid.

García García, J. y Meda, M. (2012) ¡Qué locura de radio! Radios comunitarias y salud mental en España (pp. 309-322). En M. Martínez, C. Mayugo y A. Tamarit (eds.), Comunicación y comunidad. Prácticas comunicativas y medios comunitarios en Europa y América Latina. Madrid: Fragua

Hart, C. (2008). Doing a literature review: Releasing the social science research imagination. London: Sage.

ICI (2013). Guía básica de Aprendizaje y Servicio. Leganés: Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural.

Lema-Blanco, I. (2015) Los medios de comunicación comunitarios como espacios de educación no formal para los/las jóvenes. Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Vol. 14, pp. 14-28. DOI: https://doi.org/10.17979/reipe.2015.0.14.315

Lema-Blanco, I. y Meda, M. (2016) Linguistic diversity and Communication rights: the role of community media in the promotion of regional or minority languages in Europe. Radio, Sound & Society Journal, Vol. 1, Nº 1, pp. 26-41.

Lewis, P. (2008) Finding and funding Voices: The London experience. Information, Society and Justice, Vol. 2.1, pp. 5-20. http://repository.londonmet.ac.uk/44/1/InformationSocietyAndJustice%20v2,n1%20p5-20.pdf

Macdonald, K., y Tipton, C. (1993). Using documents. Researching social life, 187-200.

Martín, J. R., Morais, S., y Barranquero, A. (2018). Las redes de comunicación alternativa y ciudadana en España: Potencialidades, dificultades y retos. OBETS: Revista de Ciencias Sociales, 13(1), 121-148.

Martínez, J. E. P. (2017). ¿Por qué las radios libres invadieron nuestro dial? Reflexiones sobre el concepto de anomia comunicacional como origen de proyectos de comunicación alternativa (1976-1989). Estudios sobre el mensaje periodístico, 23(1), 519.

Martínez, Virginia; Melero, Noelia; Ibáñez, Eduardo y Sánchez, M.ª del Carmen (eds.) (2018), El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible, Salamanca, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Meda González, M. (2010). La Ley UTECA y el Tercer Sector de la Comunicación: comparativa internacional de las fallas de la legislación española audiovisual y respuesta de la sociedad civil.

Meda, M. (2012). Del arte de cambiar para que todo siga igual: el Tercer Sector de la Comunicación y la Ley General Audiovisual en España.

Parlamento Europeo (2008). Resolución del Parlamento Europeo de 25 de septiembre de 2008, sobre los medios del tercer sector de la comunicación, 2008/2011(INI).

Puig, Josep M. y Palos, Josep (2006), Rasgos pedagógicos del aprendizaje–servicio, Cuadernos de Pedagogía, núm. 357, pp. 60–63.

Puig, Josep María; Batlle, Roser; Bosch, Carme y Palos, Josep (2007), Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía, Barcelona, Octaedro.

Puig, Josep María; Gijón, Mónica; Martín, Xus; Rubio i Serrano; Laura (2011), Aprendizajeservicio y Educación para la Ciudadanía, Revista de educación, núm. extra 1: Educación, valores y democracia, pp. 45-67.

Randolph, J.(2009). A guide to writing the dissertation literature review. Practical assessment, research & evaluation, Vol. 14, Nº 13, pp. 1-13. http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=13

Rodriguez, C. (2015). Community media as performers of peace. En J. Hoffmann y V. Hawkins (eds.), Communication and peace: Mapping an emerging field (pp. 289-302). London: Routledge.

UNESCO (2008). Indicadores de Desarrollo Mediático: Marco para evaluar el desarrollo de los medios de comunicación social. París: UNESCO y PIDC. Recuperado de https://bit.ly/3UPuYu1

TECNOLOGÍAS DE APOYO PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN LA UNIVERSIDAD: EL ENFOQUE DE LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

ANTONIA RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Departamento de Psicología. Universidad de Jaén

FRANCISCO DANIEL PÉREZ CANO
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

GEMA PARRA CABRERA
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

JUAN JOSÉ JIMÉNEZ DELGADO
Departamento de Informática. Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

La implementación de tecnologías de apoyo en el aula universitaria ha demostrado ser una herramienta efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. Las tecnologías de apoyo permiten a los estudiantes con discapacidad superar las barreras que enfrentan en su proceso de aprendizaje y les permiten acceder a la información de la misma manera que sus compañeros sin discapacidad (Ainscow et al., 2013). En el contexto universitario, estas tecnologías se han convertido en un recurso importante para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa de las personas con discapacidad.

A nivel nacional, existen leyes y normativas (UNE-EN ISO 9999:2003) que establecen la terminología adecuada de las ayudas técnicas para personas con discapacidad. Su aplicación en las universidades para garantizar la accesibilidad y la inclusión de los estudiantes con discapacidad en todos los aspectos de la vida universitaria, incluyendo el acceso a tecnologías de apoyo es fundamental. Sin embargo, la implementación efectiva de estas leyes y normativas varía en función de la institución.

Algunas universidades (Hopkins, 2011) cuentan con servicios específicos de apoyo a la discapacidad que ofrecen tecnologías de apoyo, como sistemas de amplificación de sonido y lectores de pantalla, y también ofrecen formación para su uso efectivo. Además, algunas universidades han desarrollado programas de apoyo específicos para estudiantes con discapacidad auditiva o visual.

En España, el apoyo a la discapacidad mediante el uso de tecnologías en las aulas universitarias ha mejorado en los últimos años (Observatorio Estatal de la Discapacidad, 2018). Aunque se han hecho avances en el apoyo a la discapacidad mediante el uso de tecnologías en las aulas universitarias españolas, todavía queda trabajo por hacer para garantizar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad (Moriña et al., 2015).

Sin embargo, muchas veces los recursos disponibles son limitados y no siempre se pueden satisfacer las necesidades de todos los estudiantes con discapacidad. Además, todavía existe una falta de conciencia y comprensión sobre las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad y la importancia de la accesibilidad en las aulas universitarias (Claiborne et al., 2010).

En este artículo, se discutirán las tecnologías de apoyo más comunes utilizadas en las aulas universitarias para ayudar a las personas con discapacidad a aprender y participar en el proceso educativo. Se abordarán las tecnologías de apoyo para la discapacidad visual, auditiva, motora y de aprendizaje. Finalmente se realiza un estudio de las tecnologías de apoyo a la discapacidad utilizadas en la Universidad de Jaén.

2. CLASIFICACIÓN DE TECNOLOGÍAS DE APOYO ADECUADAS A CADA TIPO DE DISCAPACIDAD

Podemos atender a una clasificación de las discapacidades en el entorno educativo, como discapacidades visuales, auditivas, motoras y de aprendizaje (Figueroa Escudero y Zúñiga Rodríguez, 2020). Puede observarse que las personas con discapacidad visual pueden enfrentar dificultades al leer, escribir o interactuar con contenido visual en el aula, debido a diferentes niveles de ceguera o baja visión. Para ayudar a estos

estudiantes, se pueden utilizar herramientas de accesibilidad como braille, software de voz o lupas electrónicas. Es esencial que el entorno del aula, los materiales y el contenido estén diseñados de manera accesible para ellos.

Por otro lado, las personas con discapacidad auditiva pueden experimentar sordera total o parcial, lo que dificulta su capacidad para escuchar instrucciones, participar en debates y comprender el contenido de las lecciones. Para apoyar a estos estudiantes, pueden requerirse intérpretes de lengua de señas, sistemas de amplificación de sonido o transcripciones de texto en tiempo real. Asimismo, la disposición de los asientos y la acústica del aula deben ser consideradas para garantizar la plena participación de los estudiantes con discapacidad auditiva.

Existe también la posibilidad de que algunos estudiantes enfrenten discapacidades motoras, lo que limita su capacidad para escribir, manipular objetos o moverse dentro del aula. Para apoyar a estos estudiantes, pueden ser necesarias adaptaciones físicas, como sillas de ruedas, escritorios ajustables o dispositivos de entrada alternativos. Además, se debe asegurar la accesibilidad física del aula y los espacios comunes para que los estudiantes con discapacidad motora puedan desplazarse libremente y acceder a todos los materiales y equipos necesarios.

En relación a las personas con discapacidad intelectual, pueden enfrentar dificultades en el procesamiento y comprensión de la información. Estos estudiantes pueden beneficiarse de estrategias de enseñanza y aprendizaje adaptadas, como el uso de un lenguaje simplificado o recursos visuales que faciliten la comprensión. Además, es posible que necesiten tiempo adicional para completar tareas y asimilar el contenido.

A continuación, se relacionan las distintas tecnologías de apoyo que permiten adoptar enfoques inclusivos para asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para acceder, participar y tener éxito en el entorno educativo (Haleem et al., 2022).

2.1. Tecnologías de apoyo para la discapacidad visual

Las tecnologías de apoyo para la discapacidad visual incluyen herramientas que mejoran la accesibilidad a la información visual y que permiten a los estudiantes con discapacidad visual tener acceso a la información de la misma manera que sus compañeros sin discapacidad (Alves et al., 2019). Algunas tecnologías de apoyo para la discapacidad visual son:

- Software de lectura de pantalla: permite a los estudiantes con discapacidad visual escuchar el contenido que se muestra en la pantalla.
- Lupa electrónica: permite a los estudiantes con discapacidad visual ampliar la información visual que se muestra en la pantalla.
- Sistema de lectura Braille: convierte el contenido digital en Braille y lo muestra en un dispositivo Braille para que los estudiantes con discapacidad visual puedan leer la información.

Las tecnologías de apoyo para la discapacidad visual son herramientas esenciales para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades en el aula universitaria. Estas tecnologías incluyen dispositivos y software diseñados para ayudar a las personas con discapacidad visual a leer, escribir, navegar por la web y realizar otras actividades académicas. En general, se pueden clasificar en tres categorías principales: hardware, software y dispositivos de ayuda.

En la categoría de hardware se encuentran los dispositivos físicos que se utilizan para mejorar la accesibilidad y la comodidad. Entre ellos se incluyen las pantallas táctiles, los teclados en braille, los ratones de gran tamaño y los dispositivos de lectura electrónica. Por ejemplo, las pantallas táctiles pueden ser útiles para los estudiantes con discapacidad visual al permitirles acceder a la información y navegar por el contenido de manera táctil e interactiva. Los teclados en braille son útiles para la escritura y el control del ordenador, mientras que los ratones de gran tamaño pueden ayudar a los estudiantes con discapacidad motora a realizar tareas en el ordenador. Los dispositivos de lectura electrónica,

como los lectores de pantalla, son especialmente útiles para los estudiantes con discapacidad visual al convertir el texto digital en audio.

La categoría de software incluye aplicaciones y programas diseñados para ayudar a los estudiantes con discapacidad visual a leer, escribir y realizar otras tareas académicas. Los programas de lectura de pantalla, los correctores ortográficos y gramaticales, y los sintetizadores de voz son algunos ejemplos de software de apoyo para la discapacidad visual. Por ejemplo, los programas de lectura de pantalla como JAWS o NVDA convierten el texto digital en audio y pueden leer el contenido de la pantalla a los estudiantes con discapacidad visual.

Por último, los dispositivos de ayuda incluyen herramientas y accesorios que se utilizan para realizar actividades específicas en el aula, como la lectura de partituras musicales o la escritura de ecuaciones matemáticas. Algunos ejemplos de dispositivos de ayuda incluyen lupas electrónicas, calculadoras hablantes y software de reconocimiento de voz.

A modo de resumen, podemos indicar que las tecnologías de apoyo para la discapacidad visual son herramientas valiosas para garantizar la accesibilidad y la igualdad de oportunidades en el aula universitaria. La clasificación de estas tecnologías en hardware, software y dispositivos de ayuda puede ayudar a los educadores y estudiantes a identificar y seleccionar las herramientas más adecuadas para sus necesidades. Además, la investigación y la literatura en este tema indican la importancia de asegurar la accesibilidad en la educación superior para las personas con discapacidad visual y destacan el papel clave que juegan las tecnologías de apoyo en la eliminación de barreras. En definitiva, estas herramientas son fundamentales para garantizar el acceso y la igualdad de oportunidades en el aula universitaria y para promover la inclusión y la diversidad en la educación superior.

2.2. Tecnologías de apoyo para a discapacidad auditiva

Las tecnologías de apoyo para la discapacidad auditiva son herramientas que mejoran la accesibilidad a la información auditiva y permiten a los estudiantes con discapacidad auditiva tener acceso a la información de la misma manera que sus compañeros sin discapacidad. Algunas

tecnologías de apoyo para la discapacidad auditiva incluyen sistemas de asistencia auditiva, subtítulos e intérpretes de lengua de señas.

Los sistemas de asistencia auditiva incluyen dispositivos que mejoran la claridad y el volumen del sonido, como los amplificadores personales y los bucles de inducción magnética. Los amplificadores personales son dispositivos portátiles que se colocan detrás de la oreja y amplifican el sonido, mejorando la claridad y la comprensión del habla para los estudiantes con discapacidad auditiva. Los bucles de inducción magnética son sistemas de transmisión que envían el sonido directamente a los audífonos o implantes cocleares del estudiante, reduciendo el ruido de fondo y mejorando la calidad del sonido.

Los subtítulos son otro tipo de tecnología de apoyo para la discapacidad auditiva. Los subtítulos son textos que aparecen en la pantalla y proporcionan una transcripción de lo que se dice en el aula. Los subtítulos pueden ser útiles para estudiantes con discapacidad auditiva que no pueden escuchar bien, así como para estudiantes con discapacidad cognitiva que necesitan leer el texto para comprender mejor el contenido. Los sistemas de subtítulos pueden ser automáticos o manuales. Los subtítulos automáticos utilizan tecnología de reconocimiento de voz para transcribir el habla en tiempo real, mientras que los subtítulos manuales son creados por un transcriptor de lenguaje.

Los intérpretes de lengua de señas son personas capacitadas para interpretar la lengua de señas y el habla. Los intérpretes de lengua de señas pueden ser muy valiosos para los estudiantes con discapacidad auditiva que utilizan la lengua de señas como su lengua principal y necesitan una interpretación para seguir las clases en el aula. Los intérpretes de lengua de señas pueden ser contratados por la universidad o por asociaciones de manera habitual, aunque también pueden ser contratados por la persona con discapacidad.

El software de reconocimiento de voz es una tecnología de apoyo cada vez más utilizada para estudiantes con discapacidad auditiva en el aula universitaria. Este software funciona mediante la conversión de voz a texto escrito en tiempo real, lo que permite que los estudiantes puedan leer lo que se está diciendo en el aula. El software de reconocimiento de

voz utiliza técnicas de procesamiento del habla para reconocer y transcribir la voz en texto escrito. El software se entrena con una gran cantidad de datos de audio y texto para mejorar su precisión en la transcripción del habla. En algunos casos, el software también puede aprender a reconocer y transcribir la voz de un hablante en particular, lo que puede mejorar aún más la precisión de la transcripción. En el aula universitaria, el software de reconocimiento de voz puede ser utilizado por un estenotipista o por el propio estudiante con discapacidad auditiva. En el primer caso, el estenotipista utiliza un teclado especializado para transcribir el habla del profesor en tiempo real. En el segundo caso, el estudiante utiliza un micrófono conectado a una computadora o dispositivo móvil para capturar el habla del profesor y el software lo transcribe en texto escrito en tiempo real. El software de reconocimiento de voz también puede ser utilizado para transcribir conferencias o presentaciones grabadas para que los estudiantes puedan revisar el material en su propio tiempo y ritmo. Esto puede ser especialmente útil para estudiantes con discapacidad auditiva que pueden necesitar más tiempo para procesar la información auditiva. Aunque el software de reconocimiento de voz ha mejorado significativamente en términos de precisión en la transcripción del habla, todavía puede haber errores. Por lo tanto, es importante que el software sea utilizado junto con otros recursos de apoyo, como los sistemas de amplificación de sonido o los subtitulados en tiempo real, para garantizar que los estudiantes con discapacidad auditiva tengan acceso completo al aprendizaje en el aula universitaria.

2.3. Tecnologías de apoyo para la discapacidad motora

Las tecnologías de apoyo para la discapacidad motora son herramientas que permiten a los estudiantes con discapacidad motora tener acceso a la información y participar en el proceso educativo de la misma manera que sus compañeros sin discapacidad (Manresa-Yee et al., 2012). Algunas tecnologías de apoyo para la discapacidad motora son:

- Software de reconocimiento de voz: permite a los estudiantes con discapacidad motora controlar su computadora mediante comandos de voz.

- Ratones alternativos: son dispositivos que permiten a los estudiantes con discapacidad motora controlar su computadora con una parte diferente del cuerpo que no sea el mouse estándar.

- Teclados adaptativos: son teclados que se adaptan a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad motora, como teclas más grandes o una disposición diferente.

2.4. Tecnologías de apoyo para la discapacidad de aprendizaje

La discapacidad de aprendizaje se refiere a una variedad de trastornos que afectan la capacidad de una persona para procesar la información. Estas discapacidades pueden afectar la forma en que una persona lee, escribe, comprende, recuerda y se comunica. En las aulas universitarias, los estudiantes con discapacidad de aprendizaje pueden enfrentar barreras significativas para el aprendizaje efectivo. Sin embargo, gracias a los avances tecnológicos, hay una variedad de herramientas y recursos disponibles para apoyar a estos estudiantes.

A continuación, se describen algunas de las tecnologías de apoyo más comunes para la discapacidad de aprendizaje en las aulas universitarias:

- Software de lectura de pantalla: El software de lectura de pantalla convierte el texto en voz y lo lee en voz alta para el estudiante. Esto puede ser útil para estudiantes con dislexia o dificultades de lectura. Algunos programas también ofrecen características adicionales, como resaltar el texto a medida que se lee, lo que ayuda al estudiante a seguir mejor la información.

- Programas de dictado: Los programas de dictado permiten a los estudiantes hablar en un micrófono y convertir su discurso en texto. Esto puede ser útil para estudiantes con dislexia o dificultades de escritura. Los programas de dictado también pueden ser útiles para estudiantes con discapacidades motoras que tienen dificultades para escribir a mano o usar un teclado.

- Programas de organización: Los programas de organización pueden ayudar a los estudiantes a planificar y organizar su tiempo y tareas de estudio. Estos programas pueden ser

especialmente útiles para estudiantes con trastornos del déficit de atención e hiperactividad (TDAH) o trastornos del espectro autista (TEA), quienes pueden tener dificultades para organizarse y priorizar sus tareas.

- Herramientas de lectura: Las herramientas de lectura pueden ayudar a los estudiantes a comprender mejor la información que leen. Por ejemplo, los diccionarios en línea pueden proporcionar definiciones de palabras desconocidas, y los programas de traducción pueden ayudar a los estudiantes que hablan inglés como segunda lengua. Los programas de resumen pueden ayudar a los estudiantes a condensar información compleja en un formato más fácil de entender.

- Adaptaciones de hardware: Las adaptaciones de hardware pueden ayudar a los estudiantes a acceder a la tecnología. Por ejemplo, los teclados y mouse adaptativos pueden ser útiles para estudiantes con discapacidades motoras, y las pantallas de alta resolución y los ajustes de contraste pueden ser útiles para estudiantes con discapacidades visuales.

Es importante tener en cuenta que las tecnologías de apoyo son solo una herramienta para apoyar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad de aprendizaje. Es importante que los profesores y el personal de apoyo trabajen en colaboración con los estudiantes para identificar las mejores estrategias y recursos para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante. Además, es importante que los estudiantes tengan acceso a servicios de apoyo adicionales, como asesores académicos y tutores, para ayudarlos a alcanzar sus objetivos académicos.

Además de las tecnologías de apoyo mencionadas anteriormente, hay otras estrategias y prácticas que pueden ayudar a los estudiantes con discapacidad de aprendizaje a tener éxito en las aulas universitarias. Por ejemplo:

- Ofrecer tiempos de descanso y pausas regulares para los estudiantes que tienen dificultades para concentrarse durante largos períodos de tiempo.

- Proporcionar instrucciones claras y concisas para las tareas y actividades en clase.
- Proporcionar materiales de lectura y recursos adicionales para ayudar a los estudiantes a comprender la información de manera efectiva.
- Proporcionar retroalimentación frecuente y específica sobre el desempeño académico de los estudiantes.
- Fomentar la participación activa y el trabajo en equipo para ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades sociales y de colaboración.

3. ESTADO ACTUAL DEL APOYO A LA DISCAPACIDAD MEDIANTE EL USO DE TECNOLOGÍAS EN LAS AULAS UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS

Existen estadísticas sobre la discapacidad en el ámbito universitario en España, así como sobre el uso de tecnologías de apoyo para estudiantes con discapacidad. A continuación, se presentan algunos datos relevantes:

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en el curso académico 2019/2020 había 44.672 estudiantes universitarios con discapacidad en España, lo que representa el 3,4% del total de estudiantes matriculados en la universidad.

Según un estudio realizado por el Real Patronato sobre Discapacidad (Fresno et al. 2022), el 80% de los estudiantes con discapacidad que acceden a la universidad necesitan algún tipo de adaptación curricular o tecnológica para poder desarrollar su formación con normalidad. En cuanto al uso de tecnologías de apoyo, según la misma investigación, los recursos más utilizados por los estudiantes con discapacidad son los sistemas de amplificación de sonido (52%), los lectores de pantalla (46%), los intérpretes de lengua de signos (43%) y los sistemas de subtitulado en tiempo real (28%). Es importante tener en cuenta que estas estadísticas pueden variar en función de la universidad y de las políticas

y recursos específicos que se hayan implementado para apoyar a los estudiantes con discapacidad.

Podemos indicar que las principales tecnologías de apoyo que se utilizan en las Universidades españolas para apoyar a estudiantes con discapacidad son los sistemas de amplificación de sonido, los lectores de pantalla, el software de reconocimiento de voz, intérpretes de lengua de signos, los sistemas de subtitulado en tiempo real y las tecnologías de accesibilidad web. Estos últimos aseguran que los contenidos digitales, como las páginas web, sean accesibles para los estudiantes con discapacidad visual o auditiva, incluyendo la descripción de imágenes y la utilización de subtítulos y transcripciones en vídeos.

4. INCLUSIÓN EN EL AULA EN LA UNIVERSIDAD DE JAÉN

La Universidad de Jaén crea en el año 2005 la Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad (UAED) con el objetivo de que los estudiantes con discapacidad puedan tener las mismas oportunidades que el resto de alumnos. Esta unidad realiza una serie de acciones orientadas a la asistencia, apoyo y asesoramiento.

Básicamente establecen apoyo para la accesibilidad a los espacios, una atención personalizada al alumnado con discapacidad, apoyo al estudio, servicios especiales en bibliotecas, apoyo personal, ayudas económicas y fomento de la empleabilidad.

A través de este servicio, se ofrecen una variedad de recursos y tecnologías de apoyo, incluyendo:

- Sistemas de amplificación de sonido.
- Lectores de pantalla y software de reconocimiento de voz.
- Subtitulado en tiempo real.
- Tecnologías de accesibilidad web.
- Tele-lupa.
- Adaptaciones de teclado.
- Adaptación de puestos en el aula.

Además de estas tecnologías, la UAED también ofrece servicios de interpretación de lengua de signos y de apoyo para la realización de

exámenes y otras tareas académicas. En general, la Universidad de Jaén está comprometida con la inclusión y el acceso igualitario a la educación para todas las personas, y trabaja continuamente para mejorar y ampliar los recursos y tecnologías de apoyo disponibles para los estudiantes con discapacidad.

Esta unidad de la Universidad de Jaén ofrece otros tipos de apoyo y servicios para estudiantes con discapacidad. Algunos de ellos son:

- Adaptaciones curriculares: la UAED colabora con los profesores y las facultades para adaptar los planes de estudio y las actividades académicas a las necesidades y capacidades de los estudiantes con discapacidad.
- Apoyo psicopedagógico: la UAED cuenta con un equipo de psicólogos y pedagogos que ofrecen asesoramiento y orientación a los estudiantes con discapacidad y sus familias, así como programas de entrenamiento y habilidades sociales.
- Accesibilidad física: la universidad cuenta con rampas, ascensores, baños adaptados y otros recursos para garantizar la accesibilidad física a todos los edificios y espacios universitarios.
- Préstamo de materiales y equipamiento: la UAED dispone de una amplia variedad de materiales y equipamiento de apoyo para prestar a los estudiantes con discapacidad, como ordenadores portátiles, lupas, sillas de ruedas, etc.

La Universidad de Jaén cuenta con un amplio abanico de recursos y servicios de apoyo para garantizar la inclusión y el acceso igualitario a la educación de los estudiantes con discapacidad. La UAED es un servicio fundamental en este sentido, y trabaja de forma constante para mejorar y ampliar su oferta de recursos y servicios.

Además, la Universidad de Jaén ha recibido distintos reconocimientos y premios por su compromiso con la inclusión y la accesibilidad de las personas con discapacidad. Por ejemplo, en 2014, la Universidad de Jaén fue seleccionada como "Organization Ability" por su compromiso

con la inclusión de personas con discapacidad, en el apartado Orientación a Clientes.

5. CONCLUSIONES

Las tecnologías de apoyo son herramientas esenciales para garantizar la inclusión educativa de las personas con discapacidad en el contexto universitario. Las tecnologías de apoyo para la discapacidad visual, auditiva, motora y de aprendizaje han demostrado ser herramientas efectivas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad. La implementación de estas tecnologías en el aula universitaria es esencial para garantizar la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa de todas las personas, independientemente de su discapacidad. Sin embargo, se necesita un enfoque personalizado para determinar qué herramientas son más efectivas para cada estudiante, y la formación y el apoyo adecuados son esenciales para asegurar el éxito de los estudiantes en el uso de las tecnologías de apoyo.

Existen diversidad de tecnologías de apoyo para la discapacidad visual, como los lectores de pantalla y las impresoras Braille, que pueden mejorar significativamente el acceso a la información y la participación en el aula para los estudiantes con discapacidad visual. Para la discapacidad auditiva podemos destacar sistemas de asistencia auditiva, subtítulos e intérpretes de lengua de señas. Para la discapacidad motora podemos utilizar software de reconocimiento de voz para realizar acciones, así como diversos dispositivos hardware adaptados.

Por otra parte, podemos destacar que las tecnologías de apoyo pueden ayudar a los estudiantes con discapacidad de aprendizaje a acceder a los materiales educativos y a participar en las clases con mayor eficacia. Estas herramientas pueden incluir software de reconocimiento de voz, lectores de pantalla, programas de ortografía y gramática, y otros recursos digitales que faciliten el aprendizaje. La tecnología de apoyo también puede proporcionar una forma más flexible para que los estudiantes con discapacidad de aprendizaje demuestren su conocimiento. Por ejemplo, pueden utilizar herramientas de dictado en lugar de escribir ensayos a mano o hacer presentaciones en video en lugar de presentaciones orales.

Podemos concluir que la disponibilidad de tecnologías de apoyo debe ser considerada desde el diseño curricular para asegurar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender. Los programas universitarios deben contar con políticas claras para garantizar el acceso a tecnologías de apoyo y la formación necesaria para su uso eficaz. Por otra parte, la colaboración entre los departamentos de servicios para discapacitados, los servicios de tecnología de la información y los profesores es esencial para garantizar el uso adecuado y la integración efectiva de tecnologías de apoyo. La educación sobre la accesibilidad y el diseño universal en la formación docente, así como la sensibilización y el respeto hacia la diversidad en el aula, son fundamentales para garantizar la inclusión de todos los estudiantes.

Las tecnologías de apoyo también pueden ser beneficiosas para otros estudiantes, lo que puede crear un entorno de aprendizaje más accesible e inclusivo para todos. Además, la formación y el apoyo adecuados son esenciales para que los estudiantes puedan utilizar eficazmente las tecnologías de apoyo. Los educadores y el personal de apoyo deben estar capacitados para ayudar a los estudiantes a aprender a utilizar las herramientas y resolver problemas técnicos.

La Universidad de Jaén cuenta con una Unidad de Atención al Estudiante con Discapacidad (UAED), que ofrece una amplia variedad de recursos y servicios, incluyendo tecnologías de apoyo, para facilitar el acceso y la participación del estudiantado con discapacidad en la educación superior. Además, se ha desarrollado un Plan de Accesibilidad Universal para garantizar la accesibilidad a instalaciones y servicios.

6. REFERENCIAS

Ainscow, M., Dyson, A. y Weiner, L. (2013) From exclusion to inclusion: ways of responding in Schools to Students with special educational needs. England: CfBT Education Trust. 60 Queens Road. Reading. RG1 4BS.

Alves, C., Monteiro, G., Rabello S., Gasparetto, M. y Carvalho, K. (2009) Assistive technology applied to education of students with visual impairment. Rev Panam Salud Publica, 26(2):148–52.

Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A. y Smith, A. (2010) Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? International Journal of Inclusive Education, 15(5), 513-527. https://doi.org/10.1080/13603110903131747

Figueroa Escudero, E. y Zúñiga Rodríguez, M. (2020) Las barreras actitudinales y estructurales en el proceso de aprendizaje en los estudiantes universitarios con discapacidad. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, 3(2), 6-15.

Fresno García, J.M., Ruíz Villafranca, R. y Fillat Delgado, Y. (2022) Análisis sobre la situación de los derechos de las personas con discapacidad e identificación de retos de futuro. Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid

Haleem, A., Javaid, M., Qadri, M. A. y Suman, R. (2022) Understanding the role of digital technologies in education: A review. Sustainable Operations and Computers, 3, 275-285. Elsevier BV. https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004

Hopkins, L. (2011) The path of least resistance: a voice-relational analysis of disabled students' experiences of discrimination in English universities. International Journal of Inclusive Education, 15, 711-727. https://doi.org/10.1080/13603110903317684

Manresa-Yee, C., Muntaner, J. y Sanz, C.: e-Inclusión Educativa para Alumnos con Graves Dificultades Motoras (2012). En L. Bengochea, & J. R. Hilera, Calidad y Accesibilidad de la Formación Virtual, 97-104. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Moriña, A., López, R. y Molina, V. (2015) Students With Disabilities in Higher Education: a Biographical-Narrative Approach to the Role of Lecturers. Higher education research and development, 34, 147-159. https://doi.org/10.1080/07294360.2014.934329

Observatorio Estatal de la Discapacidad. (2018) Alumnado con discapacidad y educación inclusiva en España. Informe recuperado de https://bit.ly/3IEThrw

UNE-EN ISO 9999:2003. Ayudas técnicas para personas con discapacidad. Clasificación y terminología. Asociación Española de Normalización y Certificación (AENOR), Madrid.

LA DIVERSIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA: CÓMO LOS MINIONS IMPULSARON LA GAMIFICACIÓN INCLUSIVA

RUBÉN MARTÍNEZ SÁNCHEZ
Lideria International School

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la gamificación ha pasado a ser una estrategia muy efectiva para motivar al alumnado, debido principalmente a que fomenta su participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esta técnica se basa en el uso de parte del juego, como las recompensas, subidas de nivel… con el propósito de lograr un compromiso por parte de los estudiantes en las dinámicas que llevemos a cabo en el aula. En educación especial se ha mostrado que, la gamificación es especialmente útil para involucrar al alumnado con necesidades educativas en el proceso de aprendizaje (Martínez y Chaparro, 2021).

La utilización de la gamificación en este campo, la educación especial, ha pasado a ser una práctica cuya utilización está cada vez más extendida. Todos los profesionales de la educación se están dando cuenta de los beneficios que esta técnica ofrece, especialmente a aquellos que pueden tener dificultades para concentrarse en las clases o para motivarse a participar en las dinámicas que se desarrollan (Castillo-Mora, Escobar-Murillo, de los Ángeles Barragán-Murillo y Cárdenas-Moyano, 2022). Esta técnica en educación especial se basa en la idea de que el aprendizaje puede llegar a ser divertido y, por consiguiente, ser más efectivo.

Por ende, la gamificación en el campo de la educación especial es especialmente efectiva para las dificultades que solemos encontrarnos al lograr motivar al alumnado y ayudar a su concentración. Por lo que es una técnica cuyas propuestas que la apliquen permite incluir a estudiantes

con o sin necesidades educativas. La gamificación se ha convertido en una herramienta efectiva que no solo desarrolla contenidos, si no que permite trabajar habilidades sociales y emocionales (Martínez, 2023).

Si analizamos los beneficios de esta técnica en el campo que nos ocupa, la educación especial, encontramos que principalmente convierte el contenido que mostramos en un conocimiento más atractivo. Este aspecto es especialmente útil en una sociedad tan sobre estimulada como la que nos encontramos. Por ello, se logra que el estudiantado esté más interesado en lo que se está mostrado y le motive más participar en las dinámicas que se desarrollan. Además, y como se ha comentado anteriormente, nos permite desarrollar habilidades sociales y emocionales que normalmente no se suele incluir en las propuestas pedagógicas actuales (Hurtado y Sivisapa, 2022). Este hecho ocurre porque es un tipo de pedagogía que puede aplicarse con todo el alumnado, independientemente de las casuísticas individuales de cada uno.

En cuanto a los resultados académicos encontramos que el uso de esta técnica favorece a la mejora de estos. La motivación y el compromiso con el proceso de enseñanza y aprendizaje, permite desarrollar una mayor confianza en sí mismos y fomentar una mejora en sus habilidades (Lozada-Ávila y Betancur-Gómez, 2017). Todo ello conlleva a esa mejora académica que todos los docentes perseguimos, especialmente en educación especial.

Pero no podemos centrarnos únicamente en los estudiantes, ya que esta técnica también beneficia a otros agentes como a los docentes y educadores. Nosotros, como creadores de experiencias de aprendizaje o, situaciones de aprendizaje como se llama con la actual ley de educación, nos sentiremos más motivados al proponer dinámicas más atractivas y personalizadas a los gustos de nuestros alumnos (García-Casaus, Cara-Muñoz, Martínez-Sánchez y Cara-Muñoz, 2021). Además, esta técnica nos ayuda a medir, de una forma lúdica, la participación y el rendimiento de los estudiantes de manera dinámica y a tiempo real (Pacheco, 2019).

Todo ello nos permite, como educadores, identificar rápidamente las fortalezas y debilidad de cada alumno y alumna que tenemos en nuestra clase (Martín, Martín, Sanz y Martín, 2014). Además, dependiendo del

enfoque con el que trabajemos podemos proporcionar una retroalimentación instantánea al estudiante. Esta retroalimentación es especialmente útil para el alumnado con necesidades educativas que pueden necesitar un apoyo adicional para comprender el tema que estamos desarrollando.

Aunque los beneficios de la gamificación son evidentes, debemos tener en cuenta que no es una solución mágica para todos los desafíos que, como educadores de educación especial nos enfrentamos. No todos nuestros alumnos responderán de la misma forma, y algunos de ellos harán que tengamos que adaptar la propuesta pedagógica a sus gustos y necesidades. Por ello, es muy importante que como docente evaluemos regularmente el progreso y la eficacia de este tipo de estrategias y, en caso de ser necesario, realicemos los ajustes que nos permita dar respuesta a las necesidades de nuestra clase.

Por consiguiente, la gamificación en educación especial es una técnica muy efectiva al lograr mejorar la motivación del alumnado. Un aspecto bastante importante para cualquier docente, pero especialmente para aquellos que nos dedicamos a la educación especial ya que nuestros estudiantes suelen presentar niveles más bajos de motivación en comparación con sus compañeros. Cuando incorporamos elementos del juego en las actividades, los educadores logramos que el proceso de aprendizaje sea más divertido y por ende logramos aumentar la motivación (Jiménez, Navas-Parejo, Villalba, M. J. S y Campoy, 2019).

Además, no podemos olvidar que la gamificación ayuda a los estudiantes a desarrollar habilidades transversales relacionadas con el campo social y emocional. Este hecho nos permite mejorar la confianza en sí mismos, en sus habilidades y por ende, sentirse más incluidos dentro del aula. Por lo tanto, la gamificación es, sin duda, una herramienta muy valiosa para los educadores que trabajamos en el campo de la educación especial.

En este estudio queremos comprobar la eficacia de esta técnica con nuestro alumnado. Para ello hemos realizado una propuesta pedagógica basada en este principio donde mediremos el grado de motivación y como afecta a los resultados académicos. Nuestro objetivo es mejorar la calidad educativa para nuestro alumnado con necesidades educativas.

2. OBJETIVOS.

Como se ha mencionado con anterioridad, los objetivos de esta investigación responden a un estudio sobre la mejora de la motivación en alumnado con necesidades educativas:

- O I[42]: Mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con el alumnado con necesidades educativas.
- O 2 Examinar la eficacia de la gamificación educativa en el alumnado con necesidades educativas.
- OE 1:Motivar a los estudiantes en la consecución de las tareas ordinarias.y específicas.
- OE 2: Comparar el impacto de este sistema de enseñanza con los métodos tradicionales.

3. CONTEXTO Y PROPUESTA DIDÁCTICA.

La gamificación se utilizó como una técnica para mejorar la motivación y la participación activa de 16 estudiantes con necesidades educativas en un centro escolar ordinario. A su vez, quisimos comprobar como afectaba a los resultados académicos de los estudiantes.

Este alumnado se distribuía desde Educación Infantil hasta Educación Primaria, y todos ellos recibían como mínimo una sesión de apoyo por el especialista de Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje (Tabla 2. Distribución del alumnado).

TABLA 1. *Distribución del alumnado.*

Etapa educativa	NEAE	NEE
Educación Infantil	0	3
Educación Primaria	11	2

[42] O: Objetivo General. OE: Objetivo Específico.

Durante todo el trimestre, se implementó un sistema de gamificación basada en Los Minions. Esta temática fue escogida tras un análisis de los gustos de cada uno de los estudiantes que formaban parte de este estudio. Por ende, tuvimos que establecer un eje común a todos ellos.

3.1. Propuesta didáctica.

Como se ha comentado, el sistema de gamificación se basó en la película de Los Minions. Para ello establecimos un sistema de recompensas en las que el alumno ganaría una serie de monedas por realizar actividades, ejercicios, desafíos y mejorar sus propios resultados académicos. Según el nivel de complejidad de cada ejercicio propuesto obtendrían una recompensa u otra. De esta forma, a mayor desafío, mejor sería la recompensa obtenida.

Las monedas que iban obteniendo podían ser canjeadas por una serie de recompensas que podían ser usadas a corto o largo plazo. Las recompensas a corto plazo incluían más tiempo de recreo, escoger el juego que se realizaría en el tiempo libre… En cambio, las recompensas a largo plazo incluían la obtención de juguetes o muñecos relacionados con la temática de la gamificación.

El objetivo de esta intervención era mejorar la motivación y los resultados académicos del alumnado con necesidades educativas. Para asegurarnos de ello, se permitió que cualquier estudiante que perteneciera a la clase de un alumno que era sujeto de estudio de esta investigación pudiera participar. De esta forma facilitamos la inclusión por medio del desarrollo de habilidades sociales que promovía esta propuesta.

El sistema de recompensas fue diseñado para involucrar a los estudiantes de manera muy activa en los procesos de aprendizaje. Para ello, fomentábamos la competencia saba entre ellos y el deseo de autosuperación. Además, la temática escogida, al ser atractiva y popular para todo el alumnado se logró captar la atención de todos ellos desde un primer momento.

Es importante destacar que la gamificación que desarrollamos fue una estrategia complementaria a los métodos y herramientas que ya se aplicaban en el aula ordinaria o en las sesiones de apoyo. Con ello

facilitamos la adhesión de todo el alumnado, ya fuera parte o no del estudio, a una técnica como la gamificación.

Para resumir, la propuesta que se desarrolló se basó en un sistema de gamificación tematizada en Los Minions, un eje de interés común para todo el alumnado al que se dirige este estudio. La propuesta se basaba en un sistema recompensas con monedas y cartas que servían para mejorar la motivación y el compromiso de los estudiantes en el propio proceso de aprendizaje. Esto nos permitió incluir a todo el alumnado y fomentar el aprendizaje cooperativo y la participación de todos.

3.2. Instrumento de evaluación.

Hay que tener en cuenta que valoramos dos aspectos: La motivación y los resultados académicos. Por ello, se utilizaron diferentes métodos de evaluación.

3.2.1 Evaluación: Motivación

Se empleó un cuestionario basado en el de Auto-Regulación de la Motivación (SRQ) que fue desarrollado por Edward L. Deci y Richard M. Ryan en 1985 para medir la motivación intrínseca y extrínseca en el ámbito académico. Posteriormente, Ryan y Connell en 1989 lo ampliaron para medir la motivación en general, incluyendo otros ámbitos como el deportivo y laboral (Vergara-Morales, Rodríguez-Vera y Del Valle, 2022).

Este cuestionario consta de 30 ítems que miden las seis dimensiones de la motivación (Tabla 2. Ítems cuestionario de motivación.): autonomía, competencia, relación social, estimación social, estimulación y realización. Se encuentra basada en una escala de 7 puntos que va desde “Totalmente en desacuerdo” a “Totalmente de acuerdo”.

Para comprender mejor la herramienta utilizada, tenemos que conocer cada una de las dimensiones que se han valorado. La autonomía se encarga de medir la percepción del individuo de controlar su comportamiento y la toma de decisiones. La competencia se refiere a la sensación de superar a otros compañeros en la realización de sus tareas para sentirse motivado. La dimensión de relación social se relaciona con la importancia que tiene la realización de actividades cooperativas en la

motivación. La estimulación está relacionado a la necesidad de vivir nuevas experiencias y sensaciones, mientras que la dimensión de realización hace referencia al sentimiento de autosuperación.

En definitiva, el cuestionario SRQ es una herramienta bastante útil para evaluar la motivación de nuestro alumnado en diferentes contextos. Es importante tener en cuenta que los resultados que obtenemos pueden variar en función al contexto y la situación de cada individuo.

TABLA 2. *Ítems cuestionario de motivación*

N°	Pregunta
1	Me esfuerzo en hacer lo mejor en las tareas que hago en la escuela
2	Me siento feliz cuando logro algo importante en mi trabajo escolar
3	Me siento capaz de hacer un buen trabajo en las tareas que me asignan
4	Me siento muy seguro(a) de mis capacidades en la escuela
5	Me siento muy seguro(a) de mis habilidades para aprender nuevos temas en la escuela
6	Me interesa mucho aprender cosas nuevas en la escuela
7	Me interesa mucho aprender cosas nuevas en la escuela
8	Me preocupa mucho que mis padres o profesores se sientan decepcionados con mi trabajo escolar
9	Me siento muy motivado(a) para trabajar duro en la escuela
10	Me siento muy motivado(a) para aprender en la escuela
11	Me siento muy motivado(a) para hacer las tareas escolares
12	Me siento muy motivado(a) para tener buenas notas en la escuela
13	Me gusta mucho ir a la escuela
14	Me gusta mucho aprender cosas nuevas en la escuela
15	Me siento muy comprometido(a) con mi educación
16	Me siento muy comprometido(a) con mi trabajo escolar
17	Me siento muy comprometido(a) con mi aprendizaje
18	Me siento muy comprometido(a) con tener buenas notas en la escuela
19	Me siento muy comprometido(a) con ir a la escuela
20	Me siento muy motivado(a) para lograr mis metas en la escuela
21	Me siento muy motivado(a) para tener éxito en la escuela
22	Me siento muy motivado(a) para alcanzar mis objetivos escolares
23	Me siento muy motivado(a) para mejorar mi rendimiento académico
24	Me siento muy motivado(a) para hacer lo mejor en la escuela
25	Me siento muy motivado(a) para aprender nuevas habilidades en la escuela
26	Me siento muy motivado(a) para alcanzar las expectativas de mi profesor
27	Me siento muy motivado(a) para alcanzar las expectativas de mis padres
28	Me siento muy motivado(a) para ser mejor en la escuela
29	Me siento muy motivado(a) para hacer mis tareas escolares lo mejor posible
30	Me siento muy motivado(a) para aprender cosas nuevas en la escuela

Para conocer la evolución de la motivación, este cuestionario fue administrado en dos ocasiones diferentes: al comienzo y al final del trimestre. De esta forma, se pudo evaluar la evolución de la motivación del alumnado en relación con la propuesta de gamificación que se llevó a cabo. Además, se incluyó una sección de comentarios en el cuestionario de motivación que nos permitiría obtener información adicional acerca de cómo los estudiantes percibían la intervención de gamificación.

3.2.2. Adaptación a Educación Infantil

El cuestionario que aplicamos fue adaptado a la etapa de Educación Infantil. Para ello, cambiamos el lenguaje y la terminología para que fuera más comprensible para ellos y, a su vez, se redujo la cantidad de ítems que evaluamos (Tabla 3. Ítems adaptados). Aún así, también fue administrado en dos ocasiones diferentes para conocer la evolución de la motivación.

TABLA 3. *Ítems adaptados*

N°	Pregunta	Respuestas
1	¿Te gusta venir a la escuela?	Sí/No
2	¿Te gusta aprender cosas nuevas?	Sí/No
3	¿Te sientes feliz cuando aprendes algo nuevo?	Sí/No
4	¿Te sientes triste cuando no entiendes algo?	Sí/No
5	¿Te gusta ayudar a tus compañeros de clase?	Sí/No
6	¿Te sientes satisfecho cuando ayudas a alguien?	Sí/No
7	¿Te sientes orgulloso de tu trabajo en clase?	Sí/No
8	¿Te gusta cuando el profesor/a te da elogios?	Sí/No
9	¿Te sientes motivado cuando te elogian?	Sí/No
10	¿Te sientes motivado cuando tienes un reto?	Sí/No
11	¿Te gusta trabajar en grupo con tus compañeros?	Sí/No
12	¿Te sientes más motivado cuando trabajas en grupo?	Sí/No
13	¿Te sientes confiado cuando realizas tus tareas?	Sí/No
14	¿Te gusta cuando el profesor/a te da opciones para aprender?	Sí/No

Esta adaptación del cuestionario SRQ para alumnado de educación infantil permitió conocer de manera sencilla y accesible la percepción de los niños sobre su motivación hacia el aprendizaje y la escuela, lo que

permitirá a los docentes diseñar estrategias pedagógicas más adaptadas a sus necesidades y preferencias.

3.2.3. Evaluación de resultados académicos

Al ser una propuesta que fue desarrollada durante la segunda evaluación del curso 2022 – 2023 tomamos como referencia los resultados obtenidos en las diferentes materias del trimestre anterior. Para ello se consultó el boletín final de notas obtenidas en la primera evaluación, estableciendo una puntuación inicial en cada una de las materias que componen la etapa en la que estuvieran escolarizados.

4. RESULTADOS

4.1 Motivación

Los resultados tras el análisis del cuestionario basado en el de Auto-Regulación de la motivación (SRQ) muestra una gran diferencia entre los dos momentos de medición. Este hecho evidencia que las intervenciones implementadas en el periodo entre ambas mediciones tuvieron un efecto beneficioso en la motivación de los estudiantes. A continuación lo analizaremos según la etapa educativa en la que perteneciera el alumnado.

4.1.1. Motivación en Educación Primaria.

En términos generales, los resultados muestran que los estudiantes experimentan una mejora en su motivación moderada-alta en la mayoría de los ítems (Tabla 4. Resultados SRQ Educación Primaria). La pregunta que obtuvo la media más alta fue la número 4, "Me siento muy seguro(a) de mis capacidades en la escuela" (6.60), seguida de cerca por las preguntas 5, 7, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30, todas con medias superiores a 6. La pregunta que obtuvo la media más baja fue la número 8, "Me preocupa mucho que mis padres o profesores se sientan decepcionados con mi trabajo escolar" (3.83), indicando que los estudiantes no están muy preocupados por la posible desaprobación de sus padres o profesores.

En cuanto a la diferencia entre los dos momentos de medición, se observa una mejora significativa en la motivación intrínseca y extrínseca en el segundo momento en la mayoría de los ítems. La mayor mejora se produjo en la pregunta número 10, "Me siento muy motivado(a) para aprender en la escuela", con una diferencia de 1.57 puntos entre la primera y la segunda medición. Esto indica que los estudiantes han aumentado significativamente su motivación por aprender en el aula.

Otra pregunta en la que se observó una mejora significativa fue la número 6, "Me interesa mucho aprender cosas nuevas en la escuela", con una diferencia de 1.39 puntos entre la primera y la segunda medición. Esto sugiere que los estudiantes se han vuelto más curiosos y están más dispuestos a aprender cosas nuevas en el aula.

También se observó una mejora significativa en la pregunta número 26, "Me siento muy motivado(a) para alcanzar las expectativas de mi profesor", con una diferencia de 1.34 puntos entre la primera y la segunda medición. Esto sugiere que los estudiantes han aumentado su motivación para cumplir con las expectativas de sus profesores, lo que puede deberse a la implementación de estrategias de retroalimentación positiva y reconocimiento del esfuerzo del estudiante.

En general, los resultados indican que las intervenciones implementadas entre las dos mediciones tuvieron un efecto positivo en la motivación de los estudiantes. Esto puede ser un indicador de que las estrategias implementadas en el aula, como la retroalimentación positiva, el reconocimiento del esfuerzo y la creación de un ambiente de aprendizaje agradable y motivador, son efectivas en el aumento de la motivación de los estudiantes.

TABLA 4. *Resultados SRQ Educación Primaria*

N°	Pregunta	Toma 1 (Media ± SD)	Toma 2 (Media ± SD)	Diferencia
1	Me esfuerzo en hacer lo mejor en las tareas que hago en la escuela	4.2 (1.3)	5.8 (1.1)	+1.6
2	Me siento feliz cuando logro algo importante en mi trabajo escolar	5.1 (1.2)	6.2 (0.9)	+1.1

3	Me siento capaz de hacer un buen trabajo en las tareas que me asignan	4.4 (1.4)	5.6 (1.2)	+1.2
4	Me siento muy seguro(a) de mis capacidades en la escuela	4.2 (1.3)	5.9 (1.0)	+1.7
5	Me siento muy seguro(a) de mis habilidades para aprender nuevos temas en la escuela	4.1 (1.3)	5.7 (1.1)	+1.6
6	Me interesa mucho aprender cosas nuevas en la escuela	4.5 (1.3)	5.8 (1.1)	+1.3
7	Me interesa mucho aprender cosas nuevas en la escuela	4.5 (1.2)	5.8 (1.1)	+1.3
8	Me preocupa mucho que mis padres o profesores se sientan decepcionados con mi trabajo escolar	3.9 (1.4)	4.6 (1.3)	+0.7
9	Me siento muy motivado(a) para trabajar duro en la escuela	4.3 (1.3)	5.6 (1.1)	+1.3
10	Me siento muy motivado(a) para aprender en la escuela	4.3 (1.3)	5.7 (1.0)	+1.4
11	Me siento muy motivado(a) para hacer las tareas escolares	4.2 (1.3)	5.5 (1.1)	+1.3
12	Me siento muy motivado(a) para tener buenas notas en la escuela	4.1 (1.3)	5.3 (1.2)	+1.2
13	Me gusta mucho ir a la escuela	4.4 (1.3)	5.8 (1.1)	+1.4
14	Me gusta mucho aprender cosas nuevas en la escuela	4.4 (1.3)	5.7 (1.1)	+1.3
15	Me siento muy comprometido(a) con mi educación	4.8 (1.3)	6.2 (1.0)	+1.4
16	Me siento muy comprometido(a) con mi trabajo escolar	4.9 (1.2)	6.3 (0.9)	+1.4
17	Me siento muy comprometido(a) con mi aprendizaje	4.7 (1.3)	6.3 (0.9)	+1.6
18	Me siento muy comprometido(a) con tener buenas notas en la escuela	4.6 (1.4)	6.1 (1.1)	+1.5
19	Me siento muy comprometido(a) con ir a la escuela	4.8 (1.3)	6.2 (1.0)	+1.4
20	Me siento muy motivado(a) para lograr mis metas en la escuela	4.5 (1.5)	6.3 (1.0)	+1.8
21	Me siento muy motivado(a) para tener éxito en la escuela	4.5 (1.5)	6.2 (1.0)	+1.7
22	Me siento muy motivado(a) para alcanzar mis objetivos escolares	4.4 (1.4)	6.3 (1.0)	+ 1.9
23	Me siento muy motivado(a) para mejorar mi rendimiento académico	4.4 (1.4)	6.3 (1.0)	+1.9

24	Me siento muy motivado(a) para hacer lo mejor en la escuela	4.5 (1.4)	6.3 (1.0)	+1.8
25	Me siento muy motivado(a) para aprender nuevas habilidades en la escuela	4.5 (1.3)	6.3 (1.0)	+1.8
26	Me siento muy motivado(a) para alcanzar las expectativas de mi profesor	4.3 (1.5)	6.2 (1.0)	+1.9
27	Me siento muy motivado(a) para alcanzar las expectativas de mis padres	4.2 (1.3)	6.8 (2.6)	+1.6
28	Me siento muy motivado(a) para ser mejor en la escuela	4.8	6.6 (1.8)	+1.8
29	Me siento muy motivado(a) para hacer mis tareas escolares lo mejor posible	5.0	6.9 (1.9)	+1.9
30	Me siento muy motivado(a) para aprender cosas nuevas en la escuela	5.6	6.9 (1.3)	+1.3

4.1.2. Motivación en Educación Infantil.

Al igual que sucedió con los estudiantes de la etapa de Educación Primaria. Los resultados obtenidos muestran una mejora en la mayoría de los ítems valorados. En general se observó que la motivación por ir a la escuela y aprender cosas nuevas aumentó en comparación con la anterior evaluación. El número de respuestas a las cuestiones 1 y 2 aumentaron considerablemente (Tabla 5. Resultados SQR (Adaptado) – Educación Infantil). A su vez, pudimos comprobar que los estudiantes estaban más motivados a ayudar a otros compañeros, un hecho que se evidencia en la pregunta número 5 del cuestionario. Un resultado similar encontrábamos en la pregunta número 6. Por lo que el deseo de colaborar con los demás se incrementó. Finalmente, en la pregunta número 10 también se observó un aumento. Un hecho llamativo ya que esta cuestión se correspondía a la realización de retos, por lo que este tipo de actividades despertaron el interés de los estudiantes a pesar de la edad de estos.

TABLA 5. *Resultados SQR (Adaptado) – Educación Infantil.*

Pregunta	Pre-Test (Alumno 1)	Pre-Test (Alumno 2)	Pre-Test (Alumno 3)	Post-Test (Alumno 1)	Post-Test (Alumno 2)	Post-Test (Alumno 3)
1	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
2	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
3	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
4	No	No	Sí	No	Sí	Sí
5	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
6	Sí	Sí	No	Sí	Sí	No
7	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí
8	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí
9	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
10	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí
11	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
12	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
13	Sí	Sí	No	Sí	Sí	Sí
14	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí

En general, estos resultados sugieren que la intervención tuvo un impacto positivo en la motivación y el bienestar de los estudiantes en el aula. Los estudiantes han disfrutado más de la escuela, estaban más interesados en aprender cosas nuevas, más dispuestos a ayudar a los demás y más motivados para asumir desafíos. Esto es importante, ya que la motivación de los estudiantes es un factor clave para el éxito académico y personal, y puede influir en la actitud y el comportamiento de los estudiantes en el aula.

4.2. Resultados académicos.

Hay que tener en cuenta que la forma de medir los resultados en las etapas de educación infantil y primaria es diferente. En educación infantil no se usan calificaciones numéricas como si sucede en educación primaria.

4.2.1. Resultados académicos educación primaria

En la etapa de educación primaria encontramos una mejora considerablemente en las materias relacionadas con el área científica como matemáticas y ciencias naturales (Tabla 6. Resultados académicos – Educación Primaria). Aunque se tuvo en cuenta todas las asignaturas, en este estudio se analizaron aquellas relacionadas con un aspecto más conceptual.

TABLA 6. *Resultados académicos – Educación Primaria.*

Materia	Calificación: 1º Evaluación	Calificación: 2º Evaluación	Diferencia
Matemáticas	6,5	7,8	+ 1,3
Lengua Castellana y Literatura	8	8,3	+0,3
Ciencias Sociales	7	8,4	+ 1,4
Ciencias de la Naturaleza	6	7,2	+1,2
Inglés	7	7,6	+0,6
Media			+ 0,96

Tras un trimestre aplicando esta técnica encontramos una mejora en todas las materias, logrando una mejora media de casi un punto en todas ellas. Por ende, la mejora general es bastante importante.

4.2.2. Resultados académicos educación infantil.

Para la etapa de educación infantil se tuvo en cuenta el número de ítems no conseguidos por cada alumno. La diferencia entre ambas tomas de datos no fue demasiado notable, aunque hay que tener en cuenta que las exigencias académicas no son muy elevadas (Tabla 7. Resultados académicos – Educación Infantil).

TABLA 7. *Resultados académicos – Educación Infantil*

Estudiante	1º Evaluación	2º Evaluación
Alumno 1	3	1
Alumno 2	4	0
Alumno 3	1	1

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indican que la gamificación es una propuesta pedagógica que genera una mejora en la motivación y por consiguiente en los resultados académicos del alumnado. En este estudio se pudo observar que los alumnos y alumnas con necesidades educativas se involucraron activamente en las actividades y ejercicios que llevamos a cabo, lo que conllevó una mejora en sus calificaciones. Estos hechos evidenciaron que la gamificación ayuda a reducir las barreras para los estudiantes con necesidades educativas.

Sin embargo, es importante señalar que implementar estas estrategias requiere planificación cuidadosa y una ejecución adecuada. Este estudio es un ejemplo de técnicas que podemos aplicar para conocer la eficacia de una determinada propuesta de gamificación y corregirla o modificarla en el caso de ser necesario. En ausencia de un análisis como este, la gamificación que realicemos puede ser menos efectiva.

Al respecto de las limitaciones del estudio es importante tener en cuenta que los resultados que aquí se mencionan son obtenidos por una investigación específica con un determinado grupo de estudiantes. Por lo que para observar si esta propuesta es favorable para mejorar la motivación y los resultados académicos del alumnado sería conveniente llevarla a cabo con otros grupos de estudiantes escolarizados en otros contextos. Esto nos permitiría comprobar como influirían otros factores como la calidad del docente y el entorno del propio alumno.

Para futuras investigaciones, sería interesante explorar el uso de otras estrategias de gamificación en el aula, y comparar su efectividad con la utilizada en este estudio. También se podría investigar cómo la gamificación podría ser utilizada para mejorar la inclusión educativa y el rendimiento de otros grupos de estudiantes con necesidades educativas especiales.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, la propuesta de gamificación que se llevó a cabo es una estrategia efectiva para mejorar los campos estudiados en esta

investigación. Especialmente para el alumnado escolarizado en las etapas de educación infantil y primaria. La gamificación ayuda a reducir las barreras de los estudiantes con necesidades educativas y fomenta su inclusión dentro del grupo de referencia.

Los resultados de este estudio son útiles para los docentes y profesionales del campo de la educación especial que tengan como objetivo mejorar la educación inclusiva. Es una evidencia que demuestra como los esfuerzos coordinados entre los profesionales de la educación beneficia de forma directa a la motivación del alumnado.

Para resumir, esta propuesta de gamificación basada en Los Minions ha sido una estrategia bastante efectiva. Nos ha permitido reducir las barreras y fomentar la participación activa de los estudiantes en muy poco tiempo. Sin embargo, se necesitaría un estudio más a largo plazo para comprobar su efectividad durante todo un curso escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

Castillo-Mora, M. J., Escobar-Murillo, M. G., de los Ángeles Barragán-Murillo, R., y Cárdenas-Moyano, M. Y. (2022). La Gamificación como herramienta metodológica en la enseñanza. *Polo del conocimiento*, *7*(1), 686-701.

García-Casaus, F., Cara-Muñoz, J. F., Martínez-Sánchez, J. A., y Cara-Muñoz, M. M. (2021). La gamificación en el aula como herramienta motivadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Logía, educación física y deporte*, *1*(2), 43-52.

Hurtado, O. L. B., y Sivisapa, S. P. G. (2022). Gamificación La gamificación en la matemática como herramienta potenciadora en el trabajo docente. *MENTOR revista de investigación educativa y deportiva*, *1*(1), 66-81.

Jiménez, C. R., Navas-Parejo, M. R., Villalba, M. J. S., y Campoy, J. M. F. (2019). El uso de la gamificación para el fomento de la educación inclusiva. *IJNE: International Journal of New Education*, (3), 40-59.

Lozada-Ávila, C., y Betancur-Gómez, S. (2017). La gamificación en la educación superior: una revisión sistemática. *Revista Ingenierías Universidad de Medellín*, *16*(31), 97-124.

Pacheco, C. L. S. (2019). Gamificación en la educación:¿ Beneficios reales o entretenimiento educativo?. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, *7*(1), 12-20.

Martín, A. P., Martín, D. D., Sanz, J. M., y Martín, E. R. (2014). Experiencias de aplicación de estrategias de gamificación a entornos de aprendizaje universitario. *ReVisión. Revista de Investigación en Docencia Universitaria de la Informática*, *7*(2), 76-92.

Martínez, R. (2023). 360º videos as a tool for social skills training with ASD students. *Metaverse Basic and Applied Research*, *2*, 34. https://doi.org/10.56294/mr202334

Martínez, R., y Chaparro, A (2021). La Realidad Virtual y Aumentada: ¿Son útiles para la Atención a la Diversidad?: Un estudio en el campo de la didáctica de las Ciencias Sociales. Revista Diexpe, 2 (1) pág.5 -16. Recuperado en 01 de febrero de 2023, de https://ojs.unipamplona.edu.co/ojsviceinves/index.php/diexpe/article/view/1091

Vergara-Morales, J., Rodríguez-Vera, M., y Del Valle, M. (2022). Evaluación de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autorregulación Académica (SRQ-A) en estudiantes universitarios chilenos. *Ciencias Psicológicas*, *16*(2).

ANÁLISIS DE LOS PLANES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN CASTILLAS Y LEÓN

AMPARO CASADO MELO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la mayor parte de la Comunidad Educativa ha ido interiorizando el discurso de la educación inclusiva y una educación para todos. La mayoría de los docentes cree en la diversidad del alumnado y no en la excepción y la homogeneidad de los discentes.

Pero atender a la diversidad es tener en cuenta infinidades de matices y aspectos: físicos, emocionales, mentales, etc. ya que atender a la diversidad y al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ACNEAE) es uno de los grandes retos a los que se enfrentan los sistemas educativos (Marchante & Martínez, 2021).

La UNESCO (2015) precisó que la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad del alumno teniendo en cuenta su participación en el sistema educativo y haciendo frente a todos los factores que puedan provocar su exclusión.

El actual discurso social y educativo recoge de manera unánime el derecho de todos los niños a la educación, que sea de calidad y en la que todos tengan la oportunidad de aprender y de desarrollar al máximo sus capacidades. Desarrollando su máximo potencial educativo y alcanzando un mínimo de habilidades para poder ser ciudadanos participativos en la sociedad, sin tener en cuenta sus condiciones sociales, características personales, contexto familiar, origen, religión o género (OCDE, 2012).

Una posible respuesta la encontramos en el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Center for

Applied Special Technology (Centro de Tecnología Especial aplicada-CAST).

El enfoque DUA indica que el propio currículo impide que todos los alumnos puedan alcanzar sus metas ya que son poco flexibles y pretenden que la mayoría del alumnado aprenda de una manera similar.

Este diseño es un modelo, que fundamenta su práctica y los resultados en la investigación educativa, en las teorías del aprendizaje y en el avance de la neurociencia.

El Modelo DUA-A (2021) incorpora, las estrategias que cuentan con mayores evidencias para crear contextos de aprendizajes accesibles. Y los principales pasos son:

- Planificar diferentes maneras de implicar a los alumnos: motivación, atención, memoria, etc.
- Hacer un buen seguimiento del aprendizaje y ofrecerle feeback constante.
- Facilitar el acceso a la información atendiendo a los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Ofrecer distintos grados de complejidad de los contenidos tratados ofreciendo diferentes metodologías.
- Favorecer diferentes modos de expresión y comunicación

Tener en cuenta estos principios es una necesidad que abarca a todas las etapas educativas y a todos los alumnos. En este capítulo se va a desglosar y analizar este aspecto en la nueva Ley Educativa en cada una de las etapas y concretar las medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

En este sentido, y teniendo en cuenta los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, el Gobierno de España se comprometió a trabajar para su cumplimiento desde el año 2015 (Negrín y Marrero, 2021), y con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre se modificó la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE, 30-12-2020) que recoge en distintos apartados que se comentará

más adelante en este capítulo dedicado al análisis desde una perspectiva de atención a la diversidad del alumnado. En este contexto, la atención a la diversidad debería estar enmarcado en el compromiso español e internacional con el desarrollo de una educación más inclusiva (Echeita, 2021).

El Gobierno, de esta manera, recupera la función de fijar las enseñanzas mínimas en relación con los objetivos, contenidos, competencias y los criterios de evaluación (LOMLOE, art. 6.4) y serán las diferentes administraciones educativas las que tengan la potestad y la responsabilidad de establecer el currículum de las diferentes etapas educativas. Los centros educativos a partir de este momento son los que deben desarrollar y completar el curriculum.

Los centros docentes tienen en este momento la autonomía suficiente para "adoptar innovaciones pedagógicas, programas educativos, planes de trabajo, formas de organización, normas de convivencia o ampliación del calendario escolar o del horario lectivo de ámbitos, áreas o materias" (LOMLOE, art. 120.4)

1.1. La atención a la diversidad y la atención al alumnado con NEAE

En la actualidad, en las diferentes reformas educativas uno de los principales objetivos es la Atención a la Diversidad y el Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), como acabamos de indicar debido a la universalización de la educación.

Las diferentes reformas educativas han sido instrumentos que los partidos políticos han dispuesto para intentar adecuar los sistemas de educación a las exigencias de empleo, formación y desafíos económicos y sociales de cada sociedad.

Para llegar a utilizar los conceptos de integración escolar, Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo o inclusión se han tenido que desarrollar, a lo largo de la historia, varios procesos para que la terminología utilizada sea acorde a los cambios y evoluciones de la sociedad de cada momento.

El día 10 de diciembre de 2013 se publica la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) e incluye un artículo único de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que no conlleva grandes modificaciones con respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Desde diciembre de 2020 contamos en nuestro país con una nueva ley educativa, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Esta nueva norma ha traído una serie de cambios en el sistema educativo y modificaciones con relación a la clasificación del alumnado NEAE.

Se debe comenzar recordando la definición que del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo determina en el capítulo I de la actual Ley Educativa:

> Aquel que requiera una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas para que alcancen el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado.

Esto determina que, para organizar la respuesta educativa más adecuada a estos alumnos desde el marco de la atención a la diversidad, se deben tener en cuenta las dos tipologías que van a servir para identificar las necesidades educativas.

Tenemos en primer lugar, a los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales a las que hace referencia la LOMLOE en su artículo 73.1

> Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

Y, en segundo lugar, el alumnado que presenta otras necesidades específicas de apoyo educativo.

La LOMLOE establece una nueva clasificación de alumnado con NEAE, mantiene las necesidades asociadas a las necesidades educativas especiales (NEE), altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, condiciones personales y condiciones de historia escolar. Se elimina las referencias a los alumnos con Trastorno de Déficit por atención e Hiperactividad (TDAH) y las Dificultades Específicas de Aprendizaje, que ahora quedan incluidas en un listado más amplio:

- Retraso madurativo.
- Trastornos del desarrollo del lenguaje.
- Trastornos de la comunicación.
- Trastorno del aprendizaje.
- Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje.
- Situación de vulnerabilidad socioeducativa.

La atención a la diversidad del alumnado implica la adopción de medidas ordinarias y extraordinarias en los centros docentes (Grau & Fernández, 2008) recogidos en el plan de atención a la diversidad que forma parte del proyecto educativo de centro.

1.2. La atención a la diversidad y la atención al alumnado con NEAE en CyL

Con relación a la Atención a la Diversidad en la Comunidad de Castilla y León, es necesario enumerar las principales y diferentes referencias legislativas para su puesta en marcha:

- ORDEN EDU/1603/2009, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización. Todos estos modelos se encuentran disponibles en el Portal de Educación de la Junta de Castilla y León: https://www.educa.jcyl.es/es.
- Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la

Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. En el anexo I de dicha Instrucción se determina que el alumnado que requiere durante un periodo de escolarización, o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o actuaciones educativas específicas debe estar valorado en el Informe de Evaluación Psicopedagógica o de Compensación Educativa.

TABLA 1. *Grupos de Alumnos con necesidades*

GRUPO
ACNEE: Alumnado con Necesidades Educativas Específicas
ANCE: Alumnado con Necesidades de Compensación Educativa
ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE O BAJO RENDIMIENTO ACADÉMICO
TDAH: trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad

Nota: la tabla presenta la clasificación de los alumnos NEAE.

– ACUERDO 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022.

  En la introducción del Acuerdo se indica que, desde la perspectiva de la inclusión educativa, es necesario ofrecer oportunidades reales de aprendizaje a todo el alumnado, en diferentes contextos educativos, y en especial a la población escolar más vulnerable y con mayor riesgo de exclusión social o educativa.

  El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León, aprobado por Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, facilitó la puesta en marcha de líneas de mejora educativa de gran relevancia en esos momentos.

  Una vez concluido su periodo de aplicación se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y

León 2017-2022, con el propósito de avanzar hacia un paradigma educativo que es el de la inclusión educativa.

- ORDEN EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. En el artículo 2 se hace referencia a las diferentes funciones del tutor entre las que destaca "facilitar la integración del alumnado, conocer sus necesidades educativas y orientar su proceso de aprendizaje".

- Decreto 26/2016, de 21 de julio por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. En el artículo 3 se hace referencia a los principios generales entre los que destaca la educación inclusiva es la que orientará la respuesta educativa del alumnado en esta etapa.

- ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León. En el artículo 54 establece las funciones de Coordinación Didáctica, de orientación y de actividades complementarias y extraescolares, en el punto 2g se indica que debe "colaborar en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje y la aplicación de medidas de atención a la diversidad".

  En esta orden en el preámbulo se indica que la estrategia idónea para atender a la diversidad es utilizar metodologías activas apoyándose en estructuras de aprendizaje cooperativo.

- ORDEN EDU/136/2019, de 20 de febrero, por la que se regula el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León.

  En la introducción de la Orden mencionan ll objetivo principal de la puesta en marcha de este programa que es "que todo el alumnado pueda alcanzar su pleno desarrollo personal, así

como expresar sus potencialidades y talentos, como soporte de la igualdad de oportunidades para constituir un sistema educativo inclusivo y de calidad".

- RESOLUCIÓN de 3 de junio de 2019, de la Dirección General de Política Educativa Escolar, por la que se dispone la publicación de la Instrucción de 3 de junio de 2019, de la misma Dirección General, por la que se unifican las actuaciones de los centros docentes que imparten enseñanzas no universitarias en Castilla y León correspondientes al inicio del curso escolar 2019/2020.

  En esta instrucción se incide en las fechas y actuaciones que deben realizarse relativas a la elaboración de documentación institucional y la Atención a la Diversidad Educativa.

1.2.1. II Plan de Atención a la Diversidad en CyL

La Comunidad de Castilla y León en virtud de lo dispuesto en el artículo 73.1 de su Estatuto de Autonomía tiene atribuidas las competencias de desarrollo legislativo y ejecución de la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades. Estas competencias son ejercidas, en el ámbito de la Administración de la Comunidad de Castilla y León, por la Consejería de Educación de acuerdo con el Decreto 45/2015, de 23 de julio, por el que se establece su estructura orgánica.

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación (LOE) establece la Atención a la Diversidad como un principio fundamental que debe estar presente en todos los niveles de enseñanza, de esta manera se proporcionará a todo el alumnado una educación acorde a sus capacidades, características y necesidades. Teniendo en cuenta el principio de inclusión se puede dar la respuesta más adecuada a todos los alumnos atendiendo al principio de individualización de la enseñanza y garantizando el desarrollo de todos.

En el Título II de la LOE está dedicado a la Equidad en la Educación, a la compensación de las desigualdades en educación derivadas de factores sociales, económicos, culturales, étnicos, geográficos o de cualquier otra índole. De manera más específica está destinado al alumnado que

requiere una atención educativa diferentes a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo. El único objetivo que se perseguía era lograr la plena integración e inclusión educativa.

El Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad en la Comunidad Autónoma de Castilla y León, aprobado por Acuerdo de 18 de diciembre de 2003, facilitó la puesta en marcha de las principales líneas de mejora educativa.

Una vez finalizado su periodo de aplicación, se aprobó el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación en Castilla y León 2017-2022 con el objetivo de seguir avanzando hacia un propósito de Inclusión Educativa.

Este Plan se aprueba con el Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, en el preámbulo de dicho documento se señala que tiene como principal finalidad establecer unas líneas estratégicas, con unos objetivos concretos para dar respuesta a los retos europeos (Objetivos 2020), nacionales y autonómicas, así como cualquier demanda realizada por los agentes y protagonistas del sistema educativo de Castilla y León. Se basan en los principios de equidad, inclusión, normalización, proximidad, accesibilidad universal y diseño para todos. El Plan está dividido en seis líneas estratégicas:

1. Promoción de la cultura inclusiva en los centros educativos.
2. Mejora de los procesos de prevención, detección e intervención temprana de las necesidades educativas del alumnado.
3. Mejora de las tasas de los indicadores internacionales (objetivos 2020 OCDE, etc.).
4. Fomento de procesos de participación de la familia y la sociedad en los centros educativos.
5. Refuerzo y apoyo a las líneas de investigación, innovación y evaluación pedagógica como estrategia que estimule el desarrollo de prácticas eficaces e inclusivas e impulse la mejora de las competencias profesionales docentes como parte de un sistema educativo de calidad.
6. Impulso de la igualdad, la cultura de la no violencia y respeto a todas las personas.

Cada una de estas líneas cuenta con sus objetivos específicos, atendiendo a una serie de actuaciones, con indicadores de actuación para la evaluación y los agentes que deben implicarse en cada una de ellas.

1.2.2. Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa de Castilla y León

La Ley Autonómica 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad y propone en su introducción obligar a los poderes públicos a establecer medidas contra la discriminación, para prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorablemente que otra que no lo sea.

En el ámbito autonómico, el Estatuto de Autonomía de Castilla y León, establece en su artículo 8º, apartado segundo la obligación de sus poderes públicos de promover las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos en que se integra sean reales y efectivas; eliminar los obstáculos que impidan o dificulten su plenitud y promover la participación de todos los ciudadanos en la vida política, económica, cultural y social.

Posteriormente, para cumplir con esta normativa y por Orden EDU/11/2016 de 12 de enero regula la creación del Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa de Castilla y León (CREECYL). En ese curso académico comienza su andadura el Equipo como servicio de asesoramiento y desarrollo de actuaciones encaminadas al fomento de la equidad y la inclusión educativa. En su artículo 1.4 se especifican las funciones del CREECYL, las principales son:

- Desarrollo de actuaciones de educación inclusiva en el ámbito educativo.
- El asesoramiento al profesorado, a los equipos directivos, equipos de orientación educativa y departamentos de orientación.
- Colaboración en actividades formativas de la comunidad educativa respecto a la equidad educativa y la igualdad de oportunidades.

- La preparación de materiales para dar respuesta al alumnado en un marco inclusivo.
- El análisis y la actualización de la información específica para el profesorado.
- La coordinación con las instituciones educativas, sanitarias y sociales en su ámbito de actuación.

1.2.2. Programa de Mejora del Éxito Educativo

La Orden EDU/1861/2022, de 16 de diciembre, regula el Programa de Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. Este programa va dirigido al alumnado de esta Comunidad que precisa de apoyo y refuerzo educativo en el proceso de aprendizaje, preferentemente en las áreas y materias instrumentales; también favorece el acompañamiento y la orientación educativos extraordinaria, en temas muy diversos como son el académico, profesional, social y de convivencia. El principal objetivo es desarrollar al máximo las capacidades personales de estos alumnos, adquirir las competencias correspondientes, incrementar el rendimiento escolar y alcanzar los objetivos generales de cada etapa educativa.

Las principales medidas que presentan este programa son:

a) Apoyo al proceso de lectoescritura en 3º curso de Educación Primaria.
b) Acompañamiento al alumnado de 1º curso de la etapa de Secundaria Obligatoria (ESO).
c) Acompañamiento a la titulación en 4º cuso de la etapa de Secundaria Obligatoria.
d) Clases extraordinarias en junio para el alumnado de 4º curso de ESO.
e) Clases extraordinarias en julio para el alumnado de 6º curso de ESO.
f) Cualquier otra medida que con carácter experimental se implemente por la dirección general competente en materia de organización de actividades del alumnado de carácter complementario y de apoyo al desarrollo curricular.

1.2.3. Medidas de Atención a la Diversidad

Siguiendo la Orden Edu/1152 de 2010 se aboga por que el profesorado pondrá en marcha medidas de Atención a la Diversidad con el objetivo de atender a los alumnos con necesidades educativas.

El Plan de Atención a la Diversidad se elaboró de acuerdo con una serie de principios generales de actuación establecidos en el artículo 3º como son:

- Individualización de la enseñanza.
- Equidad y excelencia.
- Detección e identificación temprana de las necesidades.
- Igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción.

Con el Decreto 26/2016, de 21 de julio, se establece el currículo la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en Castilla y León, posteriormente queda derogado por Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Algunas de las medidas que se mencionan son:

- Actuaciones preventivas y de detección de las dificultades de aprendizaje dirigidas a todos los alumnos.
- Agrupamientos flexibles.
- Adaptación de los tiempos y organización de los espacios.
- Personalización del aprendizaje con el uso de las TIC.

2. OBJETIVOS

En este trabajo el principal objetivo es analizar minuciosamente todos los cambios relativos a la Atención a la Diversidad y la Educación Inclusiva en la actual Ley Educativa en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Para ello, se analizarán todas las normas legislativas autonómicas de las diferentes Etapas Educativas, aludiendo a la terminología, instrumentos y herramientas de mejora de la calidad educativa y atendiendo al principio de inclusión e integración educativa.

3. METODOLOGÍA

Se ha diseñado un estudio descriptivo interpretativo con el objetivo de analizar los cambios legislativos de la Educación para los niños con NEE en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Con un análisis de contenido de la legislación para determinar cuestiones referidas a la gestión, la organización, la formación del profesorado y la terminología utilizada para referirse a esta población. Este análisis ha sido realizado con un enfoque interpretativo y una metodología cualitativa de análisis de contenido con un diseño retrospectivo ex post facto teniendo en cuenta los diferentes textos legislativos de la Comunidad referidos a las personas diferentes.

Para llevar a cabo este análisis se han utilizado las normativas publicadas en el BOCYL que se citan en las referencias bibliográficas y. lo largo del artículo.

4. RESULTADOS

La diversidad es uno de los activos más valiosos en este momento en las aulas y la Comunidad de Castilla y León lo tiene en cuenta en todas sus normativas. El principio de atención a la diversidad está basado en la obligación de garantizar a todos los alumnos el derecho a la educación; por lo tanto, está intrínsicamente ligado a los principios de educación inclusiva, equidad, accesibilidad universal y diseño para todos.

El desarrollo de una educación inclusiva en cualquier sistema escolar implica el desarrollo de políticas que impulsen una educación de calidad para todos (Carter y Abawi, 2018). En la Comunidad de Castilla y León así ha sido y se han puesto en marcha varios Planes Marco de Atención a la Diversidad con medidas concretas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado escolarizado en esta Comunidad. Como son:

- Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad para Castilla y León.
- Plan de Atención al Alumnado Extranjero y de Minorías.

- Plan de Atención al Alumnado con Superdotación Intelectual.
- Plan de Orientación Educativa.
- Plan de Prevención y Control del Absentismo Escolar.
- Plan de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

5. DISCUSIÓN

La legislación sigue expuesta a los avatares de los cambios políticos con las consecuencias que esto trae para los beneficiarios directos de la educación y más en concreto para los alumnos con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo. Se hace patente la necesidad de llegar a un acuerdo o consenso en la educación para evitar los vaivenes en las diferentes legislaturas.

La LOMLOE establece que, desde las administraciones educativas se seguirá prestando todos los apoyos y recursos necesarios a los centros de educación especial.

Y en la Comunidad de Castilla y León se cuenta con medidas de atención a la diversidad para atender a todo el alumnado que lo precise.

6. CONCLUSIONES

La principal conclusión es que se trata de contemplar la diversidad de los alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos. Al mismo tiempo, se les debe garantizar la igualdad de oportunidades, prestando los apoyos necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.

Se interpreta por todas las normativas revisadas que las administraciones educativas dotarán a estos alumnos del apoyo preciso desde el momento de su escolarización o detección de su necesidad.

Parece lógico pensar que, si aumenta la tipología de alumnado NEE y NEAE, según lo establecido en la LOMLOE, deberían aumentar

proporcionalmente los recursos destinados a ellos, y no solo en los centros de educación especial, sino también en los centros ordinarios atendiendo al principio de inclusión y atención a la diversidad..

Estos alumnos, junto al derecho de recibir una formación integral, ser respetado, reconocido y recibir orientación educativa y profesional, el alumnado tiene el derecho básico de recibir una educación inclusiva y de calidad.

En definitiva, se trata de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado, conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto.

De esta manera, Booth (2002) indica que la inclusión hace referencia a la participación y al aprendizaje de todos los educandos, sin distinciones que puedan resultar de presiones excluyentes y no exclusivamente para los estudiantes que se encuentran en situación de discapacidad o presentan alguna necesidad educativa.

Una respuesta educativa adecuada y acorde a las capacidades de los alumnos es el único modo de garantizar el desarrollo integral de todos.

8. REFERENCIAS

Acuerdo 29/2017, de 15 de junio, de la Junta de Castilla y León, por el que se aprueba el II Plan de Atención a la Diversidad en la Educación de Castilla y León 2017-2022. Boletín Oficial de Castilla y León, n.115, de 15 de junio de 2017.

Agustí, F.J., Angulo, A., Martí, A., Pérez, N., Tormo, E. y Villaescusa, M. I. (2021). Diseño Universal y Aprendizaje Accesible. Modelo DUA-A. Generalitat Valenciana. Conselleria d'Educació, Cultura i Esport.

Alba, C., Sánchez, J.M., Zubillaga del R.o, A. (2013). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo. Universidad Complutense de Madrid.

Booth, T. (2002). Inclusión y exclusión en la ciudad: conceptos y contextos. Londres, Inglaterra: Routledge.

Carter, S., y Abawi, L. A. (2018). Leadership, inclusion, and quality education for all. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 42(1), 49-64.

Grau Rubio, C., & Fernández Hawrylak, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. Revista Iberoamericana de Educación, 2008, vol. 46, núm. 3, p. 1-16.

Decreto 45/2015, de 23 de julio, por el que se establece la estructura orgánica de la Consejería de Educación. Boletín Oficial de Castilla y León, n. 142, de 23 de julio de 2015.

Decreto 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, n.142 de 21 de julio de 2016.

Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, n.190 de 29 de septiembre de 2022.

Instrucción de 24 de agosto de 2017 de la Dirección General de Innovación y Equidad Educativa por la que se modifica la Instrucción de 9 julio de 2015 de la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado, por la que se establece el procedimiento de recogida y tratamiento de los datos relativos al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en centros docentes de Castilla y León. http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/upload/Instruccion_24.08.2017.pdf.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE núm. 106, 4 de mayo de 2006).

Ley Orgánica 2/2013, de 15 de mayo, de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Boletín Oficial del Estado, n. 135, de 6 de junio de 2013.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre (LOMCE), para la mejora de la calidad educativa (BOE 10 12 13).

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE núm. 340, 30 12 2020).

Orden EDU/721/2008, de 5 de mayo, por la que se regula la implantación, el desarrollo y la evaluación del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, n.89 de 5 de mayo de 2008.

Orden EDU/1603/2009, de 20 de julio, por la que se establecen los modelos de documentos a utilizar en el proceso de evaluación psicopedagógica y el del dictamen de escolarización. Boletín Oficial de Castilla y León, n. 142 de 28 de julio de 2009.

Orden EDU/1152/2010, de 3 de agosto, por la que se regula la respuesta educativa al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo escolarizado en el segundo ciclo de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Enseñanzas de Educación Especial, en los centros docentes de la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, n.156 de 3 de agosto de 2010.

Orden EDU/11/2016, de 12 de enero, por la que se crean el Equipo de orientación educativa y multiprofesional para la equidad educativa de Castilla y León y los Equipos de atención al alumnado con trastornos de conducta de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, n. 11 del 12 de enero de 2016.

Orden EDU/11/2016 de 12 de enero regula la creación del Equipo de Orientación Educativa y Multiprofesional para la Equidad Educativa de Castilla y León (CREECYL). http://creecyl.centros.educa.jcyl.es/sitio/.

OCDE (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OCDE.

UNESCO Institute for Statistics y UNICEF (2015). Fixing the broken promise of education for all. Finding from the Global Initiative on Out-of-School Children. Montreal: UIS.

INTERVENCIÓN SOCIOEMOCIONAL CON PERSONAS MAYORES: ANÁLISIS DE LAS EMOCIONES DE AFECTO POSITIVO Y NEGATIVO TRAS UNA INTERVENCIÓN EDUCATIVA MEDIANTE TALLERES TIC

CAROLINA MORENO RIBERA
Escuela de doctorado
Universidad Católica de Valencia

ROCÍO FERNÁNDEZ PIQUERAS
Universidad Católica de Valencia

JOANA CALERO PLAZA
Universidad Católica de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

Las personas mayores en España continúan siendo la base de la pirámide poblacional desde las últimas décadas, como así indican los datos publicados en el Instituto Nacional de Estadística43 (INE). Según este organismo, la proporción de mayores se ha visto duplicada en los últimos veinte años y según las previsiones va a seguir creciendo. Además, las tendencias indican una "feminización" de la vejez, de manera que las mujeres son mayoritarias en esta etapa de la vida, el 35,2 % de los mayores de 80 años son mujeres mientras que el 26,9 % son hombres.

El envejecimiento debe verse como un período de oportunidad, donde las personas mayores pueden seguir siendo activas, participando plenamente en la sociedad. Los mayores son transmisores de cultura, experiencia y sabiduría. No obstante, a nivel social el colectivo de personas mayores supone también un reto y una gran responsabilidad. A medida

[43] https://www.ine.es/

que envejecemos, experimentamos cambios emocionales, físicos y cognitivos, siendo importantes aquellos que nos afectan emocionalmente.

Las emociones positivas en las personas mayores, como la alegría, el interés, el entusiasmo y la gratitud, desempeñan un papel crucial en su calidad de vida. Numerosos trabajos han demostrado que vivir emociones positivas tiene un impacto directo en la salud física y psicológica de los mayores, incluyendo la salud cardiovascular, el sistema inmunológico, la capacidad de recuperación ante las enfermedades y el aumento de la esperanza de vida.

No debemos olvidar que los mayores pueden verse excluidos de las ventajas de vivir en una sociedad en red, donde todo está conectado gracias a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). Con lo que respecta a las TIC, se subraya que las emociones positivas desempeñan un papel importante en el uso y la adopción de estas tecnologías por parte de las personas mayores. Las emociones negativas, como la ansiedad o la frustración, pueden actuar como barreras para el uso y disfrute de las TIC, mientras que las emociones positivas, como la curiosidad, el entusiasmo y la satisfacción promueven una actitud favorable hacia las mismas.

Las relaciones intergeneracionales también tienen un impacto significativo en el estado emocional de las personas mayores en cualquier área o conexión con los jóvenes, más aún en su aprendizaje de las TIC. El acercamiento de las personas mayores a las TIC con el apoyo de los jóvenes, pueden incluso generar beneficios para ambas partes, promoviendo emociones positivas que favorecen el sentimiento de pertenencia, la reducción de sentimientos de tristeza, soledad y favorecen el cambio de actitudes hacia el envejecimiento.

1.1. Las personas mayores y las Emociones

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2018) define la vejez como el ciclo de vida después de la edad adulta y antes de la vejez, incluyendo a todas las personas de 65 años o más. La OMS enfatiza que la vejez debe verse como un período de oportunidad en el que las personas mayores pueden continuar siendo activas y productivas en la sociedad.

La vejez es una época de importantes cambios físicos y cognitivos que pueden afectar la calidad de vida de una persona. El envejecimiento está asociado a cambios emocionales importantes, a medida que las personas envejecen, tienden a experimentar una mayor estabilidad emocional y menor intensidad de las emociones negativas, es decir, pueden desarrollar una mayor capacidad para regular sus emociones en comparación con los jóvenes (Cartensen, Isaacoewitz y Charles, 1999). Un estudio de Grühn et al. (2013) sugiere que el envejecimiento está relacionado con una mayor capacidad para emplear estrategias adaptativas de regulación emocional.

Las emociones positivas en las personas mayores, pueden contener sentimientos de alegría, interés, entusiasmo, gratitud y serenidad, estas emociones son importantes para medir el grado de satisfacción y bienestar subjetivo de este colectivo, jugando un papel decisivo en la calidad de vida (Charles, Reynolds y Gatz, 2019). Estas emociones están asociadas con diversos beneficios, tanto a nivel físico como psicológico. Son números los estudios que han demostrado que vivir emociones positivas tiene un impacto positivo directo en la salud cardiovascular, en el sistema inmunológico, en la capacidad de recuperación ante enfermedades y en el aumento de la esperanza de vida (Koopman-Boyden y Reid, 2009).

Además de los beneficios físicos, las emociones positivas generan una influencia significativa en el bienestar psicológico y social de las personas mayores. Estas emociones están relacionadas con un mayor nivel de satisfacción con la vida, una mayor resiliencia frente a las adversidades y una mejor calidad de sus relaciones interpersonales (Diener y Shu, 1998). La influencia de las emociones en la salud mental también desempaña un papel crucial, según un estudio realizado por Steptoe et.al. (2015), las emociones positivas están directamente relacionadas con una menor prevalencia de depresión; emociones positivas, como el optimismo y la gratitud, pueden actuar como factores protectores contra la depresión en las personas mayores.

También se han estudiado la influencia de las emociones en la calidad de las relaciones sociales en las personas mayores, constatando que las emociones positivas se relacionan significativamente con una mayor satisfacción en las relaciones interpersonales (Martínez-Martínez et al., 2019).

1.2. Las personas mayores y su relación con las TIC

En el contexto de las TIC, las emociones positivas cobran especial relevancia, ya que pueden influir en el uso y la adopción de estas tecnologías por parte de las personas mayores. El acceso y la utilización de las TIC en la vida cotidiana, pueden reportar beneficios, y ofrecerles la oportunidad de una mayor participación social, así como, acceso a la información, a los servicios y recursos, mayor autonomía y opciones de entretenimiento. Sin embargo, las emociones negativas, como la ansiedad o la frustración, pueden llegar a generar sentimientos de rechazo que pueden actuar como barreras para el uso y disfrute de las mismas.

Por el contrario, las emociones positivas, ayudan a fomentar una actitud favorable de las personas mayores hacia las TIC; sentimientos de curiosidad, entusiasmo y satisfacción impulsan su motivación y disposición para aprender y utilizarlas (Aguilar-Flores y Chiang-Vega, 2020), las emociones positivas pueden potenciar la confianza en el uso y manejo de las TIC, aumentar la percepción de control y, por tanto, reducir la ansiedad asociada al manejo de la tecnología (Cotten, 2021).

Los autores Chen y Schulz, (2016) realizaron una revisión sistemática de la literatura para examinar el impacto de las intervenciones de tecnología de la información y la comunicación en la reducción del aislamiento social en adultos mayores. Descubrieron que estas intervenciones pueden tener un impacto positivo en la reducción del aislamiento social y la mejora de la calidad de vida de los adultos mayores.

En el trabajo longitudinal realizado por Cotten et al., (2014) examinaron la relación entre el uso de Internet y la depresión entre adultos mayores jubilados en los Estados Unidos. Descubrieron que el uso de Internet se asoció con una reducción de los síntomas depresivos en los adultos mayores.

Chiu et al., (2019) analizaron el impacto del uso de las redes sociales en las estrategias de regulación emocional y el bienestar psicológico en adultos mayores. Descubrieron que el uso de las redes sociales se asoció con una mejor regulación emocional y una mejor salud psicológica.

La pandemia ha obligado a muchas personas mayores a autoaislarse y limitar su contacto social, lo que en muchos casos ha llegado a afectar

su bienestar emocional (Zuniga y Nguyen, 2020). Dado que el uso de las TIC durante la pandemia ha sido una herramienta importante para mantener las conexiones sociales, es importante investigar cómo el uso de las TIC afecta la salud emocional de los adultos mayores, e incidir en eliminar las barreras que les impide acercarse a las TIC con motivación y entusiasmo.

1.3. Influencia de las relaciones intergeneracionales en el estado emocional de las personas mayores y el aprendizaje de las TIC

El acercamiento de las personas mayores a las TIC, si viene de la mano de las personas jóvenes, puede resultar beneficioso para ambas partes. Las relaciones intergeneracionales, entre mayores y jóvenes contribuye a aumentar el bienestar individual y social de ambas partes. Con respecto a las personas mayores, son importantes los beneficios que se obtienen, bienestar emocional, apoyo social y estimulación cognitiva.

Así mismo, las relaciones intergeneracionales ofrecen beneficios con respecto a las emociones positivas y el bienestar general de los mayores, favoreciendo el sentimiento de pertenencia y conexión social, mejorando el estado de ánimo y la felicidad percibida, y una mayor oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal.

El aumento del bienestar emocional que proporcionan las relaciones intergeneracionales, favorece el sentido y significado de la vida, al ofrecerles la oportunidad de compartir conocimientos, experiencias y sabiduría, fortaleciendo así su autoestima al aumentar su reconocimiento social. Así mismo, la participación en actividades compartidas con los jóvenes fomenta el sentido de pertenencia, reduciendo los sentimientos de tristeza y soledad; El intercambio de ideas entre generaciones estimula el funcionamiento cognitivo (Vázquez, 2018), al mismo tiempo que favorece el cambio de perspectiva y actitud de los jóvenes hacia el envejecimiento. Las relaciones intergeneracionales desafían los estereotipos y prejuicios, al permitir a las personas mayores interactuar con los jóvenes en un contexto de respeto y valoración mutua. Esta interacción contribuye a una imagen más positiva del envejecimiento y promueve emociones positivas (Velasco, 2020).

Las relaciones intergeneracionales facilitan el aprendizaje de las TIC en las personas mayores, según Czaja et al. (2019) las interacciones con personas más jóvenes pueden ayudar a los mayores a adquirir habilidades tecnológicas y a superar barreras de acceso a las TIC. Además, el uso de las TIC en contextos intergeneracionales promueve emociones positivas, como alegría y entusiasmo, aumentando así el bienestar emocional de los mayores, lo que ayuda a reducir el sentimiento de soledad.

1.4. Medir las emociones positivas y negativas en los mayores

Las emociones positivas, por tanto, son relevantes para medir el grado de satisfacción y el bienestar subjetivo de las personas mayores. La medición de las emociones positivas y negativas a través del PANNAS permitirá obtener una visión más completa de la experiencia emocional de este colectivo. Esta escala mide dos dimensiones: Afecto o Afecto Positivo (AP) y Afecto o Afecto Negativo (AN). El AP se asocia con emociones como entusiasmo, alegría y satisfacción, y AN se asocia con emociones como tristeza, miedo e ira (Watson et al., 1988).

En los últimos años, muchos estudios han utilizado la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) para medir el grado de influencia positiva y negativa en los adultos mayores. Esta escala ayuda a identificar las emociones que experimentan las personas mayores y cómo estas emociones afectan su salud y calidad de vida.

Por lo tanto, se necesita más investigación para comprender cómo el uso de las TIC afecta a la salud emocional de nuestros mayores. Este aspecto es importante porque puede tener un impacto significativo en la calidad de vida de las personas mayores y en su capacidad para hacer frente a los desafíos emocionales que su realidad cotidiana les presenta. Se necesita conocer mejor para diseñar y promover el uso efectivo de las TIC, y que estas ayuden a mejorar la calidad de vida social y emocional de las personas mayores.

1.5. Intervención socioeducativa desde el aula de Educación Social

El aula del grado de educación social se presenta como un espacio propicio para fomentar aprendizajes para intervenir en el bienestar

emocional de los mayores a través de las TIC. La innovación educativa en las aulas del grado de Educación social nos invita a favorecer aprendizajes que puedan realizarse fuera del aula, en contextos de intervención reales, centros de mayores, residencias u otros espacios comunitarios. Los profesionales de la Educación Social, están capacitados para diseñar y desarrollar programas y actividades que fomenten emociones positivas utilizando las TIC como herramientas pedagógicas (Inchausti, 2018)

La salud mental de los adultos mayores es un tema que necesita atención y cuidado. Los talleres socioemocionales se han mostrado como una alternativa para mejorar la salud emocional de esta población. La transferencia de conocimientos entre los estudiantes y su aplicación en intervenciones eficaces con personas mayores contribuye a la mejora de la calidad de vida de este colectivo y forma futuros profesionales de la educación social, capaces de enfrentarse a las nuevas realidades sociales.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo 1

- El primer objetivo que se persigue en este proyecto es conseguir que, por una parte, los estudiantes pongan en práctica las teorías que aprenden desde las aulas y sean capaces de "transferir" como futuros profesionales aquellos conocimientos necesarios en la intervención sobre el colectivo de mayores.

Partiendo de esta premisa, se pretende alcanzar un aprendizaje intergeneracional en doble sentido, por una parte, el colectivo de personas mayores aprenderá de los estudiantes de educación social sobre temáticas de uso de TIC, y, por otra parte, los estudiantes aprenderán lecciones de vida y características propias del colectivo con el que van a interactuar, las personas mayores.

2.2. Objetivo 2

- El segundo objetivo pretende Analizar cómo cambian las emociones de afecto positivo y negativo de los mayores después de la participación en los talleres realizados.

Se pretende que, a través de las intervenciones en las diferentes sesiones de los talleres socioemocionales, los mayores aumenten sus emociones positivas a través de esta experiencia de aprendizaje. Se realizarán algunas comprobaciones para determinar el estado emocional de los participantes en función de algunas variables sociodemográficas, como el sexo y la localidad de los participantes.

3. METODOLOGÍA

El tipo de investigación que se ha realizado es cuantitativa de diseño de cuestionario. Se realizará una metodología descriptiva y explicativa, donde se han recogido datos sobre las variables de emociones de afecto positivo y negativo entre los participantes, sin mediar manipulación alguna.

Se complementa con una metodología cualitativa a través de grupos focales para reunir a los participantes al finalizar las sesiones y responder de manera controlada y grupal a unas sencillas preguntas evaluativas.

Este enfoque de trabajo a través de una metodología mixta, cuantitativa y cualitativa, permite un mayor conocimiento sobre el alcance de los objetivos propuestos y se considera un método adecuado para tratar con la población de personas mayores.

3.1. PROCEDIMIENTO

Esta intervención socioeducativa basada en la realización de talleres socio-digitales, se enmarca dentro de un Proyecto Interdisciplinar en dos asignaturas del Grado de Educación Social de la Universidad Católica de Valencia, como son: Intervención socioeducativa en la Tercera Edad y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Se ha realizado durante los meses de septiembre a diciembre del curso 2022-2023 bajo el amparo de la metodología de trabajo de Investigación-Acción-Participativa. El empleo de esta metodología de trabajo permite fácilmente

la participación de todos los “actores” involucrados, como son los estudiantes, los participantes mayores, los responsables de las instituciones de mayores (residencias y centros de día) y las docentes responsables de ambas asignaturas.

En concreto, para este proyecto se establecieron 8 equipos de trabajo entre los estudiantes de educación social, que definieron sus roles de participación y diseñaron los talleres desde las asignaturas en una primera fase del trabajo. Y, en una segunda fase, contactaron con las instituciones de mayores y realizaron 8 horas de sesiones formativas en los talleres de uso de TIC y emociones en los centros participantes. Finalmente, se realizaron las sesiones evaluativas de los talleres, tanto en los centros como en las aulas desde las asignaturas.

3.2. PARTICIPANTES

Se ha utilizado una muestra de participantes por conveniencia, formada por 51 estudiantes de segundo del grado de Educación Social y 92 adultos mayores. Los estudiantes que han participado tienen una edad que va de 18 a 25 años, siendo un total de 9 hombres (16%) y 42 mujeres (84,31%). Mientras que la muestra de mayores ha estado constituida por 26 hombres (28%) y 67 mujeres (72%), con una media de edad de 81,02 años. Las instituciones que finalmente han participado se corresponden con 5 residencias y 3 centros de día, ubicados en diferentes localidades como son la ciudad de Valencia (41,30%) y pueblos cercanos a dicha capital (58,69%).

Todos ellos han participado voluntariamente en el estudio, con consentimiento dado previa información sobre la finalidad del estudio, respetando la protección de datos personales, garantía de confidencialidad y no discriminación.

3.3. INSTRUMENTO

Se utilizó la Escala de Afecto Positivo y Negativo (*Positive and Negative Affect Schedule*, PANAS) para medir las emociones positivas y negativas de los adultos mayores al finalizar las sesiones de trabajo del taller (Tabla 1). PANAS es un instrumento ampliamente utilizado para medir la emoción en estudios de personas mayores, fue creado por Watson, et al., (1988), y ha sido validado después por diferentes investigadores, en concreto para este estudio se ha utilizado la adaptación de López-Gómez et al. (2015), con un coeficiente alfa de Cronbach de 0,92 para la Escala de afecto positivo y de 0,88 para la Escala de afecto negativo. También realizaron análisis factoriales exploratorio y confirmatorio presentando mejoras especialmente en el ajuste de la traducción y con buenas propiedades psicométricas en muestras de personas mayores.

En concreto este instrumento se compone de 20 ítems que describen emociones de carácter positivo o negativo, 10 de ellas positivas y 10 negativas. Cada ítem se contesta mediante una escala Likert con 5 opciones de respuesta (nada, muy poco, algo, bastante, mucho). La escala se compone de dos sub-escalas cada una referente al tipo de emociones (Escala de Afecto positivo y Escala de Afecto Negativo), en dónde altas puntaciones en cada una de las sub-escalas sugieren alta presencia de emociones positivas o negativas en el sujeto, respectivamente, pudiéndose obtener 10 puntos como la menor puntuación y 50 como la máxima puntuación. La administración del cuestionario fue en papel debido a las propias características del colectivo de personas mayores.

Para los grupos focales se consensuaron desde las asignaturas 5 preguntas clave sobre el contenido de los talleres en el uso de TIC y 2 sobre las emociones sentidas respecto de la realización de los mismos.

TABLA 1. *Cuestionario escala sobre Emociones de afecto positivo y Emociones de afecto negativo PANAS*

Emociones	Nada o muy ligeramente	Un poco	Modera-damente	Bastante	Mucho
1. Interesado/a por las cosas					
2. Angustiado/a					
3. Ilusionado/a o emocionado/a					
4. Afectado/a					
5. Fuerte					
6. Culpable					
7. Asustado/a					
8. Agresivo/a					
9. Entusiasmado/a					
10. Satisfecho/a consigo mismo/a					
11. Irritable					
12. Despierto/a					
13. Avergonzado/a					
14. Inspirado/a					
15. Nervioso/a					
16. Decidido/a					
17. Concentrado/a					
18. Agitado/a					
19. Activo/a					
20. Miedoso/a					

* Adaptación de López-Gómez et al. (2015)

4. RESULTADOS

Se comentan a continuación los principales resultados obtenidos a partir de los datos recogidos en el instrumento PANAS después de realizar las intervenciones en los talleres, mostrando en primer lugar los datos generales y luego en función de las variables sociodemográficas del estudio como son el sexo y la localidad.

Análisis de las emociones de afecto positivo y negativo, agrupadas, tras el proceso de intervención socioeducativo:

Agrupando las emociones en los dos grandes grupos de afecto positivo y negativo, se obtienen los valores positivos con puntuaciones muy altas

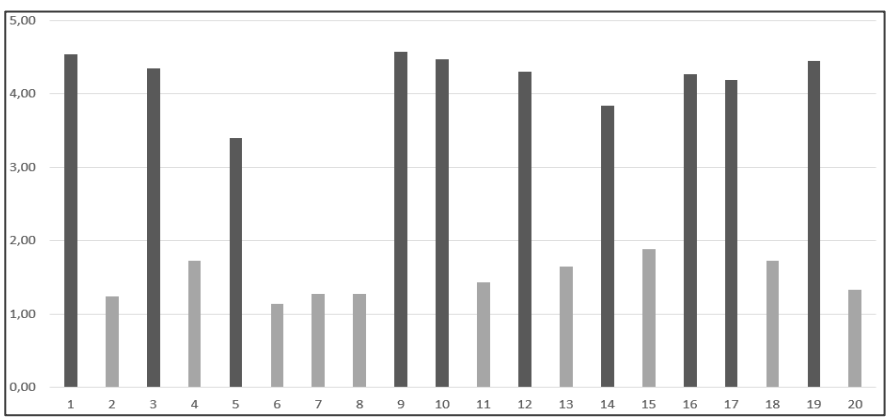
respecto de las negativas (Gráfico 1). En concreto, las de Afecto positivo alcanzan como media 42.39 puntos de un máximo posible de 50 puntos, mientras que las de Afecto Negativo han puntuado como media 14,65 puntos de 50 posibles.

Los resultados más destacados dentro de las emociones positivas son: *interesado/a, entusiasmado/a, orgulloso/a y activo/a* (Tabla 1). Mientras que se observa que las emociones negativas que puntúa más alto son *nervioso/a e intranquilo/a* (con casi 2 puntos).

TABLA 2. *Puntuaciones obtenidas en PANAS tras la realización de la intervención socioeducativa del Taller de uso de TIC en las personas mayores*

Emoción positiva (ítem)	**Ptos**	Emoción negativa (ítem)	Ptos
1- Interesado/a	4,54	2- Tenso/a	1,24
3- Animado/a	4,34	4- Disgustado/a	1,72
5- Enérgico/a	3,4	6- Culpable	1,14
9- Entusiasmado/a	4,58	7- Temeroso/a	1,27
10- Orgulloso/a	4,47	8- Enojado/a	1,27
12- Dispuesto/a	4,3	11- Irritado/a	1,43
14- Inspirado/a	3,84	13- Avergonzado/a	1,65
16- Decidido/a	4,27	15- Nervioso/a	1,88
17- Atento/a	4,19	18- Intranquilo/a	1,72
19- Activo/a	4,45	20- Asustado/a	1,33

GRÁFICO 1. *Representación gráfica de las emociones medidas en el PANAS tras la realización de la intervención socioeducativa del Taller de uso de TIC en las personas mayores*



Nota: Elaboración propia

Análisis de las emociones de afecto positivo y negativo, agrupadas, tras el proceso de intervención socioeducativo por sexo.

Agrupando las emociones en los dos grandes grupos de afecto positivo y negativo y comparando por la variable sociodemográfica de sexo de los participantes mayores, se observa como las puntuaciones en los valores positivos son sensiblemente superiores en los hombres que en las mujeres, obteniéndose unas puntuaciones de H=43,38 y M=42,94. Los datos desglosados en los respectivos ítems se encuentran en la tabla 3 y su representación gráfica en el gráfico 2. En dichas puntuaciones individuales se obtiene como valor más alto de todos en los hombres el ítem de *activo* en casi su puntuación más alta (4,88), mientras que en las mujeres es *entusiasmada* (4,65).

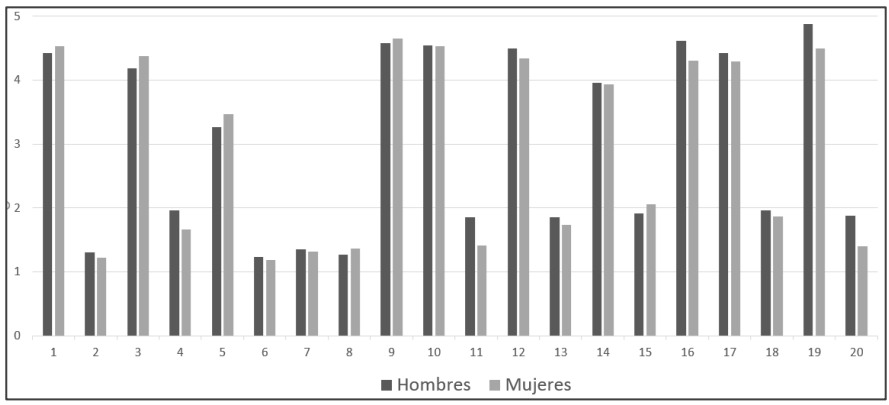
Respecto de las emociones de Afecto Negativo, también son los hombres quienes en líneas generales han puntuado más alto (16,58 frente a 15,23), como puede verse en el Gráfico 1. Siendo la peor emoción en los hombres tras la intervención la de *disgustado e intranquilo* (1,96) y en las mujeres *nerviosa* (2,06).

TABLA 3. *Puntuaciones obtenidas en PANAS tras la realización de la intervención socioeducativa del Taller de uso de TIC en las personas mayores, diferenciando por la variable Sexo*

Emoción positiva	**H**	**M**
1- Interesado/a	4,42	4,53
3- Animado/a	4,19	4,38
5- Enérgico/a	3,27	3,47
9- Entusiasmado/a	4,58	4,65
10- Orgulloso/a	4,54	4,53
12- Dispuesto/a	4,50	4,34
14- Inspirado/a	3,96	3,94
16- Decidido/a	4,62	4,31
17- Atento/a	4,42	4,29
19- Activo/a	4,88	4,50

Emoción negativa	H	M
2- Tenso/a	1,31	1,22
4- Disgustado/a	1,96	1,66
6- Culpable	1,23	1,18
7- Temeroso/a	1,35	1,32
8- Enojado/a	1,27	1,37
11- Irritado/a	1,85	1,41
13- Avergonzado/a	1,85	1,74
15- Nervioso/a	1,92	2,06
18- Intranquilo/a	1,96	1,87
20- Asustado/a	1,88	1,40

GRÁFICO 2. *Representación gráfica de las emociones medidas en el PANAS tras la realización de la intervención socioeducativa del Taller de uso de TIC en las personas mayores, diferenciando por la variable Sexo*



Nota: Elaboración propia

Análisis de las emociones de afecto positivo y negativo, agrupadas, tras el proceso de intervención socioeducativo por localidad.

Comparando en último lugar por la variable sociodemográfica de localidad (Ciudad o Pueblo), se obtienen los siguientes valores totales en las emociones positivas: C=44,49 y P=42,05. Según los resultados en las puntuaciones por ítems (tabla 4 y gráfico 23), el mayor valor obtenido en la variable Ciudad es de *activo/a* (4,87), mientras que en Pueblo es *entusiasmado/a* (4,56).

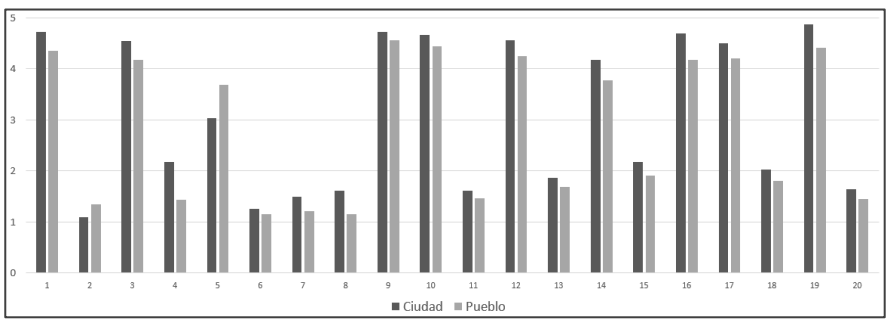
Respecto de las emociones de Afecto Negativo, se han obtenido los siguientes valores globales en Ciudad y Pueblo, C=16,99 y P=14,63. Con las emociones negativas más altas en Ciudad de *disgustado/a y nervioso/a* (2,18) *e intranquilo/a* (2,03), y, en Pueblo *nervioso/a* (1,91) *e intranquilo/a* (1,80).

TABLA 4. *Puntuaciones del PANAS tras la realización de la intervención socioeducativa del Taller de uso de TIC en las personas mayores, diferenciando por la variable Localidad.*

Emoción positiva	C	P
1- Interesado/a	4,72	4,35
3- Animado/a	4,54	4,18
5- Enérgico/a	3,03	3,69
9- Entusias-mado/a	4,72	4,56
10- Orgulloso/a	4,67	4,44
12- Dispuesto/a	4,56	4,25
14- Inspirado/a	4,18	3,78
16- Decidido/a	4,69	4,18
17- Atento/a	4,51	4,20
19- Activo/a	4,87	4,42

Emoción negativa	C	P
2- Tenso/a	1,10	1,35
4- Disgustado/a	2,18	1,44
6- Culpable	1,26	1,15
7- Temeroso/a	1,49	1,22
8- Enojado/a	1,62	1,15
11- Irritado/a	1,62	1,47
13- Avergonzado/a	1,87	1,69
15- Nervioso/a	2,18	1,91
18- Intranquilo/a	2,03	1,80
20- Asustado/a	1,64	1,45

GRÁFICO 3. Representación gráfica de las emociones medidas en el PANAS tras la realización de la intervención socioeducativa del Taller de uso de TIC en las personas mayores, diferenciando por la variable Localidad.



Nota: Elaboración propia

Una vez obtenidos los resultados cuantitativos, se realizaron los grupos focales con la intención de completar la información obtenida sobre las emociones vividas tras la realización de los talleres. Se comentaron los aprendizajes realizados entre mayores y estudiantes, donde se intercambiaron lecciones de vida entre ambos colectivos. También se pusieron de manifiesto algunas de las dificultades que se tuvieron en la realización de los talleres y en las propias condiciones de uso de TIC por las circunstancias personales de las personas mayores. Pese a todo, la conclusión general de todos los grupos de discusión fue positiva (como

puede verse en la figura 1), con ganas de mantener los lazos en próximos cursos o talleres, y, sobre todo, de gratitud con el esfuerzo realizado por los estudiantes, las horas de dedicación al taller, las sonrisas provocadas, los miedos superados, la colaboración y participación en general.

FIGURA 1. *Imagen de estudiantes y participante mayor tras la realización de los talleres*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Un estudio publicado en 2018 por Amado-Alonso, Rodríguez-Fernández y Arias-Pérez, titulado "Sentimientos positivos y negativos en mayores: relación con la salud subjetiva", ha analizado la relación entre las emociones positivas y negativas y el bienestar subjetivo en una muestra de 215 adultos mayores. Los resultados indicaron que las emociones positivas se asociaron significativamente con el bienestar subjetivo,

mientras que las emociones negativas no tuvieron una relación significativa. Esta investigación es coincidente con los resultados obtenidos en nuestro trabajo. Las personas mayores participantes de los talleres manifestaron encontrarse más entusiasmados, orgullosos y activos, mientras que las emociones negativas que obtuvieron resultados más relevantes corresponden a las emociones de estar intranquilo o nervioso, siendo estas las que se relacionan con el estado natural que provoca la propuesta de realizar los talleres, puesto que es pedirles que salgan de su zona de confort.

Mendizábal (2018) revisó el concepto de envejecimiento activo y la importancia de las emociones para la calidad de vida de los adultos mayores. El autor sugiere que el envejecimiento activo implica la participación activa en la sociedad y la búsqueda de oportunidades de desarrollo personal a lo largo de la vida. Acorde con el autor, se ha podido vivenciar como las emociones son un componente fundamental de la salud de este colectivo, y al fomentar la parte emocional positiva, los propios participantes mayores nos han contado como se han sentido más "libres", "útiles", "felices", en definitiva, con la sensación de logro, satisfacción, aumento de la autoestima y los sentimientos de bienestar.

Estudios más recientes, como el de García et al., (2021), demuestran que el aprendizaje experiencial y colaborativo en entornos transformacionales puede tener un impacto positivo en la vida académica y laboral de los estudiantes. La colaboración intergeneracional puede mejorar las habilidades de comunicación y liderazgo, así como desarrollar la empatía y la capacidad de pensar críticamente sobre el propio punto de vista. La experiencia obtenida tras la realización de este proyecto, con la implementación de los talleres, por parte de los alumnos del grado de educación social, coincide con los estudios más recientes, por una parte, en la importancia de intervenir fuera del aula, en contextos reales, estas situaciones de aprendizaje favorecen una consolidación de las competencias del alumnado; y por otra, la realización de los talleres compartiendo conocimientos con los mayores, permite desarrollar habilidades emocionales, como la empatía, el respeto por la diversidad y el dialogo intergeneracional, en definitiva favorece la eliminación de estereotipos hacia el envejecimiento y las personas mayores.

Respecto de la diferencia entre hombres y mujeres, el estudio sigue la tendencia natural publicada por algunos estudios que dice que los hombres se consideran más felices que las mujeres (INE, 2021), aunque esto se tiende a invertir a partir de los 80 años, donde las mujeres son más numerosas, como también ha sucedido en los talleres realizados. Por otro lado, los participantes de pueblos sí que han sido más enérgicos/as en la participación de los talleres, pero en la percepción de emociones positivas vividas ha sido en ciudad donde se han obtenido mejores resultados. Esto puede deberse a la situación personal de los mayores, la ubicación propia de los centros, la mayor o menor relación con personas jóvenes, etc. Para ellos ha sido una oportunidad de conectarse con los jóvenes y aprender juntos y sentirse valorados.

Las emociones positivas han favorecido el aprendizaje y la participación de los mayores, el interés por descubrir nuevos retos, el entusiasmo por participar, el orgullo de sentir que pueden continuar aprendiendo y su capacidad para sentirse activos. Lo que nos impela a diseñar intervenciones socioeducativas que no se olviden de la importancia de favorecer emociones positivas. Estamos obligados a facilitar a nuestros mayores entornos de aprendizaje que elimine las barreras que los separan de la plena participación en la sociedad. Además, la sociedad avanza hacia una pirámide poblacional invertida, donde las personas mayores son cada vez más. Es por ello, que urge eliminar las creencias erróneas acerca de los que significa envejecer, y una de las formas más significativas es generando espacios de relaciones intergeneracionales. Propuestas de intervención como la investigada en este trabajo, consigue aunar los dos aspectos mencionados.

8. REFERENCIAS

Aguilar-Flores, S. M., & Chiang-Vega, M. M. (2020). Factores que determinan el uso de las TIC en adultos mayores de Chile. Revista Científica, 39(3), 296–308. https://doi.org/10.14483/23448350.16054

Amado-Alonso, D., Rodríguez-Fernández, A., & Arias-Pérez, J. (2018). Afectividad positiva y negativa en adultos mayores: relaciones con el bienestar subjetivo. Revista de Psicología y Educación, 13(1), 1-11.

Carstensen, LL, Isaacowitz, DM y Charles, ST (1999). Tomarse el tiempo en serio: una teoría de la selectividad socioemocional. Psicólogo estadounidense, 54 (3), 165.

Czaja, S.J., y Lee, C.C. (2007). The impact of the digital divide on health disparities. Journal of Medical Systems, 31(4), 273-282.

Cotten, S.R., (2021). Tecnologías y envejecimiento: comprensión del uso, los impactos y las necesidades futuras. En Manual del envejecimiento y las ciencias sociales (págs. 373-392). Prensa Académica.

Charles, S.T., Reynolds, C.A., & Gatz, M. (2019). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years: findings from the Swedish Adoption/Twin Study of Aging. Psychology and Aging, 34(3), 365–375.

Chen, YRR y Schulz, PJ (2016). El efecto de las intervenciones de tecnología de la información y la comunicación en la reducción del aislamiento social en los ancianos: una revisión sistemática. Revista de investigación médica en Internet, 18 (1), e4596.

Chiu, C. J., Liu, L., Shyu, Y. I., & Wang, P. N. (2019). The effects of social media use on emotion regulation strategies and psychological well-being in older adults. Aging & Mental Health, 23(12), 1659-1665.

Diener, Ed, & Shu, M. E. (1998). Subjective well-being and Age: An international analysis. Annual Review of Gerontology and Geriatrics., 17, 304–324. https://doi.org/10.1891/0198-8794.17.1.304

García, M. C., Martínez, M. A., & Díaz, D. (2021). Collaborative and transgenerational learning: A university-community experience. Journal of Intergenerational Relationships, 19(2), 188-201.

Grühn, D., Lumley, MA, Diehl, M. y Labouvie-Vief, G. (2013). Indicadores temporales de complejidad emocional: interrelaciones y correlatos. Emoción, 13 (2) 226–237. https://doi.org/10.1037/a0030363

Koopman-Boyden, P. y Reid, S. (2009). Internet/EMail Usage and WellBeing among 6584 Year Olds in New Zealand: Policy Implications. Educational Gerontology, 35(11), 990.

Inchausti, F. (2018). Estrategias de intervención soicoeducativa para el bienestar emocional de las personas mayores. Revista Internacional de Educación Social, 25,161-176.

Instituto Nacional de Estadística (INE) (2021), Indicador Multidimensional de Calidad de Vida (IMCV) Proyecto Técnico, Estudio experimental.

López-Gómez, I., Hervás, G., & Vázquez, C. (2015). Adaptación de las" escalas de afecto positivo y negativo"(panas) en una muestra general Española. Psicología conductual, 23(3), 529.

Martínez-Martínez, A. L., Bote Díaz, M., & Clemente Soler, J. A. (2019). Una aproximación a las emociones positivas generadas en las relaciones intergeneracionales: principales determinantes que inciden en la felicidad y bienestar de los mayores. Debates En Sociología, (49), 35-53. https://doi.org/10.18800/debatesensociologia.201902.002

Mendizábal, M. R. L. (2018). Envejecimiento activo: un cambio de paradigma sobre el envejecimiento y la vejez. Aula abierta, 47(1), 45-54.

Steptoe, A., Deaton, A. y Stone, AA (2015). Bienestar subjetivo, salud y envejecimiento. The Lancet, 385 (9968), 640-648.

Vázquez, A. (2018). Interacción intergeneracional y bienestar socioemocional en las personas mayores. Revista de Investigación en Gerontología, 8(2), 15-28.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. Journal of Personality and Social Psychology, 54(6), 1063-1070. https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063

Zuniga, K., & Nguyen, H. (2020). The role of technology in reducing social isolation and loneliness among older adults during the COVID-19 pandemic. Journal of Applied Gerontology, 40(9), 835-839.

GÉNERO

INTEGRACIÓN Y APLICACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO E INTERSECCIONAL EN LA ASIGNATURA 'TEORÍA DE LA IMAGEN'

SANTIAGO LOMAS MARTÍNEZ
Universidad Carlos III de Madrid
ELENA OROZ
Universidad Carlos III de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La asignatura 'Teoría de la Imagen' se imparte en la Universidad Carlos III de Madrid, en el primer curso del Grado en Comunicación Audiovisual y en el del Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual. La asignatura se desarrolla en clases magistrales para todos los estudiantes de cada grado y en clases prácticas con grupos reducidos y puede cursarse tanto en castellano como en inglés (con el nombre 'Image Theory').

Durante los últimos años, venimos desarrollando iniciativas de innovación docente en el marco de 'Teoría de la imagen', para renovar y actualizar tanto sus contenidos como sus formas de plantearlos y hacerlos llegar a los estudiantes, en particular por ser una puerta de acceso a numerosos conocimientos relacionados con la comunicación audiovisual que tendrán continuidad en posteriores asignaturas de ambas carreras como 'Análisis de la imagen audiovisual', 'Estudios Fílmicos', 'Estudios Televisivos'…, entre otras.

En términos curriculares, la asignatura propone una aproximación conceptual, teórica e histórica a la imagen desde diferentes disciplinas enfatizando su papel social, cultural, político y estético. Como explicamos en nuestro trabajo previo "Dinámicas de innovación docente en 'Teoría de la imagen'. Recursos de aprendizaje en línea y trabajos prácticos para

aunar el desarrollo de la creatividad icónica con la adquisición de competencias digitales" (Oroz y Lomas Martínez, 2022), en los últimos cursos académicos hemos estado trabajando especialmente en la reformulación de ejercicios prácticos mediante los que lograr que los estudiantes conozcan mejor elementos básicos de la gramática de la imagen, se expresen de forma más compleja mediante imágenes fijas y desarrollen su creatividad icónica.

A estas labores de innovación y mejora, hemos ido sumando en paralelo una mayor integración y aplicación de la perspectiva de género e interseccional en esta asignatura, 'Teoría de la Imagen'. En este capítulo, nos centraremos en explicar cómo hemos trabajado al respecto durante los últimos años. Además, durante el último curso académico hemos estado vinculados con el proyecto de innovación docente "Experiencias de innovación educativa con perspectiva de género", liderado por la profesora Rosario Ruiz Franco y coordinado desde la Unidad de Igualdad de la Universidad Carlos III de Madrid.

2. OBJETIVOS

En la última década, se han incrementado los debates e iniciativas relacionadas con la mayor integración de perspectiva de género en los estudios universitarios españoles. El creciente compromiso social en favor de la igualdad hace necesaria la revisión crítica de algunos programas formativos para que desarrollen miradas más igualitarias. Como mínimo, debe existir una consciencia respecto a no poner solo en valor las aportaciones teóricas y artísticas de hombres, que tradicionalmente han tenido mayor acceso a los medios de producción y comunicación en la sociedad. Nuestro trabajo durante los últimos cursos académicos ha tenido lugar tomando en consideración en cuenta tales coordenadas socioculturales que nos parecen vitales para mantener la formación universitaria al día y promover en ella mayores nociones de igualdad.

Como apuntábamos, nuestra experiencia de innovación docente se ha vinculado durante el curso académico 2022/2023 con un marco más amplio, el proyecto de innovación docente "Experiencias de innovación educativa con perspectiva de género", en el que participan más de 65

profesores de la Universidad Carlos III de Madrid, que imparten clases en la Facultad de Humanidades, Comunicación y Documentación (FHCD), como es nuestro caso, o bien en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas (FCSJ) o en la Escuela Politécnica Superior (EPS), en diversos departamentos. Esto pone de relieve cómo la educación con perspectiva de género es algo transversal en lo que las distintas ramas de conocimiento universitario pueden implicarse en mayor o menor medida. Asimismo, la participación simultánea de docentes de distintas áreas otorga una mayor interdisciplinariedad al proyecto.

Este proyecto tiene como objetivo fundamental profundizar en el aprendizaje del alumnado y la forma de enseñar del profesorado con la incorporación de la metodología de la perspectiva de género "Gender Mainstreaming" de forma transversal e interdisciplinar en contenidos, métodos y herramientas educativas de diferentes asignaturas de algunos estudios de grado y postgrado en la Universidad Carlos III de Madrid.

Cada docente ha elegido una asignatura para desarrollar este proyecto durante el curso académico 2022-2023. Además del trabajo en el aula que cada profesor/a puede desarrollar de distintas maneras, se propone como repositorio común una página web (actualmente en construcción: https://www.uc3m.es/igualdad/innovacion-educativa-perspectiva-genero), donde se recogen recursos didácticos de las asignaturas que han sido seleccionadas por el profesorado que integra el proyecto, entre los que pueden encontrarse materiales bibliográficos, recursos web, fuentes audiovisuales, entre otros. Esto facilita que se compartan materiales y conocimientos de potencial utilidad entre docentes.

Con la aplicación de esta metodología, se pretende lograr una experiencia educativa innovadora, enriquecida, de calidad, y que favorecerá el desarrollo profesional, y la integración en la sociedad del alumnado de la Universidad Carlos III de Madrid. Este proyecto de innovación docente se vincula con tres líneas de trabajo especialmente: nuevas formas de presentación de materiales educativos, nuevas estrategias para la participación de los alumnos y nuevas metodologías educativas. Asimismo, tiene como principales objetivos específicos:

- Implementar la perspectiva de género como metodología pedagógica innovadora en las clases teóricas y en las prácticas de las asignaturas seleccionadas, para una formación integral y de calidad del alumnado.
- Elaborar buenas prácticas docentes, mejorar los recursos didácticos y educativos, e impulsar su reutilización y extrapolación a otras asignaturas, titulaciones y experiencias docentes.
- Potenciar el desarrollo de estrategias innovadoras que favorezcan la participación activa del estudiantado y su implicación en el proceso educativo.
- Fomentar nuevas formas de presentación de materiales educativos atractivos para el estudiantado.

En lo que respecta a 'Teoría de la Imagen' en concreto, nuestro principal objetivo ha sido que nuestro alumnado desarrollara miradas críticas en términos de género, por un lado, sobre las representaciones visuales y audiovisuales que predominan en la sociedad en la que vivimos, y, por otro lado, que esa toma de conciencia crítica tuviera un correlato en sus prácticas creativas dentro de la asignatura, promoviéndose así que su implicación en favor de la igualdad pueda perdurar en el tiempo en sus posibles trayectorias profesionales como creadoras y creadores de imágenes.

En este sentido, nos parece clave que, desde el inicio de su formación universitaria, reflexionen sobre las desigualdades sociales y cómo estas influyen en las relaciones que establecemos como sujetos sociales con las representaciones culturales disponibles en el mundo que habitamos, donde abundan las imágenes y mensajes mediáticos. Partiendo del género como eje cultural principal, tomamos en cuenta otras variables sociales y culturales que se entrecruzan con él, tales como la etnicidad, la identidad nacional, la orientación sexual, el contexto geográfico o la edad. Y, por supuesto, se enfatiza que toda representación es algo inseparable de su contexto histórico, con el que guarda relaciones en mayor o menor medida. Al tener en cuenta la interseccionalidad en relación con el género, creemos que podemos aproximarnos más y mejor a la variedad, complejidad y riqueza de manifestaciones culturales que tienen

lugar en el marco de una sociedad, donde las posiciones discursivas e identitarias son múltiples, también dentro de una misma persona, y, además, en tanto que cultura, se caracterizan por su condición dinámica y variable en función del contexto social, cultural e histórico.

En síntesis, con nuestro trabajo en esta experiencia de innovación docente queremos trasladar al alumnado una toma de conciencia sobre las posiciones que ocupamos en la estructura social en función del género, la edad, la clase social o la orientación sexual, entre otros parámetros, y cómo esta ubicación es relevante y significativa nuestra relación con las representaciones culturales; además, dados los perfiles del alumnado de la asignatura 'Teoría de la imagen', se realiza esta labor pensando en su futura producción de imágenes ya en un entorno profesional.

3. METODOLOGÍA

Durante los últimos cursos académicos, hemos integrado y aplicado perspectiva de género e interseccional sobre todo en tres áreas al impartir la asignatura 'Teoría de la Imagen', y en ellas nos centramos en las siguientes páginas. En primer lugar, destacaremos cómo hemos dedicado algunas sesiones específicas a abordar cuestiones de imagen, representación e ideología. Aunque diversas cuestiones que en ellas planteamos, así como la propia perspectiva de género e interseccional se han desarrollado también en otras sesiones, en estas clases profundizamos particularmente en tales aspectos. En segundo lugar, abordaremos cómo, en el ámbito de los trabajos prácticos, hemos querido poner más de relieve las contribuciones creativas y artísticas de mujeres, frente a sesgos tradicionales que privilegiaban tan solo obras creadas por hombres en los estudios históricos sobre la imagen. En tercer lugar, y también en el terreno de los trabajos prácticos, hablaremos sobre cómo nuestro alumnado ha integrado perspectiva de género en sus trabajos finales de la asignatura, tutorizados por nosotros como profesores, aunque desarrollaremos esta sección en el apartado de 'Discusión y resultados', pues consideramos que estos trabajos constituyen un reflejo elocuente del aprendizaje y toma de conciencia del alumnado en lo que respecta a cuestiones de género.

3.1. Sesiones 'Imagen e ideología'

En estas sesiones profundizamos particularmente en cuestiones teóricas relacionadas con la imagen, la representación y la ideología, como se ha adelantado. Suelen ser, al menos, dos clases, en un programa formativo de una docena de semanas. En ellas, interrelacionamos la introducción de teoría con el análisis de ejemplos en clase basados en la interacción docente-estudiante. Asimismo, en estas sesiones no olvidamos que estamos en una asignatura de primero de carrera y que nuestro trabajo es más bien de introducción en el marco de los estudios universitarios que nuestro alumnado va a realizar, es decir, que diversas cuestiones que ahora planteamos tendrán mayor desarrollo en cursos posteriores, en asignaturas como 'Análisis de la imagen audiovisual', 'Estudios Fílmicos' o 'Estudios Televisivos', como se ha apuntado previamente. Nuestra apuesta consiste en aportar claves teóricas sobre las que empezar a pensar y trabajar con referencias bibliográficas de importancia histórica, 'clásicas' en cierto modo dentro de los estudios culturales, de género y/o sobre la imagen, que permiten empezar a familiarizarse con tradiciones de teorización y análisis de largo recorrido.

Para sintetizar, resumiremos los contenidos de estas sesiones en tres áreas teóricas clave:

1. Imagen, representación e ideología. Arrancamos partiendo de diversos trabajos de autores como Stuart Hall (1992, 1997) o Michel Foucault (1972) para invitar a nuestro alumnado a reflexionar sobre cómo toda obra cultural es creada en un contexto histórico concreto, donde existen y predominan unos discursos culturales concretos; en tales discursos hay ideología que implica posicionamientos sobre qué es el mundo, cómo es, cómo debe o puede ser… Los discursos producen conocimientos por medio del lenguaje, dando significado a objetos y prácticas sociales, construyendo objetos de conocimiento…, y así lo vemos con los discursos tradicionales de género: qué es ser hombre o mujer, qué es la masculinidad o la feminidad, qué es ser un buen hombre o una buena mujer, qué es no serlo, entre otras nociones muy presentes en la sociedad tradicionalmente. Asimismo, se evidencia que los discursos están muy ligados a nociones de poder.

2. Género y relaciones de mirada. Aquí tomamos en particular consideración las aportaciones teóricas de Teresa de Lauretis (1987), John Berger (1972) y Laura Mulvey (1975) para evidenciar que las imágenes no solo hacen visibles (o hacen invisibles) las diferencias sociales, sino que las construyen. Así, al representar el género, este se construye, generando implicaciones sociales y subjetivas, en las vidas materiales de las personas. Asimismo, esto permite tomar consciencia de que, si bien la construcción de género continúa hoy, también puede ser afectada por su deconstrucción. Los excesos, transgresiones y cuestionamientos pueden problematizar y desestabilizar la norma.

Partiendo de estas bases, se propone a las y los estudiantes tomar consciencia de la existencia de un régimen visual patriarcal a lo largo de la historia del arte occidental y las formas en las que este ha representado a las mujeres: desnudas, pasivas, atractivas sexualmente, un espectáculo evaluable… perpetuando y naturalizando a base de repetición lo que es cultural, esto es, los roles de género y las características supuestamente esenciales de la masculinidad y la feminidad. Se plantean así diversas preguntas en clase: en la historia del arte y la cultura visual, durante siglos, ¿quiénes han creado más imágenes?, ¿por qué?, ¿quiénes han ocupado más la posición de sujeto creador o de objeto de la mirada? Así, al pensar sobre quiénes han controlado tradicionalmente los medios de producción en mayor medida, se propicia la reflexión sobre los efectos de ese desequilibrio de poder.

En línea con estas ideas, se deriva en el texto clásico de Laura Mulvey "Visual Pleasure and Narrative Cinema" (1975), pilar en los estudios sobre feminismo y cultura audiovisual, el cual teoriza cómo el régimen visual patriarcal y sus mecanismos binarios se han desarrollado también en el cine narrativo tradicional. En otras palabras, las narrativas, los roles narrativos y el lenguaje visual se han organizado (mayoritariamente) en torno a la mirada masculina (heterosexual), privilegiando su placer visual. Así, se pone de relieve cómo tantos personajes protagonistas con roles activos y agentes en la historia han sido convencionalmente hombres frente a mujeres en roles más secundarios y pasivos por contraste. Nuestra mirada como público, por tanto, ha estado mediada durante décadas por la mirada masculina asumida, generalmente, como la norma/lo

normal (y la expresión de su deseo). Al respecto, pueden citarse numerosos ejemplos, tanto en el cine clásico de Hollywood como en décadas posteriores, también en otros contextos geográficos, y de forma particularmente explícita durante las décadas de los años sesenta y setenta, en los que la relajación de mecanismos censores hizo proliferar representaciones más cargadas de erotismo en las que los cuerpos desnudos de las mujeres se utilizaron habitualmente como recursos comerciales. En este sentido, pueden mencionarse desde ejemplos tan dispares como las películas argentinas protagonizadas por Isabel Sarli entre 1959 y 1980, el fenómeno del llamado "destape" durante la Transición española o incluso escenas de las primeras temporadas de *Juego de tronos* (*Game of Thrones*, HBO, 2011-2019).

3. Interseccionalidad: ejes culturales en interacción. En esta tercera parte partimos especialmente del trabajo de Ella Shohat y Robert Stam (1994) para reflexionar acerca de cómo las dinámicas de discurso y poder (qué se representa, cómo se representa, quién habla, cómo habla, por qué…) trascienden el ámbito del género. Se introduce así el concepto de etnocentrismo y cómo este traza líneas imaginarias que separan a un "nosotros" cultural de un "ellos", proponiendo una individualización de los sujetos occidentales en múltiples representaciones audiovisuales frente a una otredad con pocas individualidades. Se reproducen así dinámicas de poder en torno a quién es sujeto, quién es objeto, quién mira y quién es mirado… Asimismo, en torno a esa posición de alteridad, se generan diversas conceptualizaciones de la otredad mediante las que se trata de controlar esta, al menos en teoría: como espectáculo exótico, como amenaza, como algo risible o inferior…

Mediante el análisis de fragmentos de películas como *Indiana Jones y el templo maldito* (*Indiana Jones and the Temple of Doom*, Steven Spielberg, 1984), se evidencia cómo el cine mainstream ha integrado tradicionalmente estos planteamientos discursivos proponiendo también estereotipos como el del buen salvaje (algún personaje que forma parte de la alteridad cultural representada pero que ayuda a los personajes blancos y occidentales en sus propósitos) o cómo incluso se legitima discursivamente el imperialismo. Así, cuestiones de género y otros ejes culturales quedan interrelacionados en el ámbito de las representaciones

culturales en torno a preguntas como: ¿Quién mira? ¿Quién enuncia el discurso? ¿Cómo es representado? ¿Quién tiene acceso a los medios de producción?

Finalmente, se propone el concepto teórico de "estereotipo" partiendo de los trabajos de Richard Dyer, quien los ha teorizado como atajos narrativos para representar identidades de forma rápida en narraciones (Dyer, 1993, véase el capítulo 'The Role of Stereotypes') y como vías para ejercer poder (Dyer, 1977, véase el capítulo 'Stereotyping') por su forma de simplificar identidades en torno a unos rasgos caracterizadores, reduciendo, esencializando y fijando tales características mediante su reiteración en el tiempo.

En síntesis: con estas aproximaciones teóricas se invita al alumnado a reflexionar, entre otras cuestiones, sobre cómo los roles de género son resultado de procesos de construcción cultural e histórica, sobre el predominio de miradas masculinas en la historia de la creación de imágenes y sobre cómo, en interacción con el género, existen otras variables como la identidad nacional o la etnicidad y cómo, en su representación, tradicionalmente se han mantenido desigualdades de poder.

3.2. Integrando más mujeres creadoras en ejercicios prácticos

Otra dimensión de nuestro trabajo ha sido poner en valor más aportaciones creativas realizadas por mujeres entre las obras con las que se ha trabajado en clase. Como apuntábamos antes, la mayor presencia que tradicionalmente han tenido los hombres en la esfera pública ha hecho que también la mayoría de autores reconocidos de la historia de las imágenes hayan sido hombres también. Al respecto, hemos reflexionado críticamente, por ejemplo, en relación con una de las prácticas de nuestra asignatura, dedicada al análisis del color en películas. En concreto, la práctica consiste en que grupos de estudiantes analizan cómo funciona la utilización del color en términos narrativos y estéticos en obras audiovisuales específicas; para ello, los profesores elaboramos una lista de posibles casos de estudio, seleccionando películas significativas y relevantes por sus usos del color dentro de la historia del cine.

Por ejemplo, hace unos años, una lista propuesta para la realización de este trabajo fue la siguiente:

a. Giulietta de los espíritus (Giulietta degli spiriti, Federico Fellini, 1965)
b. Las señoritas de Rochefort (Les demoiselles de Rochefort, Jacques Demy, 1967)
c. Suspiria (Dario Argento, 1977)
d. Excalibur (John Boorman, 1981)
e. Polyester (John Waters, 1981)
f. No matarás (Krótki film o zabijaniu, Krzysztof Kieslowski, 1988)
g. Un hombre soltero (A Single Man, Tom Ford, 2009)
h. El Gran Hotel Budapest (The Grand Hotel Budapest, Wes Anderson, 2014)

La lista incluía los nombres de destacados creadores de la historia del cine y obras representativas de distintas tendencias creativas y épocas; sin embargo, como se puede comprobar, caía, aunque fuese inconscientemente, en el sesgo tradicional de poner más en valor las aportaciones de hombres, sin tener en cuenta las limitaciones sociales y culturales que tradicionalmente han dificultado en mayor medida el acceso de mujeres creadoras a los medios de producción cinematográficos. Al respecto, resulta oportuno citar trabajos como el de Geneviève Sellier (2008), que cuestionan las tendencias androcentristas que han configurado los cánones cinematográficos tradicionales durante décadas, en su caso poniendo el foco en la Nouvelle Vague francesa, movimiento paradigmático para entender la tradición cinematográfica del cine de autor.

Tras tomar consciencia de estas inercias convencionales, decidimos que al menos la mitad de los títulos de la lista propuesta por el profesorado para la realización de la citada práctica sobre color fueran películas dirigidas por mujeres, con los objetivos de poner en valor sus aportaciones, darlas a conocer mejor e invitar a reflexionar también al respecto a nuestras y nuestros estudiantes. Así, dos listas alternativas con las que se ha trabajado en años recientes son, por ejemplo, las siguientes:

Ejemplo 1:

a. Giulietta de los espíritus (Giulietta degli spiriti, Federico Fellini, 1965)
b. Las margaritas (Sedmikrásky, Vera Chytilová, 1966)
c. Suspiria (Dario Argento, 1977)
d. Excalibur (John Boorman, 1981)
e. No matarás (Krótki film o zabijaniu, Krzysztof Kieslowski, 1988)
f. Orlando (Sally Potter, 1992)
g. María Antonieta (Marie Antoinette, Sofia Coppola, 2006)
h. Un hombre soltero (A Single Man, Tom Ford, 2009)
i. Tomboy (Céline Sciamma, 2011)
j. Promising Young Woman (Emerald Fennell, 2020)

Ejemplo 2:

a. Tres colores: Azul (Trois couleurs: Bleu, Krzysztof Kieslowski,
b. 1993)
c. María Antonieta (Marie Antoinette, Sofia Coppola, 2006)
d. (500) días juntos ((500) Days of Summer, Mark Webb, 2009)
e. Spring Breakers (Harmony Korine, 2012)
f. El Gran Hotel Budapest (The Grand Hotel Budapest, Wes Anderson, 2014)
g. The Neon Demon (Nicolas Winding Refn, 2016)
h. The Love Witch (Anna Biller, 2016)
i. Promising Young Woman (Emerald Fennell, 2020)

En tales listas, no solo se han incluido títulos de marcado carácter feminista, como *Las margaritas* (Vera Chytilová, 1966) o *Promising Young Woman* (Emerald Fennell, 2020), que presentan abiertamente personajes protagonistas que subvierten las convenciones tradicionales de género de forma transgresora, sino que también se ha prestado atención a la diversidad LGTB, con títulos como *A Single Man* (Tom Ford, 2009), cuyo protagonista es un hombre homosexual y cuyo deseo se pone de relieve en la cinta en un marco narrativo de dolor tras la muerte de su

pareja, o bien *Orlando* (Sally Potter, 1992) o *Tomboy* (Céline Sciamma, 2011). Ambas películas se aproximan a la representación de personajes transgénero desde distintas perspectivas: la primera, adaptando a la pionera escritora Virginia Woolf, mezclando ambientación histórica y ciertas nociones de fantasía, y la segunda proponiendo como protagonista a un niño trans, centrando el relato en sus vivencias y experiencias, presentando cómo explora su identidad sin saber aún de las limitaciones prejuiciadas que acabará sufriendo por el desconocimiento de su entorno más cercano.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

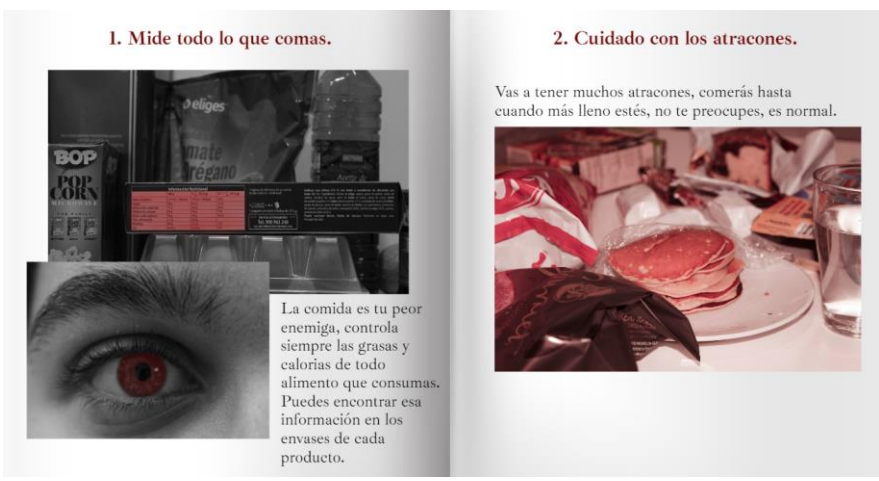
Reservamos para esta sección la discusión de los resultados de esta integración de perspectiva de género en el trabajo final de la asignatura, consistente en la realización de un fotolibro donde, a través de imágenes fijas, las y los estudiantes pueden expresarse en términos creativos incluyendo aspectos teóricos propuestos por la asignatura. Para la realización de estos trabajos, el alumnado se organiza en grupos y debe seguir un proceso de tutorización en paralelo, con algunas sesiones de presentación y discusión en el aula del trabajo en curso.

En estos trabajos finales quedan patentes fuertes inquietudes relacionadas con la igualdad y los roles de género por parte de las y los estudiantes. En este sentido, es importante señalar que la elección de tema y su desarrollo es voluntaria, más allá de nuestra tutorización para potenciar su uso de recursos expresivos, para que hagan uso de formas artísticas diversas para poner en imágenes sus temas y para que el fotolibro gane en riqueza y complejidad. Así, se ha evidenciado un reflejo en estos trabajos finales de cuestiones planteadas en las sesiones teóricas, quedando patentes vínculos entre las dimensiones teórica y práctica de la asignatura. Al respecto, también es relevante señalar que la mayor parte de nuestro alumnado está formado por mujeres. El paso a la edad adulta, los problemas de autopercepción o la libertad sexual son temas relacionados con cuestiones de género que resultan recurrentes en algunas obras y que evidencian una toma de conciencia crítica sobre el peso de

los discursos tradicionales sobre mujeres y mujeres, a la vez que exploran posibles vías de subvertirlos o desafiarlos.

Resulta sintomática la recurrencia de cuestiones relativas a la salud mental y encontramos fotolibros que giran en torno a la frustración, la depresión, el vacío y cómo llenarlo, o bien el desarraigo, especialmente cuando hay estudiantes que provienen de fuera de Madrid. Dentro de esta tendencia, llaman la atención cómo reaparecen temas que tienen que ver con la propia imagen y la autopercepción, con un fuerte componente de género. Por ejemplo, entre los realizados este último año, destacamos, por ejemplo, *La hipnosis del TCA*, que gira en torno a cómo es experimentar Trastorno de Conducta Alimentario, y la obsesión con las medidas de las formas corporales, tanto en tamaño como en peso, describiendo en términos muy negativos el sufrimiento que entraña tratar de adaptarse a modelos ideales.

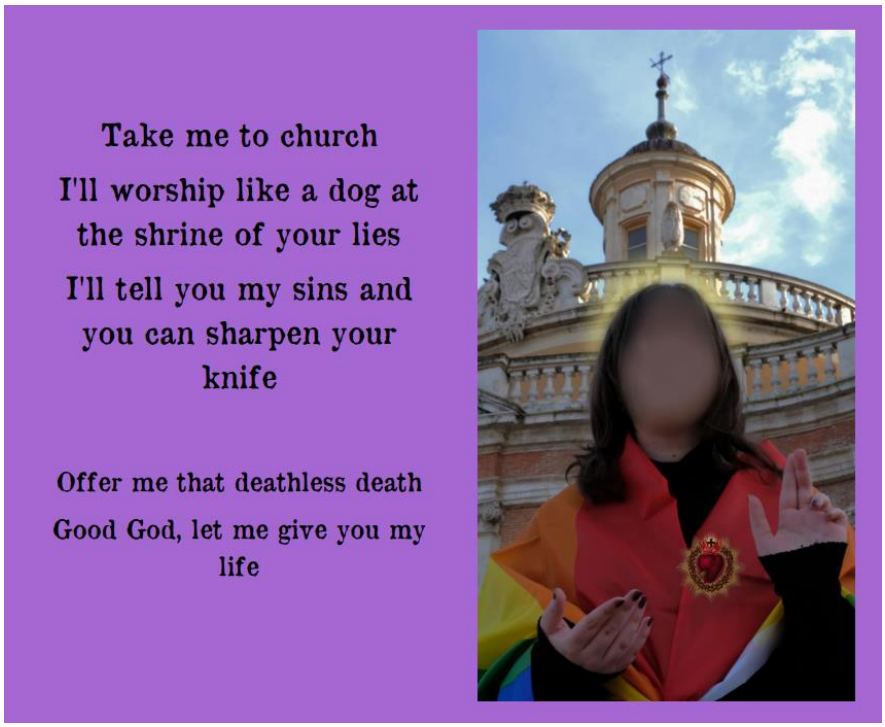
FIGURA 1. *Páginas del trabajo La hipnosis del TCA (Lucía Montes, Carolina Blanco, Lucía Baños, Elena Diez)*



En otros trabajos aparece la cuestión de la propia identidad y cómo el paso a la edad adulta implica afrontar dificultades y conciliar discursos que a veces resultan opuestos. En el trabajo *Blurryface*, mediante técnicas como el borrado o difuminado digital o bien mediante la larga exposición se consigue que el rostro, la parte del cuerpo más expresiva, e identificativa, aparezca sin definir, o bien los límites del propio cuerpo,

lo cual nos habla de identidades en definición. La construcción identitaria se realiza a través de la búsqueda de referentes, en la música, la literatura, o en las propias auto-representaciones.

FIGURA 2. *Página del trabajo Blurryface (Isabella Agudelo, María Ortiz, Elena Ramírez, Alonso Trujillo)*

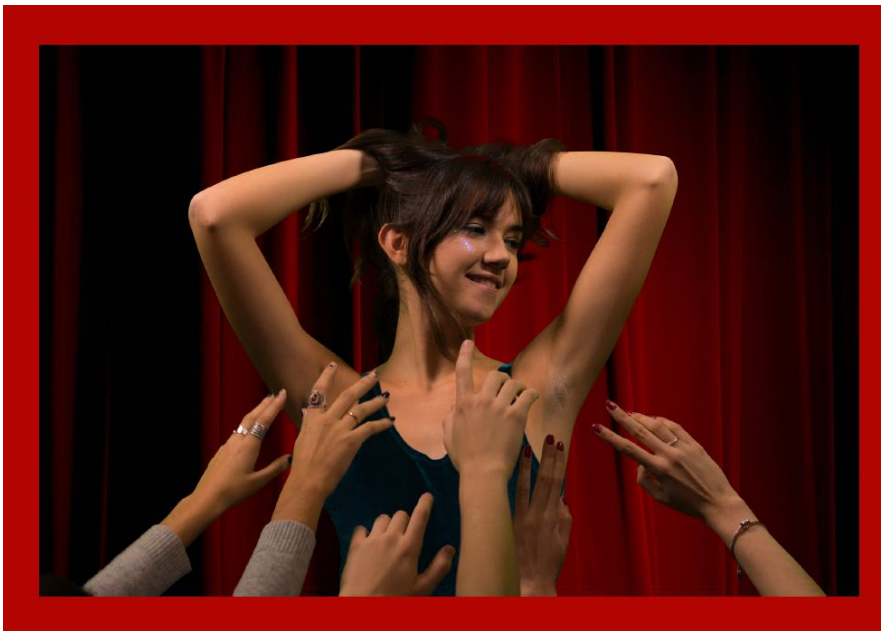


En este sentido, cabe observar cómo en los trabajos de los estudiantes aparece una gran integración de representaciones de diversidad afectiva y sexual, algo más difícil de encontrar con tanta naturalidad y extensión hace no demasiados años. En este fotolibro, las estudiantes se interrogan sobre la posibilidad de conciliar una identidad queer con la religión. En otros trabajos, como, por ejemplo, *Cadenas*, la representación de una historia amorosa y sus distintas etapas se hace presentando directamente personas del mismo sexo.

FIGURA 3. *Página del trabajo Cadenas (Paula Álvarez, Camila Galván, Lola Nadal, Malena Sierra, Teresa Redido)*

Otro tema que reaparece en los últimos años es el contraste entre imagen pública y realidad: frente a las apariencias externas de imágenes ideales, se platean realidades más oscuras y se desarrollan visiones críticas e incluso pesimistas de las representaciones mediáticas, en las que el cuerpo femenino aún se utiliza como recurso industrial con mucha frecuencia. Entre ellos, destacamos aquí el trabajo *La fama*, que reflexiona sobre los cuerpos supuestamente ideales de las estrellas mediáticas, cómo son objetificados y cómo sus relaciones con las expectativas sociales acaban resultando prisiones. Sus creadores reflexionan sobre cómo los cuerpos terminan convirtiéndose en ocasiones en elementos de consumo, usables y desechables con el paso del tiempo, y también cómo constantemente son definidos y medidos en relación con ideales obsesivos de perfección.

FIGURAS 4 Y 5. *Imágenes del trabajo La fama (Antonia Carmona, Jorge Lopez, Judit Molina, Nora Linacisoro, Sofi Karamanian)*



Sintomáticamente, en los años que hemos impartido esta asignatura, no hemos tenido trabajos donde estas ansiedades en torno a las apariencias y la normatividad de los cuerpos se formulen en clave masculina, con hombres sufriendo presiones y angustia para acomodarse a modelos ideales preestablecidos. A pesar de que nuestras estudiantes son muy jóvenes, parece claro que tienen gran consciencia de tales modelos ideales y de la mayor consideración social que todavía existe de los cuerpos de mujeres como espectáculo que ser mirado, consumido y controlado, tal y como señalara Laura Mulvey ya en los setenta.

A modo de balance general, podemos afirmar que se aprecia una clara aplicación de perspectiva de género en múltiples trabajos finales de nuestras y nuestros estudiantes. En términos de interseccionalidad, aparecen ejes discursivos como edad, sobre todo, y, en menor medida, otros como clase. Dentro de los trabajos de nuestras/os estudiantes, elocuentemente, tienen gran protagonismo cuestiones de corte generacional (por ejemplo, las redes como entorno adictivo, el contraste imagen pública y realidad privada, cierto pesimismo existencial…). Algunos fotolibros han trabajado el eje de clase, por ejemplo, reflexionando sobre el contraste entre las vidas en barrios acomodados y otros más humildes. Asimismo, la cuestión del desarraigo o la integración en un ambiente cultural distinto ha aparecido sobre todo en trabajos de estudiantes internacionales. Sin embargo, creemos, que podría desarrollarse más la interseccionalidad de los trabajos en futuros años, tomando más en consideración relaciones del género con otros ejes culturales e identitarios.

5. CONCLUSIONES

Para concluir, queremos hacer patente que la progresiva integración de la perspectiva de género e interseccional en la asignatura ha tenido una recepción positiva por parte del alumnado. A falta de los resultados de encuestas definitivas que obtendremos en unos meses, los resultados preliminares señalan una buena acogida y una conexión con intereses y preocupaciones que nuestras y nuestros estudiantes sienten particularmente cercanos. Entre los resultados de las encuestas realizadas a estudiantes que cursaron la asignatura durante el primer cuatrimestre del

curso académico 2022/2023, casi todas las respuestas han sido positivas al afirmarse mayoritariamente que se considera útil la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza, que se está utilizando un lenguaje inclusivo, que la bibliografía es inclusiva, que los contenidos de la asignatura incluyen referencias, temáticas, visiones de análisis que incorporan las aportaciones de las mujeres y que es posible detectar cierta diferencia en relación con la inclusión de perspectiva de género entre esta asignatura y otras que se han cursado en el mismo cuatrimestre. Entre las sugerencias de los estudiantes, se solicita incluir un mayor número de creadoras y obras creadas por mujeres entre el repertorio de ejemplos propuestos en clase, evidencia del interés que suscita la revisión e integración que se ha realizado en mayor medida durante los últimos cursos y de un cambio generacional que quiere una mayor presencia de mujeres creadoras en los casos de estudio de los programas formativos universitarios y de los cánones artísticos en general. En términos globales, creemos que se han mejorado los resultados del aprendizaje de los contenidos, la motivación del alumnado y su participación activa y que se ha efectuado una renovación necesaria de los contenidos y formas de abordarlos de la asignatura 'Teoría de la Imagen'. La buena acogida de estas iniciativas docentes subraya que este es un camino que puede y debe ser desarrollado todavía con mayor profundidad en próximos cursos académicos.

8. REFERENCIAS

Berger, J. (1972). Ways of Seeing. British Broadcasting Corporation, Penguin Books.

De Lauretis, T. (1987). Technlogies of Gender. Essays on Theory, Film, and Fiction. Indiana University Press.

Dyer, R. (ed.) (1977). Gays and Film. British Film Institute.

Dyer, R. (1993). The Matter of Images: Essays of Representations. Routledge.

Foucault, M. (1972). The Archaeology of Knowledge & The Discourse on Language. Pantheon Books.

Hall, S. (1992). The Question of Cultural Identity. En S. Hall, D. Held y T. McGrew (eds.), Modernity and Its Futures (pp. 273-316). Polity Press.

Hall, S. (1997). The Work of Representation. En S. Hall (ed.), Representation. Cultural Representations and Signifying Practices (pp. 13-64). Sage Publications.

Mulvey, L. (1975). Visual Pleasure and Narrative Cinema. Screen, 16(3), 6-18.

Oroz, E. y Lomas Martínez, S. (2022). Dinámicas de innovación docente en Teoría de la imagen. Recursos de aprendizaje en línea y trabajos prácticos para aunar el desarrollo de la creatividad icónica con la adquisición de competencias digitales. En M. Á. Martín López y C. Soria Rodríguez (eds.), Retos y experiencias de la renovación pedagógica y la innovación en las ciencias sociales (pp. 297-313). Dykinson S.L.

Sellier, G. (2008). Masculine Singular. French New Wave Cinema. Duke University Press.

Stam, R. y Shohat, E. (1994). Unthinking Eurocentrism: Multiculturalism and the Media. Routledge.

INCLUSION DE LAS MUJERES EM LA HISTÓRIA DEL CINE: PROPUESTAS PARA NUEVAS METODOLOGIAS DIDACTICAS

CATERINA CUCINOTTA
Universidade NOVA de Lisboa, Instituto de historia contemporánea

JESUS RAMÉ LOPEZ
Universidad Rey Juan Carlos, Madrid

JUAN MANUEL DIAZ LIMA
Universidad Tecnológica de Artes Digitales (U-TAD)

1. INTRODUCCIÓN

El presente capitulo presenta los avances del proyecto de post-doctorado "Vestuario y Textura Espacial: Diseño y arte en el cine portugués de los últimos 50 años" financiado por la FCT, Fundação para a ciência e tecnologia (Portugal). Se trata de un proyecto que aplica el análisis fílmico a las dos profesiones del cine de dirección de arte y diseño de vestuario, no solo para teorizar los resultados obtenidos en la versión final de la obra de arte cinematográfica, como también para profundizar profesiones prácticas del cine que no son la dirección. Uno de los objetivos es la inclusión de las mujeres en la historia del cine (Cucinotta, 2021).

Analizar el cine y citar solamente el trabajo de dirección resulta ser la metodología elegida en más ocasiones por los investigadores de *Film Studies*. Este método de análisis, de hecho, está tan aceptado en la academia que hasta se despliega con absoluta normalidad por la mayoría de los artistas hombres que trabajan o han trabajado en el cine. La *Big history* del cine, tal como se aprende, se construyó a partir de la mirada de los grandes directores. Estos han construido un discurso en el que se hacen responsables absolutos de la creación, la materialización y la

ordenación de las imágenes en movimiento que constituyeron las grandes obras del séptimo arte que conocemos y analizamos. Sin embargo, existe toda una serie de artesanías y artes que, a pesar de sufrir un absoluto olvido, cuentan con una abrumadora mayoría de trabajadoras y artistas.

> Si, al estudiar historia o historia del arte, te interesa más imaginar el estilo de vida de las personas en los cuadros y los acontecimientos históricos que las cuestiones políticas y económicas de una guerra o una dinastía; si, al contemplar un retrato, sientes que puedes dialogar con ese personaje más que hacer un análisis crítico (...), entonces, lo más probable es que quieras o puedas ser diseñador de vestuario. (Montaldo, 2001: 8)

Con estas palabras, la figurinista italiana Elisabetta Montaldo abre el volumen dedicado al oficio, publicado por la editorial italiana Dino Audino, especializada en crear bibliografía, material didáctico y en dar a conocer los testimonios vivos del cine y sus prácticas.

Si el cine es composición, todo lo que está delante de la cámara y que compone el encuadre tiene una presencia específica y significativa. Cuando se habla de composición, se tiene en cuenta la forma en como se encierran y unen diversos elementos materiales para formar el llamado "encuadre": los objetos y los cuerpos junto con la luz, la posición y los movimientos de cámara. A cada uno de estos elementos corresponden diferentes oficios que, trabajando juntos, conforman la obra de arte colectiva que es el cine.

Considerando los diversos oficios del cine, por ejemplo, pensemos en la forma en que la luz es manipulada por el departamento de dirección de fotografía: cuando la preparación de los elementos materiales (objetos y actores) está lista, el toque inmaterial de la luz manipulada crea brillos y sombras, manifestando una intención. Así, materializada a través de la dirección de fotografía, la luz se acerca a los elementos presentes en el encuadre. Este toque devuelve al espectador un objeto transformado, que sólo existe en función de esa composición.

Uno de los elementos constitutivos de la composición es el vestuario, que se presenta junto con la escenografía (interior o exterior).

La idea que queremos desplegar remite a que la obra audiovisual se expresa a través de estratos a los que corresponden los distintos

departamentos que componen un film. El vestuario también tiene la capacidad de crear una capa de pensamiento en relación con la acción y el concepto estético global de la película. Otra capa corresponde a los "decorados", entendiendo por tales los ambientes exteriores y interiores elegidos por el departamento de dirección de arte.

El papel de una diseñadora de vestuario consiste en "vestir" a los personajes, según las indicaciones descritas en el guion. Junto con el director, el director artístico y el director de fotografía, la diseñadora de vestuario se encarga "del estilo, la imagen y la estética de una historia" (Antico, Venturi, 2013: 9) que puede contarse a través de diferentes medios: cine, televisión, teatro, ópera, danza, circo y todo lo que entre dentro del ámbito del "travestismo". En otras palabras, materializa las ideas del director sobre los personajes, su estatus social y su carácter, gracias al revestimiento que acompaña sus acciones.

A lo largo del proyecto, el intento principal ha sido desvelar quienes son las diseñadoras de vestuario, de hecho, todas mujeres, en el cine portugués y cómo se desarrolla el trabajo durante una producción; cómo se construye el vestuario de una película, teniendo en cuenta el proyecto general y las indicaciones del guion; qué papel juegan las implicaciones presupuestarias en la construcción de un vestuario.

Finalmente, de acuerdo con un cruce cardinal entre teoría y práctica, en el intento de contextualizar el trabajo práctico de "hacer" en un ejercicio teórico de "saber", se han abordado algunas de las últimas concepciones ideológicas que pretenden innovar y renovar la conexión entre cine y vestuario para contextualizar también esta profesión definida “femenina” presente en todas las películas de cine contemporáneo.

2. OBJETIVOS

Desarrollado entre mayo de 2017 y septiembre de 2023, el proyecto ha tenido como uno de los objetivos principales una mayor inclusión de las mujeres dentro de la historia del cine, focalizando su atención en el caso de Portugal.

En realidad, es fácil encontrar bibliografía sobre la profesión del diseño de vestuario, casi siempre procedente de países donde se valora esta profesión. Son muy frecuentes alumnos y alumnas interesados en el cine de Hollywood y en sus construcciones *divisticas* a lo largo de la historia del cine. Sin embargo, los *small cinemas* europeos, así como es el caso de Portugal, no son de esos casos.

En mi doble papel de investigadora y trabajadora del sector, es importante destacar que toda la información divulgada, en las clases, así como en este capítulo es el resultado de más de diez años de investigaciones, entrevistas y estudios en profundidad directamente relacionados con el cine portugués y su *history from below the line*.

Entre la trayectoria artística consolidada del figurinista de Hollywood y las informaciones más desarrolladas sobre el oficio del figurinista en Italia, se encuentra, de hecho, el contexto portugués, tan peculiar por su historia política y social como interesante, por ser poco investigado en el área de los *Film Studies*. Al igual que otros países sin una gran y afirmada industria cinematográfica reconocida internacionalmente, Portugal carece de un estudio en profundidad sobre este aspecto visual específico, vinculado, por un lado, a la moda y, por otro, a un sistema "artesanal" de realización cinematográfica (Cucinotta, Ramé, 2020), donde el diseño de vestuario es sólo uno de los elementos que acompañan el resultado final de la obra fílmica.

En el caso portugués, es peculiar la situación inversa del teatro, donde el término "vestuario" siempre ha sido aceptado para denominar al departamento, no habiendo sufrido cambios a lo largo de la historia.

3. METODOLOGÍA

Analizando, con la metodología de la historia oral, algunas de las profesiones que tienen no solo una mayoría de mujeres trabajadoras, como también son definidas “femeninas”, el proyecto pretende remover los paradigmas que sustentan la educación actual en relación a los estudios fílmicos en favor de una educación más critica e inclusiva que promueva cooperación, inclusión, formación, innovación docente y transferencia

del conocimiento favoreciendo el diálogo entre Universidad y mundo del trabajo como metodología didáctica.

En términos materiales de importancia económica y financiera atribuida al vestuario, la investigación, hasta ahora desarrollada en archivos y bibliotecas especializadas, muestra una evidente discrepancia con el período del *Estado Novo* (1933 – 1974). La opción política de financiar películas históricas que relatasen las hazañas heroicas del pueblo portugués colonizador ayudó a esta tendencia propagandística en el uso del traje popular y de época, así como de la indumentaria en general, actuando una adaptación en términos financieros, también en la propia profesión. Es decir, la peculiaridad del contexto portugués también resulta de la importancia que el Estado dictatorial asignaba al vestuario en el cine. Por lo tanto, los salarios de los diseñadores de vestuario eran claramente superiores si se comparan con los años del *Cinema Novo*, cuando el oficio artístico, en cuanto se abre a las mujeres, al mismo tiempo retrocede lentamente hasta quedar relegado a un sector puramente técnico. De ahí el nombre portugués de "*guarda-roupa*" para designar el departamento: porque la única preocupación de una producción era guardar la ropa, a menudo elegida por el propio director y sus asistentes.

Conociendo la excepcionalidad del contexto portugués, que acabamos de desvelar, si volvemos a un análisis del contexto general contemporáneo, hoy en día, el oficio del diseño de vestuario es mucho más reconocido. Este cambio se debe principalmente a una toma de conciencia de su importancia. Internacionalmente, las escuelas de cine, por lo general, tienen cursos dirigidos a la comprensión de esta disciplina, ya sea desde un punto de vista teórico e histórico, ya sea desde un punto de vista práctico. Es a partir de esta premisa que en todas las clases se ha incentivado el interés para la introducción de seminarios, workshops intensivos y ponencias especializadas que introduzcan el diseño de vestuario como una disciplina independiente.

4. DISCUSION

El punto de partida de estas contingencias viene dado por un hecho histórico: tras la preponderante presencia de mujeres en las salas de montaje y de color del cine mudo, parece que ellas han vuelto a los talleres de moda de donde venían. En los inicios del cine, el trabajo de montadora quedaba relegado a la simple técnica de cortar y pegar, por eso las mujeres con experiencia en corte y costura en los atelieres de moda eran muy solicitadas como montadoras (Cucinotta, 2022).

En general, a partir de los años 2000, la profesión es cada vez más apreciada, teniendo en cuenta, por un lado, su conexión con la moda y, por otro, las crecientes sinergias visuales ligadas al cine. Si la moda se interesa por el diseño de vestuario, este empieza a existir y a obtener beneficios. Cada vez más revistas de moda y programas de televisión dedican artículos y reportajes a la aportación del figurinista al audiovisual, considerando la capacidad del vestuario para exaltar la personalidad y los gestos de los actores. Mediante el uso cromático de los colores es posible no sólo expresar un estado psicológico peculiar, sino también, a través de un molde específico, delinear el estatus social del personaje o sus preferencias estéticas.

Con el hecho de que hoy el departamento cinematográfico que en España y Portugal tiene el mayor número de mujeres es el de vestuario (Cuenca, 2021), la discusión se centra especialmente en las diseñadoras de vestuario y en sus procesos creativos de reconstrucciones históricas en importantes y citadas películas portuguesas de época, introduciendo también por la primera vez el vestuario como parte integrante de la trayectoria de algunos estilistas conocidos.

Al mismo tiempo, al decir que la importancia de un buen vestuario consiste en su invisibilidad, se destaca su papel de "segunda piel", para contextualizarse en la historia que se cuenta. En palabras de Vera Castro:

> El cuerpo es inseparable del intérprete. El cuerpo físico, emocional e intelectual, cuya personalidad influye en la ropa, así como la ropa influye en el intérprete: están condenados a ser inseparables y, por lo tanto, es imperativo entenderse. (Castro, 2010: 12)

Si es verdad que aún falta una verdadera integración del vestuario en el análisis cinematográfico, entonces, se van descubriendo cuales son sus funciones artísticas integradas en la producción de una película. ¿Cuál es el papel de la diseñadora de vestuario en estas fases?

En una perspectiva de construcción visual de la obra cinematográfica, las tres colaboraciones directas con la dirección de una película son la dirección de fotografía, la dirección de arte y el diseño de vestuario.

Para explicar las metodologías del encuentro de estas tres profesiones y las líneas de comunicación visual que crean, hay que tener en cuenta algunas contingencias: a menudo, el director elige sólo a uno de los tres colaboradores, siendo el productor quien elige a los otros dos, o el director de arte puede sugerir un diseñador/una diseñadora de vestuario, etc. Sin embargo, a partir de esta primera conexión y de la formación de estos equipos, comienzan las distintas fases de preproducción.

El productor es responsable de la parte financiera y organizativa de una producción, mientras que el director es responsable de la parte técnica y artística. El departamento del diseño de vestuario debe relacionarse con ambos, por un lado, para saber gestionar el presupuesto y, por otro, para aprovechar al máximo los recursos disponibles en términos materiales. Centramos la discusión en las varias fases de trabajo destacando el papel del diseñador de vestuario en la lectura del guion.

La mayoría de las veces, en la fase de lectura, el guion no está en su versión definitiva. Esta primera lectura está más dirigida a una comprensión general de la trama, en un intento de imaginar el contexto, como si se tratara de una novela. Así, cuando tiene lugar la reunión con el director, muchos elementos que sólo estaban en la imaginación de un probable vestuario se materializan o, por el contrario, cambian por completo la perspectiva inicial sobre la historia.

Por lo tanto, de acuerdo con las directrices del director, las ideas iniciales toman forma con una segunda lectura, más dirigida a fijar los personajes por tipo y clase social y, finalmente, a crear una visión material de la figuración, las acciones, las estaciones y sus variaciones, los espacios y la cantidad de cambios en términos de construcción del vestuario.

De acuerdo con el presupuesto previamente aprobado con el productor y el director de producción, el diseñador/la diseñadora de vestuario comienza a considerar las delimitaciones financieras, al tiempo que intenta encajar las ideas venidas de la dirección en este contexto.

A la fase de lectura sigue la investigación y la recopilación de material iconográfico: fotografías de época, cuadros como inspiración para los colores, recortes de prensa y notas. Según se trate de una película de época o contemporánea, las visitas a bibliotecas y archivos se intercalan con los viajes a tiendas y casas de alquiler de ropa.

A partir de la recopilación de estos materiales, el/la figurinista puede finalmente expresar su interpretación personal de los personajes. Las reuniones con el director empiezan a ser más frecuentes y muy útiles para mostrar los primeros resultados.

A su vez, el director empieza a elegir las localizaciones (en una fase llamada *repérage*) y los actores.

Los bocetos, dibujos y, en general, los apuntes del diseñador de vestuario comienzan a tomar forma a medida que se eligen los lugares de rodaje y, punto fundamental, cuando se decide definitivamente quiénes serán los actores. Con la entrada en escena de un rostro concreto, un cuerpo determinado y todo el bagaje cultural y visual que llevan consigo, las reuniones con el director se intercalan con las pruebas de vestuario de actrices y actores.

En esta fase, figurinista y actor/actriz articulan su trabajo a través de pruebas de vestuario. De esta forma, más práctica, intentarán materializar visualmente las ideas del director, mostrando opciones visuales de conjuntos de ropa, opinando y hablando del estilo apropiado para el personaje, teniendo en cuenta la opinión del actor.

Con las elecciones de actores y actrices, el equipo de vestuario gana consistencia y se empiezan a contactar colaboradores: al especificar que en esta fase también la mayoría son mujeres, se empieza a entender la importancia de la temática de genero y su inclusión en los *Film Studies*.

Una asistente de vestuario es esencial para organizar toda la logística de las prendas que se irán acumulando; una ayudante se hace cargo de las

prioridades y tareas requeridas por diseñadoras y encargadas; por último, la costurera de escena también juega un papel clave, ya sea en el caso de películas de época (recomponiendo prendas alquiladas, cosiendo nuevas desde cero, ayudando en la optimización del tiempo y el espacio, etc..), o en las películas contemporáneas (pequeños ajustes, ayuda práctica en las pruebas de vestuario, etc.).

A medida que se acerca el día del rodaje, el vestuario de la película va tomando forma y estructura mientras se ultiman las propuestas para los personajes, añadiendo a la composición final los complementos y las sugerencias de los departamentos de maquillaje y peluquería.

Durante la preparación, diseñadoras de vestuario y sus equipos tienen a su disposición un *atelier*, un espacio para almacenar los materiales, donde pueden dividirlos por personaje y día de acción. Este espacio también se utiliza para hacer pruebas con actores y organizar las reuniones internas del departamento, así como coloquios con otros departamentos, para resolver cualquier problema relacionado con los materiales. A medida que se acerca el comienzo del rodaje y la preproducción llega a su fin, el equipo organiza el vestuario por decorados. El momento que marca la diferencia en la metodología de trabajo de un equipo de vestuario es el primer día de rodaje.

Normalmente, en las grandes producciones, el papel del diseñador de vestuario es trabajar junto al director y sus colaboradores (incluidos el ayudante de dirección, el director de fotografía y el director de sonido) para resolver los problemas que surgen a diario. El diseñador de vestuario cuenta con la ayuda de su equipo de asistentes entre bastidores (*habilleuse*) y en el plató (*set assistant*). En las producciones más pequeñas, en las que el tiempo de preparación es menor, el diseñador de vestuario sigue preparando los trajes de los personajes que sólo entran en escena en las semanas siguientes. Por lo tanto, en estos casos de producciones más modestas, que suelen corresponder a producciones cinematográficas portuguesas, gran parte de la responsabilidad de los actos en el set está en manos de ayudantes y responsables de vestuario.

Para que todo salga bien, una supervisión minuciosa es fundamental, sobre todo en los cambios de decorados y en el primer día de rodaje con nuevos

personajes. Su presencia y sus sugerencias, así como los cambios repentinos en la composición final del vestuario, crean una línea de comunicación especial con el director y una confianza mutua con los actores.

A lo largo del rodaje, hay que saber gestionar una gran cantidad de información procedente de todos los departamentos interconectados con el vestuario: el equipo de rodaje está centrado en el resultado final, respetando al mismo tiempo cada punto de vista, cada proceso creativo y la especificidad de cada papel.

Normalmente, un equipo de vestuario puede variar mucho a lo largo del rodaje, debido a que, materialmente, los elementos con los que se trabaja son personas. Esto genera días en los que se trabaja con pocos actores y otros en los que se supera el centenar de personas. En estos casos, se añaden más profesionales al equipo básico para agilizar el inicio de la jornada y no excederse en las horas de trabajo. Más ayudantes, más costureras, profesionales específicos para envejecer la ropa, *habilleuse* sólo para el acto de vestir, son algunas de las figuras clave que ayudan en los días más complejos.

Por lo general, el comienzo de la jornada no es el mismo para todos los departamentos: el vestuario debe llegar pronto al escenario para poder organizar los materiales antes de que lleguen los actores. Cada departamento tiene su propio horario fijado por los departamentos de producción y dirección, para que empiecen sus tareas a tiempo y no retrasen el inicio de la jornada.

En el caso concreto del vestuario, toda la energía se vuelca en el rodaje, porque el trabajo del figurinista se refleja en la pantalla: si la ropa no se nota y el actor está completamente integrado en la composición gestual y escénica de la secuencia, el trabajo está bien hecho.

Subrayamos, una vez más, el contexto portugués como caso de estudio, a través del cual se puede ampliar el conocimiento entre la profesión a escala industrial y comercial y la profesión a escala artesanal. Procedamos, a continuación, a un análisis específico de las producciones nacionales, subrayando cómo el proceso creativo del diseñador de vestuario no termina al inicio del rodaje: el/la figurinista sigue creando e investigando mientras su equipo se hace cargo del set.

A la hora de diseñar el concepto visual de la película, hay que comprender que el trabajo del diseñador de vestuario no consiste únicamente en el acto del diseño en sí o en la acción de elegir las prendas. Sea cual sea la época, el diseño de vestuario requiere un inmenso trabajo de investigación para la recreación de todos los detalles de cada personaje. Si a esto añadimos todo el trabajo logístico de alquiler, compra y gestión del equipo, podemos empezar a comprender la enorme responsabilidad y peso, en términos artísticos, que este oficio representa en el resultado final de la película.

Una vez finalizado el rodaje, aún pueden quedar una o dos semanas de trabajo para gestionar la posproducción: devoluciones, lavados finales de los trajes y entregas a la producción del material usado.

Tras este breve "cierre" de la posproducción, de hecho, también termina la parte práctica y material del oficio. El equipo de vestuario sólo vuelve a reunirse para ver el producto acabado en su montaje final.

5. RESULTADOS

¿Cómo analizar una película desde el punto de vista de su vestuario?

Ocurre muy pocas veces que el vestuario sea el punto de partida del análisis de una obra cinematográfica. En cambio, se observa, por ejemplo, cómo el sonido, la música y la fotografía hayan ido ganando terreno en este aspecto, atribuyendo así más importancia a las profesiones, típicamente masculinas, relacionadas con estos elementos materiales.

La idea generalizada de que el vestuario procede directamente de un contexto natural puede generar una especie de olvido sobre su excepcional construcción ficcional. También revela cómo no se valora un elemento que ya está normalizado en un contexto real. Damos por normal que un personaje va vestido con un traje en un decorado determinado y de acuerdo con un estado de ánimo específico, sin percatarnos del oficio artístico y de la construcción dialéctica entre los elementos, las materialidades, que le son inherentes.

En el análisis fílmica tradicional se pierde un poco la importancia del trabajo colectivo de los elementos que construyen el valor material de la

imagen en movimiento, dejando más una vez atrás toda la labor de las mujeres de este departamento.

A lo largo de los años, el aspecto práctico del trabajo ha hecho que los ensayos, textos y revistas que profundizan en el oficio de cineasta hayan quedado siempre un tanto al margen de un enfoque concreto y sintético de la profesión. Teniendo en cuenta la larga preparación que necesita una película desde el punto de vista visual (iluminación, decorados y vestuario), sería importante, en cambio, crear una conciencia teórica del trabajo y sobre el trabajo. Esta conciencia debería estar, en primer lugar, vinculada a un bagaje cultural y visual relacionado con otras disciplinas distintas del cine.

Un diseñador de vestuario que atraviesa el cine en su carrera artística, muchas veces transversalmente, sabe que sus conocimientos de moda no son suficientes para el tratamiento cultural y social de los personajes de una película.

Del mismo modo, un investigador de *Fashion Studies* que analiza el vestuario de una película lo hace de un modo más vinculado a temáticas relacionadas con la moda, las tendencias y el mercado. Todos estos enfoques son absolutamente válidos y enriquecen la película analizada, pero en cierto modo no parecen considerar la ropa como un elemento dramático en la construcción visual de la película: el vestuario es extraído de su contexto cinematográfico natural, el encuadre, para responder a teorías tradicionalmente en el centro del sistema de la moda.

Si conectamos con un hilo imaginario el proceso creativo proveniente del vestuario para conceptualizar y materializar una película y las metodologías relacionadas con los elementos de estos procesos creativos, naturalmente, las sociologías y la semiótica abren las puertas a la historia del arte, la arquitectura y la producción del propio espacio fílmico.

Así, unir el proceso creativo del diseñador de vestuario a las herramientas que utiliza resulta ser una clave innovadora para la inclusión del análisis del vestuario en el cine.

Si se analiza como parte visual, el vestuario tiene la función, más artesanal, pero, no menos artística, de construir un discurso general sobre la película, ya que, es en sí mismo el resumen de las ideas que la componen.

Existen varias metodologías teóricas para la construcción y deconstrucción del vestuario de una película. A partir del simple visionado de una película, por ejemplo, se puede aspirar a un análisis más centrado en uno u otro personaje, en su camino ideal de crecimiento personal relacionado con la trama, prestando atención a cómo las elecciones de colores y las formas cosidas y pegadas al cuerpo ayudan a estos cambios psicológicos y de aspecto interior.

6. CONCLUSIONES

La introducción de elementos materiales de la vida real también ayuda a la construcción total del personaje, a través de su deconstrucción. La idea de utilizar accesorios escenográficos sólo para embellecer el cuadro dista mucho de la verdadera materialización puesta en acto por el trabajo del/de la figurinista sobre el vestuario. La deconstrucción de un personaje a través de una prenda que, a primera vista, no se ajusta a su identidad, es una de las cualidades que traslada el concepto de "objeto escenográfico" a una convergencia de simbolismo y complejización en el encuadre.

Las tramas de las telas, los tonos fríos o cálidos de los decorados son elementos que deben analizarse desde el encuadre, la colocación de la cámara y la idea original del director cuando la película sólo existía en su imaginación.

Es fundamental difundir la idea de una relectura de la historia y la crítica del cine desde su oficio, sin olvidar que el cine es un arte derivado de los procesos creativos de varios departamentos con diversos puntos de vista, que convergen hacia el resultado final de una obra sonora (sonido y música) y visual (imagen, actores, escenografía, vestuario).

Según Elisabetta Montaldo (2001: 28), hasta los años veinte del siglo pasado, el oficio del diseñador de vestuario en el cine estaba más vinculado a una especie de *factotum* que se ocupaba de las prendas que seleccionaban y vestían los actores con tradición y formación teatral.

Aunque en Portugal no hay consenso entre los profesionales del área, ni en la legislación portuguesa sobre derechos de autor, el significado de *factotum* dista mucho de las definiciones contemporáneas, que consideran al diseñador de vestuario un colaborador directo de la película, como autor del vestuario.

> Reivindicar la importancia de nuestro oficio, sin complejos de inferioridad, y reclamar su respeto, es desgraciadamente una batalla aún por librar (Montaldi, 2001: 28).

Desde esta perspectiva, el proyecto de investigación quiere llevar a las aulas universitarias de estudiantes portugueses de cine y audiovisual, las voces silenciadas de diferentes profesiones y profesionales, las cuales han tenido una gran aportación en los procesos creativos del cine sin ningún reconocimiento académico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Publicación financiada con fondos nacionales a través de FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, (Portugal) I.P., en el ámbito del proyecto SFRH/BPD/115835/2016.

El IHC está financiado por fondos nacionales a través de la FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., en el marco de los proyectos UIDB/04209/2020, UIDP/04209/2020 y LA/P/0132/2020.

8. REFERENCIAS

Antico, E. Romoli Venturi, P. (2013). Fare costumi. Volume II. Gli spazi e i materiali. Dino Audino Editore: Roma

Castro, V. (2010). O papel da segunda pele. Babel: Lisboa

Cucinotta, C. & Ramé, J. (2020) A produção como variável estética na construção formal do filme Os Verdes Anos a partir dos seus materiais

Cucinotta, C. (2021). Para una genealogía del oficio de "figurinista" en Portugal. Una lucha de género en curso. RIHC. Revista Internacional De Historia De La Comunicación, (16), 153–178.

CUCINOTTA, C. Película, tecido e tela: para uma estética dos materiais entre moda e cinema. dObra[s] – revista da Associação Brasileira de Estudos de Pesquisas em Moda, [S. l.], n. 35, p. 14–29, 2022.

Cuenca, S. Suarez (2021), Informe CIMA 2021. La representividad de las mujeres em el sector cinematográfico largometraje español. Asociacion de mujeres cineastas y de médios audiovisuales

Montaldo, E. (2001). Il mestiere di costumista. Dino Audino Editore: Roma

PARTICIPACIÓN DE LAS MUJERES EN EL TERCER SECTOR DE LA COMUNICACIÓN: APLICACIÓN DEL APRENDIZAJE SERVICIO AL ÁMBITO DE LA COOPERACIÓN AL DESARROLLO

JOSE CANDÓN-MENA
Universidad de Sevilla

SALOMÉ SOLA-MORALES
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Las organizaciones y medios del Tercer Sector (ONG y ONGD, asociaciones, fundaciones, medios de comunicación comunitarios, etc.) presentan, en general, algunas carencias comunicativas y tecnológicas. Varios autores han remarcado los límites de la comunicación de las ONG por ser meramente instrumental y muy orientada a la captación de fondos (Balas, 2011; Bernabé, 2001), con una escasa proyección educativa (Erro y Ventura, 2002). Sin embargo, la comunicación es una herramienta fundamental para el Tercer Sector (Ferguson, 2017) que algunos autores consideran la razón de ser de las ONG (Vernis y Mendiluce, 1998).

En relación con la comunicación digital, varios autores destacan la potencialidad de las redes sociales para las ONG (Campbell y Lambright, 2019; Deschamps y McNutt, 2014). No obstante, la mayoría coinciden en que este potencial se ve limitado por una serie de carencias y problemas. Por ejemplo, se ha reducido el alcance de las redes digitales a procesos de movilización puntuales, se ha indicado que en muchas ocasiones su uso es meramente instrumental o informativo (Arroyo y Baños, 2013: 351) o se ha destacado la necesidad de un trabajo profesional previo en la comunicación de las entidades (Uribe, Rialp y Llonch, 2013).

La escasez de recursos materiales y humanos adecuados (Lema, Rodríguez y Barranquero, 2016: 97), de una estrategia comunicativa planificada (Tian et al., 2019) o de una apuesta clara por la comunicación desde la entidad (Arroyo, Baladrón y Martín, 2013: 85) limitarían el potencial comunicativo de las ONG (Pope et al., 2009). Otra cuestión esencial es que esta comunicación digital sea interactiva (Soria, 2011) y que, en última instancia, favorezca la participación ciudadana.

Respecto a los medios del Tercer Sector de la Comunicación (TSC), diversos organismos internacionales el Parlamento Europeo (2008) y el Consejo de Europa (2009), la ONU, UNESCO o la FAO, han destacado el papel estratégico de los medios comunitarios como facilitadores de procesos de diálogo cultural, inclusión social o cohesión comunitaria. Según el Parlamento Europeo (2008) constituyen una vía muy efectiva para reforzar la participación ciudadana "permitiendo a los miembros desfavorecidos de una comunidad convertirse en participantes activos en sociedad" (Lewis, 2008). Los medios del TSC son especialmente sensibles a la integración de minorías o a la participación de grupos vulnerables y existe una amplia literatura sobre su papel como herramienta para la inclusión de personas sin hogar (Lema-Blanco, 2018), población reclusa (Contreras et al., 2015), para el empoderamiento y rehabilitación de personas que sufren trastornos mentales (Fernández & Leal, 2015) o en ámbitos como el de la comunicación para la paz y la resolución de conflictos (Rodríguez, 2015), destacándose la apertura del sector a la participación de la ciudadanía y su promoción de los derechos humanos o valores ciudadanos y democráticos (Meda, 2012).

Pese a su importancia, diversos estudios señalan las carencias y necesidades del TSC popularizando el llamado mito de las "3p" que podría resumirse con las tres palabras clave "pocos, pequeños y pobres", tradicionalmente asociadas a los medios comunitarios, idea que hoy es ampliamente cuestionada (Barranquero y Meda, 2015). No obstante, la sostenibilidad de los medios del TSC es un reto pendiente. Varios estudios (Gumucio 2005; Kaplún, 2019; Fisher, 2019; UNESCO, 2019) coinciden en señalar la importancia de dimensiones como la relación de los medios con su entorno, por ejemplo, las ONG, comunidades o instituciones universitarias, así como la interseccionalidad y la igualdad de

género, o la apropiación comunicativa y tecnológica, para garantizar la sostenibilidad de los medios a largo plazo así como el cumplimiento de sus fines sociales.

Por otra parte, las mujeres en general y también las estudiantes universitarias se enfrentan a distintas formas de discriminación por razón de género, entre otras, mayores dificultades para el acceso al mercado laboral. En el caso de la Universidad de Sevilla, los últimos datos del Informe del Laboratorio Ocupacional de dicha Universidad publicado en 2020, y que analizan el Curso 2017-2018, muestran una clara diferencia entre la empleabilidad de las alumnas y los alumnos egresados, presentando las mujeres una mayor tasa de paro y una considerable brecha salarial. Así, en cuanto a las tasas de empleo y paro, la tasa de empleo de los hombres egresados de la Universidad hispalense alcanza el 66,09%, mientras que la de las mujeres se queda en el 57,75%, nada menos que un 8,34% menor. Por su parte, la tasa de paro es casi 6 puntos mayor entre las alumnas egresadas, alcanzando el 20,62%, frente al 20,62% de desempleo masculino. A esta situación hay que añadir que el porcentaje de egresados y egresadas con empleo que tiene un contrato indefinido es solo del 47,03%, siendo además el 10,53% de dichos contratos a tiempo parcial.

Por otra parte, cabe subrayar la persistencia de la brecha salarial. Si ya en general la mayoría de los egresados, el 65,90%, se sitúan en intervalos salariales por debajo de los 1.500€ netos mensuales, la situación de las mujeres es aún peor. Así los hombres ocupan en mayor medida los intervalos salariales superiores a 1.500€, mientras que el 14,15% de las egresadas cobran menos de 600€ y un 18,20% entre 600 y 1000€, es decir que el 32,35% de las egresadas de la Universidad de Sevilla no llega a mileurista, mientras los hombres en dicha situación son el 21,41%, casi 11 puntos menos.

Para completar el panorama, la rama de conocimiento Ciencias Sociales y Jurídicas, en la que se inscriben los estudios de Comunicación, es la segunda con mayor índice de paro entre el alumnado egresado (23,99%), y es también el área de conocimiento que presenta menores porcentajes de egresados en los tres intervalos más altos de sueldo (entre 1.500 y

más de 2.500€), con solo un 18,90% de graduados entre los mejor pagados, mientras que el 43,4% no llega ni siquiera a mileurista.

Partiendo del diagnóstico de ambas situaciones, las carencias comunicativas y tecnológicas del Tercer Sector y las dificultades para el desarrollo profesional de las estudiantes de Comunicación de la Universidad de Sevilla, se presentó en la pasada convocatoria el proyecto de Cooperación al Desarrollo "Fortalecimiento del Tercer Sector andaluz en comunicación, TIC e innovación social mediante el aprendizaje-servicio de mujeres universitarias", que fue financiado por la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID). Avalado por 38 de entidades del Tercer Sector (TS) y del Tercer Sector de la Comunicación (TSC), además de instituciones y redes universitarias, se trata de un proyecto que aplica la metodología del Aprendizaje de Servicio al ámbito de la Cooperación al Desarrollo.

Los objetivos del proyecto son reforzar el empoderamiento tecnológico de 30 alumnas universitarias y fortalecer el Tercer Sector andaluz en Comunicación, TIC e Innovación social utilizando la metodología didáctica del Aprendizaje-Servicio. La apropiación tecnológica y la participación e inclusión de las mujeres en el TS y el TSC continúa siendo inferior a la de los hombres motivo por el cual este proyecto trata de garantizar la igualdad de género e incentivar y fomentar la participación de mujeres reforzando sus habilidades comunicativas y tecnológicas. Y, además, generar una transferencia del conocimiento a la sociedad dado que ellas podrán reforzar aspectos comunicativos y tecnológicos, y de la proyección pública y la capacidad de intervención social de las instituciones. El diseño metodológico del proyecto incluye la organización de nueve seminarios de capacitación transversales para las estudiantes beneficiarias y la puesta en práctica de los saberes adquiridos mediante el compromiso de que las alumnas sean becadas durante tres meses para la realización de prácticas curriculares en entidades andaluzas del TS y medios del TSC. Además, se incorporan actividades innovadoras como un hackathon (que se trata de un encuentro de desarrollo colaborativo de software libre y de intercambio de conocimientos) con el objeto de diseñar desarrollos o aplicaciones que puedan repercutir positivamente en varios aspectos tales como: a) la vida de las mujeres; y b) las necesidades

de las organizaciones y c) las de la población destinataria. En definitiva, que tengan un marcado carácter social y finalmente se celebrarán unas jornadas de networking "Amadrina a una ONG", entre otras actividades de divulgación.

Por ello, se trata de un proyecto que promueve la cooperación, la inclusión, la formación, la innovación docente y la transferencia del conocimiento favoreciendo el diálogo entre Universidad y Tercer Sector utilizando el Aprendizaje Servicio como metodología didáctica.

2. OBJETIVOS

El proyecto presentado tiene como objetivo general fomentar la participación de mujeres universitarias en el Tercer Sector (TS) y el Tercer Sector de la Comunicación (TSC), así como reforzar sus competencias comunicativas y de apropiación de las TIC.

Particularmente, se propone de forma transversal garantizar la igualdad de género mediante la participación de las mujeres en el TS y TSC. El objetivo específico del proyecto es fomentar la participación y desarrollo profesional de las universitarias en el TS y TSC y transferir conocimiento a dichas entidades, con la finalidad de potenciar sus capacidades comunicativas y tecnológicas y reforzar su proyección pública y su capacidad de intervención social.

Estos objetivos se encuentran por su parte alineados al marco general de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y la Agenda 2030. En particular el proyecto responde al objetivo 4 "Educación de calidad" y la meta 4.4. que pretende el "Aumento de las competencias para acceder al empleo". En cuanto al objetivo número 5, la "Igualdad de Género", el proyecto trata de alcanzar la meta número 5.5. para "Asegurar la participación plena y efectiva de las mujeres y la igualdad de oportunidades de liderazgo a todos los niveles decisorios en la vida política, económica y pública", y más específicamente la meta 5.b que busca "Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres". Finalmente, respecto al Objetivo número 16 de los ODS, "Paz, justicia e instituciones sólidas", el proyecto persigue la meta 16.10 que

se plantea “Garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales”.

En resumen, es un proyecto que pretende, por una parte, reforzar el empoderamiento comunicativo y tecnológico de las estudiantes, como medio para aumentar su participación en las organizaciones y medios del Tercer Sector y, por ende, su implicación social para afrontar los retos eco-sociales del presente, y en particular la desigualdad de género que ellas mismas padecen. Este empoderamiento comunicativo y tecnológica se plantea además como vía para aumentar sus posibilidades de inserción en el mercado laboral, en particular en las propias organizaciones y medios del Tercer Sector. Por otra parte, el proyecto busca fortalecer, mediante la implicación de las estudiantes y la aplicación de los conocimientos adquiridos, la apropiación comunicativa y tecnológica de las entidades y medios del Tercer Sector andaluz, contribuyendo con ello a aumentar su visibilidad, mejorar su desempeño y en último término contribuir a reforzar su labor social.

3. METODOLOGÍA

La metodología didáctica del Aprendizaje-Servicio (ApS) “combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad” de forma que el alumnado aprende de forma práctica en colaboración con su entorno “con la finalidad de mejorarlo” (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2007:20). De esta forma, dicha metodología favorece tanto el aprendizaje como el servicio para atender necesidades sociales, a la vez que desarrolla “competencias sociales y cívicas, y el ejercicio activo de la ciudadanía” (Martínez et al., 2018:11).

Se ha destacado que esta metodología es muy positiva en la didáctica y aprendizaje de los estudios de comunicación (Candón-Mena, 2019 y 2021). Esto se debe a que se convierte en un servicio útil para todo tipo de entidades del Tercer Sector, que muchas veces no tienen departamento específico o profesional dedicado a estas tareas. De manera que gracias a ella se pueden suplir carencias comunicativas y fomentar la inclusión de estudiantado novel en actividades formativas. Además, se

trata de una metodología que resulta particularmente estratégica y puede adaptarse a distintas áreas de estudio tales como el periodismo, la publicidad o la comunicación audiovisual. Al mismo tiempo permite se adaptada a tareas más simples tales como la creación de contenidos o proyectos (por ejemplo, carteles, folletos, etc.) o tareas más complejas como la elaboración de un plan de comunicación, una memoria o una producción audiovisual.

El Aprendizaje-Servicio conjuga por tanto aprendizaje, compromiso y cambio, una herramienta de educación para la ciudadanía (Bolívar, 2007; Puig, et. al., 2011) que conecta a la Universidad con su comunidad creando no solo conocimiento profesional o riqueza material, sino también una ciudadanía crítica, concienciada y solidaria. El ApS está por tanto doblemente vinculado a los fines didácticos y sociales. Debe por tanto mantener un equilibrio entre ambos, tratándose de un modelo que tiene tanto un alto nivel de aprendizaje como de servicio y es, por tanto, una actividad coherente y bien articulada (Puig y Palos, 2006), lo que diferencia de otras actividades como el voluntariado (servicio sin aprendizaje), el trabajo de campo (aprendizaje sin servicio) o las acciones solidarias puntuales (con bajo nivel tanto de servicio como de aprendizaje) (ICI, 2013: 5). El trabajo práctico que realizarían los grupos de alumnas beneficiarias favorece la realización de habilidades como la cooperación (Azorín, 2018) expresadas en forma de diálogo, empatía, asertividad o negociación en busca del consenso (Picazo, Zornoza y Peiró, 2009), pero también tiene utilidad didáctica ya que permite a los estudiantes acercarse a la realidad profesional del trabajo cooperativo y coordinado entre distintos perfiles profesionales en empresas comunicativas y organizaciones sociales.

Esta metodología ha sido ampliamente experimentada en proyectos precedentes, en el marco de la Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla (RECCUS) (Candón-Mena, 2019). Dicha experiencia, que se pretende replicar y ampliar, contempla los nueve elementos clave que Anna Escofet (2019, p. 29-30) señala que debe contener un proyecto de ApS: (1) Debe responder a necesidades sociales; (2) Fomentar el partenariado, a través de una intensa colaboración entre las entidades y la Universidad; (3) Aprendizaje académico, de

forma que el servicio debe ir precedido y seguido por momentos de intensa actividad de aprendizaje; (4) Enmarcado por la reflexión, otorgando, en línea con los modelos de aprendizaje experiencial o de aprendizaje transformativo, gran importancia al proceso de reflexión y programando momentos y ejercicios en los que el estudiante considera su experiencia y toma conciencia personal y crítica del sentido de lo que se ha realizado; (5) Servicio a la comunidad, que debe ser socialmente útil fomentando una experiencia rica, no asistencialista, ni sustitutiva de puestos de trabajo profesionales, sino tutelada por entidades de marcado e inequívoco carácter social; (6) Académicamente exigente y equivalente en esfuerzo y dedicación a cualquier otra actividad docente, conllevando en su caso un reconocimiento para la calificación adecuado; (7) Participación y trabajo en grupo; (8) Evaluado, tanto en su proceso como en sus resultados; y (9) Consolidado, buscando su estabilidad y formalización más allá de la realización de acciones puntuales.

4. DESCRIPCIÓN Y ACTIVIDADES DEL PROYECTO

El desarrollo del proyecto comprende cinco Fases, cada una de las cuales incluye diversas actividades complementarias. En una primera fase se seleccionan las alumnas beneficiarias y se realiza un diagnóstico de sus necesidades formativas para identificar las competencias clave y elaborar un catálogo de la oferta formativa del proyecto, que se plantea de forma transversal y complementaria a la obtenida en la universidad. La segunda fase se orienta al desarrollo de las capacidades de las alumnas beneficiarias, mediante el diseño del plan formativo y la celebración de Seminarios de capacitación transversal para la Formación de Formadoras. En la tercera fase, de Investigación-Acción Participativa (IAP), son las mujeres beneficiarias en primera instancia quienes analizan los problemas comunicativos detectados en las organizaciones y promueven soluciones mediante acuerdos de compromiso para atender a las necesidades comunicativas de las entidades (Amadrina a una ONG). La cuarta fase es la de transferencia de conocimientos a las entidades participantes, en la que las alumnas previamente formadas atienden a las necesidades formativas del personal y socios de las entidades, generando un efecto multiplicador mediante Cascadas de Formación, y ofrecen

servicios comunicativos a las entidades mediante la metodología del Aprendizaje-Servicio. La última fase, se centra en la difusión del proyecto y sus resultados. Aunque la difusión del proyecto comprenda todo el periodo de ejecución, en esta fase se editarán y publicarán los materiales didácticos surgidos del mismo (manuales, guías, etc.), se editará y difundirá un vídeo del proyecto y se celebrará un seminario final de reflexión colectiva y presentación de la experiencia y sus resultados.

El proyecto se orienta pues a la metodología del Aprendizaje de Servicio y favorece la creación de una cascada de formación con las mujeres como protagonistas. Una vez adquiridas y experimentadas las competencias, las universitarias podrán transferir sus conocimientos a la sociedad fortaleciendo no solo las capacidades de las organizaciones y la formación de su personal sino también la participación ciudadana y la búsqueda de la defensa de los derechos, el desarrollo y la igualdad.

Para ello se han organizado nueve seminarios de capacitación transversales para la formación de formadoras, sumando en total 144 horas de formación especializada para las alumnas beneficiarias. Incidiendo en el empoderamiento de las alumnas beneficiarias y en su capacitación comunicativa y tecnológica, los seminarios previstos abarcan temas como: "Metodologías participativas en comunicación, innovación social y género", "Gestión emocional y coeducación", "Formulación de Proyectos con Enfoque de Marco Lógico (EML): críticas y alternativas", "Cultura digital, gestión de servidores y diseño de páginas web", "Redes Sociales: usos disruptivos para el activismo y alternativas libres a las redes comerciales", "Ciberseguridad y autodefensa digital", "Grabación y edición de vídeo y podcast", "Fuentes de datos, *killer-facts*, análisis, interpretación y disgregación de datos por género y visualiación de datos e infografías" y "Economía y emprendimiento social: marketing social, *fundraising* y *crowdfunding*".

Posteriormente, 30 universitarias serán becadas por una duración de tres meses con cargo al presupuesto del proyecto con el fin de poder realizar prácticas curriculares en entidades andaluzas del Tercer Sector y medios del Tercer Sector de la Comunicación. Estas prácticas les permitirán, a posteriori, transferir los aprendizajes recibidos y continuar trabajando en

dichas entidades mediante la posible extensión del periodo de prácticas o la formalización de una relación contractual.

Entre las actividades planteadas se encuentra un *hackathon*, es decir, un encuentro de desarrollo colaborativo de software libre y de conocimiento. Esta propuesta tiene como reto el diseño de desarrollos o aplicaciones que repercutan positivamente en la calidad de vida de las mujeres, en las necesidades de las organizaciones, de la población destinataria o que tenga un marcado carácter social. El evento, que tendrá una duración de 24 horas ininterrumpidas, consiste en el trabajo por equipos multidisciplinares para el desarrollo de prototipos o aplicaciones, propuestas prácticas e innovadoras a través del trabajo en equipo, la empatía, la validación de ideas por prototipos y propuestas visuales y comunicativas de las iniciativas. Las estudiantes podrán participar en solitario o en equipo multidisciplinares, mientras que propuestas de retos estarán formuladas por las organizaciones del TS y TSC. La actividad se desarrollará de forma similar a las que realiza "Hack For Good" (https://hackforgood.net), que se trata de una actividad interuniversitaria que ocurre de forma simultánea en varias ciudades, en la que hackers "For Good" de todo el estado español ponen en marcha soluciones tecnológicas innovadoras que pueden dar respuesta a más de un centenar de retos sociales planteados por ONG, Fundaciones, instituciones, universidades, etc. Siempre en miras del bien común.

También se celebrará la jornada de networking "Amadrina a una ONG", consistente en un encuentro entre las alumnas beneficiarias y las entidades participantes para toma de contacto y la asignación de alumnas (individual o en grupos reducidos) a las organizaciones del TS y TSC elegidas por ellas mismas, a las que amadrinarán en el proceso de formación y potenciación de sus capacidades comunicativas.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A la luz de los resultados expuestos se puede concluir que la metodología de aprendizaje servicio aplicada al ámbito de la cooperación al desarrollo es muy ventajosa y positiva dado que permite favorecer la democracia gracias al fomento de la participación ciudadana, el respeto a la

diversidad y la igualdad de género, y la defensa de los derechos humanos. Por su búsqueda del bien común y su foco en la comunicación para la paz, la resolución de conflictos y la lucha contra la exclusión social la realización de este tipo de servicios es esencial en la formación universitaria.

Además, en el actual entorno hipermediático, donde la comunicación digital es tan relevante, es particularmente necesario incorporar propuestas prácticas que favorezcan el aprendizaje y apropiación de competencias tecnológicas entre el alumnado universitario. Uno de los aspectos más innovadores de esta propuesta es su focalización en las estudiantes universitarias dado que busca luchar contra la brecha de género y la infrarrepresentación de las mujeres en los ámbitos tecnológicos y actividades vinculadas con el tercer sector de la comunicación, así como erradicar su más baja tasa de empleabilidad. En este sentido, es sobradamente conocida la menor presencia de mujeres en los sectores vinculados con la tecnología por lo que la realización de actividades atractivas que resulten además de formativas, innovadoras y motivadoras para las estudiantes es muy importante para fomentar la igualdad en su empleabilidad.

En definitiva, este proyecto defiende y reivindica el empoderamiento de las mujeres a través de su formación en materia tecnológica y de su inclusión en el mercado laboral y en el tercer sector de la comunicación.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El proyecto agradece a las entidades que mostraron su apoyo a la presentación de la propuesta y a colaborar en las actividades previstas. Entre ellas redes académicas como la Red de Investigación en Comunicación Comunitaria, Alternativa y Participativa (RICCAP) o de docencia especializadas en Aprendizaje-Servicio como la Red de Educación, Comunicación y Cooperación de la Universidad de Sevilla (RECCUS). Distintas ONG y ONGD con experiencia en proyectos de Cooperación al Desarrollo y Educación para el Desarrollo como la Asociación Coglobal, la Fundación CIDEAL de Cooperación e Investigación, la Fundación Educación y Cooperación (EDUCO), Movimiento por la Acción

y el Desarrollo de África-MAD África, Proclade Bética, la Fundación Entreculturas, la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR), Médicos Sin Fronteras España (MSF-E), la Asociación Claver SJM, la Fundación Iniciativa Social, la Asociación de Investigación y Especialización sobre Temas Iberoamericanos (AIETI), SODePAZ Andalucía, Movimiento Contra la Intolerancia, Ecologistas en Acción, Acción En Red Andalucía, WIRICO, Tiritas Creativas, Asociación Peniel de Rehabilitación y Formación Social (APERFOSA) o la asociación Avanti Andalucía S.XXI. También de asociaciones específicas de mujeres como la Federación de Asociaciones de Mujeres Gitanas FAKALI, y de mujeres universitarias en particular como la Asociación de Mujeres Gitanas y Universitarias AMURADI.

Cabe señalar el apoyo y compromiso de ONG y ONGD especializadas en innovación y soluciones tecnológicas como ONGAWA Ingeniería para el Desarrollo Humano o la Asociación Ingeniería Sin Fronteras, en comunicación solidaria como el Centro de Iniciativas para la Cooperación Batá CIC BATA o en comunicación educativa como el Colectivo de Educación para la Participación (CRAC) y Comunicabes.

Respecto a los medios del TSC, agradecer compromiso de participación de la principal red española y andaluza de medios de comunicación del tercer sector, la Red de Medios Comunitarios (ReMC) y la Asociación de Emisoras Municipales y Comunitarias de Radio y TV de Andalucía (EMA-RTV), así como de otros medios del TSC como la Plataforma de Comunicación Comunitaria Onda Color y la Asociación Cultural Taller Comunicación Radio Endanza (Radiopolis). Finalmente reconocer los apoyos de organizaciones de municipios enfocadas a la cooperación como el Fondo Andaluz de Municipios para la Solidaridad Internacional (FAMSI) o la Fundación Municipalistas por la Solidaridad y el Fortalecimiento Institucional (MUSOL), así como federaciones y asociaciones vecinales como la Federación Provincial de Asociaciones de Vecinos de Sevilla (FPAAVV), la Federación Local de Entidades Vecinales de Sevilla (FEVES) o asociaciones de vecinos y vecinas concretas como la AAVV El Triángulo, así como asociaciones de consumidores como la Asociación de Consumidores y Usuarios en Acción (FACUA).

7. REFERENCIAS

Arroyo, I. y Baños, M. (2013). Tendencias de la comunicación del tercer sector en la web 2.0: Análisis retórico de los tropos. Icono 14, 11(2), 331-356. https://doi.org/10.7195/ri14.v11i2.556

Arroyo, I.; Baladrón, A. J. y Martín, R. (2013). La comunicación en redes sociales: percepciones y usos de las ONG españolas. Cuadernos.info, 32, 77-88.

Azorín Abellán, C.M. (2018), "El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas", Perfiles Educativos, vol. 40, núm. 161, pp. 181-194.

Balas, M. (2011). La gestión de la comunicación en el Tercer Sector. Madrid: ESIC.

Barranquero, A. & Meda, M. (2015). Los medios comunitarios y alternativos en el ciclo de protestas ciudadanas desde el 15M. Athenea Digital, 15(1), 139-170. https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1385

Bernabé, J. (2001). Las áreas de comunicación de las ONGD y el trabajo periodístico. Revista Española de Desarrollo y Cooperación, 7, 127-145.

Bolívar, A. (2007), Educación para la ciudadanía, Barcelona, Graó.

Campbell, D. & Lambright, K. (2019). Are You Out There? Internet Presence of Nonprofit Human Service Organizations. Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly, 48(6), 1296-1311. https://doi.org/10.1177/0899764019852673

Candón-Mena, J. (2019). Publicidad social y solidaria a través de la metodología didáctica del aprendizaje de servicio. En: I. Arroyo-Almaraz, M. P. Vicente-Fernández y S. Calle-Mendoza (coords.), Las herramientas digitales en la comunicación social (pp. 19-36). Fragua.

Candón-Mena, J. (2021). Aprendizaje-servicio aplicado a los estudios de comunicación. RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 11, 93-103. https://doi.org/10.1344/RIDAS2021.11.6

Contreras-Pulido, P., Martín-Pena, D., & Aguaded, I. (2015). Derribando el autoestigma: Medios de comunicación en prisiones como aliados de la inclusión social. Cuadernos.info, (36), 15-26. https://dx.doi.org/10.7764/cdi.36.708

Council of Europe (2009). Declaration of the Committee of Ministers on the role of community media in promoting social cohesion and intercultural dialogue. Strasbourg: Council of Europe.

Deschamps, R. & Mcnutt, K. (2014). Third sector and social media. Canadian Journal of Nonprofit and Social Economy Research, 5(2), 29-46.

Erro, J. y Ventura, J. (2002). El trabajo comunicativo de las ONGD en el País Vasco. Barcelona: Ariel.

Escofet, A. (2019), La metodología del aprendizaje-servicio como respuesta a los retos de la sociedad desde las aulas universitarias. Presentación en Jornada de Formación "Aprendizaje-Servicio en el ámbito universitario" celebrada el 3 de abril en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla.

Ferguson, D. P. (2017). Nongovernmental organization communication. In R. L. Heath & W. Johansen (Eds.), International encyclopedia of strategic communication (pp. 1-13). Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

Fernández Sande, M. y Leal Leal, C.M. (2015) La radio como instrumento de rehabilitación y recuperación en trastorno mental severo y crónico: experiencias en la Comunidad de Madrid. In Radio, sound and Internet. Proceedings of Net Station International Conference. CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Universidade do Minho, Braga (Portugal), pp. 99-110.

Fisher, P. (2019). By any means: Paths to sustainability for Argentina's community radio stations. Journal of Alternative and Community Media, Vol. 4, Nº 4, pp. 80-92.

Gumucio, A. (2005). Arte de equilibristas: la sostenibilidad de los medios de comunicación comunitarios. Punto Cero, Vol. 10, Nº 10, pp. 6-19.

ICI (2013). Guía básica de Aprendizaje y Servicio. Leganés: Proyecto de Intervención Comunitaria Intercultural.

Kaplún, G. (coord.) (2019). ¿Vivir o sobrevivir? Sostenibilidad de las alternativas mediáticas en Uruguay. Montevideo: Altermedia y Friedrich Ebert Stiftung.

Lema-Blanco, I. (2018). El rol de los medios de comunicación comunitarios como herramientas de inclusión social. El caso de la emisora CUAC FM en A Coruña. En X.M, Cid, et al (coords.) Educación Social e Escola. Análise da última década (2006-2016). Ourense: CEESG/NEG. 693-708.

Lema, I.; Rodríguez, E. y Barranquero, A. (2016). Jóvenes y tercer sector de medios en España: Formación en comunicación y cambios social. Comunicar, 24(48), 91-99. https://doi.org/10.3916/C48-2016-09

Lewis, P. (2008). Finding and funding Voices: The London experience. Information, Society and Justice, Vol. 2.1, pp. 5-20. https://doi.org/10.3734/isj.2008.2102

Martínez, V.; Melero, N.; Ibáñez, E. y Sánchez, M.C. (eds.) (2018), El Aprendizaje-Servicio en la Universidad. Una metodología docente y de investigación al servicio de la justicia social y el desarrollo sostenible, Salamanca, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones.

Meda, M. (2012). Del arte de cambiar todo para que todo siga igual. El Tercer Sector de la Comunicación y la Ley General Audiovisual en España. Commons Revista de Comunicación y Ciudadanía Digital, 1(1), 58-84. https://rodin.uca.es/handle/10498/22623

Parlamento Europeo (2008). Resolución del Parlamento Europeo de 25 de septiembre de 2008, sobre los medios del tercer sector de la comunicación, 2008/2011(INI).

Pope, J. A.; Sterrett, E. & Asamoa, F. (2009). Developing a Marketing Strategy for Nonprofit Organizations: An Exploratory Study. Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing, 21(2), 184-201. https://doi.org/10.1080/10495140802529532

Picazo, C.; Zornoza, A. y Peiró, J.M. (2009), "Los procesos de participación social y participación orientada a la tarea y el aprendizaje como antecedentes de la cohesión grupal. Una perspectiva longitudinal", Psicothema, vol. 21, núm. 2, pp. 274-279.

Puig, J.M.; Batlle, R.; Bosch, C. y Palos, J. (2007), Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía, Barcelona, Octaedro.

Puig, J. M.; Gijón, M.; Martín, X.; Rubio, L. (2011), "Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía", Revista de educación, núm. extra 1: Educación, valores y democracia, pp. 45-67.

ReMC (2018). Mejora levemente el estado de salud del sector de los medios comunitarios. REMC.

Rodriguez, C. (2015). Community media as performers of peace (pp. 289-302). En J. Hoffmann y V. Hawkins (eds.), Communication and peace: Mapping an emerging field. London: Routledge.

Soria, M. (2011). La interacción de los públicos en las ONG 2.0: El estado actual de la comunicación social. Revista internacional de relaciones públicas, 1(2), 175-195. https://doi.org/10.5783/RIRP-2-2011-10-175-195

Tian, F.; Labban, A.; Shearer, R. & Gai, Q. (2019). The Impact of Social Media Activity on Nonprofit Donations in China. Voluntas, 32(2), 1-10. https://doi.org/10.1007/s11266-019-00168-7

UNESCO (2017). Community Media Sustainability: UNESCO's Policy Series targeting broadcasting regulators. UNESCO.

Uribe, F.; Rialp, J. y J Llonch, J. (2013). El uso de las redes sociales digitales como herramienta de marketing en el desempeño empresarial. Cuadernos de Administración, 26(47), 205-231.

Vernis, A. y Mendiluce, J. (1998). La gestión de las organizaciones no lucrativas. Bilbao: Deusto.

COMBATIR LA VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA ADOLESCENCIA DESDE LA UNIVERSIDAD REY JUAN CARLOS A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANAZA APRENDIZAJE-SERVICIO

AROA ARCOS RODRÍGUEZ
Universidad Rey Juan Carlos

LILIAN VELASCO FURLONG
Universidad Rey Juan Carlos

HELENA THOMAS CURRÁS
Universidad Rey Juan Carlos

1. INTRODUCCIÓN

Los retos a los que se enfrentan los estudiantes una vez que terminan su formación requieren de una educación que, además de otorgarles los conocimientos propios de su especialización, les otorgue unas competencias de carácter social y ético que les permitan transformar la sociedad en la que vivimos (Chiva et al., 2015; Folgueiras & Martínez, 2009). Así, como señala Martínez (2008), no solo la preparación para el mundo laboral, sino también la formación para hacer de nuestros y nuestras estudiantes una ciudadanía activa y comprometida, deberían convertirse en los dos objetivos más relevantes impulsados por la educación universitaria. Con estas premisas, la metodología denominada aprendizaje-servicio (ApS), es una de las opciones más apropiadas para cumplir con estas metas.

1.1. ¿QUÉ ES EL APRENDIZAJE SERVICIO?

Autores como Furco (1996), entienden el ApS como una metodología de enseñanza por la cual los y las jóvenes estudiantes desarrollan habilidades prestando servicio en las comunidades por las que transitan. De

igual modo, Tapia (2006) lo define como una actividad o programa de carácter solidario, que es protagonizado activamente por el alumnado, capaz de atender eficazmente las necesidades de la comunidad y planificado de forma que integra los contenidos curriculares para optimizar los aprendizajes. Asimismo, como plantea Uruñuela (2018), son muchas las razones para su práctica. En primer lugar, resalta cual debe ser la finalidad de la educación. En segundo lugar, da respuesta a los problemas actuales del sistema educativo. En tercer lugar, se ha demostrado que es una manera eficaz de trabajar la competencia social y ciudadana y, en cuarto y último lugar, supone la meta al trabajo de la convivencia en los centros educativos.

Por ello, trabajar con dicha metodología, hace al alumnado adquirir una comprensión mejor del contenido académico y mediante su participación e implicación, aplicar sus conocimientos y competencias para el beneficio de la sociedad. Las aportaciones del ApS a la educación abarcan distintas categorías: 1) académica-cognitiva; 2) formación cívica; 3) vocacional-profesional; 4) ético-moral; y 5) personal-social (Furco & Root, 2010). Así pues, son muchas las razones para ponerlo en práctica y su utilización desde el contexto universitario, puede ser la respuesta a la formación integral que se ha demandado desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior.

Para que se pueda hablar de una práctica de ApS de calidad es necesario que se den conjuntamente siete características esenciales: a) abordar cuestiones sociales y éticamente relevantes que permitan mejorar la comprensión crítica y el desarrollo moral de los y las estudiantes; b) las relaciones interpersonales y la comunicación entre los actores implicados se han de fundamentar en la simetría y horizontalidad; c) las prácticas se han de organizar en base a actividades de tipo cooperativo y colaborativo que permitan la reflexión individual; d) permitir que el análisis de los valores y contravalores presentes en la comunidad en la que se actúa se oriente hacia la transformación social y suponga un impacto positivo en la vida de la comunidad y el estudiantado; e) el aprendizaje académico riguroso; f) la transparencia en la evaluación de las prácticas de manera multidimensional de todos los agentes implicados: profesorado, estudiantes, miembros de la comunidad y compañeros y

compañeras; y g) implicación presencial de los y las estudiantes (Manzano, 2010; Martínez, 2009; Rodríguez-Gallego, 2013).

1.2. La violencia de género en la adolescencia

Con estas características y beneficios del ApS tanto para el alumnado como para la sociedad, no es de extrañar que desde las universidades cada día se implementen con mayor frecuencia, pues no hay que olvidar que el servicio que esta última presta es inherentemente social, y uno de los mayores problemas de esta índole a los que se lleva enfrentando la sociedad desde hace décadas es la violencia de género. Por ello, desde la Universidad Rey Juan Carlos, profesoras del departamento de Psicología de las áreas de Psicología Social y Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, llevan años trabajando en un proyecto de prevención de la violencia de género en población adolescente. La necesidad de prevenir este tipo de violencia viene determinada por las cifras de víctimas de violencia sexista que aporta el Ministerio de Igualdad a través de la Delegación del Gobierno Contra la Violencia de Género. Según los datos facilitados a 31 de marzo de 2023, solo en España se han producido un total de 1.195 asesinatos desde el 1 de enero de 2003, 11 de ellos en el año en curso. Además, los juzgados españoles recibieron un total de 182.073 denuncias por esta causa en el año 2022, lo que supone un incremento del 11,8% respecto al año anterior. Evitar estas cifras requiere de la puesta en marcha de programas de prevención primaria que deben comenzar lo antes posible, pues los estudios indican que la violencia entre los adolescentes en sus primeras relaciones de noviazgo está en los orígenes de la violencia de género en la edad adulta (Amor et al., 2001; Wincentak et al., 2017).

Dentro de las causas de la violencia en el noviazgo se encuentran factores como: estereotipos de género (Cerro & Vives, 2019), mitos del amor romántico (Bisquert-Bover et al., 2019; Ferrer et al., 2010), sexismo (Lemus et al., 2008; Ramiro-Sánchez et al., 2018), mandatos de género (Galán & Macías, 2019), desigualdad estructural, relaciones de poder y subordinación (OPS, 2013) así como las relaciones abusivas de adultos (O'Keefe, 2005). Las medidas preventivas centradas en la modificación de actitudes y comportamientos se presentan como las más adecuadas

para poder paliar los efectos de la violencia (Canet et al., 2019) y la eficacia de los programas de prevención se incrementa si se llevan a cabo en el ámbito educativo, sobre todo en los centros de educación secundaria, que es cuando tienen lugar las primeras relaciones de pareja (Rubio-Garay et al., 2017). Además, estos programas utilizan herramientas múltiples tales como vídeos, rol-playing, debates o juegos (Jennings et al. 2017).

1.3. PRO-Mueve Relaciones Sanas

Así las cosas, se ha considerado al programa PRO-Mueve Relaciones Sanas como uno de los más apropiados para que formen parte del amplio catálogo de proyectos ApS que oferta la Universidad Rey Juan Carlos debido a sus caraterístias propias de servicio en beneficio de la cominidad mediante la participación del alumnado. El contenido y estructura del programa PRO-Mueve Relaciones Sanas está orientado a que los adolescentes adquieran las herramientas que promueven, de forma sana y libre de violencia, las relaciones entre hombres y mujeres. A través de él, se fomenta la igualdad real entre ambos sexos y se pretende conseguir que el aprendizaje derivado de la intervención se vea reflejado en las relaciones que los sujetos participantes mantengan con los otros a lo largo de su vida.

El programa tiene 3 objetivos principales. El primero pretende que los adolescentes sean capaces de distinguir entre una relación sana y una relación abusiva y/o de violencia y tomar conciencia de la conexión entre las causas de la violencia, las relaciones abusivas y sus consecuencias, para ello, algunos de los temas que se trabajan son los mitos del amor romántico, los estereotipos y mandatos de género, el feminismo, fomento de la igualdad y la diversidad, o que aprendan a identificar las causas y las consecuencias de la violencia. El segundo objetivo, aboga por que los y las adolescentes adquirieran habilidades para aprender a relacionarse de manera sana con sus iguales desde la base, evitando así, la instauración de conductas desadaptativas en la edad adulta y para ello, el programa trabaja principalmente la parte emocional y de habilidades sociales. Se hace hincapié en el fomento de la autoestima y la comunicación asertiva, la empatía, la regulación emocional, el uso saludable de

las redes sociales, el consentimiento en las relaciones afectivas o el aprendizaje de lo que son las relaciones sanas. Por último, el tercer objetivo y el más novedoso del programa, supone un acercamiento a los jóvenes para que conozcan las consecuencias legales de la violencia y los recursos existentes en la comunidad, así, los temas que se imparten son sobre todo el marco legal, que incluye los derechos humanos, la Constitución Española y la ley penal del menor. Además, les facilitamos los recursos existentes relacionados con la violencia de género a nivel nacional y local.

El programa PRO-Mueve Relaciones Sanas ya ha sido puesto a prueba con un formato de 8 sesiones anuales de 50 minutos de duración durante 3 cursos académicos consecutivos (de 1º a 3º de la ESO) en dos centros educativos del municipio de Pinto, Madrid, mediante una metodología de aprendizaje cooperativo y participación activa que ha mostrado resultados preliminares de cambio positivo en los adolescentes (veáse Velasco et al., 2022). Estos resultados obtenidos, recomiendan llevar a cabo una versión abreviada con estudiantes de 2º y 3º de ESO, esto es, dirigirlo a adolescentes con edades comprendidas entre los 13 y 15 años y que cursan 2º y 3º de la ESO. De igual modo, son los propoios centros educativos los que además sugieren la reducción del número de sesiones a implementar, la reformulación de algunas de ellas, así como el tiempo de duración, pasando de 24 sesiones a 20 y de tres cursos académicos a un curso académico y medio. También, tales resultados, han mostrado que es necesario una reorganización en la implementación de los objetivos, siendo necesario cambiar el orden entre el objetivo 1 y 3, es decir, el objetivo descrito como primero en el párrafo anterior, en el programa piloto era el obejtivo tres y viceversa. Por último, destacar que en la actualidad el programa se lleva desarrollando desde octubre de 2022 en tres centros educativos del municipio de Alcorcón, Madrid, y está prevista su finalización en junio de 2024. El programa se evalúa en tres momentos temporales: al inicio (octubre de 2022), al final (diciembre de 2023) y una evaluación de seguimiento a los 6 meses (junio de 2024).

2. OBJETIVO

El objetivo principal de la unión entre PRO-Mueve Relaciones Sanas y la metodología ApS es la elaboración del Trabajo de Fin de Master en los másteres de Psicología General Sanitaria y de Profesorado y la realización de prácticas externas del grado de Criminología, a partir del rediseño e implementación conforme a los resultados obtenidos en el estudio piloto, de las sesiones del programa en tres institutos del municipio de Alcorcón, Madrid.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

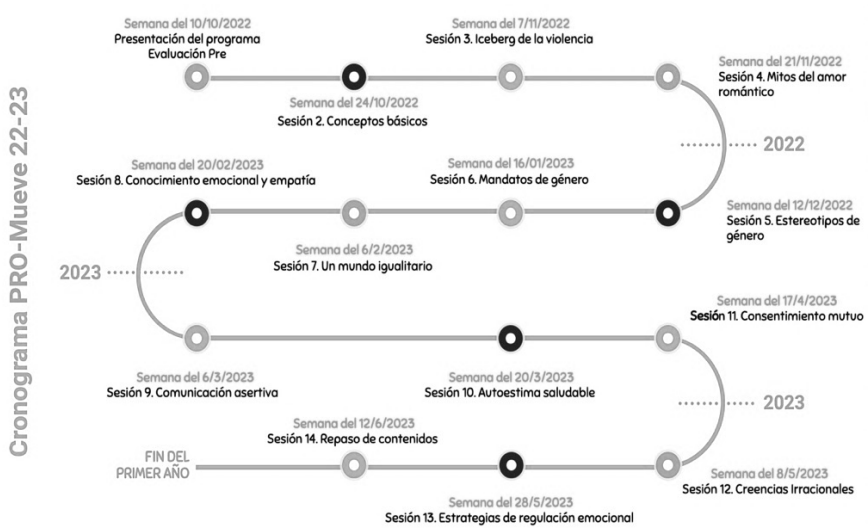
El proyecto cuenta con un total de 11 participantes, todas mujeres y con una media de edad de 24,5 años. Cuatro de las participantes son estudiantes del Máster en Psicología General Sanitaria, que están elaborando sus TFM y rediseñando las sesiones correspondientes a los siguientes contenidos: mandatos de género, un mundo igualitario, consentimiento mutuo, emociones y empatía, autoestima, regulación emocional o creencias irracionales. Dos estudiantes del Máster de Profesorado que también están haciendo su TFM, se ocupan del rediseño de las sesiones correspondientes a las relaciones a través de las TIC's, mitos del amor románticos, estereotipos, resolución de conflictos y conducta igualitaria. De igual modo, contamos con dos estudiantes del grado de criminología que están realizando sus prácticas externas y cuya participación es la de preparar el material para llevar a cabo las sesiones, intervención o revisión del programa, entre otras. Por último, siguen en el proyecto tres egresadas que ya colaboraron en el estudio piloto y cuya labor principal es la de apoyo a los contenidos e intervención. No obstante, cabe destacar que todas las participantes realizan la labor de intervención en los centros.

3.2. Procedimiento

Para la puesta en funcionamiento del proyecto PRO-Mueve, primero se obtuvo el certificado favorable del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos y durante este mismo periodo, se realizó la formación en proyectos de ApS ofertada por la Universidad para docentes. En el mes de mayo de 2022, se presentó el programa PRO-Mueve Relaciones Sanas a la convocatoria de proyectos ApS para su aprobación y una vez obtenida esta, se ofertó para las asignaturas de prácticas externas del grado en Criminología y Trabajo de Fin de Máster en los másteres de Psicología General Sanitaria y Formación de Profesorado, inscribiéndose un total de 8 alumnas. En el mes de junio de 2022, se contactó con el ayuntamiento de Alcorcón y este a su vez contactó con tres centros educativos que estaban interesados en implementar el programa en sus aulas: I.E.S Jorge Guillén, I.E.S Parque Lisboa y CEIPSO Miguel de Cervantes. Tras la reunión, se formalizó un acuerdo para empezar la implementación en el mes de octubre de 2022.

Antes de empezar la implementación, en septiembre de 2022, se les administró un cuestionario de elaboración propia a las participantes para medir el grado de conocimientos de la metodología sobre la que iban a trabajar, el tema con el que iban a trabajar y las habilidades de las que disponían en ese momento. Tras esto, se realizó una formación con las participantes sobre la metodología ApS y el programa Pro-Mueve. En dicha formación, se les facilitaron también todos los materiales del programa para que los revisarán y decidieran qué sesiones creían que podían ser rediseñadas y cuales querían rediseñar. En el mes de octubre se realizó otra reunión en la cual se distribuyeron las sesiones a rediseñar por cada integrante del equipo, se les entregó el calendario con la distribución de las sesiones durante este curso académico y se puso en marcha la implementación en los centros (ver gráfico 1).

GRÁFICO 1. *Fechas y temática de las 14 sesiones a implementar en el presente curso académico.*



A su vez, y para que las sesiones se implementen de la misma manera en todos los grupos, durante los meses de que dura el programa (de octubre a junio), se realizan sesiones de formación de 2 horas de duración una semana antes de la intervención con los grupos en los centros a las que acuden todas las colaboradoras del programa y que son impartidas por la persona o personas que se encargan del rediseño de las mismas. Durante estas sesiones se imparten los contenidos que se trabajarán en la sesión a implementar, se reflexiona sobre los obstáculos que se hayan podido encontrar en la implementación de la sesión anterior para mejorar en la siguiente, se resuelven dudas, se aportan ideas para el desarrollo de futuras sesiones, materiales necesarios etc.

Algunos ejemplos de las actividades rediseñadas son la denominada sesión Consentimiento Mutuo que del año 2019 al año 2022 ha cambiado para centrarse no solo en las formas de expresar consentimiento o no, sino en trabajar las técnicas de comunicación sobre cómo expresar ese rechazo, además de incidir y dar a conocer los derechos que tiene la posible víctima sobre su propio cuerpo y no solo las conductas que debe evitar el posible agresor (ver imagen 1).

***IMAGEN 1**. Sesión Consentimiento Mutuo previa y actual.*

Fuente: Elaboración propia

Además, dado el poco conocimiento emocional que presentaron los jóvenes durante el estudio piloto, para la sesión de emociones y empatía del presente curso, se ha transformado para hacer hincapié no solo en las emociones primarias sino también las secundarias. Una de las actividades que se plantearon se puede ver en la imagen 2.

IMAGEN 2. *Actividad sesión Emociones y Empatía.*

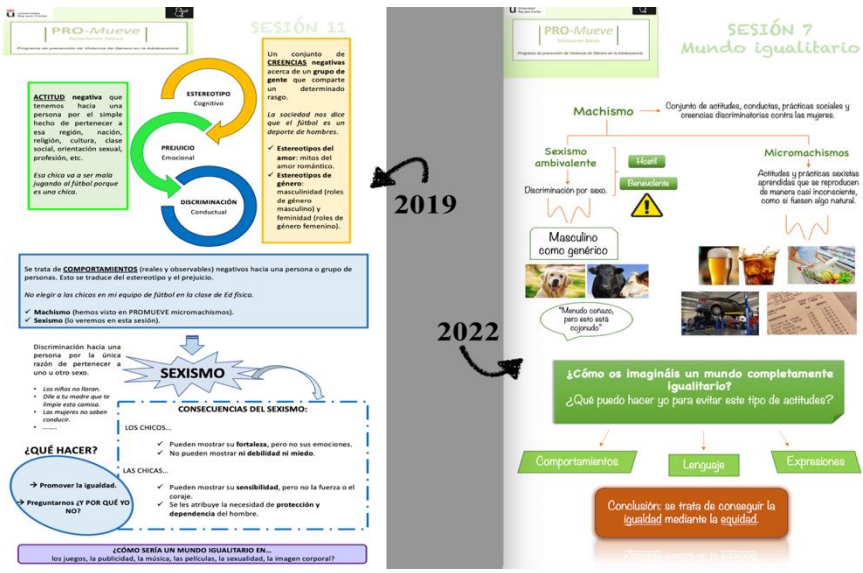
Fuente: Elaboración propia

Para esta sesión, se elaboró un mural con las emociones primarias, su definición y características así como las emociones secundarias que derivan de estas. Después se hizo otro mural para ponerlo al lado del primero, compuesto por carpetas que tienen el nombre de las emociones básicas y tres complejas pero que son las más reconocibles (vergüenza, culpa y orgullo). Adicionalmente, les pedimos a los estudiantes que a lo largo del curso, identifiquen situaciones que les hacen sentir algún tipo de emoción más compleja (ej. frustración), que la escriban en un papel y que metan ese papel en la carpeta correspondiente de la emoción básica, para ver si son capaces de reconocer la emoción básica de la que deriva para luego trabajar mejor la penúltima sesión del curso que es la de regulación emocional.

Un último ejemplo de rediseño es la sesión un mundo igualitario, donde se trabaja el machismo, el sexismo y los micromachismos. En el estudio piloto se observó que al alumnado le resulta muy complicado entenderlo pues se les hace muy abstracto, de ahí que se haya trabajado el tema con ejemplos más prácticos, en el lenguaje que más utilizan (como el de las

redes sociales) y todo unido en una sesión, ya que les costaba integrar los conceptos (ver imagen 3).

IMAGEN 3. *Sesión Un Mundo Igualitario previa y actual.*



Fuente: Elaboración propia

Durante el mes de febrero se les administró el cuestionario correspondiente a la evaluación media, también de elaboración propia y por último, en junio, está prevista la finalización del primer año de implementación y de la evaluación final de las participantes en el proyecto mediante otro cuestionario de elaboración propia y que presenten sus trabajos de final de máster y sean evaluadas de sus prácticas externas.

3.3. Instrumentos

Los proyectos ApS han de evaluarse de manera multidimensional dado el número de agentes implicados (Rodríguez-Gallego & Ordoñez-Sierra, 2015), no obstante, el presente capítulo, se centrará solo en la evaluación de las alumnas participantes. Para evaluar a las mismas se han elaborado 3 cuestionarios *ad hoc* que se administran en tres momentos temporales distintos a través de la plataforma Microsoft Forms.

El primer formulario se adminitsró antes de empezar el proyecto (septiembre de 2022) y la intervención en los centros. Se preguntaron 14 ítems tanto cuantitativos como cualitativos, los seis primeros se corresponden al código de identificación y a los datos sociodemográficos, los dos siguientes evalúan el grado de conocimiento tanto de los proyectos ApS como de la temática del proyecto y para ello, el rango de respuesta es una escala tipo Likert de 5 puntos, desde 1 (ningún conocimiento) hasta 5 (mucho conocimiento) de manera que a mayor puntuación, mayor conocimiento. Las preguntas 9, 10 y 11 son cualitativas y pretenden evaluar la elección del proyecto, el impacto del proyecto en la vida de las participantes y las dificultades que esperan encontrar en la participación del proyecto. La pregunta 12 mide el grado de implicación personal en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 5 puntos, desde 1 (ninguna implicación) a 5 (mucha implicación) así, a mayor puntuación mayor implicación. Las preguntas 13 y 14 evalúan las diferentes habilidades (ej. empatía, creatividad, análisis crítico, resolución de conflictos…) que poseen las participantes en el momento actual y en qué medida creen que estas son necesarias para que el programa pueda realizarse de manera satisfactoria, en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuestas que van desde 1 (nada) a 4 mucho. Tal cuestionario está disponible para consulta en el siguiente enlace: https://forms.office.com/e/8Hj1qxyVZC

El segundo cuestionario se corresponde con la evaluación media (febrero de 2023) y consta de 16 ítems tanto cuantitativos como cualitativos. Los seis primeros se corresponden al código de identificación y a los datos sociodemográficos. La pregunta 7 evalúa si han recibido la información necesaria sobre la metodología ApS en una respuesta dicotómica de "SI/NO" y la 8, de tipo cualitativo, pretende saber si hay algo que falte en la formación y el qué para, en caso de ser necesario, facilitarles más información. Los ítems 9 y 10 miden el conocimiento actual tanto de la metodología ApS como de la temática del programa tras la formación, en una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (ningún conocimiento) hasta 5 (mucho conocimiento) de manera que, a mayor puntuación, mayor conocimiento. Las preguntas 11 y 12 son cualitativas y evalúan, el impacto del proyecto en la vida de las participantes en el

momento actual y las dificultades que se están encontrando en el desarrollo del proyecto. El ítem 13 mide el grado de implicación personal en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 5 puntos, desde 1 (ninguna implicación) a 5 (mucha implicación) así, a mayor puntuación mayor implicación. El ítem 14 pregunta por la percepción del aumento de las habilidades de las participantes mediante una respuesta dicotómica de "SI/NO" y el 15 pide que evalúen el grado de aumento en una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (ninguna) hasta 5 (mucho), de tal modo que a mayor puntuación mayor percepción de aumento en las habilidades. Por último, el ítem 16 evalúa las diferentes habilidades (ej. empatía, creatividad, análisis crítico, resolución de conflictos…) que poseen las participantes en el momento actual en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuestas que van desde 1 (nada) a 4 mucho. Tal cuestionario está disponible para consulta en el siguiente enlace: https://forms.office.com/e/0XKtkUepnw

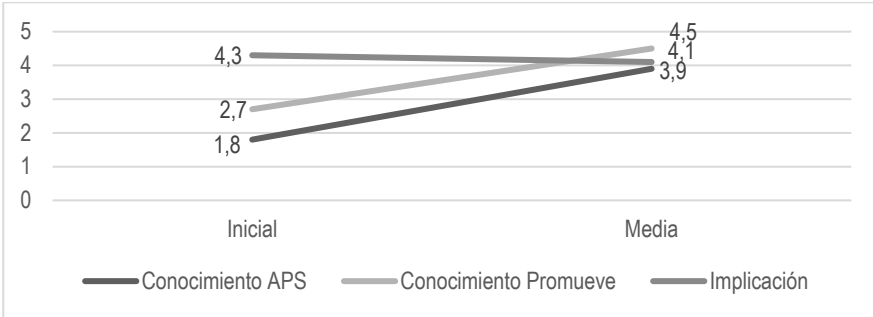
El tercer y último cuestionario corresponde a la evaluación final prevista en el mes de junio de 2023. Consta de 18 ítems tanto cuantitativos como cualitativos. Los seis primeros se corresponden al código de identificación y a los datos sociodemográficos. La pregunta 7 evalúa si al finalizar el proyecto han recibido todo la información sobre la metodología ApS en una respuesta dicotómica de "SI/NO" y la 8, de tipo cualitativo, pretende saber si sigue habiendo alguna información que les falte o no tengan clara. Los ítems 9 y 10 miden el conocimiento final tanto de la metodología ApS como de la temática del programa tras la implementación y rediseño de las sesiones, en una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (ningún conocimiento) hasta 5 (mucho conocimiento) de manera que, a mayor puntuación, mayor conocimiento. Los ítems 11, 13 y 14 son cualitativos y pretenden evaluar el aprendizaje personal, el impacto del proyecto en la vida de las participantes y las dificultades encontradas en la participación del proyecto. La pregunta 12 mide el grado de implicación final en el proyecto en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 5 puntos, desde 1 (ninguna implicación) a 5 (mucha implicación) así, a mayor puntuación mayor implicación. El ítem 15 evalúa el grado de satisfacción final con el proyecto en una escala tipo Likert con un rango de respuesta de 5 puntos, desde 1 (ninguna satisfacción) a 5 (mucha

satisfacción) por lo que a mayor puntuación mayor satisfacción. El ítem 16 evalúa el uso y adquisición de las diferentes habilidades (ej. empatía, creatividad, análisis crítico, resolución de conflictos…) que poseen las participantes al finalizar el proyecto en una escala tipo Likert con cuatro opciones de respuestas que van desde 1 (nada) a 4 mucho. El ítem 17 está diseñado para conocer la especialidad y asignatura a la que pertenecen (grado, master…) ya que el ítem 18 evalúa las competencias propias que se han de adquirir de cada grado o máster y asignatura a través de la metodología ApS en una escala tipo Likert de 5 puntos desde 1 (ninguna competencia) hasta 5 (mucha competencia) de manera que, a mayor puntuación, mayor adquisición de competencias propias de sus estudios. Tal cuestionario está disponible para consulta en el siguiente enlace: https://forms.office.com/e/R51gKKx25k

4. RESULTADOS

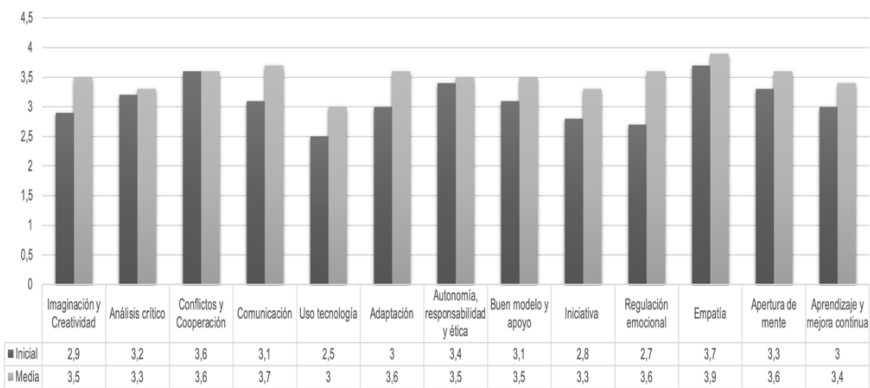
Los resultados que se presentan a continuación son los obtenidos de la evaluación inicial y la evaluación media, ya que el proyecto aún se encuentra desarrollándose. En primer lugar, se observa que la muestra está compuesta en su totalidad por mujeres con una media de edad de 24.5 años y una DT de 0.89. En cuanto a los conocimientos previos sobre la metodología aprendizaje-servicio se observa una puntuación media de las participantes de 1,8 puntos llegando a aumentar hasta 3,9 tras la sesión de formación. En relación con el conocimiento de la temática sobre la que versa el programa PRO-Mueve, el aumento entre la evaluación inicial y la media es de 1,8 puntos. Por su parte, el grado implicación que las participantes creían que iban a tener al inicio y el que tienen ahora, apenas ha sufrido variaciones, disminuyendo en 0,2 puntos, tal y como se muestra en el gráfico 2.

GRÁFICO 2. *Resultados iniciales y medios en conocimientos e implicación.*



En relación con las 13 habilidades evaluadas, tal y como se muestra en el gráfico 3, se observa que en el momento actual aumentaron en su conjunto un 12,9%, pasando de 3,1 puntos en la evaluación inicial a 3,5 puntos en la evaluación media. Las habilidades que mostraron un mayor cambio fueron las referidas a imaginación y creatividad, comunicación, uso de las tecnologías, adaptación a situaciones nuevas, iniciativa para llevar a cabo nuevas actividades y conocimiento y regulación emocional.

GRÁFICO 3. *Resultados iniciales y medios en habilidades*



	Imaginación y Creatividad	Análisis crítico	Conflictos y Cooperación	Comunicación	Uso tecnología	Adaptación	Autonomía, responsabilidad y ética	Buen modelo y apoyo	Iniciativa	Regulación emocional	Empatía	Apertura de mente	Aprendizaje y mejora continua
Inicial	2,9	3,2	3,6	3,1	2,5	3	3,4	3,1	2,8	2,7	3,7	3,3	3
Media	3,5	3,3	3,6	3,7	3	3,6	3,5	3,5	3,3	3,6	3,9	3,6	3,4

De la evaluación de corte cualitativo, y en relación a las preguntas de los cuestionarios relativas al impacto del proyecto a nivel personal se destaca que consideran que el proyecto les está aportando una mejora en diversas áreas tales como: la resolución de conflictos, en habilidades comunicativas y sociales, en el conocimiento del tema tratado, a nivel

profesional o en su educación, además de aportarles un crecimiento y una satisfacción personal (ver imagen 4).

IMAGEN 4. *Evaluación cualitativa impacto del proyecto a nivel personal*

Por último, en lo relativo a las dificultades que se están encontrando a la hora de implementar el proyecto destacan los propios adolescentes, ya que las participantes manifiestan problemas de implicación de algunos grupos, falta de atención, poca madurez, dificultad en ocasiones para comunicarse con ellos y para hacer entender los conceptos. No obstante, declaran que las compañeras y el resto de actores que componen el proyecto son un gran apoyo para superar todas estas dificultades (ver imagen 5).

IMAGEN 5. *Evaluación cualitativa de las dificultades de implementación del programa.*

5. DISCUSIÓN

Los diferentes estudios sobre la metodología ApS se muestran acordes a los resultados obtenidos hasta la fecha del presente proyecto. Así, en el estudio de Kiely (2005) se pone de manifiesto que la reflexión no es el único mediador en los procesos de aprendizaje, sino que hay que añadir los procesos afectivos, los cuales se dan en el marco de las relaciones con los diferentes miembros de la comunidad que desembocan en el establecimiento de vínculos y suponen transformar el «yo y ellos» en el «nosotros». Así, se observa que las participantes han adquirido mayores

conocimientos en relación con el tema objeto del programa, pero que el apoyo que reciben por parte de todos los actores implicados en el proyecto es el que les ayuda a superar las dificultades que se están encontrando especialmente en las implementaciones de las sesiones. Por tanto, esta metodología además de servir para mantener la motivación o el proceso de formación sirve también como método de superación de las dificultades y activación de redes sociales (Batlle, 2011).

Por su parte Naudè (2015) apunta al compromiso del estudiantado con el proyecto, esto es, una implicación personal en el mismo que no siempre es posible de conseguir, pues la complejidad de las situaciones, la dificultad en ciertas áreas y los lentos resultados pueden provocar desmotivación y frustración de las expectativas iniciales (Gallagher, 2007; Speck, 2001; Tejada, 2013), lo que podría explicar el descenso en el grado de implicación de las participantes del inicio a la evaluación media.

Igualmente, los resultados avalan que el proyecto ApS está proporcionando una mejora en los ámbitos académico, personal, social y profesional, en consonancia con el metaanálisis realizado por Novak, et al. (2007), destacando en el presente estudio el crecimiento y satisfacción personal, una nueva oportunidad laboral y la adquisición de nuevas habilidades sociales por parte de las participantes.

Por otro lado, Gil-Gómez et al. (2015) con base en la epistemología feminista que tiene como idea central que los procesos empáticos representan la unidad entre el aprendizaje y una relación de reciprocidad (Bowdon et al., 2014), apuntan a que el desarrollo de las relaciones que se crean en el ApS son relaciones empáticas que sirven de sustento a la motivación y al pensamiento crítico, de esta forma, se puede explicar que el desarrollo del aprendizaje y la mejora continua, además de la regulación emocional, la comunicación, la capacidad de adaptación a nuevas situaciones y el ser capaces de tomar la iniciativa sean las habilidades que mayor crecimiento han tenido desde el inicio del programa hasta ahora, pues la capacidad empática fue la habilidad que mayor puntuación obtuvo en la evaluación inicial.

Por último, los resultados concuerdan con los trabajos que apuntan a un impacto positivo del ApS sobre el desarrollo cognitivo, el pensamiento crítico, el abordaje de los problemas y el rendimiento académico (Conway et al., 2009), ya que se observa una evolución ascendente de las participantes en habilidades relacionadas con el desarrollo cognitivo tales como la imaginación y la creatividad, la autonomía, responsabilidad y ética, la iniciativa y la apertura de mente. De igual modo, existe una evolución positiva en el análisis crítico y el rendimiento académico (aprendizaje y mejora continua), sin embargo, no se observan cambios en el abordaje de problemas (conflictos y cooperación), lo que puede explicarse a que estos valores en inicio, son los segundos que mayor puntuaje obtuvieron.

El presente trabajo no está exento de limitaciones. En primer lugar, el tamaño de la muestra estudiada. En segundo lugar, al tratarse de un programa que se está implementado durante el presente curso académico y este no ha finalizado aun, queda pendiente la evaluación final para saber si se pueden confirmar los resultados positivos mostrados hasta la fecha. A su vez, está centrado en el alumnado y no presenta datos del resto de agentes implicados en el proyecto, cuya evaluación está prevista a la finalización del mismo. En tercer lugar, los cuestionarios utilizados para evaluar el impacto del proyecto son ad hoc, por lo que sería conveniente en futuras ediciones, disponer de cuestionarios ya validados y reconocidos que integren todo lo que la metodología ApS supone para todas las partes implicadas. Por último, y en cuanto a la implementación del programa, se detecta de la evaluación de las alumnas participantes, que las mayores limitaciones se corresponden con la población a la que va dirigido, por ello, es necesario seguir investigando las inquietudes, problemas y retos de la población adolescente, que están sufriendo en la actualidad un cambio rápido y constante, para acercarnos a ella de una manera más eficaz.

6. CONCLUSIONES

Los proyectos de ApS unen la teoría y la práctica académica con la realidad extraacadémica para proporcionar una formación integral en los y

las estudiantes, en especial en la formación de valores, aprendizaje ético, conciencia cívica y ciudadanía activa, competencias transversales en los planes de estudios, pero en ocasiones olvidados aun siendo demandados en los perfiles profesionales (Folgueiras y Martínez, 2009). Además, es importante destacar que se trata de una aproximación cívica y no filantrópica, esto es, no es voluntariado, sino un compromiso de la Universidad en la construcción y desarrollo del sentido de pertenencia a la comunidad para producir cambios estructurales en los problemas sociocomunitarios que disminuyan las desventajas sociales y mejore la calidad de vida de los ciudadanos (Tejada, 2013).

Por tanto, constituyen una manera de adquirir las competencias y aprendizajes que demandan los estudios superiores dándoles sentido y significado en tanto en cuanto se contextualiza la utilidad de los mismos (Escofet et al., 2016). Plantear la educación de los alumnos y alumnas como un aprendizaje colaborativo, dialógico y significativo requiere diseñar proyectos asociados a necesidades reales, contar con organismos colaboradores que provean recursos específicos, incrementar la coordinación de todos los agentes implicados, garantizar recursos económicos y realizar una evaluación robusta de alumnos y proyectos (Tejada, 2013). El programa PRO-Mueve es un ejemplo de ello, pues proporciona respuesta a un problema social muy arraigado como es la violencia de género, permite al alumnado generar conocimiento a partir de la experiencia y despertar su interés por la vida pública y las acciones colectivas (Folgueiras & Martínez, 2009).

No hay que olvidar que combatir la violencia de género es tarea de todos y todas, de ahí la importancia de la unión del aprendizaje-servicio con este programa, pues necesitamos que desaparezca la forma sexista de construir nuestra identidad, promover actitudes igualitarias y evitar la justificación de la violencia contra las mujeres. Para ello, necesitamos enseñar a establecer vínculos no violentos y a no reproducir la violencia.

Esta metodología no solo está sirviendo para que las estudiantes que están participando tengan contacto directo con la realidad del tema, sino también para un aprendizaje integrado de las competencias que demandan los grados y másteres actuales. En palabras de una de las participantes: *"Este proyecto me está aportando mucho, sobre todo a nivel de*

crecimiento personal. Asimismo, está teniendo un impacto muy positivo en mi vida, mejorando mis habilidades sociales y sintiéndome realizada por aportar mi granito de arena en la prevención".

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido realizado gracias a la ayuda concedida por la Universidad Rey Juan Carlos (2022/PREDOC20-099-3069) y (ApS 19/22.23) y la concejalía de feminismo del ayuntamiento de Alcorcón, Madrid.

8. REFERENCIAS

Amor, P. J., Echeburúa, E., de Corral Gargallo, P., Sarasua, B., & Zubizarreta, I. (2001). Maltrato físico y maltrato psicológico en mujeres víctimas de violencia en el hogar: un estudio comparativo. Revista de psicopatología y psicología clínica, 6 (3), 167-178. https://doi.org/10.5944/rppc.vol.6.num.3.2001.3913

Batlle, R. (2011). ¿De qué hablamos cuando hablamos de aprendizaje servicio? Crítica, 972, 49-54.

Bisquert-Bover, M., Giménez-García, C., Gil-Juliá, B., Martínez-Gómez, N., & Gil-Llario, M. D. (2019). Mitos del amor romántico y autoestima en adolescentes. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 5 (1), 507-518. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1633

Bowdon, M., Pigg, S., & Mansfield, L.P. (2014). Feminine and Feminist Ethics and Service-Learning Site Selection: The Role of Empathy. Feminist Teacher, 24(1), 57-82.

Canet Benavent, E., Martínez Martínez, L., & Masía Martínez, R. (2019). Prevención de la violencia de género en Educación Secundaria: una experiencia desde el trabajo social con el profesorado. Trabajo Social Hoy, 87, 7-20. http://doi.org/10.12960/TSH.2019.0007

Cerro, M., & Vives, M. (2019). Prevalencia de los mitos del amor romántico en jóvenes. OBETS. Revista de Ciencias Sociales, 14(2), 343-371. https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.2.03

Chiva, Ò.; Gil, J.; Corbatón, R., & Capella, C. (2016). El aprendizaje servicio como propuesta metodológica para una pedagogía crítica. RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio, 2, 70-94. DOI:10.1344/RIDAS2016.2.4

Escofet, A., Folgueiras, P., Luna, E., & Palou, B. (2016). Elaboración y validación de un cuestionario para la valoración de proyectos de aprendizaje-servicio. Revista mexicana de investigación educativa, 21(70), 929-949.

Ferrer, V. A., Bosch, E., & Navarro, C. (2010). Los mitos románticos en España. Boletín de Psicología, 99. 7-31.

Gil-Gómez, J., Chiva-Bartoll, Ó., & Martí-Puig, M. (2015). The impact of service learning on the training of pre-service teachers: Analysis from a physical education subject. European Physical Education Review, 21(4), 467-484.

Martínez, M. (2009). Aprendizaje servicio: bases conceptuales y sentido formativo. En M. Raposo et al. (Coords.), El prácticum más allá del empleo. Formación vs. Training (pp. 23-34). Santiago de Compostela: Imprenta Universitaria.

Folgueiras, P., & Martínez, M. (2009). "El desarrollo de competencias en la Universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario", Revista Interamericana de Educación y Democracia, 2 (1), 56-76.

Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. Expanding Boundaries: Serving and Learning, 1, 1-6.

Furco, A. y Root, S. (2010). Research Demonstrates the Value of Service Learning. Phi Delta Kappan, 91(5), 16–20. https://doi.org/10.1177/003172171009100504

Galán Jiménez, J. S. F., & Macías Valadéz-Márquez, G. (2019). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Mandatos de Género. Universitas psychologica, 18 (3), 1-9. https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.afce

Gallagher, S. H. (2007). A qualitative research study of service learning in three undergraduate business courses. Lowell: University of Massachusetts.

Jennings, W.G., Okeem, C., Piquero, A.R., Sellers, C.S., Theobald, D., & Farrington, D.P. (2017). Dating and intimate partner violence among young persons ages 15–30: Evidence from a systematic review. Aggression and Violent Behavior, 33, 107-125. https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.01.007

Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. Michigan journal of community service learning, 12(1), 5-22.

Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J.L., & Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del Inventario de Sexismo Ambivalente para Adolescentes. International Journal of Clinical and Health Psychology, 8(2), 537-562.

Manzano, V. (2010). El modelo de aprendizaje-servicio y su potencial para la educación superior. Conferencia inaugural de las VI Jornadas de docencia en Psicología. Universidad de Sevilla, 15 de junio.

Martínez, M. (2008). Aprendizaje servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (Ed.), Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades (pp. 11-26). Barcelona: Octaedro.

Naudé, L. (2015). On (un) common ground: Transforming from dissonance to commitment in a service learning class. Journal of College Student Development, 56(1), 84-102.

Novak, J. M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating Cognitive Outcomes of Service Learning in Higher Education: A Meta-Analysis. Communication Research Reports, 24 (2), 149-157. doi: 10.1080/08824090701304881

O'Keefe, M. (2005). Teen Dating Violence: A review of Risk Factors and Prevention Efforts. Harrisburg, PA: VAWnet, a proyect of the National Resource Center on Domestic Violence. http://www.vawnet.org

OPS (2013). Comprender y abordar la violencia contra las mujeres. Violencia infligida por la pareja. Organización Panamericana de la Salud.

Ramiro-Sánchez, T., Ramiro, M. T., Bermúdez, M. P., & Buela-Casal, G. (2018). Sexism in adolescent relationships: A systematic review. Psychosocial Intervention, 27, 123-132. https://doi.org/10.5093/pi2018a19

Rodríguez-Gallego M. R. (2013). El Aprendizaje-Servicio como estrategia metodológica en la Universidad. Revista Complutense de Educación, 25(1), 95-113. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n1.41157

Rodríguez-Gallego, M. R., & Ordóñez-Sierra, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. Revista Profesorado, 19(1), 314-333.

Rubio-Garay, F., López-González, M. A., Carrasco, M. A., & Amor, P. J. (2017). Prevalence of Dating Violence: a Systematic Review. Psychologist Papers, 38 (2), 135-147. https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2831

Speck, B. R. (2001). Why Service-Learning? New directions for Higher Education, 114, 3-13.

Tapia, N. (2006). Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Tejada, J. (2013). La formación de las competencias profesionales a través del aprendizaje servicio. Cultura y Educación: Culture and Education, 25(3), 285-294. DOI: 10.1174/113564013807749669

Uruñuela, P. M. (2018). La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo (Vol. 215). Narcea Ediciones.

Velasco, L., Thomas-Currás, H., Pastor-Ruiz, Y., & Arcos-Rodríguez, A. (2022). PRO-Mueve Relaciones Sanas - A gender based-violence prevention program for adolescents: assessment of its efficacy in the first year of intervention. Frontiers in Psychology, 12, 1-13.

Wincentak, K., Connolly, J., & Card, N. (2017). Teen dating violence: A metanalytic review of prevalence rates. Psychology of Violence, 7, 224-241. https://doi.org/10.1037/a0040194

APARTADO II

INNOVACIÓN DOCENTE EN MATERIAS JURÍDICAS

SECCIÓN I

CUESTIONES GENERALES DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO

LA EVALUACIÓN DEL ALUMNADO DEL GRADO EN DERECHO EN EL CONTEXTO DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

JAVIER MARTÍNEZ CALVO
Universidad de Zaragoza

1. INTRODUCCIÓN

La Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario confiere a las Universidades autonomía y competencias para establecer los procedimientos de verificación de los conocimientos de los estudiantes.

De acuerdo con el art. 158.1.p) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza, los estudiantes tienen derecho a disponer de una evaluación, en cuanto sea posible, de tipo continuado, directo y objetivo; y en la letra a), el mencionado precepto señala (tras la reforma introducida por el Decreto 27/2011, de 8 de febrero) que los estudiantes tienen derecho a conocer los criterios generales de evaluación. Ello supone que, cuando se matriculan, deben disponer de los criterios que se aplicarán a la hora de calificar y conocer el sistema de evaluación, el régimen de convocatorias y los mecanismos de revisión; por lo que todas estas informaciones han de aparecer necesariamente recogidas en las guías docentes de las diferentes asignaturas aprobadas por las comisiones de garantía de la calidad de las titulaciones (así lo estableces también los arts. 13.5 y 14.6 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza[44]).

[44] En concreto, la guía docente deberá expresar de forma suficientemente detallada y clara, al menos: a) Las directrices de actuación y los criterios básicos de organización y coordinación: El número, tipo y calendario de las pruebas, los criterios de evaluación, el profesorado encargado de su impartición, los horarios generales y de tutorías del profesorado; b) Los programas de las materias que han de impartirse; c) Los objetivos de aprendizaje y adquisición de competencias que se han de conseguir; d) El procedimiento de revisión de los resultados de

Para complementar y desarrollar los mencionados preceptos, el artículo 166.1 de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza encarga al Consejo de Gobierno, oídos el Consejo de Estudiantes y la Comisión de Calidad de la Actividad Docente, la elaboración de un Reglamento de normas de evaluación que comprenderá, como mínimo, las siguientes materias: a) El régimen de convocatorias. b) La programación de las pruebas de evaluación. c) El nombramiento de tribunales de evaluación. d) El procedimiento de revisión de las calificaciones. En cumplimiento del citado mandato, el Consejo de Gobierno aprobó el Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza por Acuerdo de 22 de diciembre de 2010, que establece las directrices a las que han de ajustarse los criterios de evaluación previstos en las guías docentes de las asignaturas, así como el personal docente encargado de aplicarlos.

2. CONVOCATORIAS

El art. 8.3 del Reglamento de permanencia en títulos oficiales adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Zaragoza (adoptado por Acuerdo de 28 de octubre de 2014, del Consejo Social de la Universidad), al que se remite el Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza (art. 2.1) prevé que el estudiante dispondrá de un máximo de seis convocatorias para la evaluación final de cada asignatura. A estos efectos, se contabilizarán todas las convocatorias en las que se presente el estudiante y, en el caso de que no se someta a los procedimientos de evaluación establecidos, una por curso académico. Si un estudiante en un mismo curso suspende una convocatoria, ordinaria o extraordinaria, y no se presenta a la otra, sólo computará una. La primera vez que el estudiante se matricule en los estudios y en asignaturas de primer curso, solo contarán las convocatorias en que se haya presentado. Todas las asignaturas de los planes de estudio de los títulos oficiales de Grado y Máster dispondrán cada curso de dos convocatorias de evaluación (art. 2.3 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de

aprendizaje; y e) El porcentaje de éxito en la asignatura de los tres últimos cursos (art. 13.2 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

Zaragoza). Cabe apuntar que, a partir de este año, novedosamente, la segunda convocatoria será en julio en vez de en septiembre (*vid.* Acuerdo de 28 de abril de 2022, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza).

Además, de acuerdo a lo dispuesto en el art. 2.2 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza, en casos excepcionales, el Rector, a propuesta del decano o director del centro, y con el informe de la Comisión de Permanencia podrá conceder, por una sola vez, dos convocatorias a los estudiantes que no hayan cumplido las normas de permanencia, permitiendo su matrícula siempre y cuando demuestren que han concurrido circunstancias especiales que les hayan impedido la dedicación suficiente a los estudio.

3. CALIFICACIONES

3.1. Expresión de las calificaciones

El art. 9.2 del Real Decreto 822/2021 prevé que las actividades académicas de cada materia o asignatura deberán ser calificadas a tenor del nivel de aprendizaje de los conocimientos, competencias y habilidades que el estudiante haya alcanzado, y deberá ser expresada de forma numérica de acuerdo a lo establecido en el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

En el ámbito interno de la Universidad de Zaragoza, el modo en el que han de expresarse las calificaciones se recoge en el art. 14 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza, que prevé que los resultados de cada una de las materias del plan de estudios se calificarán de 0 a 10, con expresión de un decimal, añadiendo una calificación cualitativa según la siguiente escala: 0-4,9: Suspenso (SS); 5,0-6,9: Aprobado (AP); 7,0-8,9: Notable (NT); 9,0-10: Sobresaliente (SB). Además, con objeto de facilitar la comparación de las calificaciones y aportar una mayor información sobre el rendimiento de los estudiantes, estas se acompañarán en el Suplemento Europeo al

Título, de la calificación correspondiente según la escala ECTS, que reflejará el porcentaje de distribución de estas calificaciones sobre el total de estudiantes. En cuanto a la mención "Matrícula de Honor", podrá ser otorgada a estudiantes que hayan obtenido una calificación igual o superior a 9 en la asignatura, sin que su número pueda exceder del 5% de los estudiantes matriculados en dicha asignatura en el correspondiente grupo docente, salvo cuando sea inferior a 20, en cuyo caso se podrá conceder una sola matrícula de honor[45] (una limitación que no se aplicará en la calificación de los Trabajos Fin de Grado o Máster: art. 14.5). Excepcionalmente podrá superarse el 5% de estudiantes con matrícula de honor en caso de empate en la calificación final entre dos estudiantes.

3.2. Comunicación y revisión de las calificaciones

De acuerdo a lo dispuesto en el art. 15 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza, la calificación de las pruebas se hará pública por el profesorado responsable de las enseñanzas dentro del plazo máximo de 15 días naturales tras su realización y con la suficiente antelación para que los estudiantes puedan ejercer su derecho a la revisión con anterioridad a la finalización del plazo de entrega de actas aprobado por el Consejo de Gobierno para la convocatoria correspondiente, salvo los realizados en la última semana del periodo de exámenes[46]. En el caso de evaluación continua, el estudiante deberá conocer su calificación con al menos tres días de antelación a la prueba global para poder optar a presentarse a dicha prueba.

Todo estudiante tiene derecho a la revisión individual de todos los exámenes, pruebas o trabajos realizados para su evaluación, y a recibir de los profesores o del tribunal las oportunas explicaciones orales o escritas

[45] No se computarán los estudiantes de la Universidad de Zaragoza que estén cursando estudios en otra Universidad en el marco de un programa de movilidad estudiantil, nacional o internacional. A estos, con independencia de que se haya cubierto o no el cupo de matrículas de honor, se les reconocerán o adaptarán las calificaciones que obtengan en la Universidad de destino (art. 14.3 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

[46] Cuando se trate de pruebas orales, la nota será comunicada el siguiente día lectivo a su finalización (art. 17 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

sobre su calificación (art. 18.1 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza). El procedimiento de revisión de las pruebas de evaluación se debe entender como un elemento específico del proceso de aprendizaje y podrá dar lugar a la rectificación de los posibles errores de corrección o calificación, ya sean materiales, de hecho o aritméticos, que hayan podido producirse (art. 17 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

Para hacer efectivo el mencionado derecho, junto a las calificaciones, se hará público el horario, lugar y fecha en que se celebrará su revisión (art. 15.5 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza). La revisión tendrá lugar en los siete días lectivos siguientes a la publicación de las calificaciones correspondientes, y en horarios que permitan atender a todos los estudiantes interesados, comunicándose con 48 horas de antelación (art. 18.2 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

La revisión será efectuada por el profesorado encargado de la corrección de la prueba global de evaluación, y cuando participen varios profesores, cada uno revisará la parte que le corresponda (art. 18.2 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

Contra el resultado de la revisión de la prueba de evaluación cabrá reclamación motivada dirigida al decano o director. La revisión será realizada por un tribunal nombrado de acuerdo a lo indicado en el artículo 20 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza[47]. Contra la resolución motivada, el estudiante podrá interponer recurso de alzada ante el Rector de la Universidad, cuya resolución agota la vía administrativa (art. 18.8 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

[47] De acuerdo con el mencionado precepto, cada asignatura tendrá un único tribunal (párrafo primero), que estará compuesto por tres miembros titulares y tres suplentes del área de conocimiento de la asignatura a la que corresponda la prueba, o en su defecto de áreas afines, indicándose quién actúa como presidente, secretario y vocal y sus suplentes (párrafo cuarto).

4. SISTEMAS DE EVALUACIÓN

De acuerdo con el art. 7 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza, corresponde al profesor o profesores que designe el departamento como responsables de una asignatura, diseñar la propuesta de los instrumentos, criterios y procedimientos que van a aplicarse en cada una de las convocatorias de evaluación, teniendo en cuenta las indicaciones y las directrices de la memoria de verificación del título, de la Comisión de Garantía de la Calidad y del coordinador de la titulación. Esta propuesta deberá ser aprobada por dicha comisión y se hará pública a través de la guía docente de la asignatura. Además, el profesor encargado de la asignatura es responsable también de la adecuada aplicación de lo dispuesto en la guía docente de la asignatura en lo relativo a los instrumentos, criterios y procedimientos a seguir en cada una de las pruebas (art. 12.1 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

4.1. Pruebas globales

Este sistema de evaluación consiste en la realización de una prueba que podrá ser estrictamente teórica, estrictamente práctica o bien tener un carácter teórico-práctico; y cuyo resultado podrá constituir la calificación total del alumno o bien complementarse con los resultados obtenidos a través de la utilización de otros sistemas de evaluación, y, en especial, de la evaluación continua, a la que me referiré en el siguiente apartado. De hecho, es lo que ocurre en el formato de evaluación utilizado en el Área de Derecho civil de la Facultad de Derecho, que otorga un peso del setenta por ciento a la prueba global y del treinta por ciento a la evaluación continua (aunque los alumnos pueden optar por someterse únicamente a una prueba global final: art. 158.1.p) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza y art. 9.1 y 3 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

Las pruebas de evaluación podrán ser diseñadas utilizando instrumentos diversos, tales como ensayos, pruebas objetivas, proyectos, trabajos dirigidos, prácticas, presentaciones y debates, entre otros, ya sean de carácter oral o escrito y se desarrollen de forma presencial o no presencial

(art. 8.2 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

En nuestro sistema Universitario predomina claramente el examen escrito, a diferencia de muchos países de nuestro entorno (EJ. Italia), donde el examen oral es la tónica general y la prueba escrita solo se utiliza en supuestos muy puntuales.

Cabe anticipar desde ya que, en opinión de quien escribe, lo más recomendable sería crear un sistema híbrido que agrupara ambas modalidades de examen, lo que permitiría superar los inconvenientes que uno y otro supone.

A continuación, se exponen sucintamente el modo en el que pueden desarrollarse los exámenes orales y escritos y las principales ventajas e inconvenientes que presenta una y otra modalidad de evaluación:

1. Exámenes escritos

Las principales ventajas de los exámenes escritos es que resultan un buen formato cuando nos encontramos ante grupos muy numerosos, el contenido del examen puede ser idéntico o muy similar para todos los estudiantes y obligan al alumno a entrenar su escritura y a cuidar su ortografía, permitiendo al profesor valorar la capacidad del alumno para desenvolverse en el medio escrito. El inconveniente es que, obviamente, no se trabaja la capacidad de oratoria del alumno, marginando una competencia (la expresión oral y la correcta y fluida utilización del lenguaje hablado) que tendrá una importancia capital en el desarrollo de su futuro profesional.

Su contenido, puede ser muy diverso: puede tratarse de un examen de desarrollo en el que el alumno deba exponer uno o varios epígrafes del programa (aunque ello plantea un importante problema: permiten preguntar solo sobre unos pocos contenidos del programa, favoreciendo la aleatoriedad en la evaluación, y fomentan que los alumnos se limiten a memorizar los distintos epígrafes sin preocuparse de reflexionar[48]);

[48] *Vid.* una crítica de los exámenes exclusivamente memorísticos en: Capella, J.R. (1995), *El aprendizaje del aprendizaje. Fruta prohibida. Una introducción al estudio del Derecho.* Trotta, pp. 76 y 77. También en el *Informe Universidad 2000* —"Informe Bricall"— se hace una

preguntas cortas (su principal ventaja es que, al poder formularse un número de preguntas superior, es posible preguntar sobre la mayor parte de los contenidos de la asignatura); cuestionarios de elección múltiple o de distinción entre verdadero/falso (también permiten preguntar sobre la mayor parte de los contenidos de la asignatura y, además, no se basan en un estudio puramente memorístico y garantizan la objetividad de la evaluación, al reducir a cero el margen de subjetividad o discrecionalidad del profesor); estudio de casos y/o resolución de problemas, etc.[49].

Todas las modalidades expuestas presentan ventajas, por lo que parece que, en la medida de lo posible, resultaría conveniente combinar varios sistemas para poder valorar mejor las habilidades que ha adquirido el alumno.

Por lo demás, se puede optar por que los alumnos puedan disponer o no de las leyes durante la realización de las pruebas escritas (o incluso del manual de la asignatura o de los apuntes de clase). Parece recomendable que, si los estudiantes pueden hacer uso de los mencionados materiales, el nivel de dificultad de la prueba sea más alta. Así, aun cuando exigiría un menor esfuerzo memorístico por parte del alumno, le obligaría a reflexionar más y poner en relación las diferentes materias que conforman la asignatura.

2. Exámenes orales

Las principales ventajas que plantean los exámenes orales es que permiten al profesor ir dirigiendo el examen e indagando en los conocimientos del alumno acerca de la asignatura (pudiendo insistir en puntos débiles, solicitar aclaraciones, pedir que el alumno desarrolle una idea o profundice en un aspecto determinado, etc.), dificultan que los alumnos puedan copiar (pues se encuentran delante del propio docente), facilitan que

valoración negativa de los mismos: "la evaluación de los estudiantes ha de prescindir, progresivamente, del método de los exámenes repetitivos de diferentes materias que concede una excesiva importancia a la memoria o al amontonamiento temporal de los conocimientos" (p. 194).

[49] En todos los casos, el profesor entregará al comienzo un documento con los enunciados de las tareas o ejercicios y las indicaciones pertinentes para su realización, así como la puntuación y el tiempo estimado para la realización de cada una de sus partes (art. 12.4 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza)

puedan solicitar alguna aclaración cuando no entiendan correctamente la pregunta formulada y, además, permiten a los alumnos entrenar su competencia en exposición oral, que, como señalaba en el párrafo anterior, resultará clave en el desarrollo de su futuro profesional. En cuanto a los inconvenientes, los más importantes son que el examen tiene que ser diferente para cada alumno, lo que puede provocar que el grado de dificultad no sea homogéneo (es evidente que, por mucho que el profesor trate de garantizar la uniformidad en la dificultad de las pruebas, hay materias que la asignatura que presentan una mayor dificultad que otras); y que el tiempo necesario para evaluar a los alumnos es muy elevado (de hecho, en aquellos sistemas donde el examen oral es la modalidad de evaluación preminente, suelen participar varios profesores en la realización de cada prueba, lo que en ocasiones puede plantear problemas, pero también es un modo de favorecer la colaboración entre docentes).

Las pruebas orales serán públicas y obligatoriamente anunciadas en los lugares habituales de notificar las convocatorias de exámenes que serán indicados previamente. Los profesores que intervengan deberán dejar constancia escrita de las cuestiones o tareas concretas solicitadas (preguntas, ejercicios, etc.), señalando los aciertos y los errores de las respuestas del estudiante que realice la prueba oral. Igualmente se adjuntarán los croquis, esquemas y notas de los que se haya valido, en su caso, el estudiante para su exposición. Esta documentación deberá guardarse y mostrarse al estudiante que solicite la revisión de la calificación obtenida (art. 8.3 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

En cuanto al contenido de los exámenes orales, al igual que los de tipo escrito, pueden consistir en el desarrollo de uno o varios epígrafes del programa o en preguntas cortas. Ahora bien, resulta más difícil utilizar esta modalidad para proponer estudio de casos y/o resolución de problemas, pues ello requeriría que el candidato dispusiera de mayor tiempo para pensar la respuesta correcta y terminaría alargando excesivamente el tiempo de realización de la prueba. Y no parece, desde luego, la modalidad más adecuada de evaluación para plantear cuestionarios de elección múltiple o de distinción entre verdadero/falso.

4.2. Evaluación continua

De acuerdo con el art. 8.1 del Reglamento de permanencia en títulos oficiales adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior de la Universidad de Zaragoza (adoptado por Acuerdo de 28 de octubre de 2014, del Consejo Social de la Universidad), la Universidad de Zaragoza apoya el establecimiento de sistemas de evaluación continua, entendida como un conjunto de pruebas, informes, trabajos o controles sistemáticos realizados durante el periodo de docencia, utilizados parcial o totalmente para la evaluación del alumno (*vid*. también: art. 9.2 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza). El art. 158.1.p) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza insiste en esta misma idea, al señalar que los estudiantes tienen derecho a disponer de una evaluación, en cuanto sea posible, de tipo continuado, directo y objetivo. Por tanto, se favorece el sistema de evaluación continua, lo que queda corroborado si continuamos con la lectura del mencionado precepto, que dispone que el sistema de evaluación de cada asignatura, como norma general, se basará en más de una prueba, por lo que la prueba global a la que acabamos de referirnos ya no sería suficiente en sí misma para conformar el total de la calificación del alumno.

Ahora bien, lo anterior no es óbice para que los estudiantes puedan solicitar la realización de una única prueba para la superación de la asignatura que cursen, tal y como prevé el propio art. 158.1.p) de los Estatutos de la Universidad de Zaragoza y el art. 9.1 y 3 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza. Además, el estudiante que no opte por la evaluación continua o que no supere la asignatura por este procedimiento o que quisiera mejorar su calificación, tendrá derecho a presentarse a la prueba global, prevaleciendo, en cualquier caso, la mejor de las calificaciones obtenidas (art. 9.3 del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje de la Universidad de Zaragoza).

A mi modo de ver, es de valorar positivamente que se promueva la evaluación continua desde la propia Universidad, pues se revela como la fórmula más eficaz para garantizar una evaluación de carácter

formativo[50] que permita detectar a tiempo los problemas de asimilación de conceptos y sirva, a su vez, como fuente de motivación para los alumnos (es bien sabido que una de las herramientas más eficaces para motivar a los alumnos es precisamente la evaluación[51]). Y es que, a través de la evaluación formativa se superan los principales inconvenientes que plantea la evaluación puramente sumativa o que solo atiende a los resultados, que, como sabemos, suele ser enfrentada por los alumnos a través de un estudio memorístico que no garantiza que pongan la debida atención en clase (y, por ende, menos aún una correcta asimilación y retención de los conceptos explicados)[52]. Sin embargo, considero que, junto a la evaluación continua, sigue resultando necesario contar también con pruebas finales de carácter global en las que el alumno demuestre que domina la materia en su conjunto.

5. EVALUACIÓN POR MEDIO DE RÚBRICAS

La evaluación a través de un sistema de rúbricas puede ser muy útil, por ejemplo, para calcular la calificación del alumno en el sistema de evaluación continua, ya que permite combinar tanto criterios cuantitativos como cualitativos. Entre los primeros se incluirán aspectos como el número de intervenciones, cantidad de materiales consultados, etc.; y entre los segundos, el acierto y oportunidad de las intervenciones, calidad de las explicaciones, complejidad de los argumentos utilizados, etc. En todo caso, sería conveniente que los alumnos conocieran en todo momento cuáles van a ser los criterios que se van a utilizar para la evaluación de la actividad, con el objeto de que puedan planificarla teniéndolos

---

[50] *Vid*. Adams, D. (2010), CATs in the Library? - using the One Minute Paper in library instruction. *Investigations in university teaching and learning*, 6 (1), p. 10; y De la Peña, M.M. & Pastor, M.C. (2011). Las TIC, un instrumento de apoyo para la evaluación por competencias en las asignaturas jurídicas", *II Jornadas sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Barcelona (España), p. 4.

[51] *Vid*. García, J., Pérez, M.J., Rodríguez, B & Sánchez, M.C. (2002), Evaluar en la red. *Revista de Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información*, (3), p. 1; y Ruiz, J.M. (2009). La evaluación del alumnado al incorporar las TIC. *Congreso Internacional sobre uso y buenas prácticas con TIC: La web 2.0*. Universidad de Málaga (España), p. 4.

[52] *Vid*. Torres, T. (2003). ¿La mejor estrategia docente? La gestión del conocimiento. *Educar*, (32), p. 10.

en cuenta. Por ello, en mi caso, pongo los mencionados criterios a su disposición a través de la plataforma virtual que se utiliza de apoyo (Moodle).

Además, el sistema de rúbricas también es muy apropiado para calificar los trabajos realizados por el alumno, ya sea de forma individual o en grupo. A continuación, se expone un ejemplo de rúbrica que podría utilizarse para este cometido:

(0 – 0,15): Omite totalmente la utilización de fuentes jurídicas, no es capaz de identificar ni de analizar las instituciones jurídicas propias del ámbito del trabajo y las estructuras normativa, no presenta ninguna solución a los problemas planteados mediante la aplicación de los principios propios del Derecho civil, así como de otros principios jurídicos. Muchas frases carecen de corrección gramatical, porque se omite el sujeto, el verbo o el predicado.

(0,15 – 0,3): Cita un mínimo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), es capaz de identificar las instituciones jurídicas propias del ámbito del trabajo y las estructuras normativas, pero sólo las describe sin analizarlas, presenta alguna solución a los problemas planteados mediante la aplicación de los principios propios del Derecho civil, así como de otros principios jurídicos, aunque no utiliza una metodología jurídica adecuada para abordar la temática del trabajo, escribe con cierta corrección gramatical y sintáctica, pero utiliza con frecuencia gerundios y frases de relativo.

(0,3 – 0,45): Cita las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), es capaz de identificar las instituciones jurídicas propias del ámbito del trabajo y las estructuras normativas, las analiza, aunque no las relaciona, presenta soluciones a los problemas planteados mediante la aplicación de los principios propios del Derecho civil, así como de otros principios jurídicos, escribe con corrección ortográfica y sintáctica. El lenguaje es adecuado al tipo de escrito redactado.

(0,45 – 0,5): Cita abundantemente las fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales), es capaz de identificar las instituciones jurídica propias del ámbito del trabajo y las estructuras normativas, las analiza y las relaciona, presenta soluciones a los problemas planteados

con coherencia respecto de la aplicación de los principios propios del Derecho civil, así como de otros principios jurídicos; utiliza correctamente los tecnicismos propios del lenguaje jurídico, con absoluta corrección ortográfica y sintáctica.

9. REFERENCIAS

Capella, J.R. (1995), El aprendizaje del aprendizaje. Fruta prohibida. Una introducción al estudio del Derecho. Trotta.

Adams, D. (2010), CATs in the Library? - using the One Minute Paper in library instruction. Investigations in university teaching and learning, 6 (1), 10-16.

De la Peña, M.M. & Pastor, M.C. (2011). Las TIC, un instrumento de apoyo para la evaluación por competencias en las asignaturas jurídicas", II Jornadas sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación. Barcelona (España).

García, J., Pérez, M.J., Rodríguez, B & Sánchez, M.C. (2002), Evaluar en la red. Revista de Teoría de la Educación: Educación y cultura en la sociedad de la información, (3).

Ruiz, J.M. (2009). La evaluación del alumnado al incorporar las TIC. Congreso Internacional sobre uso y buenas prácticas con TIC: La web 2.0. Universidad de Málaga (España).

Torres, T. (2003). ¿La mejor estrategia docente? La gestión del conocimiento. Educar, (32), 9-24.

RETÓRICA JURÍDICA ENSEÑAR A COMUNICAR AL DISCENTE JURÍDICO EN FORMACIÓN

JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE*
Facultad de Derecho. Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid, desde hace unos tres años se han instaurado dos asignaturas nuevas: una es Fundamentos Teóricos del Derecho y, otra, Habilidades Básicas del Jurista. Como docente, desde el principio y desde las dos asignaturas que he referido, he optado por enseñar e impulsar -además del hábito a la lectura, la incursión del estudiante en el mundo del arte retórico.

Es claro que el jurista necesita para su desenvolvimiento profesional saber comunicarse con eficiencia y, sobre todo, saber convencer y/o persuadir a su interlocutor o interlocutores. El jurista que no sea capaz de transmitir correctamente su mensaje y su conocimiento, por mucho que sepa de un tema o que entienda de teoría y leyes, será siempre un jurista preso de su deficiencia comunicativa.

Lo anterior nos lleva a reflexionar sobre la presencia de ciertas nuevas tecnologías que han provocado la simplicidad en las comunicaciones; por ejemplo, en las redes sociales de internet (como Facebook, Twitter o WhatsApp). Por la aparición de estas tecnologías, los jóvenes de hoy han visto mermadas sus potencialidades y fortalezas comunicativas.

* Doctor Cum Laude en Derechos Humanos UC3M; Profesor de Filosofía del Derecho y de Derechos Humanos; Académico Correspondiente de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España; Socio de Número de la Sociedad Española de Retórica; subdirector del Laboratorio de Cultura Jurídica Derecho UCM; Licenciado en Derecho USMP; ORCID: https://bit.ly/3VVMC1H; jescon01@ucm.es

Por cierto, la enseñanza de la habilidad retórica, también la hago incursionar en la asignatura de Filosofía del Derecho y en la de Derechos Humanos en la medida en que pueda compaginarla con los temas de estas asignaturas. Ha resultado una experiencia muy satisfactoria porque logro una asistencia casi total a cada clase de los alumnos matriculados y una mucha menor reticencia, sobre todo, hacia la Filosofía del Derecho, que es una asignatura que a muchos alumnos les resulta densa, precisamente, porque carecen del hábito de la lectura y, con ello, el de la comunicación. Si no se lee, la comunicación será deficiente porque para hablar correctamente y con elegancia se necesita contar con un holgado vocabulario proporcionado, entre otras cosas, por la lectura de libros.

En este trabajo declaro la importancia de la retórica jurídica y lo importante que es enseñar a comunicarse bien, oralmente y por escrito, al estudiante jurídico. Recordemos las palabras de Calamandrei cuando se refiere a lo que significa ser un 'gran abogado':

> Quiere decir abogado útil a los jueces porque les ayuda a decidir según justicia; útil al cliente por ayudarle a hacer valer las propias razones. Útil es el abogado que habla lo estrictamente necesario, que escribe claro y conciso, que no embaraza la audiencia con su arrolladora personalidad, que no fastidia a los jueces con su prolijidad ni les hace sospechar con sus sutilezas (…). (Calamandrei, 2013)

Cuando los estudiantes universitarios en las facultades de Derecho empiezan el camino de la carrera profesional, suelen carecer del hábito de la lectura además de tener un serio problema con la comunicación oral y escrita. Se nota mucho en la deficiencia e insuficiencia de vocabulario, tanto en la palabra escrita como en la palabra hablada. El error más patente de la comunicación escrita lo encontramos en el mal uso de la ortografía y en el de la sintaxis. En el caso de la comunicación oral, el problema se advierte cuando se trata de hablar o exponer en público -en el aula- algún tema o concepto.

El problema se agrava cuando los docentes advertimos que los estudiantes se escudan en su manceba edad para justificar lo injustificable. Creen, erradamente, que recién cuando sean adultos deberán empezar a escribir y a hablar bien. Esto suelo pasar mucho con los alumnos del primer año de la carrera pues la mayoría son muy jóvenes -apenas están

por salir o han salido recientemente de la minoría de edad-. Estos jóvenes del primer año de carrera tienden a tener cierta confusión con respecto a la actitud que deben guardar como juristas en formación que son. En el ámbito jurídico, los docentes debemos impulsar e invitar a los alumnos a que sean conscientes de que estar en la carrera de Derecho exige estar en ella por vocación. Quien no esté en la carrera por vocación ha cometido un enorme error; tal vez logre terminarla y sacarse el título, pero está condenado al fracaso o a la mediocridad profesional.

Ser jurista implica cumplir con determinadas responsabilidades, además de asumir una actitud personal en el comportamiento regular de sus vidas y durante toda su vida. Es un error de actitud sostener que recién cuando se termina la carrera y se recibe el título de jurista graduado, es ahí cuando uno debe asumir el comportamiento de jurista. Este es un grave error. La actitud de un jurista es vocacional; eso supone que desde que ingresa a la universidad tiene el deber y la responsabilidad de potenciar y desarrollar las aptitudes y capacidades necesarias para desenvolverse con éxito en el momento que le toque ejercer su vida como profesional. El jurista es consciente de que sirve a la sociedad, que su labor es noble y crucial para las que las relaciones propias de un país se sostengan en el respeto, el orden, en la paz social y, en última y superior instancia, en la justicia. La justicia es el faro guía del Derecho. Si el Derecho pierde esa guía, deja de ser Derecho o, si se quiere, se convierte en un Derecho derrengado o pervertido. (Contreras Ugarte J. V., 2023)

El jurista cuando dice Derecho, debe decirlo con la intención de que su mensaje sea entendido significativamente. Tal vez, aquí cobre oportunidad la pregunta: '¿Cuál es la diferencia entre decir algo queriendo decirlo significativamente y decirlo no queriendo decirlo significativamente? ¿Y qué es lo que está incluido en querer decir significativamente una cosa particular y no alguna otra cosa?' (Searle, 1994, pág. 13)

Un jurista en formación debe tener presente, durante toda su carrera, para qué potencia sus capacidades y para qué estudia Derecho. La justicia requiere y necesita de juristas brillantes que sean líderes en su profesión; que sean juristas de vocación, que sepan sentir la satisfacción de sentirse plenos cumpliendo con las nobles metas que nos exige el faro guía del Derecho.

2. OBJETIVOS

Se trata de impulsar a los estudiantes a mejorar en sus capacidades comunicativas enseñándoles cómo construir un discurso jurídico que resulte eficiente; esto es, que sea convincente y/o persuasivo.

La retórica jurídica, y la retórica en general, es el arte de comunicar escrita y oralmente de manera eficiente, elegante y seductora.

Con la retórica lo que se busca es trasladar el mensaje al interlocutor a fin de que este haga suyos mis argumentos; para ello, buscaré convencerlo o persuadirlo apelando a las herramientas de la retórica.

En el caso de los abogados, el primer y principal interlocutor con el que nos enfrentamos es con la figura del juez. Por extensión, se puede decir, que también con el conciliador y con el árbitro, en los asuntos en los que estén legitimados para intervenir. Por ejemplo, en el Perú existen los Centros de Conciliación -que no pertenecen al Poder Judicial, sino que gozan de una autorización que les proporciona el Ministerio de Justicia- en los que los conciliadores tienen la autoridad de resolver -conciliando a la partes- determinados casos legales a fin de que estos no lleguen al Poder Judicial. Entonces, es al juez o al Tribunal, al primero que debemos convencer de que nuestro caso y lo que decimos es lo correcto y que se ajusta a la ley.

Lo cierto es que, muchas veces, el convencer y el persuadir, dependen en mucho de la capacidad retórica que posea el jurista para comunicar su mensaje, tanto de forma escrita, como de forma oral. Un juez valorará mejor un escrito redactado correctamente y con un vocabulario adecuado. Es de suponer que en un escrito redactado con faltas de ortografía o que no guarde el decoro adecuado para el ejercicio de la profesión o que no respete la solemnidad a la que debe circunscribirse el ámbito del Derecho, siempre resultará contraproducente para lograr una consideración favorable por parte del juez.

Por su parte, la comunicación oral -en una audiencia o en un informe oral, por ejemplo- debe ser también elegante y eficientemente convincente o persuasoria:

> Hablar es comunicar. La comunicación se consuma cuando el interlocutor comprende no solo lo que el emisor de un mensaje le dice, sino también lo que le quiere decir; esto es, cuando logra descifrar no solo el significado literal del mensaje, sino también el sentido (lo intencional y lo contextual) de lo que se transmite. Si este proceso no se culmina, se produce el fracaso comunicativo. (Muñoz Machado, 2017, pág. 12)

Así pues, la retórica nos permite aprender a comunicar, escrita u oralmente, de manera sólida y segura. Con la retórica se busca conmover el criterio del interlocutor a fin de que ponga atención al mensaje que se le transmite y que, a la vez, lo haga suyo. Para ello, el que sabe de retórica apelará al *logos* -a los argumentos lógicos-, al *pathos* -a las pasiones- y al *ethos* -a la autoridad de la que se reviste el comunicador-. Apelando al *logos*, el comunicador busca influir en su interlocutor mediante la razón; apelando al *pathos* -que significa sufrimiento, experiencia-, el comunicador busca influenciar evocando emociones y sentimientos en su interlocutor (simpatía, miedo, tristeza, alegría, etcétera); y, apelando al *ethos*, el comunicador busca influenciar con su credibilidad y mostrando que él es digno de confianza y un experto en la temática que expone. (Aristóteles, 2015)

3. METODOLOGÍA

Con una metodología inicialmente descriptiva, a fin de que conozcan el sustento teórico de la retórica, se pasa a un método empírico a través de exposiciones activas en clase donde lo que más importa es que el emisor del mensaje conecte con el receptor de aquel. Luego, se les pide que realicen dos tipos de resumen: uno de texto y otro sinóptico. Se les señala a los alumnos que dichos resúmenes deben ser lo suficientemente capaces de permitir a uno que no sepa nada del tema, saber de qué tema se trata y de sus fundamentos que lo sostienen.

En cada clase se somete a debate el tema que corresponde a cada semana. Todos intervienen indistintamente, siempre con el impulso del docente quien deberá estar atento a que no se quede alumno alguno sin involucrarse en el debate. Esto permite, además, verificar quién está siguiendo la asignatura y quién se ha despistado.

Además, se incorporan dinámicas individuales y de grupo. Por ejemplo, el que preparen un discurso en diez minutos para convencer a su clase de una proposición que resulte algo ridícula (por ejemplo, defender que los delfines puedan usar corbata).

4. DISCUSIÓN

La retórica guarda un especial interés en el mundo del ámbito jurídico. Se entiende que la capacidad de comunicación, sobre todo la oral, es propia de un jurista bien preparado. Un jurista que escribe mal y que tiene mala ortografía, es un fracasado de la profesión jurídica; aunque es cierto que, toda persona culta, sea de la carrera que sea, tiene el deber de escribir correctamente, no obstante, en la carrera de Derecho es mucho más criticable frente a la necesidad de comunicación escrita y constante en la que se desenvuelve su profesión. En el caso de la deficiencia en comunicación oral, el problema no es menos grave. Un jurista que no tiene la capacidad de comunicarse oralmente y en público, tiene un serio desajuste profesional que traerá consecuencias nefastas para su vida profesional y para la atención que brinde a sus clientes, si es que los llega a tener. Y si a esto le sumamos la deformación incoherente que se hace del lenguaje desde ciertas ideologías, pues el problema es mucho mayor; por ejemplo, el absurdo y mal llamado 'lenguaje inclusivo' que es todo un despropósito para la inteligencia humana. Esto confunde aún más a quienes están en la etapa de formación profesional y, más aún, a quienes tiene deficiencias en sus capacidades comunicativas.

En clase hay quien me dice que ya superará su miedo escénico o su problema de comunicación, con el paso del tiempo; sin embargo, cuando indago y pregunto, descubro que el alumno no hace nada de nada para ello; realmente se cree que superara su deficiencia de comunicación solo con el simple paso del tiempo. Esto, está claro, no va a ser así; de hecho, en el ámbito jurídico, y el académico no es la excepción, es muy común encontrarse con este tipo de juristas que no saben comunicar ni trasladar su mensaje correctamente. Muchos juristas, necesitan de una proyección de imágenes (de PowerPoint, por ejemplo) para poder dar su clase o conferencia, o llevan apuntes en la mano (a veces fotocopias de libros)

que leen como si ellos no tuvieran algo que decir; luego, si por lo que sea, no les funciona el proyector del aula o pierden los apuntes, la clase tiene que suspenderse porque son incapaces de comunicar sin la proyección o sin su guion o resumen escrito. Esta es una seria deficiencia profesional. Los aparatos electrónicos fallan, los papeles se pierden, etcétera; no obstante, el jurista debe estar capacitado para poder comunicar desde sus capacidades propias. El PowerPoint, y programas parecidos, son complementos de ayuda, no pueden ser determinantes para la realización de una clase o conferencia. La mediocridad de un jurista no se puede maquillar ni esconder por y para siempre. A veces hay que tener desarrollada la capacidad de concisión, pues existen eventos académicos donde el jurista tiene ponencias que debe exponer en siete minutos. Este tiempo no admite proyección alguna ni la desesperación del orador porque no encuentre las notas escritas que traía dentro de su portafolio; los siete minutos pasan muy rápido. Hay quien llega a la clase o a su conferencia, proyecta la imagen de su PowerPoint o saca sus apuntes, y empieza con una lectura estricta y amplia de su proyección o de sus papeles. Muchos llevan toda una tecnología consigo y, mientras leen, sacan un mando a distancia para pasar las imágenes sin acercarse al ordenador, o usan un puntero laser de color rojo con el que van siguiendo las líneas de sus abultadas imágenes proyectadas. Esto último parece ser un medio de ayuda para que el docente no se salte las líneas del texto que lee. Por supuesto, toda esta situación es producto de una anomalía profesional y de una desidia de ese abogado o de ese profesor cuando fue un jurista en formación. Es el típico estudiante que creyó que el simple paso del tiempo curaría su deficiencia comunicativa.

Con respecto a la deficiencia en la comunicación escrita, el escenario es aún más desolador. El alumno se ha acostumbrado a no leer y, con ello, su vocabulario es muy reducido. Además, como si esto fuera poco, gestiona sus relaciones personales con un vocabulario informal y poco o nada ortodoxo. La elegancia en la escritura y en el hablar es algo que no valoran y ni esmeran en procurarse. Esto, por un lado. Luego, por otro lado, la juventud de hoy, para la comunicación escrita, es esclava de lo que se ha dado en llamar 'autocorrección' y 'texto predictivo'. Esto es, los programas informáticos que usan para escribir -Word, WhatsApp,

etcétera- les ofrecen la autocorrección automática de lo que escriben: les corrige la ortografía y la sintaxis con bastante precisión y acierto. En cuanto al 'texto predictivo', esta es una funcionalidad que se adelante a lo que uno va a escribir y te ofrece la palabra para que con un simple clic la coloques; es decir, ya no tienes ni que pensar la palabra que quieres poner -porque el programa ya la predice por ti-, ni tampoco tienes que escribir la palabra porque con un simple clic se incorpora a tu texto. Toda esta situación, perjudica y deforma la capacidad intelectual. Se cae en la ociosidad de esperar que la máquina lo resuelva todo. El joven se pregunta ¿para qué me preocupo por la ortografía si el programa informático lo corrige por mí? Y con la mal llamada 'inteligencia artificial', el escenario luce mucho peor para la enseñanza; ahora resulta que esta artificialidad tecnológica puede hasta hacer y componer trabajos académicos sin esfuerzo alguno del estudiante y solo con darle la orden de que lo haga. El resultado es un trabajo hecho que, si bien es algo superficial, lo cierto es que no es un plagio. Esto complica aún más las cosas e impulsa a la mayor desidia del estudiante joven que vive rodeado de la cultura del menor esfuerzo.

También está el tipo de alumno que no le interesa capacitarse en sus habilidades de comunicación. Este tipo de alumnos es el que pretende ejercer su profesión escondido tras un escritorio -como juez, secretario de juzgado o escritor de manuales y libros de derecho-. El alumno dice no pretender ser un comunicador que necesite hablar en público. Lo que yo contesto a este tipo de alumno es que su proyecto profesional lo condena a ser un profesional, en el mejor de los casos notable, pero que nunca será un profesional sobresaliente ni de matrícula de honor. Esto tiene que ser así porque si se convierte en un profesional sobresaliente que hace su trabajo con especial brillantez, no faltará la oportunidad para que alguien quiera hacerle alguna entrevista pública o que lo invite a dar una conferencia sobre la solidez de los argumentos que emplea para sus resoluciones, o sobre la brillantez con la que escribe sus libros. En este escenario, el jurista tendría que declinar y quedarse en el nivel de ser solo un notable que no puede compartir su experiencia a la sociedad ni cumplir con su deber para con ella. En ese momento, se pasa de jurista notable a jurista mediocre. La decepción para el mundo será grande.

Quien pretenda ser un jurista de cuarto oscuro donde no se pueda ver, un jurista de despacho escondido, o un jurista de libros aislado de los demás -sin cámaras, luces ni taquígrafos-, es un jurista destinado a la mediocridad, y si se es muy bueno, destinado al fracaso. En este tipo de desidias, brillar es contraproducente para pasar desapercibido. Los juristas tenemos un deber con la sociedad y esto incluye el saber transmitir y comunicar para dar ejemplo de nuestra brillantez profesional. La sociedad tiene el derecho a conocer de nuestros logros para que le sirva de ejemplo a las futuras generaciones. Uno tiene el derecho y puede decidir qué hacer con su vida y con su profesión, claro está. Lo que no podrás hacer es hacerlo demasiado bien, porque, si lo haces, la sociedad tendrá derecho a saber de ti y a que le cuentes cómo lo haces. Todos somos parte de un todo, de ese todo llamado sociedad. Llegará el momento de que alguien quiera conocer al autor de esas obras, al autor de esas resoluciones, al autor de esas sobresalientes sentencias y el razonamiento brillante que se ha impreso en ellas. Qué se hacer en ese momento con alguien que prefiere hacer un derecho sin forjar la aptitud y la capacidad de la buena comunicación; qué se hace con alguien que prefirió la actitud cómoda de vivir con ese déficit de comunicación y no fortalecer y potenciar sus capacidades desde cuando era estudiante de Derecho.

A este tipo de alumnos, hay que invitarlos insistentemente a que vayan en busca de la retórica jurídica para que se hagan con ellas.

Queridos alumnos: hay que estudiar retórica; queridos docentes: haya que enseñar retórica.

5. RESULTADOS

Los resultados que se pueden alcanzar sabiendo de retórica y sabiendo gestionarla con eficiencia son, a veces, realmente impresionantes.

El problema radica cuando la retórica es utilizada de manera grotesca y para convencer o persuadir a alguien de una supuesta ‘verdad’, cuando realmente se trata de un engaño o una mentira en toda regla.

En el ámbito de la enseñanza hay que advertir de ello, pues en clase la retórica se identifica con el ser desenvuelto para hablar y escribir con

seguridad y eficacia. No obstante, esta seguridad y capacidad para transmitir, convencer o persuadir, es una aptitud seductora que puede terminar haciendo que le resto -los interlocutores- acepten o se crean como cierto algo que es falso o contraproducente para sus vidas. Esto es lo que diferencia a la retórica de la dialéctica. La retórica busca convencer y persuadir sobre algo, sea verdad o no; mientras que, la dialéctica sí busca llegar a la verdad, contradiciendo las posiciones en cuestión.

De hecho, actualmente, todos hemos sido testigos del uso de la retórica y, principalmente, usando la apelación al *pathos* para que las masas acepten algo falso y peligroso para sus vidas. Y me estoy refiriendo específicamente a la supuesta 'pandemia del Covid19'. Muchos fuimos testigos -y otros muchos, víctimas- de cómo se buscaba engañar a las masas. (Contreras Ugarte, 2022) Se impuso el uso del término 'inmunizar' para influenciar la aceptación de la inoculación del producto experimental; los interlocutores, para que hagan suyo este mensaje y se crean esta falsedad como cierta, fueron las masas distraídas y asustadizas que obedecían con poca o ninguna reflexión lo que se les transmitía. La apelación al pathos se centró en la exacerbación del miedo en algo así de 'si no te vacunas morirás o contagiarás a un ser querido'. Además, se apeló al *ethos*, inventándose un supuesto 'comité de científicos expertos' para persuadir a las masas a que se crean que todo estaba avalado por especialistas. Al final, hoy sabemos que las supuestas 'vacunas contra el Covid' nunca inmunizaron a ciudadano alguno; de hecho, los vacunados seguían contagiando y contagiándose pese a tener inoculados dos o tres dosis de ese producto experimental. También sabemos que el 'comité de expertos' nunca existió. (El Mundo, 2020) Podemos agregar el uso de la retórica para que las masas acepten las medidas de represión política que el gobierno de izquierdas del PSOE impuso dictatorialmente en España, medidas que nunca tuvieron que ver con cuestiones sanitarias. Hoy sabemos que las medidas de encierro domiciliario y de 'toque de queda', el gobierno las impuso dictatorialmente afectando derechos fundamentales y conculcando la Constitución Española; esto es irrefutable, pues el mismo Tribunal Constitucional lo declaró oficialmente así. Actualmente los inoculados están preocupados por la sobretasa de muertos (más de cuarenta mil en España) después de la 'vacuna', por los efectos

secundarios que están afectando a muchos por todo el mundo y que, al parecer, se irán evidenciando y agravando en los próximos años. Nótese que todo esto se logró gracias al uso vivaz y maligno de la técnica retórica y sus recursos -*pathos* y *ethos*- que, como ya dije, busca convencer o persuadir, mas no le preocupa la verdad.

Otro ejemplo de un uso deshonesto y abusivo de la retórica lo encontramos en el uso de los eufemismos y de la neolengua, a fin de imponer situaciones y realidades imposibles de existir o de gestionar científicamente. En este escenario se apela especialmente al *pathos* -mediante la victimización ficticia y falsa de determinados grupos ideológicos-. Un buen ejemplo es la imposición reiterada del término 'cambio de sexo', cuando dicho cambio es científica, natural y biológicamente imposible. Luego, se imponen términos como si describieran realidades posibles de existir; por ejemplo, la palabra 'mujer trans', no describe a una mujer ni convierte a un hombre en mujer, ni en algo distinto a lo que su sexo biológico le ha determinado. Esto es así de claro e irrefutable; sin embargo, la ideología deshonesta de ciertos grupos de interés pretende imponer estos términos como descriptores de realidades existente y posibles, cuando no es más que pura ideología irreal e imposible y que no resiste el análisis de lógica alguna. Aunque con la herramienta retórica del *pathos* se busca -mediante la falsa victimización- la aceptación de estos términos como descriptores una realidad posible, esto es algo que rosa el desatino intelectual y provoca mayor confusión en el proceso de educación de cualquier joven en formación. En el fondo se busca llevar el lenguaje al absurdo para imponer ideologías al resto de personas.

Lo anterior sé que es políticamente incorrecto decirlo, pero no por ello deja de ser cierto. Con lo cual lo explico y lo sustento en pocas palabras.

Tengamos en cuenta que el lenguaje no es normativo; es descriptivo. Lo que describe el lenguaje, es la realidad observable, y la realidad observable es que las mujeres no son lo mismo que las 'mujeres trans'; ergo, el significado y el significante de lo que conocemos como 'mujer' y 'mujer trans' no pueden ser los mismos. Claro está, que esto no es, únicamente, por motivos deónticos; es por mera lógica. Siendo así, resulta pertinente recordar que la lógica es lo que nos permite diferenciar entre razonamientos correctos y razonamientos incorrectos.

Ahora bien, para determinar si un razonamiento es correcto o incorrecto, sirvámonos de los cuatro máximos principios de la lógica:

El primero de ellos es el *principio de identidad*: este principio implica que algo es ese algo y no otra cosa. Este principio ontológico se deriva de aquellas características inherentes e invariables, a pesar de las modificaciones que pueda sufrir ese algo con el paso del tiempo. Vemos que atendiendo a este primer principio una 'mujer' es una 'mujer', y una 'mujer trans' es una 'mujer trans'. No obstante, también bajo este primer principio, algo que no comparta las características inherentes e invariables de lo que es una 'mujer', resultará que no es una mujer. Esto tiene que ver con el segundo principio.

El segundo es el *principio de no contradicción*: este principio establece que una proposición no puede ser verdadera y falsa al mismo tiempo y bajo las mismas circunstancias. Esto quiere decir que es imposible que una 'mujer trans' pueda ser una 'mujer' y no ser una mujer al mismo tiempo.

El tercero es el *principio del tercero excluido*: bajo este principio todo es o no es; no existe una tercera opción. Esto es, entre dos proposiciones que se contradicen, una es necesariamente verdadera, y una es necesariamente falsa. En consecuencia, puesto que no se puede decir que las 'mujeres trans' son iguales a las 'mujeres', no se puede admitir que las 'mujeres trans' sean mujeres.

El cuarto y último, es el *principio de razón suficiente*: este principio es la piedra fundamental de la ciencia experimental. Según este principio nada ocurre sin que exista una razón suficiente y determinante para que suceda así y no de otra manera; para que una proposición sea verdadera debe existir una razón suficiente para que lo sea.

Luego, resulta que, siendo un 0,05% de la población mundial la que se percibe de un género independiente a su sexo biológico, esta no es una razón suficiente para que tengamos que cambiar el significado de la palabra 'mujer'. Más bien, sí existen razones suficientes para conservar el significado de esta palabra. Con todo este asunto hay que tener mucho cuidado y, sobre todo, las mujeres de verdad, porque la integración de llamadas 'mujeres trans' a la categoría de 'mujeres' está diluyendo el

término ‘mujer’. Esto queda patente, con la imposición y sustitución del término ‘mujer’ por el uso de neolenguas y eufemismos como ‘persona gestante’, ‘persona menstruante’, ‘persona lactante’, ‘persona con capacidad reproductiva’, etcétera. Esto al final de cuentas, no es otra cosa que la imposición de la identidad ideológica de una mínima parte de la población mundial, por sobre la de la mayoría.

Así, el resultado del uso de la retórica puede ser bastante lamentable para la sociedad. No en vano Platón denostaba y criticaba con rigor a la retórica de los sofistas de su época a quienes consideraba meros manipuladores de las masas ignorantes:

> La Retórica es también, como el Derecho, de algún modo, (…) un aparato ideológico, muy discreto y sutil y escondido (…) O quizás, más específicamente, puede envolver un determinado discurso o código de poder. (…) Pero sea como fuere, (…) en su versión ruin, la Retórica puede también producir el efecto (…): reducir el debate público y fomentar el discurso único si es manejada sin escrúpulos. (…) la auténtica Retórica tiende a moverse entres sombras, a no hacer alarde, a ser implícita, subliminal. (Albert Márquez, 2022, págs. 44-46)

Todo esto hay que enseñarlo en clase para que el alumno sepa de qué va la retórica y cuáles son sus peligros y cuáles deben ser los límites de su uso.

6. CONCLUSIONES

Los estudiantes deben despertar el interés por la buena comunicación. Algunos descubren sus buenos dotes para la comunicación, otros reconocen su miedo escénico, otros aceptan la necesidad de trabajar en el hábito de la lectura y la comprensión. Al final de cuentas, hay que lograr que el discente jurídico tome conciencia de la importancia de la retórica en su profesión, sea cual sea el ámbito donde termine desenvolviéndose: ‘(…) es absolutamente fundamental que un abogado, para serlo de verdad, conozca en profundidad, maneje con soltura, los tres tipos de lenguaje que tendrá que utilizar en su vida profesional. El de la palabra, el de la escritura y el de la imagen’. (Aragües, 2014, pág. 119)

Saber de retórica y aprender con habilidad su gestión, sirve para alcanzar un comunicación eficiente y certera en la vida profesional del jurista,

pero también sirve para advertir cuándo una persona, un gobierno o un grupo ideológico determinado, pretenda engañarnos para que aceptemos algo incorrecto, falso y dañino.

De todo lo dicho, podemos afirmar que la retórica jurídica es una herramienta de la que se sirven los juristas para la argumentación jurídica. No hay buena argumentación jurídica, sin una buena retórica.

La pregunta que nos deja siempre la retórica es: ¿convencemos porque tenemos razón, o tenemos razón porque convencemos? Esta pregunta escenifica bien la relación que se produce entre la argumentación jurídica y la retórica. Si retocamos la pregunta, esta podría quedar así: ¿convencemos por nuestros argumentos razonables y ciertos, o se nos da la razón porque convencemos con la seducción de la retórica, sin importar que tengamos la razón cierta?

7. REFERENCIAS

Albert Márquez, J. J. (2022). Introducción a la retórica jurídica. Una aproximación desde la Filosofía del Derecho. Madrid: Dykinson.

Aragües, M. A. (2014). Los lenguajes del foro. Lo que un abogado debe saber: hablar, escribir y estar. Valencia: Tirant lo blanch.

Aristóteles. (2015). Retórica. (Q. Racionero, Trad.) Madrid: Gredos.

Calamandrei, P. (2013). Elogio de los jueces escrito por un abogado. (&. I. Santiago Sentis, Trad.) Madrid: Reus.

Contreras Ugarte, J. V. (2022). El miedo como instrumento del poder: pandemia del SARS-COV-2. En VV.AA., Pandemia y estado de derecho (págs. 187 - 212). Valencia: Tirant lo blanch.

Contreras Ugarte, J. V. (enero-junio de 2023). Derecho derrengado y la esencialidad filosófica del derecho. El Basilisco. Revista de materialismo filosófico(58), 40 - 52.

El Mundo. (30 de 06 de 2020). El comité de expertos en desescalada "no existe". Recuperado el 25 de 05 de 2023, de El Mundo. Salud. Lo último del Coronavirus: https://www.elmundo.es/ciencia-y-salud/salud/2020/07/29/5f21d3abfdddff0c3d8b45bd.html

Muñoz Machado, S. (2017). Libro de estilo de la justicia. Barcelona: Espasa.

Searle, J. (1994). Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje. (L. V. Villanueva, Trad.) Barcelona: Planeta.

EL HÁBITO DE LA LECTURA SUSTANTIVA EN LOS ESTUDIANTES DE DERECHO LA EXPERIENCIA DE LOS TEST SEMANALES

JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE*
Facultad de Derecho. Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los factores que advertimos, los profesores de Derecho, es que nuestros alumnos carecen de la capacidad de comprensión crítica de textos. La mayoría tiene desarrollada, en distintos niveles, la capacidad de memorización de textos mas no la de su comprensión. Es decir, son capaces de aprobar con sobresaliente un examen memorizando conceptos, teorías, años y autores, sin embargo, si les vuelves a tomar el mismo examen una semana después, a duras penas llegarán al notable; y si lo haces un par de meses después, ya ni recordarán las respuestas que dieron en el momento mismo del examen y, lo más probable es que suspendan. Esta es una realidad muy difícil de soslayar, máxime si los alumnos se encuentran con profesores que les hacen aprender de memoria la Constitución, los Códigos y las normas legales. En el mejor de los casos, hay alumnos que comprenden, puntualmente, el texto de lo que han memorizado; no obstante, esa comprensión, es una comprensión meramente textual; no se trata de una comprensión reflexiva que permita tener una visión crítica de aquello que se memoriza y se comprende solo desde el texto o concepto que se ha leído. Obviamente, este tipo de educación solo produce juristas memoristas y repetidores de normas

* Doctor Cum Laude en Derechos Humanos UC3M; Profesor de Filosofía del Derecho y de Derechos Humanos; Académico Correspondiente de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España; Socio de Número de la Sociedad Española de Retórica; subdirector del Laboratorio de Cultura Jurídica Derecho UCM; Licenciado en Derecho USMP; ORCID: https://bit.ly/3VVMC1H; jescon01@ucm.es

jurídicas o de conceptos teóricos que otros han reflexionado y que se suponen autorizados para decir la verdad última del Derecho. Esto condena al Derecho a no contar con juristas formados críticamente ni con la capacidad de enmendar los múltiples errores e, incluso, abusos que muchas veces se comenten usando el sistema jurídico imperante. El hábito de la lectura sustantiva es lo que despierta la capacidad de crítica y de reflexión:

> La lectura es un hábito que puede mejorar las condiciones sociales y humanas de cualquier persona, ya que permite desarrollar pensamientos cognitivos e interactivos y construir nuevos conocimientos. Esta actividad es de gran importancia para el desarrollo del ser humano en todas sus etapas, ya que aumenta la curiosidad y el conocimiento, permite obtener información, ejercita el cerebro, activa la memoria, ayuda a mejorar la ortografía y gramática, entre otros beneficios. (Ayaso, 2021)

No se puede saber de Justicia si su ideal se pretende encontrar definido en las normas jurídicas o en la sola memorización y repetición de lo que dice un autor. La Justica hay que comprenderla reflexivamente, hay que sentirla y hay que hacerla parte de los sentidos más íntimos de nuestra vocación jurídica.

Por cierto, es pertinente referir que la metodología que voy a exponer aquí, y que es la que aplico en mis clases, tiene su inspiración en el método que seguía y sigue el ilustre profesor y filósofo del derecho, D. Juan Antonio Martínez Muñoz. Su método es también con test semanales a través del campus virtual, aunque él los desarrolla con un camino y desenlaces distintos a los que yo he establecido en mis clases. Además, es autor de manuales de Filosofía del Derecho y de manuales de Derechos Humanos, todos ellos son muy encomiables en cuanto a su desarrollo y profundidad crítica. (Martínez Muñoz, 2022)

Dejo también sentado que las asignaturas que dicto en la Universidad Complutense de Madrid y en su buque insignia, la Facultad de Derecho, son Filosofía del Derecho, Derechos Humanos, Fundamentos Teóricos del Derecho, Derecho Comparado Hispano–alemán y Habilidades Básicas del Jurista. A todas ellas, *mutatis mutandis*, les aplico mi método, aunque, lógicamente, con distinto contenido.

El objetivo que persigue mi método es lograr que los estudiantes, de manera natural y espontánea -aunque con mi impulso metodológico- incorporen y recobren el hábito de la lectura sustantiva y crítica de los textos. Pretendo que los estudiantes adquieran una disciplina de lectura sustantiva de los textos fundamentales del Derecho.

2. DISCUSIÓN: EL HÁBITO DE LA LECTURA FRENTE A LA REALIDAD QUE LE AFECTA

La experiencia que comparto en este trabajo académico está referida especialmente al ámbito de la carrera profesional de Derecho. Por supuesto, no pasa desapercibido, que la falta de hábito para la lectura es un mal que se encuentra en toda la formación universitaria y, en general, en la formación de los jóvenes de hoy.

Cuando los estudiantes recién ingresan a la vida universitaria se topan con un nivel de exigencia al que no están acostumbrados. La mayoría presenta un serio déficit de atención, de concentración y de comprensión lectora:

> (…) existe consenso en que una proporción significativa de estudiantes tienen dificultades para leer y escribir, no se trata de déficit inherentes al reconocimiento de palabras sino de dificultades asociadas a movilizar conocimientos previos implícitos, y al tipo de procesamiento implicado. (Massone, 2005, pág. 1)

Es empezar el curso académico y el docente advierte que los alumnos llegan a la universidad con un nivel de lectura bastante bajo. Determinadas obras clásicas de la literatura y de la cultura general, a duras penas las conocen y, muchas veces, solo porque se ha hecho una película de esa obra la que, realmente, los alumnos, no han leído. Buen ejemplo de ello es la obra *Robinson Crusoe* de Daniel Defoe. Muchos reconocen la obra, pero le llaman 'Náufrago'. Esto porque la película se tituló así. Pasa lo mismo con obras como *El señor de las moscas* de Willian Golding, o *Los viajes de Gulliver* de Jonathan Swift. Todas estas obras, resultan óptimas para desarrollar, por ejemplo, la idea y el sentido ontológico del Derecho. Aclaro desde ya, que no estoy denostando el valor de las películas como complemento de enseñanza. De hecho, existen muchas actividades académicas de cine y derecho, incluso en las que he

participado y que he promovido y dirigido directamente. No obstante, una película no puede sustituir el valor propio de la lectura física de un libro. Si en un libro se narra 'la presencia de un anciano sentado en una cueva cogiendo un bastón con la mano derecha', el lector, usando su capacidad de abstracción, echará a trabajar su intelecto para imaginarse al anciano según se ha narrado en el libro. Algunos lectores se imaginarán un anciano de piel clara, otros lo imaginarán de piel oscura, otros lo imaginarán con el cabello largo y blanco, otros con la barba larga, algunos lectores se imaginarán al anciano sentado en un banco, otros lo imaginarán sentado en una piedra grande, otros lo imaginarán vestido con una especie de túnica, otros con pantalón y camisa, algunos se imaginarán la cueva oscura, otros la imaginaran de día y llena de luz o iluminada con antorchas, algunos lectores imaginarán al anciano con chancletas, otros lo imaginarán descalzo, etcétera, etcétera, etcétera. Todo esto supone un esfuerzo de abstracción constante mientras se lee el libro y suscita un ejercicio esforzado de nuestras capacidades intelectuales:

> El texto en sí no tiene significado. El significado lo trae el lector a través de sus experiencias pasadas con el tema del texto y sus conocimientos previos de la lengua y del mundo. Este modelo interaccional está basado en la premisa que ante un texto el lector activa sus conocimientos previos basados en la experiencia personal y textual lo cual ayuda a la comprensión del texto. (Mir Fernández, 2011, pág. 1156)

Una película que, narrando la misma historia, nos hablará de ese mismo anciano que venimos usando de ejemplo, pero, a la vez, eliminará por completo todo ese esfuerzo de abstracción. De hecho, este proceso abstractivo pasa desapercibido para nuestro intelecto; el esfuerzo y el hábito de imaginar, no se usa porque el anciano ya aparece en la pantalla y lo hace según el productor de la película ha querido que aparezca; no se deja nada para la abstracción de nuestra imaginación intelectual.

Así pues, este ejercicio de fomentar la aptitud de la imaginación es algo que parece estar siendo denostado por la practicidad del avance de las tecnologías o de las películas, que te lo dan todo concretamente servido:

> ¿Quién lee hoy en día un libro, el periódico o un cuento? El hábito de la lectura en pleno siglo XXI es una competencia que pocas personas desarrollan o mantienen con el fin de conocer y viajar a través del maravilloso mundo de la imaginación'. (Ramírez Mazariegos, 2017)

De otra parte, es también valorable el vínculo directo que se forja entre el libro físico y su lector. Tener el libro entre tus manos y pasarse horas leyéndolo, tocando sus páginas, oliendo el olor del papel y el de la tinta, de alguna forma genera un vínculo estrecho entre el lector, el libro y su contenido. No hay mejor lectura que aquella en la que te haces parte de ella, o te conviertes en su coprotagonista o en su crítico sobre lo que dice, narra o estipula. Hasta para leer normas legales hay que hacerse con el contenido de ellas para saber si están en lo correcto o no, y para saber aplicarlas bien según el sentido que persiguen. Esto las películas no te lo dan, tampoco las tabletas de lectura, por mucho que ellas se esmeren por imitar a los libros o se publiciten réplicas exactas de los mismos. Realmente no son libros; son meras tabletas electrónicas con el contenido de un libro que pretende ser imitado artificialmente, pero sin llegar a serlo ni poder serlo del todo. El libro físico, y con un buen contenido, no tiene competencia en su valor propio como tal ni posibilidad de ser imitado en sus virtudes que transmite al buen lector que lo disfruta y que conecta con él.

Por ello, el mal de llegar a la universidad sin contar con el hábito de la lectura es realmente grave. El alumno llega a la universidad sin haber leído las obras clásicas de la cultura humana. Ante esto, resulta prudente una indagación por parte del docente con la típica pregunta '¿cómo has llegado a la universidad sin leer estas y otras obras básicas de la cultura general?' La respuesta suele ser que en el colegio y en el instituto no se les exigía la lectura total de las obras o, en el menos malo de los casos, los alumnos reconocen que se limitaron a buscar resúmenes cortos de la obra o se ven la película y poco más. Con eso aprueban y pasan el colegio y el instituto, 'listos' para optar a la universidad. Y lo peor, es que entran; el sistema de selección les deja entrar. Como digo yo en clases: 'el problema de este tipo de alumnos no es de ellos; el problema es del sistema universitario de selectividad que los deja entrar'.

Luego, se advierte también el problema cuando los alumnos envían correos electrónicos a sus profesores o cuando redactan alguna práctica o examen escrito a mano (es decir sin la ayuda del corrector de Word). Ante la evidencia e insistencia en los fallos de ortografía y de sintaxis, algunos docentes, instamos a citar al alumno a una tutoría. En ella,

indagando e insistiendo, el alumno termina reconociendo que él no lee con regularidad, solo lo hace para los exámenes y lo estrictamente necesario para aprobar y, en otros demasiados casos, terminan reconociendo, los jóvenes discentes, que ellos no se han leído un libro completo en toda su vida. Descubrir esto resulta muy desolador para el profesor. De hecho, he sabido de casos así, incluso en la carrera de Filosofía, donde muchos supondríamos que es una carrera que, sin el hábito, regular y esforzado, de la lectura, esta no se podría sacar adelante. Sin embargo, conozco casos de gente que se la has sacado sin tener ese esencial hábito profesional.

Está claro que los jóvenes están abandonan la cultura del esfuerzo y, apoyados por el actual sistema educativo, sobre todo en los colegios e institutos, prefieren la información de fácil e inmediato acceso y, por supuesto, buscan el tipo de información que les resuelva rápidamente, con un mínimo esfuerzo, la tarea o el estudio encomendado.

El problema se agrava, aún más, con el avance de las tecnologías y la informática no será la excepción. Es claro que el uso de la informática altera las formas de producir y de comprender textos; esto sucede siempre con los cambios tecnológicos producidos en el devenir histórico de la humanidad. (Chartier, 1998) El internet es capaz de proporcionar información masiva, a simple golpe de teclado y con unos pocos clics. Lo que antes suponía un esfuerzo, hoy no necesita ni que salgamos de casa. En un otrora, no muy lejano, si un alumno debía hacer un trabajo académico de la universidad, necesitaba gestionar el tiempo de traslado de su casa a la biblioteca, luego hacer la búsqueda esmerada del libro de su interés en los enormes ficheros -de metal o de madera- para extraer los datos de ubicación. Una vez extraídos los datos del fichero y vaciados en una ficha, había que acercarse al mostrador de la biblioteca, entregarle al bibliotecario la ficha con los datos y esperar a que te traigan el libro o los libros solicitados. Cuando tenías el libro, sabías que debías concentrar tu atención en buscar la información, pues lo mismo debías pedir algunos otros libros más y repetir toda la operación de búsqueda. Esto te obligaba a maximizar el tiempo sin distraerte porque eras consciente de que debías gestionar el tiempo de cierre de la biblioteca y el de traslado de vuelta a tu casa. Con el avance de las tecnologías todo esto,

poco a poco, fue desapareciendo, a tal punto que hoy muchos alumnos van muy poco o nada a las bibliotecas. Y es que la información la tienen masivamente servida en internet y a su total disposición. Esto, claro está, ha provocado en los jóvenes estudiantes la pérdida de ciertas capacidades de organización, de cálculo y de concentración para el estudio. Como la información está siempre a su disposición, pueden ir dejando para después -para el último momento- la resolución de sus trabajos.

Debemos tener claro, entonces que, si bien el internet informa, al mismo tiempo deforma ciertas capacidades que antes teníamos. En general, es cierto, las tecnologías, traen ciertas comodidades y ventajas. Nótese que no uso el término 'adelantos tecnológicos', precisamente, porque no considero que las tecnologías traigan siempre consigo adelantos para nuestra humanidad; más bien considero que, muchas veces, traen atrasos y perjuicios a nuestras capacidades y bondades humanas-. Por ejemplo, actualmente, los defensores de la incursión de la llamada 'inteligencia artificial', suelen recordar, cínicamente, esos tiempos en que apareció la calculadora o el corrector de textos (como el del programa Word). Recuerdan, estos defensores, cuando muchos criticaban la llegada de estas tecnologías como algo contraproducente para la educación de los jóvenes y, estos defensores, irónicamente, sentencian que 'al final esto no fue así porque ni la calculadora ni el corrector de textos perjudicaron la educación de los jóvenes'. Hoy sabemos que esos 'señores defensores' de la tecnología estuvieron muy equivocados. Solo basta con advertir las actuales capacidades básicas en las matemáticas y en la escritura, las que resultan tremendamente deficientes en los jóvenes de nuestra contemporaneidad. Muchos no saben ni sumar bien. Se han acostumbrado a que la calculadora les saque las cuentas y que su intelecto no se esfuerce para hallar el resultado; y, lo peor, es que se hace así porque se ha dejado de confiar en el valor de las capacidades propias y humanas: se dice que la máquina es más precisa y no se equivoca. Al final, por esta inequívoca precisión que ofrece una calculadora se deja de lado el interés por reforzar las capacidades de uno mismo para sacar adelante un cálculo matemático. Pasa más o menos lo mismo con el tema de los correctores de texto como los que trae el programa Word de Office. La mayoría de los trabajos en la universidad se elaboran con el procesador de textos y

claro, como éste es bastante efectivo corrigiendo los errores ortográficos, los jóvenes confían en este corrector; ya no se preocupan por saber ellos de ortografía o de sintaxis y, como no leen, tampoco adquieren el conocimiento práctico del buen uso del lenguaje en la escritura. Muchas veces ni siquiera advierten ni saben cuándo están o no ante un error de escritura.

Tema aparte, pero no menos grave, es el de las redes sociales.

Facebook, Instagram, Twitter, Whatsaap, etcétera, han deteriorado el lenguaje de la juventud de manera patente y grave. Además, todas estas redes sociales, son el mejor escenario donde podemos confirmar el deterioro cognitivo de la sociedad, el deterioro de la capacidad de relacionarse en persona y, por supuesto, el deterioro en la capacidad de comunicación a través del lenguaje escrito. Las faltas de ortografía y de sintaxis son verdaderamente lamentables. Existe un abuso de signos (los llamados 'emoticonos') y de las abreviaturas e, incluso, de abreviaturas que no son formalmente correctas: TB (en vez de también), :-0 (en vez de ¡Oh!), ☹ (en vez de 'estoy o me pone triste'), o el OMG (en vez de usar la expresión ¡Oh mi Dios!). El uso de toda esta jerga reduccionista e inadecuada del lenguaje en internet (a lo que podemos agregar: LOL -reírse a carcajadas-, Q -qué-, TD -todo-, XQ -por qué-, etcétera), por supuesto, que reduce también el esfuerzo del intelecto por el buen uso del lenguaje y lo habitúa a la simplicidad de toda esta realidad deformante del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

Jóvenes que no leen, que no tienen una base cultural sólida, que tienen un serio problema de interrelación social, que deforman el lenguaje con el uso que hacen de las tecnologías y de las redes sociales, que no saben sumar, que no saben de ortografía, que no leen, que no saben escribir correctamente…pero que se les deja entrar a la universidad pese a todas estas falencias.

Todo los anterior se ve aún más agravado por las llamadas 'políticas de izquierdas' que promueven la cultura del menor esfuerzo y que imponen vocabularios y términos heterodoxos e incorrectos. A esta deformación ideológica del lenguaje se han apuntado políticos, comunicadores de televisión e, incluso, algunos académicos que han perdido el norte en la

rectitud de su deber de enseñanza. El mal llamado ‘leguaje inclusivo’, es una muestra de ello. Esto a la juventud les hace caer en una mayor confusión sobre lo correcto e incorrecto y sobre lo que es el buen uso del lenguaje.

Nos toca a los docentes atajar esta situación a fin de poder soslayarla de la mejor manera posible. Para ello hay que apelar a la responsabilidad de los estudiantes, evidenciando las consecuencias de esas políticas instauradas y que promueven el menor esfuerzo y, sobre todo, haciendo que ellos mismo se den cuentan del mal que les ha traído a sus vidas el dejarse llevar por la comodidad o por la credulidad de que sin esfuerzo se logran alcanzar grandes metas de forma honesta. Los docentes, entonces, debemos resolver esta situación desde nuestras asignaturas. Claro está, que esto nos va a exigir un intenso trabajo y mucha dedicación que tendremos que adicionar a la regularidad de la asignatura que impartamos. Muchas veces debemos trabajar y usar tiempos extras que no son remunerados por el sistema educativo, pero sí por la satisfacción de ver que nuestros alumnos, luego del esfuerzo que gestionamos, mejoran y, sobre todo, leen.

3. METODOLOGÍA: TEST SEMANALES-VIRTUALES

Voy a compartir el método que he implementado y sigo desde hace unos pocos años con mis alumnos de la carrera de Derecho. Del problema que vengo advirtiendo, por supuesto, no están exentos los estudiantes de Derecho; es más, considero que la expresión escrita y la expresión oral, mejoran notablemente con el hábito de la lectura: en Derecho, la buena expresión oral y escrita, es crucial y determinante para el jurista líder de su profesión. El profesional del Derecho que solo aspira a ser uno más de los muchos que ya hay, pues no se preocupa por ello y se queda en la mediocridad y en la comodidad de la cultura del menor esfuerzo.

Remarcado lo anterior, paso a compartir el método que sigo para los fines propios y dirigidos a fomentar el hábito de la lectura en los discentes de Derecho.

Se trata de un método empírico que instaura la necesidad de lectura semanal por parte los estudiantes.

El primer día de clases se les explica el método a los estudiantes. Presento el manual que seguirá la asignatura, el mismo que es un manual denso y muy crítico con las instituciones que han sido determinantes en la idea del Derecho, desde el punto de vista sustantivo y filosófico. Es decir, no es el típico manual que contiene la mera exposición de conceptos básicos de forma simple y sucinta a fin de que al alumnado no le signifique un gran esfuerzo leerlo y entenderlo. Particularmente creo que este tipo de manuales -el que no significa un esfuerzo para su lectura- deforma el intelecto del estudiante y reduce su desarrollo profesional.

Una vez que tienen claro el manual que se usa en la asignatura, se les explica a los alumnos que cada semana de clase deberán leer un capítulo del manual según avance la asignatura, semana tras semana. Esta lectura se les hace necesaria porque cada semana, a los alumnos, se les evalúa con un test virtual sobre el tema que toca; se les evalúa sobre el contenido del capítulo correspondiente y sobre lo que el profesor dice en clase, con lo cual, se les hace también necesario el esfuerzo de atender y entender lo que dice el profesor en clase. Por cierto, el test se hace a través del campus virtual de la universidad, gran herramienta de ayuda para este tipo de innovación docente.

Cada semana tiene dos días de clases, de dos horas de duración cada clase. El primer día de clase el profesor se dedica a explicar el tema que corresponde a esa semana; el segundo día, la primera hora y media, el profesor complemente lo del día anterior, promueve el debate y responde a las dudas que hayan podido surgir. La experiencia, en el segundo día de clase es muy satisfactoria porque los alumnos, sabiendo que tendrán un test inmediatamente sobre el tema que se les viene explicando, están activamente atentos y preguntando mucho sobre aquello que no entienden con facilidad. Luego, en la última media hora, los alumnos se conectan al campus virtual de la universidad y empiezan a responder el test. El profesor se queda con ellos en esa última media hora para verificar el buen desenvolvimiento de la actividad académica semanal. El test una vez que los alumnos lo empiezan, les brinda quince minutos para poder desarrollarlo y terminarlo; es decir, el test ofrece un tiempo limitado para su elaboración y culminación. Se trata de que el alumno tenga leído y controlado el manual y, por ello, lo puede utilizar

libremente para contestar el test. Si el alumno ha leído el capítulo y lo tiene controlado, pero no recuerda la respuesta en el momento del test, puede buscar la respuesta en el manual; para esto, claro está, siempre tendrá que tener leído antes el capítulo pertinente. No puede ponerse a leer por primera vez el manual en busca de la respuesta porque le sería imposible encontrarla; primero, por el tiempo limitado que sigue corriendo y, segundo, porque el manual es bastante completo y denso como para pretender encontrar respuestas sin tener controlado el contenido de cada capítulo.

Al finalizar el test, cada alumno obtiene un puntaje determinado que va acumulando cada semana, puntaje que se tiene en cuenta para la calificación final. Los alumnos pueden ver y revisar su test en el campus virtual a fin de comprobar sus aciertos y errores.

4. RESULTADOS: LOGRANDO EL HÁBITO DE LECTURA

Con este método empírico que he desarrollado para enfrentar las falencias de la falta de hábito de lectura y sus inevitables consecuencias, he logrado que los alumnos lean todas las semanas un capítulo de libro. Esto, por supuesto, no gusta a muchos, sobre todo a aquellos que no tienen el hábito de la lectura y están acostumbrados a otro tipo de enseñanza donde su esfuerzo constante es mucho menor o, directamente, inexistente. Este último grupo de alumnos, son la mayoría. Son esos que se han acostumbrado y han adquirido el mal hábito de memorizar la materia, únicamente, para el examen. En el mejor de los casos memorizan unos días antes y, en otros muchos, estudian el día anterior al examen toda la materia. Esta no es una forma correcta de estudiar.

El estudio no debe significar solo la memorización de conceptos uno o dos días antes del examen. Eso no es estudiar. Estudiar supone entender y retener los conocimientos comprensivamente. Estudiar supone la aplicación intensa y constante de nuestra mente a los temas de la asignatura. La memoria solo es una foto engañosa que se desvanece muy rápido, más aún, si se memoriza sin entender lo que se lee. Es una pérdida de tiempo pretender aprender y conocer Derecho solo memorizando conceptos, normas y teorías.

Haciéndoles leer todas las semanas y haciéndoles, en los test, preguntas que buscan su comprensión lectora, los alumnos se ven obligados a esforzarse por entender lo que leen y no simplemente a buscar la memorización de lo leído. En los primeros test los alumnos son reticentes a mantener el ritmo de lectura; no obstante, cuando ven que su puntaje es mínimo y constatan que sus errores se deben a su falta de comprensión, en ese momento se preocupan y le echan mayor esfuerzo; y si se traban, solicitan tutorías para que el docente les ayude en el camino de la comprensión lectora que, a veces, les cuesta mucho andar.

Como los test de cada semana solo duran unos diez o quince minutos, los hacen en la misma clase y con el profesor presente, esto le proporciona a la clase, y a la asignatura, una sensación más activa y comprometida. Cada capítulo que leen, cada semana, consta de unas cuarenta páginas en promedio, con lo cual los alumnos leen unas seiscientas páginas durante toda la asignatura.

Luego, que la evaluación semanal se pueda hacer con el libro abierto y que pueden consultarlo libremente mientras hacen el test, dota a los alumnos de cierta confianza y aprenden a manejar el manual con cierta sobriedad. Cuando pasan algunas semanas, el docente advierte que los manuales están trabajados, subrayados, llenos de pósit con anotaciones y, los más precavidos, hasta hacen resúmenes de cada capítulo lo que les sirve para afrontar los test semanales, pero también para cuando llegue el examen final.

Otra situación que resulta muy beneficiosa y positiva es la asistencia regular y constante de todos los alumnos matriculados al aula de clase. Es normal que a mi clase asista prácticamente la totalidad de mis alumnos, semana tras semana. Los que faltan lo hacen por alguna cuestión excepcional y aquellos que, aunque se matriculan, al final no llegan nunca a clases y, por supuesto, no pasan la asignatura.

Para lograr lo anterior, hay que dejar claro que los test virtuales solo se deben resolver en clase. No es posible resolver los test desde otro lugar que no sea el aula de clase. Si alguien lo hace desde cualquier otro lugar, simplemente su test se invalida. Esta es una gestión muy fácil. Claro

está, el docente deberá tomar lista para tener registro de los asistentes al aula de clase.

Además, téngase en cuenta que los test, aunque la mayoría de las preguntas se basen en el manual, también incorporan preguntas de lo que el profesor dice en clase y que, intencionadamente, se colocan en el test a fin de verificar la atención y asistencia a clase. Complementariamente, se puede también hacer una pregunta en los test sobre una determinada palabra clave que solo se dice durante la clase y que solo pueden saber los alumnos que asisten. Todo esto, son formas de reconocer la importancia de asistir a las clases presencialmente. No se trata solo de estar, pasivamente, en cuerpo presente, sino que hay que mantener una actitud activa y certera durante todo el desarrollo de las clases.

Lo que queda claro, es que todo empieza con la lectura constante, semana tras semana y sigue con la asistencia y participación vivaz y activa del alumnado.

5. CONCLUSIÓN

En general, el problema del no contar con el hábito de la lectura es, en realidad, el reflejo de una sociedad que tiene un problema grave de desorden en su sistema educativo y, por supuesto, esto va a generar serios problemas en su existencia y correcto desarrollo. Una sociedad que no lee es difícil que sea una sociedad que piense críticamente: es una sociedad que 'no sabemos ni de dónde viene, ni hacia dónde tiende'. (Durkheim, 2006, pág. 76)

No podemos negar que muchos profesionales logran terminar sus carreras sin haber adquirido el hábito de la lectura. Esto sucede, lamentablemente, porque muchas universidades no enfrentan el problema ni generan estrategias para superarlo; además, los docentes, con las exigencias administrativas y profesionales que se les imponen para poder avanzar en su carrera, los sueldos que no retribuyen el esfuerzo que invierte cada buen docente, etcétera, son situaciones que atentan contra el rigor académico que debería existir siempre en el ámbito universitario: 'esta reflexión no concierne sólo a los profesores a título individual, sino

también a las autoridades y órganos de gobierno, que fijan objetivos generales como parte de sus políticas educativas'. (Carlino, 2006, pág. 54)

Mi experiencia con los test semanales, complementada con la toma de lista de asistencia, e influyendo en la participación activa y certera de los alumnos, ha resultado muy positiva y beneficiosa para las asignaturas que imparto y para los discentes que las cursan conmigo. Alumnos que prácticamente no habían leído comprensivamente en su vida, lo terminan haciendo. Por supuesto que al principio son reticentes, sobre todo si carecen del hábito; no obstante, al final de cada semestre, reconocen haber leído y comprendido más de lo que esperaban y mucho más de lo que habían leído antes de ingresar a la universidad.

6. REFERENCIAS

Ayaso, J. D. (17 de 12 de 2021). *El hábito de la lectura ¿Cuales son sus beneficios y cómo fomentarlo?* Obtenido de Impactotic: https://impactotic.co/tiger-el-habito-de-la-lectura-cuales-son-sus-beneficios-y-como-fomentarlo/

Carlino, P. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una instroducción a la alfabatización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Chartier, A. M. (1998). *Discursos sobre la lectura* . Barcelona: Gedisa.

Durkheim, É. (2006). *Lecciones de sociología. Física de las costumbres y del Derecho.* (E. Canto, Trad.) Granada: Comares.

Martínez Muñoz, J. A. (2022). *El conocimiento jurídico.* Granada: Comares.

Massone, A. y. (2005). Lectura: Comprensión vs. retención de información. Una interpretación cognitiva. *Revista Iberoamericana de Educación, 36*(13), 1-3.

Mir Fernández, M. (2011). La lectura como base para la comunicación oral. En *Del texto a la lengua. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español* (págs. 1155-1166). Salamanca: ASELE.

Ramírez Mazariegos, L. G. (21 de 08 de 2017). *La comprensión lectora: un reto para alumnos y maestros*. Recuperado el 24 de 05 de 2023, de Institute for The Future of Education. Tecnológico de Monsterrey. Observatory: https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/2017-8-21-la-comprensin-lectora-un-reto-para-alumnos-y-maestros/#:~:text=Hablando%20de%20la%20comunicaci%C3%B3n%2C%20la,comprensi%C3%B3n%20global%20del%20texto%20mismo.

LOS MAPAS MENTALES EN EL ÁMBITO JURÍDICO: UNA TÉCNICA DE ESTUDIO PARA MEJORAR Y REFORZAR EL APRENDIZAJE DEL ALUMNADO

JOSEP GUNNAR HORRACH ARMO
Universitat de les Illes Balears

1. INTRODUCCIÓN

1.1. CONSIDERACIONES PREVIAS

El presente trabajo tiene por objeto analizar las principales ventajas de utilizar los mapas mentales en el ámbito académico para reforzar o mejorar el rendimiento de los estudiantes respecto de ciertas materias que puedan presentar una mayor complejidad. A tal efecto, cabe indicar que esta publicación se centra en la implementación de esta técnica de estudio desde la óptica de las ciencias jurídicas, dado que su ejecución se ha llevado a cabo en el grado en Derecho. En concreto, la utilización de este método trae causa de un proyecto de innovación docente realizado en la Universidad de las Illes Balears, cuyo objetivo principal consiste en mejorar o reforzar el aprendizaje de los estudiantes en determinadas materias de difícil comprensión o de considerable extensión[53].

Cabe remarcar que, gracias a su un marcado carácter transversal, en el citado proyecto han participado un total de doce profesores de distintas áreas de conocimiento vinculadas al grado en Derecho. A este respecto, han participado profesores de las siguientes áreas de conocimiento: Derecho civil, Derecho penal, Derecho laboral, Derecho constitucional, Derecho internacional público y Derecho internacional privado. Como

[53] En concreto, esta actividad está realizada en el marco del proyecto de innovación concedido por el el *Institut de Recerca i Innovació Educativa* (IRIE), PID núm. 222429, titulado "La utilización de mapas mentales como técnica de estudio para reforzar el aprendizaje del alumnado".

investigador principal del proyecto, he recopilado los datos generados y los resultados obtenidos de las distintas áreas de conocimiento para realizar el presente estudio. Por consiguiente, las conclusiones alcanzadas tienen en consideración las posibles divergencias existentes entre áreas de conocimiento, si bien las pautas para la implementación de esta técnica de estudio han sido idénticas en todas las asignaturas debido a la óptima coordinación entre todos los profesores implicados.

1.2. Origen y definición de mapa mental

Realizadas estas consideraciones, cabe realizar una pequeña aproximación del concepto de mapa mental para situar al lector. Cabe empezar señalando que el origen de los mapas mentales se remonta a la década de los 90 a raíz de la obra titulada *El libro de los Mapas mentales* de Tony Bauzan[54], el cual lo conceptualizó como "un instrumento gráfico de pensamiento holístico que se puede aplicar a todas las funciones cognitivas, especialmente, la memoria, la creatividad, el aprendizaje y todas las formas de pensamiento"[55]. Otros autores definen los mapas mentales como "representaciones multidimensionales que utilizan espacio, tiempo y color y se caracterizan por la integración de la palabra con la imagen, por la jerarquización y categorización del pensamiento"[56].

Aunque, como hemos visto, caben diferentes formas de conceptualizar el mapa mental, a nuestro modo de ver cabe definirlo como un esquema ilustrativo o diagrama con elementos visuales que permite, partir de una idea central o palabra clave, explicar y/o desarrollar un determinado tema o materia[57]. Partiendo de esta premisa, seguidamente explicamos

---

[54] A tal efecto, véase la edición publicada en español de la obra original en 2017: Buzan, T. (2017). *El libro de los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Ediciones Urano. En la citada obra se recogen todas las características que deben reunir los mapas mentales, sus aplicaciones fundamentales, así como una gran cantidad de ejemplos sobre éstos.

[55] Buzan, T. (2017). El libro de los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente. Ediciones Urano, p. 31.

[56] En este sentido, véase: Muñoz J.M., Serrano, R. y Marín, V. (2014), El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovacion educativa en la formacion inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 193-212, p. 197.

[57] En sentido similar, aunque no idéntico, véase: Manosalva S.E. y Núñez J.H (2014). Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria, Plumilla Educativa, 14 (2),

cómo hemos utilizado la técnica de los mapas mentales en el grado en Derecho para intentar mejorar el rendimiento de los estudiantes. Con esta finalidad, hemos dividido el estudio en los siguientes apartados: objetivos, metodología, resultados y conclusiones.

2. OBJETIVOS

El presente epígrafe tiene como fin primordial describir los objetivos que pretendemos obtener cuando aplicamos la metodología consistente en la utilización de mapas mentales. Con carácter previo, cabe indicar que el objetivo principal de nuestro proyecto de innovación docente consiste, precisamente, en enseñar a los estudiantes a elaborar estos diagramas en forma de mapas mentales para que puedan utilizarlos como una herramienta de aprendizaje avanzada. Como ya hemos avanzado, ello permitirá sintetizar aquellos temas o materias que, debido a su complejidad o dificultad, requieran de un mayor esfuerzo cognitivo.

En el apartado de metodología (*vid. infra,* apartado 3), explicamos detalladamente las características y requisitos que deben reunir los mapas mentales para que puedan cumplir con los objetivos descritos en este epígrafe. En todo caso, debemos tener en cuenta que estos caracteres han sido establecidos de forma conjunta por los miembros del proyecto de innovación docente, con la finalidad de que los estudiantes dispongan de un marco común y homogéneo con independencia de la asignatura o grupo en la que deban desarrollar su mapa mental.

Una vez aprendida la técnica para elaborar correctamente un mapa mental, se consiguen una serie de beneficios o ventajas adicionales que cabe remarcar, las cuales también forman parte, en puridad, de los objetivos iniciales de esta técnica de innovación docente[58]. A este respecto, cabe

30-39, pp. 35 y 36. Así pues, este autor define el mapa mental "como un diagrama que se construye de manera personal empleando colores, lógica, ritmo visual, imágenes números y palabras clave para unir ideas entre sí y relacionar conceptos, estableciendo ritmos dinámicos de lectura no lineal".

[58] La propia realización del mapa mental ya comporta una serie de ventajas que cabe recalcar. En este sentido, Muñoz González y Serrano Rodríguez recalcan que el mapa mental "Ayuda a pensar, buscando la integración de palabras, imágenes, colores, formas, etc., hasta llegar a generar estructuras que reflejan la jerarquización y la categorización del pensamiento.

reseñar que esta metodología también lleva aparejado como objetivo prioritario proporcionar a los alumnos un entorno adecuado para el desarrollo de diversas competencias transversales, como son el trabajo en equipo, la correcta comunicación y divulgación del conocimiento adquirido de forma sintetizada, así como la interpretación de otros mapas mentales. Veámoslo con detenimiento.

El componente cooperativo de este proyecto viene reflejado en una doble vertiente. En primer lugar, la elaboración de los mapas mentales se realiza en pequeños grupos de dos o tres estudiantes, lo que conlleva que éstos deban colaborar de forma adecuada y eficiente para la correcta realización de los diagramas. Asimismo, la vertiente cooperativa se remarca en el hecho de que el alumnado debe compartir sus trabajos con el resto de los compañeros. De esta forma, el trabajo realizado resultará de utilidad no sólo para los propios autores del mapa mental correspondiente, sino que, además, será útil para que los demás alumnos/as puedan repasar o comprender de una forma sencilla y sintetizada los temas abordados por sus compañeros (ya sea un epígrafe o materia concreta de la asignatura en cuestión)[59].

En relación con lo que acabamos de apuntar, también se potenciará la competencia específica relativa a la comunicación y divulgación de conocimientos jurídicos, puesto que a través de la realización de los mapas mentales se expondrán ideas, propuestas y soluciones jurídicas con orden, precisión y concisión, debiendo adaptar el mensaje a las circunstancias del caso (lo cual requerirá un esfuerzo de síntesis importante), así como a sus destinatarios, los cuáles son -principalmente- los

---

El mapa mental, pues, es una técnica gráfica con la que se desarrolla la capacidad de pensar e incrementa la competencia para construir el conocimiento, fomentando la capacidad de aprender a aprender". A tal efecto, *vid*.: Muñoz J.M. y Serrano, R. (2014), El uso de mapas mentales en la formación inicial docente, *Relatec*, vol. 13 (2), 77-87, p. 79.

[59] Sobre las virtudes de los mapas mentales en el aprendizaje colaborativo, véase el siguiente estudio: Muñoz J.M., Serrano, R. y Marín, V. (2014), El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovacion educativa en la formacion inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 193-212, p. 198. Muñoz J.M. y Serrano, R. (2014), El uso de mapas mentales en la formación inicial docente, *Relatec*, vol. 13 (2), 77-87, p. 79. Asimismo, sobre las virtudes de los mapas mentales en el aprendizaje cooperativo, *vid*.: Cobas M.E. (2019), *Innovación docente y mapas conceptuales*, Universitat de Valencia, p. 4.

compañeros de clase de los autores. En este contexto, cabe subrayar que los estudiantes reforzarán su capacidad de divulgación de resultados jurídicos a través de la elaboración y posterior publicación de los mapas mentales a través del aula virtual y, opcionalmente, a través de las redes sociales. En este sentido, hemos dado la posibilidad de compartir las creaciones de los estudiantes a través de las redes sociales, esto es, a través de una cuenta de Twitter y otra de Instagram. Y todo ello con el fin de dar una mayor difusión a los trabajos de los distintos grupos participantes en el proyecto, para que, de esta forma, los alumnos que no comparten una misma asignatura o grupo puedan compartir todos los conocimientos adquiridos durante la elaboración de los mapas mentales (la técnica y forma utilizada, la disposición de los contenidos, los elementos visuales utilizados, etc.) y así retroalimentarse mutuamente.

Con todo, en relación con lo anterior, cabe tener presente que normalmente son pocas las asignaturas en las que se trabaja la divulgación de resultados y en la que se enseñe a los alumnos a diseñar mapas mentales -de forma cooperativa- como objeto de síntesis y aprendizaje de ciertas materias jurídicas complejas. En este contexto, la realización de esta actividad resultará de mucha utilidad para potenciar el aprendizaje de ciertas materias específicas que requieren de un mayor esfuerzo por parte del alumnado debido a su mayor complejidad, para sintetizar aquellos temas que resulten excesivamente extensos o, incluso, para repasar y ordenar aquellas cuestiones que requieran de una mejor sistematización. El mapa mental permite, gracias a su estructura, tener toda la información relevante al alcance de la mano de forma ordenada y sintetizada, permitiendo obtener una visión general del tema abordado de forma sencilla, por lo que es un excelente complemento para el estudiante en cualquier fase de su estudio[60]. En definitiva, la técnica descrita pretende ser

[60] En este sentido, véase: Manosalva S.E. y Núñez J.H (2014). Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria, *Plumilla Educativa*, 14 (2), 30-39, p. 37. Como indica el citado autor, el mapa mental "otorga a un estudiante la posibilidad de concentrase en detalles concretos estableciendo una visión global que favorece una comprensión casi instantánea de situaciones complejas. Podemos informar que constituye un proceso integral y global del aprendizaje que proporciona la posibilidad de unificación, diversificación e integración de conceptos o pensamientos para analizarlos y sintetizarlos". En definitiva, como remarca el autor, un mapa mental "permite incluir una formidable cantidad de información en una sola pági-

una oportunidad para que los estudiantes puedan adquirir competencias relacionadas con la divulgación y el trabajo en equipo, a la vez que aprenden de forma eficiente una nueva metodología de estudio que les permitirá comprender mejor aquellas materias jurídicas que presentan una mayor dificultad y, asimismo, para repasar o estructurar aquellas otras materias que requieran sintetizarse o sistematizarse para su óptima comprensión.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la correcta implementación de los mapas mentales ha sido debidamente debatida y consensuada por todos los profesores implicados en el proyecto de innovación docente antes citado. De esta forma, los alumnos tenían unas reglas uniformes con independencia de la asignatura, curso o grupo en el que decidieran presentar sus mapas mentales (dado que el proyecto estaba disponible en varios cursos y grupos del Grado en Derecho). Pues bien, para una mejor sistemática y comprensión de la metodología utilizada, se ha dividido el presente epígrafe en tres apartados, teniendo presente las distintas tareas a realizar por los colectivos implicados (docentes y alumnos), así como otras cuestiones como las instrucciones concretas para elaborar los mapas mentales o su distribución temporal.

3.1. Tareas desempeñadas por los docentes

Debido al carácter transversal del proyecto del que trae causa la metodología de los mapas mentales implementada, los docentes participantes tuvimos que ponernos de acuerdo en establecer unas mismas directrices para evitar discordancias entre grupos, asignaturas o cursos. Aun así, nada impide que esta técnica se pueda implementar en un único grupo o asignatura, por lo que algunas de las explicaciones aquí realizadas se pueden omitir en dicho caso, pues estas van dirigidas a la implementación de esta técnica en varios cursos o grupos de forma simultánea. Pues

---

na". En este mismo sentido, véase: Buzan, T. (2017). *El libro de los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Ediciones Urano, p. 139.

bien, en resumidas cuentas, las tareas que deben realizar los docentes son las siguientes:

- a) Establecer las directrices básicas para elaborar los mapas mentales: Teniendo presente que formaran parte de esta técnica de innovación docente profesores de varias disciplinas jurídicas, lo más lógico y conveniente es que estos se pongan de acuerdo y establezcan unas bases comunes para la realización de los mapas mentales. No obstante, dentro de cada área de conocimiento se pueden establecer especialidades si así se acuerdan. De esta forma, por ejemplo, los profesores de Derecho Internacional Privado se pondrán de acuerdo para uniformizar los criterios materiales exigibles a los estudiantes: v.g. si se permite al alumnado analizar un determinado epígrafe de la asignatura, una sentencia relevante, una institución jurídica compleja, un epígrafe concreto, etc. Lo mismo respecto los profesores de Derecho civil, Derecho penal y así sucesivamente. En el apartado 3.3. indicamos cuáles han sido exactamente las instrucciones para elaborar los mapas mentales, así como su distribución temporal.

- b) Calificación de los mapas mentales y su posible selección: Tras la realización de los mapas mentales por parte de los estudiantes, también será tarea de los respectivos docentes realizar una evaluación de los trabajos presentados. Esta evaluación dependerá en exclusiva de los criterios fijados en la guía docente de cada asignatura. Naturalmente, los profesores evaluarán los mapas mentales de su propia asignatura, dado que estos se tendrán que valorar en atención a los distintos criterios materiales previamente establecidos para cada área de conocimiento. De esta forma, por ejemplo, en la asignatura de Derecho internacional privado otorgábamos un pequeño bonus por la realización de estos mapas mentales, por lo que la actividad tenía un carácter opcional. Aun así, el grado de participación fue bastante alto, acercándose al 62% de los estudiantes matriculados.

Una vez calificados los mapas mentales, si así se ha establecido, se pueden seleccionar los mejores mapas mentales de cada grupo o asignatura para que se expongan en clase o públicamente, otorgando algún incentivo a los alumnos implicados (v.g. un pequeño bonus en la nota de participación, un certificado acreditativo, etc.) para estimular su interés en participar. En nuestro caso, seleccionamos los tres mejores mapas mentales de cada grupo para que sus autores expusieran brevemente su contenido en clase y, posteriormente, publicaran su trabajo en las cuentas oficiales de Twitter e Instagram creadas a tal efecto. El incentivo que otorgamos a los mejores mapas mentales fue un certificado que acreditara dicha condición a sus autores.

A mayor abundamiento, en caso de que se quiera realizar un breve concurso entre los mejores mapas mentales de cada grupo o asignatura se podrá realizar de forma sencilla. A tal efecto, bastará con subir en las citadas redes sociales los mejores mapas mentales de cada grupo y abrir un periodo para escoger, mediante el sistema de votación que se considere más oportuno, a los mejores mapas mentales (en nuestro caso, hemos escogido a los tres mejores trabajos). Esta votación se puede realizar de forma abierta (al público en general) o cerrada a los participantes del proyecto y se pueden utilizar las propias redes sociales para recontar los votos (a modo de likes en las publicaciones) o utilizando cualquier otro tipo de sistema idóneo de una aplicación inteligente o una página web.

– c) Resolución de dudas y revisión del contenido de los mapas mentales. Con el objetivo de que los mapas mentales sirvan como una auténtica herramienta de estudio y/o de repaso para todos los alumnos y alumnas de un curso específico, resulta necesario que el docente o docentes correspondientes revisen y corrijan los posibles errores materiales existentes en los trabajos presentados. Por consiguiente, los profesores de cada asignatura no sólo deberán resolver las dudas que se vayan generando durante la fase de elaboración de los mapas mentales,

sino que deberán corregir las erratas que se puedan producir antes de que los estudiantes tengan acceso a dichos materiales, pues en caso contrario la técnica de estudio puede tener el efecto contrario al deseado, afectando negativamente al aprendizaje del alumnado. Una vez que se haya revisado el contenido material del trabajo realizado, podrán publicarse los mapas mentales a través del aula virtual o Moodle.

Finalmente, cabe indicar que en el caso de que la metodología docente de los mapas mentales pretenda establecerse de forma uniforme en varios grupos, cursos o asignaturas, resulta recomendable contar con un docente que actúe como coordinador. De esta forma, el coordinador tendrá como tarea principal resolver las dudas que puedan ir surgiendo y, en caso de discrepancia, establecer criterios homogéneos para los distintos grupos participantes.

3.2. Tareas que debe realizar el alumnado

Naturalmente, la correcta ejecución de esta metodología docente depende en gran parte de la implicación de los estudiantes, los cuales deben sintetizar una determinada materia (epígrafe, tema, sentencia, institución jurídica, etc.) de forma esquematizada siguiendo las instrucciones descritas por sus docentes. Aunque inicialmente este trabajo lo proponemos para realizarse de forma cooperativa en pequeños grupos de dos o tres alumnos/as, nada obsta a que también pueda incentivarse su utilización de forma individual como herramienta de repaso o síntesis. Sea como fuere, las actividades que deberán realizar los estudiantes para la correcta consecución de los objetivos propuestos se pueden resumir de la siguiente forma:

- a) Escoger la composición del grupo y comunicarlo a través de un foro habilitado: En primer lugar, como no podía ser de otra forma, los estudiantes deberán escoger la composición de sus respectivos grupos. Aconsejamos que los grupos no sean superiores a tres o cuatro personas para que todos los estudiantes puedan implicarse efectivamente en la realización del trabajo (en nuestro caso hemos establecido grupos de dos o tres

alumnos como máximo). Una vez conformados los grupos en un plazo prudencial, resulta recomendable que el portavoz de cada grupo comunique al profesor responsable su composición y el tema escogido. Normalmente, la forma más eficaz de hacerlo es abrir un pequeño foro en el Aula virtual (Moodle) para que ellos mismos comuniquen esta información. De esta forma, los grupos podrán comprobar de antemano que tema han escogido sus compañeros y así evitar duplicidades, pues debemos recordar que uno de los objetivos de este proyecto es compartir el material elaborado por los estudiantes, por lo que no resulta adecuado repetir los temas analizados.

– b) Escoger la materia o tema a tratar: Como hemos adelantado, una vez realizada la composición de los grupos, los alumnos deben ponerse de acuerdo para elegir, de entre las distintas materias propuestas por los profesores encargados de impartir la correspondiente asignatura, la materia sobre la cual realizar el mapa mental. A tal efecto, los docentes de cada asignatura podrán proponer una lista cerrada de materias a tratar o permitir la libre elección de la temática a tratar. En este último caso es altamente recomendable que el docente aconseje al estudiante para que la materia escogida sea adecuada para sintetizarla a través de un mapa mental (v.g. evitando que el epígrafe escogido sea demasiado extenso, que se traten materias totalmente dispares en un mismo trabajo, que se escoja un tema que tenga suficiente contenido para elaborar un trabajo coherente, etc.).

– c) Elaborar los mapas mentales: Los estudiantes deberán elaborar los mapas mentales siguiendo las instrucciones y plazos estipulados por su profesor. En nuestro caso, hemos estipulado un plazo de tres meses desde el inicio del curso para que tengan tiempo de ver la mayor parte del temario. Resulta adecuado que, en caso de aplicar esta metodología en varios cursos y/o grupos de forma simultánea, se apliquen unos mismos plazos, sobre todo si seguidamente se realiza una fase de concurso para escoger a los mejores mapas mentales. De esta forma, todos participarán en plano de igualdad y tendrán las mismas

opciones. Sea como fuere, cabe decir que nosotros hemos planteado la actividad de los mapas mentales como una actividad opcional o complementaria (puntuándola en forma de bonus), si bien cada profesor puede escoger implementarla como un elemento más de evaluación si así lo estima conveniente.

- d) Compartir y publicar los mapas mentales: Los estudiantes que decidan realizar los mapas mentales compartirán sus trabajos a través del Aula virtual (Moodle), para que, de esta forma, sus compañeros de clase tengan acceso a su contenido, pues este proyecto tiene un cariz eminentemente cooperativo. Potestativamente -a elección de los docentes implicados-, los alumnos cuyos mapas mentales hayan sido seleccionados como los mejores de cada grupo tendrán la posibilidad de publicarlos en las redes sociales (Twitter e Instagram), para compartir sus conocimientos con el resto de los grupos, cursos y asignaturas. A tal efecto, los mapas mentales más votados (v.g. los tres mejores) podrán recibir algún tipo de certificado o diploma acreditativo de tal condición y, en su caso, algún pequeño detalle en forma de libro o código de leyes.

- e) Votación de los mejores mapas mentales (opcional): Potestativamente, tras la publicación de los mapas mentales en las redes sociales, los alumnos participantes (en principio se restringe a estos la votación) tendrán la facultad de votar a los que consideren que deben ser los ganadores del certamen. Mediante este procedimiento se elegirán a los tres mejores mapas mentales de entre todos los participantes, otorgándose un primer, segundo y tercer premio respectivamente, consistente en un diploma que acredite tal condición. Para que los alumnos puedan evaluar adecuadamente los mapas mentales, se les harán algunas indicaciones previas, para que valoren, entre otros, los siguientes aspectos: el contenido del mapa mental, la distribución de la información y el diseño.

3.3. Instrucciones para elaborar los mapas mentales y distribución temporal

Seguidamente se recogen las directrices que hemos dado a los estudiantes para elaborar los mapas mentales. Cabe remarcar que estas instrucciones han sido fijadas de común acuerdo por los miembros del proyecto de innovación docente. A tal efecto, cabe enumerar las siguientes directrices:

- a) Diseño de los mapas mentales: Todos los trabajos deben tener unas dimensiones uniformes, que en nuestro caso son de 210 x 297 mm, es decir, el tamaño de un folio DIN-A4 (tamaño A4) y se realizarán de forma horizontal. Además, es necesario que los mapas mentales no sólo contengan texto, sino que deberán contener elementos visuales (los que los alumnos estimen conveniente, v.g. imágenes, gráficos, figuras, símbolos, etc.). Con esta finalidad, se puede utilizar cualquier programa que el alumno estime conveniente (power point, word, canva, corel draw, etc.). El único requisito es que el documento entregado sea en formato PDF para favorecer su lectura y evitar posibles incompatibilidades.

- b) Contenido de los mapas mentales: Los profesores encargados de cada asignatura expondrán las directrices que consideren oportunas respecto del contenido material de los mapas mentales, pudiendo otorgar una lista cerrada de temas a tratar o permitir al alumnado la libre elección de la materia que consideren oportuna (con el preceptivo asesoramiento del docente). En la asignatura de Derecho internacional privado de la cual formamos parte, permitimos elegir a los alumnos un epígrafe del temario para desarrollarlo como un mapa mental (con el previo asesoramiento de los docentes). Para evitar que se repitieran los temas, los alumnos iban anotando sus respectivas elecciones en el foro establecido a tal efecto (v.g. la alegación y prueba del derecho extranjero; prelación de foros contenidos en el Reglamento núm. 1215/2012; la ley aplicable en materia contractual, etc.).

- c) Distribución temporal: El plazo de entrega también se estipuló de forma uniforme, otorgando un plazo de tres meses para entregar los mapas mentales. Los trabajos se entregan y publican en el aula virtual, dado que de esta forma los alumnos pueden compartir los conocimientos adquiridos con sus compañeros. Opcionalmente, en caso de que se quiera dejar exponer en clase a los mejores mapas mentales, parece un buen momento para hacerlo durante la última semana del curso. Finalmente, en caso de que se opte también por realizar una fase de concurso, deberán coordinarse adecuadamente las asignaturas del primer y segundo semestre para dar tiempo a los alumnos a realizar los mapas mentales, por lo que esta fase puede celebrarse en la segunda mitad del segundo semestre.
- d) Certificados y diplomas (opcional): Debido a que hemos programado la actividad de los mapas mentales como facultativa, hemos intentado incentivar la participación del alumnado con la entrega de certificados a los tres mejores mapas mentales de cada grupo. A tal efecto, los alumnos cuyos mapas mentales hayan sido elegidos como los mejores de cada grupo por sus respectivos docentes, recibirán un certificado acreditativo de tal condición en tamaño DIN A4. Estos alumnos serán los que, en caso de que así se haya programado, pasen a la fase de exposición de sus trabajos en las redes sociales. Finalmente, los mapas mentales que sean votados como los mejores de esta última fase (primer, segundo y tercer premio) obtendrán un diploma que acredite tal condición (tamaño DIN A3) y un pequeño detalle en forma de código de leyes o libro.

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos, podemos dividirlos en dos grandes bloques:

En primer lugar, cabe hacer referencia a los resultados obtenidos como consecuencia de la elaboración de los mapas mentales por parte de los estudiantes. A grandes rasgos, podemos concluir que los resultados

obtenidos coinciden con los objetivos propuestos, por lo que, para evitar reiteraciones innecesarias, debemos remitirnos a lo dispuesto en el epígrafe correspondiente (*vid. supra*, apartado 2). A tal efecto, baste recordar que los estudiantes han aprendido a utilizar una nueva técnica de estudio que les permitirá repasar y sintetizar materias complejas, a la vez que se potencian otras competencias básicas como el trabajo en equipo, la comunicación y divulgación de contenido, así como la interpretación de otros mapas mentales. Asimismo, entendemos que la posibilidad de escoger libremente la temática de los mapas mentales (con el previo asesoramiento de los profesores) ha permitido estimular la curiosidad de los estudiantes respecto de aquellos aspectos o materias que puedan ser de mayor interés y conseguir así una mayor implicación y participación por su parte.

A tal efecto, en las encuestas sobre la implementación de esta técnica de innovación docente, la inmensa mayoría de los estudiantes participantes en el proyecto se mostraron muy satisfechos con la realización de los mapas mentales, indicando, en suma, que les había permitido repasar y sintetizar una parte del temario utilizando una técnica novedosa y que, a su vez, el trabajo realizado por sus compañeros les había servido como herramienta de estudio. Además, algunos estudiantes indicaron que, al implicarse en la elaboración de materiales que resultaron útiles para sus compañeros, había aumentado su grado de implicación e interés por la asignatura.

En segundo lugar, haremos referencia a los mapas mentales presentados por los estudiantes. Cabe recordar que estos mapas mentales no sólo sirven como una herramienta de estudio, sino también como un elemento para divulgar los conocimientos adquiridos al resto de los estudiantes (de esta forma, todos los estudiantes puedan nutrirse de dicha información), por lo que comprobar su calidad científica resulta imprescindible. Pues bien, cabe indicar que, por lo general, los mapas mentales presentados cumplen con los objetivos anteriormente mencionados, dado que conjugan de forma correcta la inclusión del texto con distintos elementos visuales. Ello permite condensar en una sola página una materia específica, por lo que la información queda ordenada de forma esquematizada y visual. Para ilustrar estas afirmaciones, seguidamente

recogemos algunos ejemplos de mapas mentales realizados durante el curso 2022-2023 en las asignaturas de Derecho internacional privado (figuras 1 y 2) y Nociones Básicas de Derecho (figuras 3, 4 y 5) del Grado en Derecho de la Universidad de las Illes Balears:

FIGURA 1. *Ejemplo de mapa mental de la asignatura de Derecho Internacional Privado del Grado en Derecho de la UIB.*

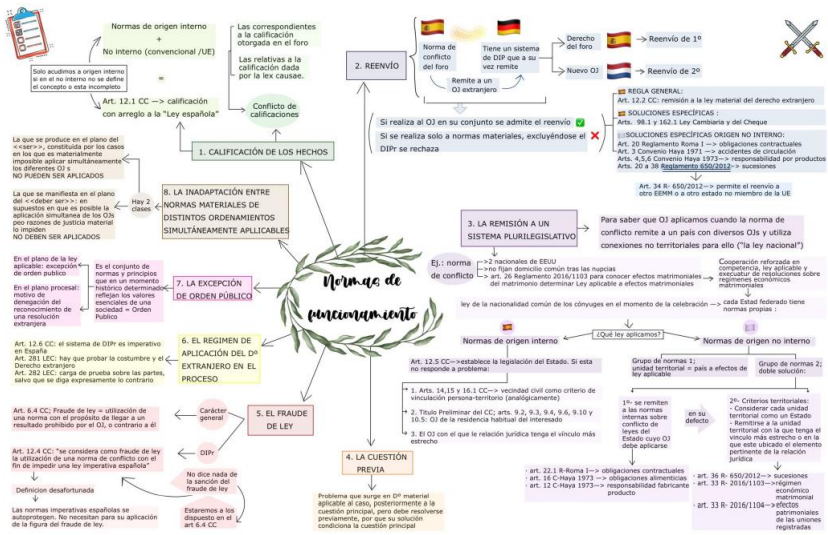


FIGURA 2. *Otro ejemplo de mapa mental de la asignatura de Derecho Internacional Privado del Grado en Derecho de la UIB.*

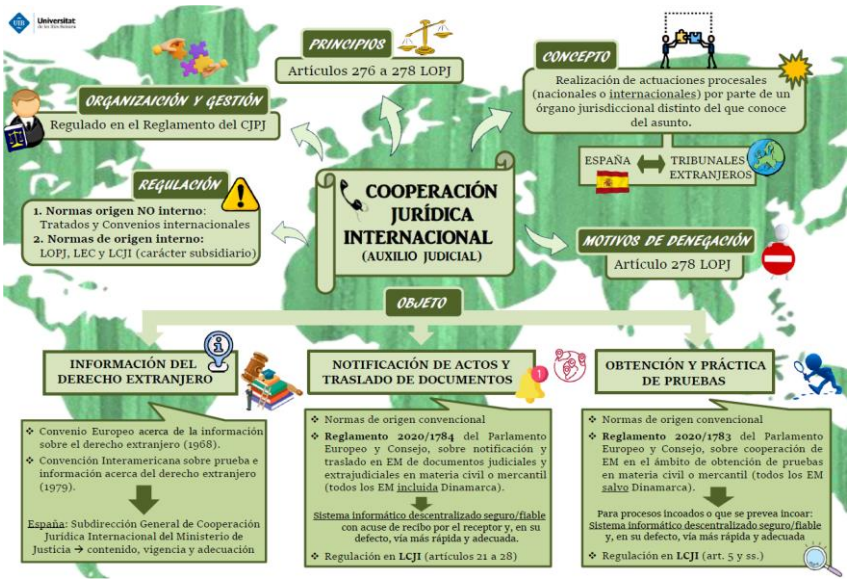


FIGURA 3. *Ejemplo de mapa mental de la asignatura de Nociones Básicas de Derecho del Grado en Derecho de la UIB.*

FIGURA 4. *Otro ejemplo de mapa mental de la asignatura de Nociones Básicas de Derecho del Grado en Derecho de la UIB.*

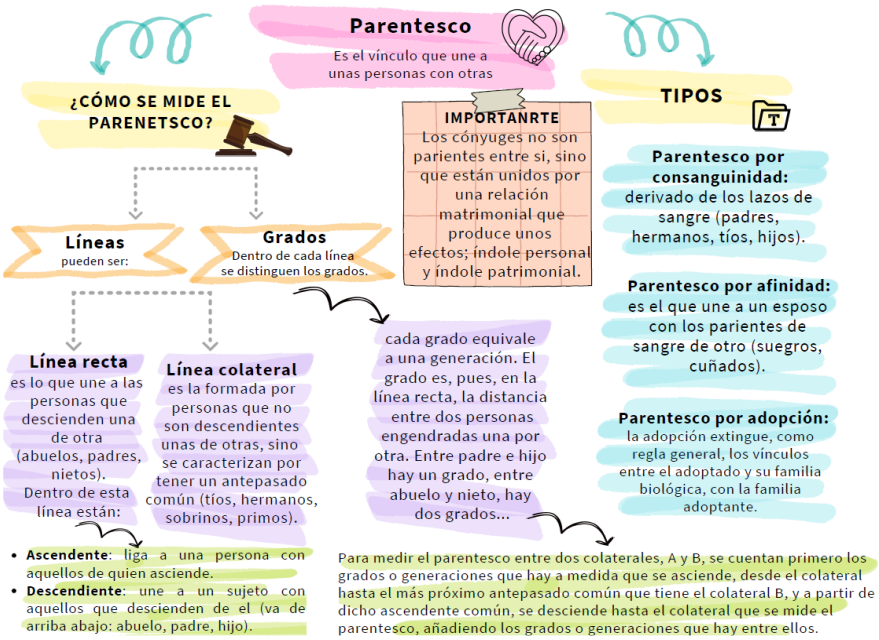


FIGURA 5. *Otro ejemplo de mapa mental de la asignatura de Nociones Básicas de Derecho del Grado en Derecho de la UIB.*

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, cabe tener presente que la técnica de estudio basada en la utilización de los mapas mentales ha permitido a los estudiantes potenciar unas determinadas competencias que no siempre se trabajan suficientemente durante el grado en Derecho. En este sentido, los estudiantes han visto reforzada su capacidad de síntesis y exposición de la información jurídica relevante; la divulgación de resultados a través de la publicación de sus trabajos a través del aula virtual (Moodle); y, a su vez, el trabajo cooperativo, dado que la realización de esta actividad se ha realizado en grupos reducidos de dos y tres alumnos. Asimismo, ha permitido reforzar su aprendizaje en determinadas materias clave, a la vez que aprendían una técnica de estudio novedosa, permitiendo sintetizar en una sola página una materia compleja o un epígrafe de una considerable extensión.

En segundo lugar, cabe concluir que esta técnica de estudio se puede utilizar para medir la participación del alumnado en una determinada asignatura o, al menos, una parte de ella. En este sentido, algunos profesores participantes en el proyecto aprovecharon la existencia de los mapas mentales para puntuar la participación del alumnado (entre 0-5 y 1 punto de la nota final).

En tercer lugar, cabe remarcar que los mapas mentales también se pueden utilizar junto a otras técnicas de innovación docente, como por ejemplo la realización de un certamen de exposición pública de los mejores mapas mentales. Asimismo, también se puede combinar con la exposición pública en clase de los mapas mentales para potenciar la capacidad de oratoria del alumnado.

Finalmente, cabe tener presente que la implementación de esta técnica de innovación docente no tiene costes asociados y puede realizarse de manera sencilla, ya sea por un solo docente o por un conjunto de ellos de forma uniforme (como hemos realizado en nuestra Facultad). Además, admite multitud de variantes que dependen, en última instancia, de las decisiones adoptadas por los docentes encargados de supervisar y corregir los trabajos presentados.

6. AGRADECIMIENTOS

Me gustaría aprovechar la inclusión de este apartado para agradecer a los miembros del proyecto de innovación docente (PID núm. 222429, titulado "La utilización de mapas mentales como técnica de estudio para reforzar el aprendizaje del alumnado") su cooperación en la ejecución del proyecto, dado que ésta ha sido clave para la implementación de los mapas mentales como técnica de estudio y para la realización del presente trabajo.

7. REFERENCIAS

Alventosa, J. (2017), Los mapas conceptuales: metodología de aprendizaje cooperativo en la enseñanza de las ciencias jurídicas. En: Miró F. y Pérez J.A. (Dir.), *Innovación docente y ciencia jurídica* (pp. 103-126), Aranzadi.

Barrios, M.A. (2019). Mapas conceptuales y mentales. Una experiencia de aprendizaje colaborativo. En J.J. Gázquez (ed.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades* (pp. 873-886), Dykinson.

Buzan, T. (2017). *El libro de los mapas mentales. Como utilizar al máximo las capacidades de la mente*. Ediciones Urano.

Cañas, A.J. (2004). *Concept maps: theory, methodology, technology. Proceedings of the First International Conference on Concept Mapping,* Vol. I, Universidad Pública de Navarra.

Cobas M.E. (2019), *Innovación docente y mapas conceptuales*, Universitat de Valencia.

Latorre M.J. y Blanco, F.J. (2012). *Utilización de mapas conceptuales en la enseñanza universitaria. La Universidad: una Institución de la Sociedad* (pp. 1-19), CIDUI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació.

León M.J., Rodríguez M.J., Romero M.A. (2006), Los mapas conceptuales como instrumento de evaluación y de aprendizaje en la universidad, dentro del nuevo espacio europeo de educación superior. En *Actas del IX Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 1-10).*

Manosalva S.E. y Núñez J.H (2014). Mapas mentales. Una estrategia de innovación en la docencia universitaria, *Plumilla Educativa*, 14 (2), 30-39, 10.30554/plumillaedu.14.751.2014

Martín, C., Parro, A.I. y Cid, M.L. (2015), Utilización de mapas conceptuales como innovación docente para el desarrollo de competencias, *Educación médica,* 16 (3), 173-176. 10.1016/j.edumed.2015.09.004

Muñoz J.M. y Serrano, R. (2014), El uso de mapas mentales en la formación inicial docente, *Relatec*, vol. 13 (2), 77-87. 10.17398/1695-288X.13.2.77

Muñoz J.M., Serrano, R. y Marín, V. (2014), El aprendizaje colaborativo y su desarrollo a través de mapas mentales. Una innovacion educativa en la formacion inicial docente. *Educatio Siglo XXI*, 32 (2), 193-212.

Novak, J.D, Cañas, A.J. (2008), The theory underlying concept maps and how to construct them, *Technical Report IHMC CmapTools*, pp. 1-36. https://bit.ly/43FGuOf

Ortega A. y Cobas, M.E. (2017), El grado en Derecho y los mapas conceptuales. Metodología de aprendizaje cooperativo. En: Miró F. y Pérez J.A. (Dir.), *Innovación docente y ciencia jurídica* (pp. 41-58), Aranzadi.

CAPÍTULO 37

DOCENCIA COMPARTIDA, APRENDIZAJE OPTIMIZADO

ANTONIO OBREGÓN GARCÍA
Universidad Pontificia Comillas. ICADE

JAVIER GÓMEZ LANZ
Universidad Pontificia Comillas. ICADE

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos el desarrollo de una experiencia docente de carácter innovador en el ámbito del Derecho, ejecutada en el marco de un proyecto de innovación docente reconocido y financiado por la Universidad Pontificia Comillas, y exponemos las principales conclusiones extraídas después de tres años de aplicación.

La actividad consiste en el empleo de un sistema de enseñanza compartida (o codocencia) en una asignatura de corte interdisciplinar. En concreto, se trata de la asignatura optativa *Consecuencias jurídicas de la inimputabilidad*, perteneciente a la materia de Derecho Penal, dentro del programa académico combinado de doble grado en Psicología y en Criminología. La asignatura se imparte en quinto curso (el último de los que consta el programa), y se enfrenta, entre otros, al reto de revelar las conexiones entre aspectos relevantes del Derecho Penal (fundamentalmente, los ligados a la determinación de la imputabilidad o inimputabilidad del reo y, en su caso, las consecuencias de esta última) y elementos esenciales de otra disciplina distinta como es la Psicología (en áreas como el funcionamiento integrado de la mente o la psicopatología).

El desafío se acrecienta porque, además, la asignatura se halla dirigida a estudiantes que, si bien han adquirido competencias específicas de la esfera del Derecho en asignaturas de cursos previos, y en particular de Derecho Penal, lo han hecho, como es lógico, en comparación con un

Grado específico de Derecho, en un nivel más básico y parcial, pues esta disciplina, naturalmente, no deja de concurrir con otras en el título de Criminología, cuya naturaleza interdisciplinar es incontrovertible.

La asignatura ha venido siendo impartida desde los comienzos de su implantación, hace ya tres cursos académicos, por los dos profesores que suscribimos este trabajo. Ambos ostentamos la misma categoría académica (profesores ordinarios), desarrollamos idéntica dedicación (exclusiva) y acumulamos una experiencia docente prolongada (31 y 23 años, respectivamente). Además, mostramos una fuerte vinculación académica, con numerosas colaboraciones tanto en el terreno docente como en el ámbito investigador. A su vez, nos hemos especializado en áreas afines, aunque diferenciadas, de la materia que se imparte en esa asignatura (como, por ejemplo, las implicaciones penales del consumo y la adicción al alcohol y otras drogas, la repercusión en la imputabilidad de los hallazgos recientes de la neurociencia, el tratamiento jurídico-penal de las psicopatías o la determinación de la pena en caso de concurrencia de atenuantes); esta diversidad, sobre una base común, permite una visión complementaria que facilita abordar el conjunto de la materia de manera más honda y aguda.

Como se comentaba, los estudiantes proceden del último curso del doble grado en Psicología y Criminología. En un porcentaje muy elevado, presentan, siguiendo la formulación propuesta por Simon, Wagner & Killion (2017), personalidad femenina. Normalmente, enfocan su futuro profesional inmediato hacia las salidas más ligadas a Psicología, aunque reconocen la conveniencia de adquirir conocimientos jurídicos. No suelen ser a priori muy conscientes de los campos de intersección entre la Psicología y el Derecho, aunque al término de la impartición de la asignatura justamente uno de los aspectos que valoran más favorablemente es la interrelación apreciada entre ambas disciplinas. Perciben, también de inicio, la asignatura como altamente técnica y, en esa medida, difícil, impresión propiciada por la propia denominación, cuya precisión sin embargo no va acompañada de una comprensión nítida de su significado por parte de los estudiantes potenciales.

2. OBJETIVOS

La pertinencia de esta experiencia surge de la constatación de necesidades docentes cada vez más acuciantes en el sistema universitario actual: por un lado, el interés por obtener aprendizajes consistentes, significativos y profundos (Campbell; Reedy; Baird & Baird, 2018, p. 4); por otro, la conveniencia de asegurar que ese tipo de aprendizaje también es posible en materias de corte interdisciplinar. Se trata de necesidades y objetivos que, no obstante su validez general, se expresan de forma específica en el Proyecto Educativo de la Universidad Pontificia Comillas, así como en su Plan Estratégico. En particular, representa una actividad conectada directamente con las competencias definidas en el perfil competencial del "Profesor de Comillas", particularmente en aquellas relacionadas con la colaboración docente, ya que este modelo de codocencia fomenta, por una parte, la coordinación, el consenso, el trabajo en equipo y la responsabilidad en las tareas asumidas, y propicia, por otro, el diseño y organización de forma colaborativa de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En efecto, los títulos de grado son (o deben ser), generalistas, por exigencias normativas derivadas de los marcos reguladores de la ordenación de las enseñanzas universitarias en España (de modo palmario lo expresa el artículo 13 del Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre); pero, a su vez, se caracterizan por ampliar crecientemente el número y diversidad de competencias cuya adquisición se reclama al estudiante para alcanzar los objetivos formativos. Esta amplitud y heterogeneidad se acentúa en los programas combinados de doble grado, fórmula generalizada hoy en día en el sistema universitario español (y que reciben respaldo reglamentario precisamente en el artículo 24 del citado Real Decreto, aunque probablemente no de forma muy afortunada). Esta extensión competencial incrementa el riesgo de que el aprendizaje resulte superficial, y, en el caso de concurrir varias disciplinas científicas diferentes, también de que se muestre incompleto o desigual, pues es difícil que un único profesor pueda atender a todos los requerimientos que reclama una asignatura de corte interdisciplinar.

Un sistema de codocencia que abarque todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje hace más intensivo y extensivo el trabajo del "lado" de la enseñanza (Custodio; Strotmann; Buckingham; López & Peral, 2021, pp. 20-21). Ello permite alcanzar una mayor eficacia en el aprendizaje del estudiante, sin incurrir en el defecto de sobrecargar a este más allá del trabajo que se corresponde con el tiempo que representa el número de créditos ECTS asociado a una asignatura. Creemos que este aspecto debe ser singularmente resaltado, puesto que en no pocas ocasiones las estrategias de enseñanza y aprendizaje innovadoras suelen tropezar con el inconveniente de implicar, en la realidad, un esfuerzo adicional por parte del alumno, superior al que delimita la carga de trabajo que se corresponde con los créditos que se asignan a la materia. Esta percepción se encuentra, entre otras razones, en el origen de que, también con frecuencia, se puede llegar a observar en el alumnado una actitud refractaria a la implantación de metodologías de enseñanza y aprendizaje más activas y de índole innovadora. De aquí que subrayemos, como una de las características más estimables de la codocencia, la mayor perceptibilidad por parte del discente del acompasamiento del logro de los objetivos formativos con el esfuerzo que verdaderamente le es demandable.

A ello se añade que, en el caso de materias interdisciplinares, este modelo facilita ofrecer al alumno de forma trabada la realidad plural de los problemas a los que tendrá que enfrentarse en su vida profesional, superando la mera yuxtaposición de contenidos de diferentes disciplinas (Rooks; Scandlyn; Pelowich & Lor, 2022, p. 1). Así se conjura más creíblemente la tentación de renunciar al avance formativo que constituye una materia abordada con tintes interdisciplinares, impulso de desistimiento que suele surgir cuando en algunas experiencias de este corte no se alcanza el propósito deseado.

En suma, la finalidad de esta práctica innovadora es optimizar la eficacia del aprendizaje, esto es, propiciar una adquisición de competencias más completa y profunda. Esta meta última puede lograrse a través de un conjunto de objetivos parciales:

- Dotar de un mayor dinamismo a la clase, con la intervención ágil, sucesiva y alternativa de profesores que pueden ofrecer visiones agregadas de la materia.
- Incrementar la atención prestada al estudiante (y percibida por él), tanto en la actividad presencial como en la no presencial, con potenciación de la personalización de la enseñanza.
- Fomentar y reforzar la visión complementaria del profesorado respecto a la asignatura y explotar al máximo la especialización de cada profesor.
- Aprovechar la posibilidad de realizar simultáneamente roles distintos en determinadas actividades o exposiciones de materia, lo que promueve la capacidad del profesorado de desempeñar diversas facetas de su actividad.
- Evaluar sistemáticamente la actividad docente entre pares de profesores de forma continuada e inmediata, para favorecer el acometimiento de acciones de mejora, sin concesiones a la pereza o a la autojustificación.
- Por último, propiciar el aprendizaje en competencias que abarcan elementos de distintas disciplinas científicas, abordando un enfoque inter y transdiciplinar, con el fin de lograr un aprendizaje más compacto y coherente.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con la caracterización prevalente de la codocencia en la literatura especializada (Rooks; Scandlyn; Pelowich & Lor, 2022, p. 1), en esta actividad ambos profesores intervienen en todas las fases de diseño y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje: realizan de forma conjunta la planificación, la elaboración de recursos, la impartición en el aula, el acompañamiento y la tutorización a los estudiantes, y, por supuesto, también la evaluación.

De esta manera, se trata de una experiencia de codocencia que puede calificarse como integral: la docencia no es compartida en el sentido de

ser dividida en contenidos o funciones entre los profesores, sino que se basa en una idea de colegialidad estricta; los dos profesores desempeñan el mismo rol de cara a los alumnos. Ciertamente, como señala Finkel (2008, p. 227), la "igualdad" entre los codocentes requiere fundamentalmente que se respeten el uno al otro y se consideren "pares intelectuales", con independencia de si comparten posición, rango, salario o experiencia docente. No obstante, cuando, como ocurre en la experiencia descrita en este trabajo, existe un alto grado de homogeneidad en estos rasgos, resulta sin duda más fácil que ambos actúen como iguales ante los estudiantes y que éstos los perciban como tales (Fernández Enguita, 2020, p. 20). En todo caso, es conveniente que los profesores se esmeren en trasladar la imagen de ausencia de jerarquía, para que el alumno pueda dirigirse indistintamente a cualquiera de los profesores y aproveche la presencia de todos ellos, sin temor a incurrir en una transgresión del orden docente.

En el contexto de la categorización propuesta por Rooks; Scandlyn; Pelowich & Lor (2022, p. 1), se trataría de una actividad que presentaría rasgos de *team teaching* (en tanto que, en el curso de la actividad presencial, la lección fluye entre los dos profesores durante la clase) y de *complementary teaching* (dado que los esfuerzos de cada profesor potencian las intervenciones del otro a través, por ejemplo, de paráfrasis de sus afirmaciones o de ejemplos prácticos que facilitan la comprensión de éstas). Satisface así mismo, por otro lado, las exigencias que plantean Zapf; Jerome & Williams (2011, p. 40) para calificar la actividad como *truly collaborative or collegial team teaching.* La calificación, pues, como codocencia colegiada o en equipo parece singularmente acertada para describir su perspectiva y ejecución.

A nuestro juicio, el rasgo citado convierte esta práctica docente en particularmente innovadora en el campo del Derecho, donde no es habitual la conformación de equipos docentes y menos aún la aplicación de la codocencia concebida de este modo colegiado integral. En nuestro ámbito disciplinar, las experiencias de codocencia o no son tales, pues se limitan a invitar a otros profesores a seguir al profesor titular, normalmente con finalidad didáctica, o se reconducen a otras categorías de

codocencia menos intensiva, caracterizadas por el reparto funcional de tareas o por la jerarquía entre un profesor titular y otro ayudante.

Para lograr la máxima eficacia, es preciso metodológicamente que todos los profesores hagan todo, y *de todo*: esto es, han de realizar de forma conjunta la planificación, la elaboración de recursos, la impartición en el aula, el acompañamiento y la tutorización, y también la evaluación.

El éxito del modelo que proponemos exige, por tanto, una colaboración sostenida en cada una de estas fases del proceso de enseñanza y aprendizaje; la codocencia debe ser, en este sentido, "democrática" (Caplow & Fullerton, 2005, p. 114), e incluso "igualitaria", pues los codocentes no pueden desentenderse de ningún elemento del proceso y deben efectuar aportaciones sustanciales a cada una de las fases del mismo.

En el momento de preparación de la asignatura cobra importancia capital la elaboración conjunta de los recursos (Custodio; Strotmann; Buckingham; López & Peral, 2021, p. 20). Ciertamente, en el caso presentado, este aspecto resulta singularmente facilitado por el hecho de que los dos profesores son coautores de un manual (del que ya se han publicado tres ediciones) que desarrolla los aspectos esenciales de la parte principal de la disciplina que ambos cultivan. Pero a ello se debe añadir la generación colaborativa de recursos audiovisuales y otros recursos digitales y su puesta a disposición de los alumnos, esenciales para lograr la optimización del aprendizaje del estudiante (Caplow & Fullerton, 2005, p. 118). A este respecto, es destacable, en especial, la necesidad de contar con presentaciones ágiles y útiles, orientadas a facilitar, por un lado, la comprensión de la materia por el estudiante en su actividad no presencial y, por otro, a dinamizar las explicaciones de clase.

En el contexto de la actividad docente presencial, la existencia de varios docentes en el aula debe coordinarse de tal manera que la complementariedad se verifique en todo momento, exigencia reclamable en cualquier supuesto de codocencia, pero particularmente en la que hemos identificado como codocencia en equipo, por su grado extremo de colegialidad, tal y como ponen de manifiesto Cía Blasco; García Ruiz; Martínez de la Hidalga & Sánchez Martín (2022, p. 13). Desde el punto de vista formal, la interacción entre los codocentes exige algún tipo de

proceso -que puede terminar automatizándose- para dar pie al otro, reconocer cuando el otro quiere hablar y alternar los roles para aprovechar las fortalezas de cada uno. A este respecto, la codocencia se constituye en una oportunidad para ser un modelo de respeto mutuo y colaboración que impacte en los estudiantes (Custodio; Strotmann; Buckingham; López & Peral, 2021, p. 20), de tal forma que estimule la predisposición al trabajo también colegiado y fomente la actitud cooperativa del estudiante tanto en el plano personal como en el profesional. Desde el punto de vista material, la articulación de las intervenciones debe ir dirigida a garantizar una situación de equilibrio entre la claridad de la exposición y la presentación argumentativa de distintos enfoques o perspectivas sobre la cuestión tratada; dicho de otra manera, la convivencia de distintos puntos de vista por parte de los profesores no debe conducir, sin embargo, a la generación de confusión o desconcierto por parte del alumnado. Es crucial evitar que manifestaciones de discrepancia entre los profesores generen incertidumbre, pues los estudios evidencian que ello constituye una de las principales debilidades que los alumnos perciben en los proyectos de codocencia (Pla-Campas; Arumí-Prat & Simó-Gil, 2022, p. 102).

En el caso concreto de la asignatura abordada en esta experiencia, su orientación eminentemente práctica determina adicionalmente la conveniencia de orientar la actividad presencial a la resolución de un número elevado de casos prácticos, cuya presentación eficaz en un formato apropiado permite al estudiante entrenar su capacidad de resolución de problemas que requieren la combinación de los conocimientos teóricos de Psicología con los del Derecho Penal. En esta vertiente práctica, tanto la agilidad expositiva como la diversidad de enfoques cobran una importancia singular para la evolución competencial del estudiante.

Por último, la estrategia de evaluación debe ser también decidida en un contexto de codocencia, determinando de forma colaborativa qué tareas y herramientas habilitan la evaluación óptima del aprendizaje (Custodio; Strotmann; Buckingham; López & Peral, 2021, p. 21). Cuando la colaboración se extiende no sólo al diseño, sino a la efectiva actividad de evaluación, se produce un efecto positivo adicional, en tanto que los posibles desvíos al alza o a la baja en la calificación proporcionada del

aprendizaje de los alumnos resultan moderados como consecuencia de la intervención de dos evaluadores. En el caso de la experiencia que narramos, además, la estrategia de evaluación se desarrolla de manera plural, puesto que comprende numerosas actividades formativas (todas "corregidas" por ambos profesores), como comentarios de texto personales y pequeños trabajos en equipo de indagación sobre temas nucleares de la disciplina, así como pruebas más convencionales, como ejercicios tipo test, elaboración de casos prácticos, e incluso un examen oral -de contenido, no obstante, eminentemente práctico- ante los dos profesores; todo ello, como se indicaba, permite compensar los sesgos individuales que pueden surgir en la valoración de cada actividad mediante una sana confrontación de los juicios de cada profesor.

4. RESULTADOS, DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como se ha comentado en la introducción, la estrategia docente descrita se ha desplegado durante tres cursos académicos. Es posible, por tanto, identificar ya en este momento una serie de conclusiones de los años transcurridos, aunque deban revalidarse en los venideros.

El presupuesto del que se parte, como ya se ha indicado, es que el resultado de la experiencia depende de la absoluta coordinación del profesorado, para que la complementariedad se verifique en todo momento. Partiendo de esta premisa, los frutos de la práctica docente son, a nuestro juicio, enormemente positivos.

Por un lado, si nos centramos en la actividad formativa no presencial, la existencia de varios docentes genera más capacidad de dar apoyo a la hora de realizar actividades individuales o grupales fuera del aula, así como de atender más apropiadamente a las necesidades específicas de cada estudiante, sin interferir en el progreso competencial de los demás, tal y como advierten Cía Blasco; García Ruiz; Martínez de la Hidalga & Sánchez Martín (2022, p. 8). Asimismo, el *feedback* de la evaluación continua puede verse robustecido, con tiempos de respuesta más rápidos desde la realización de la actividad, con la consiguiente percepción positiva del estudiante y, sobre todo, mayor eficacia del factor evaluador. E igualmente la pluralidad de profesores propicia la elaboración de

recursos docentes abundantes, facilitadores del aprendizaje, y más revisados y probados. La conexión de la existencia de este tipo de recursos, en particular los de carácter digital, con la satisfacción de la experiencia de los estudiantes aparece también acreditada por la literatura en los supuestos de codocencia (Sehbaro & Fischer, 2019, p. 60).

Por otro lado, en la línea ya apuntada por previos estudios empíricos sobre la satisfacción de los estudiantes con la codocencia (Campbell; Reedy; Baird & Baird, 2018, p. 9), la eficacia de la acción formativa presencial dentro del aula se incrementa extraordinariamente:

- En primer lugar, porque la presencia de varios profesores conduce a que el alumnado potencie su concentración y atención. Este resultado, cuya bondad debe enfatizarse, procede, a nuestro juicio, de varios factores: sin desdeñar el hecho de que normalmente la pluralidad de discursos fomenta el interés, entendemos que el mayor dinamismo de la clase involucra más al estudiante, que tiene menos incentivo para "perderse", a lo que también contribuye, sin duda, la circunstancia de una mayor sensación de vigilancia por parte de los profesores.

- En segundo término, porque la "corrección fraterna" entre profesores permite asegurar al máximo la claridad expositiva y la precisión argumentativa. La suma de profesores conduce a que se saque lo mejor del conjunto de todos ellos.

- Y, finalmente, porque la presencia de varias "voces" genera una mayor amenidad en la exposición (Sehbaro & Fischer, 2019, p. 60) y una mejor experiencia emocional del estudiante, que refuerza la atención a las explicaciones y a su recuerdo posterior. En nuestra opinión, la impresión de una actividad docente superior a la habitual, más enérgica y diligente, favorece el seguimiento de la clase y una mayor implicación del estudiante aun desde posiciones pasivas.

En definitiva, la aportación de los profesores de su visión de la asignatura de manera conjunta, pero complementaria, resulta muy enriquecedora para el estudiante. Por eso estamos convencidos de que la

experiencia puede servir de modelo para otras asignaturas singularmente complejas, tanto por mostrar un nivel más avanzado en los planes de estudio, como por presentar una naturaleza interdisciplinar. De esta forma, como se indicaba previamente, se puede conseguir que el trabajo del estudiante no exceda de los límites marcados por los créditos asignados a la asignatura, pero asegurando a la vez la efectiva adquisición de competencias ligadas a este tipo de materias.

La actividad, por otra parte, es también enriquecedora para los profesores que participan en la misma (Custodio; Strotmann; Buckingham; López & Peral, 2021, p. 12). Incluso en casos, como el presente, en los que los dos profesores han colaborado de forma intensa tanto en el ámbito docente como en el investigador, existen diferencias entre ambos (Finkel, 2008, p. 228). La diversa perspectiva que cada uno adopta sobre los problemas (aun cuando exista un bagaje común, tal perspectiva puede diferir levemente en atención a intereses y experiencias personales) o la variedad en el estilo docente permiten, sin duda, que cada profesor aprenda del otro y module su estrategia docente como consecuencia de su participación en el proceso de codocencia (Nevin; Thousand & Villa, 2009, p. 573). A ello se añade su contribución a la mitigación del aislamiento personal del docente, dificultad cuyo carácter particularmente agudo en España ha sido evidenciada por los informes TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE (Fernández Enguita, 2020, p. 18).

Como ya se ha anticipado, si en una materia poco dada -al menos, en principio- a una actividad colaborativa como es el Derecho Penal, la actividad alcanza el grado de éxito que estos resultados evidencian, cabe conjeturar su aptitud para ser escalada a otras áreas de conocimiento y disciplinas científicas, en las que la interrelación entre profesores en la práctica docente es más frecuente.

Es pertinente, no obstante, reseñar también algunas de las limitaciones del modelo. Quizá el mayor problema con el que se enfrenta el sistema de codocencia es el del reconocimiento de créditos de actividad para el profesor, que puede llegar a ser disuasorio y desmotivador. En efecto, en caso de que se reconozca al conjunto de los profesores sólo el total de créditos asignados a la asignatura, se ignora el hecho de que los

profesores involucrados lo están en todas las fases del proceso de enseñanza y aprendizaje, cuando el tiempo invertido y el esfuerzo aplicado es idéntico al modelo tradicional de un único profesor (ya que no es un sistema de codocencia con división del trabajo, sino que sus ventajas se derivan precisamente de que "todos hacen todo"); es más, la necesidad de coordinación entre los profesores puede llegar incluso a incrementar el esfuerzo reclamado para la adecuada consecución de los fines.

Desde este punto de vista, el modelo es menos eficiente: bien para los profesores, a los que no se les computa la impartición completa de la asignatura, sino sólo una parte, o bien para la institución educativa, que en su caso tendría que reconocer más créditos a los profesores que los que representa la asignatura, incrementando de este modo sus costes. Rooks; Scandlyn; Pelowich & Lor (2022, p. 10) apuntan esta razón como el principal factor explicativo de la ausencia relativa de codocencia en el sistema estadounidense de educación superior. Por este motivo entendemos que los centros decididos a impulsar la innovación docente deben ser conscientes de que, en el caso de adoptar fórmulas de codocencia, el aseguramiento de la eficacia del proceso de enseñanza y aprendizaje, en términos de adquisición real y profunda de competencias, puede entrañar en cierta medida una reducción de la eficiencia de los recursos docentes aplicados.

Sin embargo, y como reflexión conclusiva, consideramos que las ventajas que hemos venido reseñando que exhibe esta metodología innovadora deben llevarnos a reivindicar su mayor difusión en la práctica docente universitaria. Ciertamente, debido, como hemos comentado, al uso más intensivo y extensivo del principal recurso docente, que es el humano, tiene que reservarse por los responsables académicos para aquellas materias de particular complejidad, en las que el cumplimiento de los objetivos formativos puede quedar comprometido por razón de esa dificultad; o también para las de importancia crucial con vistas la verificación del perfil de egreso deseado, puesto que en esas materias no cabe abdicar de la necesidad de avalar la consecución de dichos objetivos. Pero, a la luz de todo lo expuesto, no cabe renunciar a un instrumento metodológico tan robusto y provechoso, cuya potencialidad aún está por

explotar en nuestro sistema universitario, y más en disciplinas, como el Derecho, donde su presencia es casi testimonial.

5. AGRADECIMIENTOS

Como se ha indicado, la actividad objeto de la presente comunicación está asociada a la ejecución del proyecto de Innovación Docente *COINTEGRA: Docencia Compartida, Aprendizaje Optimizado, Ciencia Integrada,* financiado por la Universidad Pontificia Comillas en la Convocatoria correspondiente al curso 21-22. En tal medida, queremos manifestar nuestro agradecimiento a la Universidad Pontificia Comillas (que nos gustaría personalizar en su Oficina de Apoyo a la Innovación Docente), así como a nuestros alumnos egresados de los cuatro últimos cursos del programa de doble grado en Psicología y Criminología, por la convicción y el buen ánimo con el que han acogido la puesta en práctica de este modelo de enseñanza. Su contribución al éxito de su implantación ha resultado fundamental.

6. REFERENCIAS

Campbell, E.L.; Reedy, A.R.; Baird, M.J. & Baird, D.M. (2018). Better together: Co-teaching in undergraduate applied psychology courses. Psychology Teaching Review (24, 2), 3-11.

Caplow, S. & Fullerton, M. (2005). Co-Teaching International Criminal Law: New Strategies to Meet the Challenges of a New Course. Brooklyn Journal of International Law (31, 1), 103-128.

Cía Blasco, J.; García Ruiz, C.; Martínez de la Hidalga, C. & Sánchez Martín P. (2022). Cuadernos de Pedagogía Ignaciana Universitaria: Codocencia. Universidad Pontificia Comillas.

Custodio, M.; Strotmann, B.; Buckingham, L.; López, A., & Peral, A. (2021). Guía de buenas prácticas de codocencia. Universidad Pontificia Comillas.

Fernández Enguita, M. (2020). 2a/2p << a/p – Del aislamiento en la escuela a la codocencia: Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. Participación educativa (7, 10), 15-32.

Finkel, D. (2008). Dar clase con la boca cerrada. Universidad de Valencia.

Nevin., A.I.; Thousand, J.S. & Villa, R.A. (2009). Collaborative teaching for teacher educators. What does the research say? Teaching and Teacher Education (25), 569-574

Pla-Campas, G., Arumí-Prat, J. & Simó-Gil, N. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, (25, 1), 93-104.

Rooks, R.N.; Scandlyn, J.; Pelowich, K. & Lor, S. (2022). Co-teaching Two Interdisciplinary Courses in Higher Education. International Jounal for the Scholarship of Teaching and Learning (16, 2), 1-12.

Shebaro, B. & Fisher, C. P. (2019). Crime in the 21st Century: A Co-Teaching Experience. The Journal of Computing Sciences in Colleges (34, 5), 54-62.

Simon, R.M.; Wagner, A. & Killion, B. (2017). Gender and choosing a STEM major in college: Femininity, Masculinity, chilly climate, and occupational values. Journal of Research in Science Teaching 54(3), 299-323.

Zapf, M.K., Jerome, L. & Williams, M. (2011). Team teaching in social work: Sharing power with bachelor of social work students. Journal of Teaching in Social Work, (31, 1), 38–52.

LA FIGURA DE COORDINADOR ACADÉMICO DE ASIGNATURA EN EL MÁSTER EN ABOGACÍA

LUIS CORPAS PASTOR
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La Universidad se sitúa, por derecho propio, a la cabeza de la formación de los estudios de Máster. Sin embargo, no es infrecuente que colabore con otras instituciones para ello: la exigencia de una formación reglada, como el Máster Oficial en Abogacía, habilitante para realizar el examen nacional de Acceso a la profesión de abogado que anualmente convoca el Ministerio de Justicia, de acuerdo con lo establecido en la Ley 34/2006, de 30 de octubre; hace imprescindible la colaboración con las escuelas de Práctica Jurídica de los correspondientes Colegios de abogados. La colaboración entre estos y la Universidad demanda una muy estrecha colaboración entre ambas instituciones, lo que requiere una coordinación efectiva.

Tal es el caso del *Máster Universitario en Abogacía por la Universidad de Málaga*, estudios oficiales de posgrado que son habilitantes, según lo requerido por la citada Ley 34/2006; donde existe una «coordinación-espejo» en cada institución, en todos los niveles del programa.

La Asignatura de Deontología, Organización profesional y Resolución alternativa de conflictos, de primer curso, no es una excepción. Aquí, como en las demás asignaturas, juega especial trascendencia la figura del «coordinador académico», en colaboración con el «coordinador profesional» de la asignatura, como exponemos más adelante.

En el pasado, los docentes seguían un enfoque esencialmente individualista en los procesos educativos, mostrándose reacios a participar en los proyectos colaborativos o coordinados.

En la actualidad, resulta obvio que la tendencia tradicional de cierto individualismo en la educación universitaria está siendo dejada atrás: en nuestra opinión, como sostuvieran Fuentes-Guerra, García, Llorent y Olivares (2012), creemos que el profesorado de diversas universidades ha ido adoptando paulatinamente una tendencia creciente hacia dejar atrás el individualismo tradicional y adoptar hoy un enfoque más cooperativo, buscando la coordinación en su trabajo, aunque todavía en cierta forma gradual. Bolarín y Moreno (2015), ya lo advertían:

> La coordinación es un elemento fundamental para la mejora de la enseñanza y para el desarrollo profesional y organizativo. Para comprender su importancia ha de ser entendida como un mecanismo capaz de promover y dinamizar la autonomía, la creatividad y actividad cooperativa por parte de docentes "intencionalmente" involucrados. (320).

La interrelación entre el "ámbito estructural y el ámbito cultural" de la organización universitaria (Bolarín y Moreno, 2015, 320), cohonesta la coordinación docente bien desde una perspectiva informal, cuando el profesorado espontáneamente provoca reuniones o meros intercambios de opinión no protocolizados, o bien desde una perspectiva formal, es decir, establecida oficialmente. Bolarín (2016), entiende la interrelación entre el sistema formal y el informal de las organizaciones de la siguiente forma:

> En cada organización y, más concretamente en la Universidad, existe una estructura organizativa formal (ámbito de la estructura); en ella, se desarrollan determinadas relaciones entre los individuos que la forman (ámbito de las relaciones), cada uno de los individuos que la forman tienen sus propias concepciones y creencias acerca de las personas, las relaciones, cómo hacer las cosas, de enfrentarse a las situaciones nuevas (ámbito de las creencias, valores, percepciones del profesorado) y todo este entramado anterior tiene su proyección en el aula (p. 169).

Por lo tanto, podemos identificar una coordinación formal, junto a una algo menos evidente, o sutil, coordinación informal, que también se puede denominar coordinación relacional. Esta última suele ser mejor, en relación a los resultados de aprendizaje, porque no supone *a priori* una imposición de mera formalidad, y los acuerdos alcanzados tienen mayor probabilidad de llevarse a la práctica dado que implican el compromiso personal de los implicados. En cuanto a la primera, en opinión

de Sebastiá y García (2021) que nosotros compartimos íntimamente, en la formal,

> también resulta de vital importancia la persona responsable de la coordinación y su compromiso, convicción y determinación en esta labor, pues se pueden establecer modos de actuación totalmente distintos dependiendo del acierto en su elección. (115).

Por lo tanto, ya sea informal o formal, la coordinación resulta esencial. Aunque en general, cuando se formaliza, la obtención de mejores o peores resultados puede depender de quién haya sido seleccionado para su nombramiento para ocupar el puesto de coordinador.

Por otra parte, según el planteamiento de Torrego y Ruiz (2011, p. 33), la organización necesaria de los estudios universitarios en conjuntos de enseñanzas interconectadas, con el objetivo de desarrollar competencias genéricas y específicas, requiere la coordinación docente a varios niveles. Sobre este aspecto, Velasco, Rodríguez, Terrón y García (2012), sostienen que, como en otros ámbitos educativos, en la Universidad,

> una efectiva coordinación entre docentes puede ayudar a poner en común dificultades, a afrontar las diferentes tareas y a consensuar criterios de evaluación, con el foco puesto en la búsqueda de una mejora continua de la práctica docente. (p. 265).

En este contexto, se identifican dos tipos de coordinación: la vertical y la horizontal. La coordinación vertical se establece entre los diferentes cursos y asignaturas de una titulación, mientras que la horizontal se da entre cursos y grupos del mismo nivel (Bolarín *et al*., 2013; López, 2016). Esta última coordinación es crucial, ya que implica trabajar de forma colaborativa entre profesores, incluso aquellos que pertenecen a diferentes departamentos, pero que enseñan en el mismo nivel académico (García, 2019). En nuestra opinión, es fundamental realizar reuniones entre el cuerpo docente de un mismo curso, no solo por compromisos institucionales, sino con el objetivo de promover una mejora efectiva del aprendizaje del alumnado.

Independientemente de lo anterior, el diseño y planificación de la enseñanza universitaria no es un proceso sencillo, en particular de los estudios oficiales de posgrado, debido a que intervienen múltiples actores (Áreas, Departamentos, Centro educativo junto con sus Órganos, así

como la Universidad y las Agencias acreditadoras, etc.), cada uno en su ámbito correspondiente de toma de decisiones.

La complejidad es mayor, si cabe, cuando participan otras instituciones ajenas a la Universidad. Tal es el caso de las enseñanzas del *Máster Universitario en Abogacía* de la Universidad de Málaga, en las que, como hemos explicado, también interviene el Ilustre el Colegio de Abogados (ICA) de Málaga.

Pero no sólo participa el ICA-Málaga en dichos lineamientos, sino que además aporta personas colegiadas para realizar tareas docentes, como profesores, valioso recurso que enriquece sin duda la docencia, ya que acerca aspectos del ejercicio de la práctica forense a unas enseñanzas que están orientadas, precisamente, a capacitar al alumnado, fundamentalmente compuesto por graduados y graduadas en Derecho, para el acceso a la profesión de abogado/a que actualmente "está regulado por el Estatuto General de la Abogacía (Real Decreto 135/2021, de 2 de marzo), en el que se indican como requisitos para ser abogado estar en posesión del título oficial que habilita para el ejercicio de estas profesiones, estar incorporados a un Colegio de la Abogacía en calidad de ejercientes y dedicarse de forma profesional al asesoramiento jurídico, a la solución de disputas y a la defensa de derechos e intereses ajenos, tanto públicos como privados, en la vía extrajudicial; judicial o arbitral -*ex* art. 4 de la mencionada norma-. Siendo el Máster Universitario en Abogacía la vía articulada desde el Espacio Europeo de Educación Superior para obtener tanto el título habilitante antes mencionado como para acceder a la prueba de Estado diseñada por la Ley 34/2006, de 30 de octubre que se mantiene en vigor en este aspecto."[61].

A tenor de su «Memoria de Verificación», el título oficial de *Máster Universitario en Abogacía por la Universidad de Málaga* cuenta con la aprobación de la Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria, y tiene una duración de 90 créditos, acorde al sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos («ECTS» por sus siglas en inglés), de los cuales cincuenta y cuatro corresponden a

[61] Universidad de Málaga, *Máster universitario en Abogacía*, https://bit.ly/40Y4bzG

formación especializada; treinta a prácticas externas realizadas en despachos profesionales de la provincia de Málaga y seis al trabajo fin de Máster[62].

El contexto educativo en el que se encuadra específicamente este título corresponde a una necesidad legalmente establecida actualmente en el acceso a la profesión de Abogado, es decir, el título oficial de Máster tiene un carácter habilitante para acceder a las evaluaciones conducentes a la obtención del título profesional para el ejercicio de la profesión de la abogacía establecido por la Ley 34/2006, de 30 de octubre[63], que se mantiene en vigor tras su modificación en 2021[64]. A tenor de lo establecido en sus artículos 2 y 4, se trata de una "formación reglada y de carácter oficial" adquirida "a través de la realización de cursos de formación acreditados conjuntamente por el Ministerio de Justicia y el Ministerio de Universidades".

El *Máster Universitario en Abogacía* por la Universidad de Málaga se imparte de forma presencial en dos centros diferentes. Por un lado, en la Facultad de Derecho en Málaga, y por otro, en las instalaciones del ICA (Ilustre Colegio de Abogados) tanto en Málaga como en su sede de Marbella. Debido a su configuración única como un programa impartido en colaboración con un colegio profesional, la coordinación académica de este Máster es especialmente compleja y de gran importancia para garantizar la consecución de resultados satisfactorios.

En líneas generales, compartimos la visión de Arbea *et al*., (2021), quienes sostienen, aunque en otra especialidad educativa universitaria, que para liderar colectivamente un proyecto son indispensables

---

[62] Universidad de Málaga, *Memoria Verificación Abogacía, https://*bit.ly/3o4E8Ik

[63] Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. (BOE núm. 260, de 31 de octubre).

[64] Ley 15/2021, de 23 de octubre Ley 15/2021, de 23 de octubre, por la que se modifica la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, así como la Ley 2/2007, de 15 de marzo, de sociedades profesionales, el Real Decreto-ley 5/2010, de 31 de marzo, por el que se amplía la vigencia de determinadas medidas económicas de carácter temporal, y la Ley 9/2014, de 9 de mayo, General de Telecomunicaciones. (BOE núm. 255, de 25 de octubre).

> un trabajo en equipo adecuado, poniendo en el centro el tipo de relación entre los diferentes profesionales, una correcta comunicación, capacidad para resolver conflictos y conocimiento y respeto de roles (p. 440).

Refiriéndonos en concreto a la asignatura "Deontología, organización profesional y resolución alternativa de conflictos", ésta se ubica dentro del primer curso del Máster (compuesta en un 80 % por clases teóricas y un 20 % prácticas), y pretende, a tenor de su Guía docente, "que el estudiantado se familiarice con los aspectos más internos de la práctica de su futura profesión, desde el respeto y el conocimiento científico de las bases sobre las que asienta el ejercicio profesional". No en balde, habría que recordar, como sostenían Bolarín *et al*. (20012) que

> la práctica actúa como un elemento motivador, que les da la oportunidad de trabajar con situaciones cuasi-reales y próximas a su futuro laboral (457).

Para ello, la evaluación de la asignatura se establece, en primera convocatoria, como una «evaluación continua», con diferentes componentes, en los que la mayor ponderación se da a la evaluación sumativa o tradicional, en la que es importante la utilización de "rúbricas", al menos en cuanto a la resolución del caso práctico final. En este sentido, Alsina (2018) presenta las rúbricas de evaluación como instrumentos que hacen posible

> compartir los criterios de evaluación de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado (p. 8).

Lo anterior se debe poner en relación tanto a las evaluaciones de las tareas realizadas por el alumnado durante el curso, como a la evaluación del caso práctico final, en el que se dan a conocer de antemano al estudiantado, a través del campus virtual, los elementos que van a ser tenidos en cuenta para su evaluación.

El alumnado no sólo conoce cuáles son los criterios que se van a seguir en la evaluación de antemano, sino que también disponen en el campus virtual de la retroalimentación con posterioridad. Pero es que, además, en palabras de Quesada, Rodríguez, Gómez, e Ibarra (2017, 54), la evaluación es "uno de los aspectos que más inseguridad produce entre el profesorado". Es decir, la evaluación y la calificación tienen una

repercusión “en el presente y en el futuro del alumnado” y, por ende, es “uno de los elementos centrales en los que se centra el alumnado”; pero a la vez, provoca inseguridad en el equipo docente.

Siempre habrá casos en los que puedan pueden identificarse aspectos de mejora en cuanto a la evaluación del alumnado, sobre todo en relación a su contexto real y profesional futuro. En este sentido, Muñoz, Espiñeira, y Pérez (2023), recogiendo una idea de Astigarraga y Carrera (2018), sostienen que

> si bien existe un buen número de medios de evaluación que especifican claramente los productos o actuaciones que tiene que realizar el alumnado como objeto de evaluación y que éstos se pueden relacionar directamente con el contexto real y profesional del estudiantado, aún existen otros muchos que deben mejorarse. Ello puede ser debido a dos razones; la primera de ellas con respecto a la ambigüedad de los términos competencias y resultados de aprendizaje; la segunda, con respecto al elevado número de resultados de aprendizaje incluidos en las memorias que llevan a una dificultad evaluativa. (251).

Esta percepción de aspectos de mejora debería trasladarse, en nuestra opinión, a nuestra actuación como coordinadores del equipo docente en asignaturas complejas como la que sirve de soporte a este trabajo. Aunque, como afirman Martín, Díaz y Sánchez (2015, p.175) sería deseable también “desarrollar nuevas metodologías que permitan conseguir una mayor coordinación entre las distintas materias que conforman un Título” como sugieren estudiantes en otros trabajos de investigación sobre estos aspectos.

El equipo docente de la asignatura de Deontología, Organización profesional y Resolución alternativa de conflictos lo forman once personas (cuatro docentes de diversos departamentos de la Universidad de Málaga y siete profesionales que aporta el ICA-Málaga), lideradas por un «coordinador profesional», perteneciente al ICA-Málaga, junto a un «coordinador académico», a veces denominado “coordinador de módulo” (Álvarez, 2019, p. 321), cuyo nombramiento lo hace cada Área, por parte de la Universidad.

En el caso del Máster en Abogacía, se prefiere la denominación de coordinador académico de asignatura, puesto que son varios los módulos que se manejan en cada asignatura, dada la vocación habilitante del mismo,

de lo que no se sustrae ésta. Como es fácil de imaginar, las tareas que realiza el coordinador académico resultan fundamentales, si tenemos en cuenta que son tres los grupos de estudiantes y once los docentes. Además, en relación a lo ya explicado sobre la coordinación vertical y horizontal, la figura del coordinador docente "cobra especial protagonismo" (Álvarez, 2019) porque

> garantiza mejor el cumplimiento de las labores de coordinación que la figura de coordinador de asignatura utilizada en la mayoría de los másteres por analogía a los grados. (p. 321).

En cuanto a los resultados de aprendizaje, históricamente, la tasa de éxito de esta asignatura durante los últimos tres años (cursos 2019-20, 2020-21 y 2021-22) ha sido del 100%. Si bien, el último año de la serie, el porcentaje de estudiantes que han obtenido la calificación de "sobresaliente" han bajado de un 27% hasta un 12,35%, la tasa de calificaciones "notable· se ha mantenido (26,05% frente a un 68,59% en el curso 2020-21, con un aumento del porcentaje de estudiantes con calificación de "aprobado" (13,58% en el curso 2021-22, frente a un 3,21 % en el curso 2020-21), recuperando niveles pre-pandémicos (v. Tabla 1).

TABLA 1. *Resultados del Título. Detalle de Asignatura Deontología, Organización profesional y Resolución alternativa de conflictos. Disponible en https://bit.ly/40Y4bzG*

CURSO	Núm. No presentado	Núm. Suspensos	Núm. Aprobados	Núm. Notables	Núm. Sobresalientes	Núm. M. H.
2021-22	11	0	22	107	20	2
2020-21	1	0	5	107	43	0
2019-20	6	0	18	88	44	0
2018-19	6	4	47	88	3	0
2017-18	6	1	84	58	0	0

Fuente: elaboración propia. Modificado de UMA, *Máster universitario en Abogacía*

En el curso actual, hay matriculados en esta asignatura un total de 153 estudiantes (18 de ellos, a tiempo parcial) organizados en tres grupos (dos en la UMA, y otro en Marbella). Esta cifra supone un 95,6% del total de las plazas ofertadas (160, en el curso 2022/23). Una cantidad de estudiantes considerable, cifra que complica todavía más las labores de coordinación.

Precisamente, el propósito de este trabajo consiste en poner en valor la figura del coordinador académico de la asignatura, describiendo qué papel juega esta figura en esta asignatura.

2. OBJETIVOS

El objetivo del trabajo consiste en describir y analizar el rol del coordinador académico de la asignatura "Deontología, organización profesional y resolución alternativa de conflictos", como parte importante de los métodos de enseñanza dentro de un Máster enfocado a la superación del examen de acceso a la profesión de abogado/a.

3. METODOLOGÍA

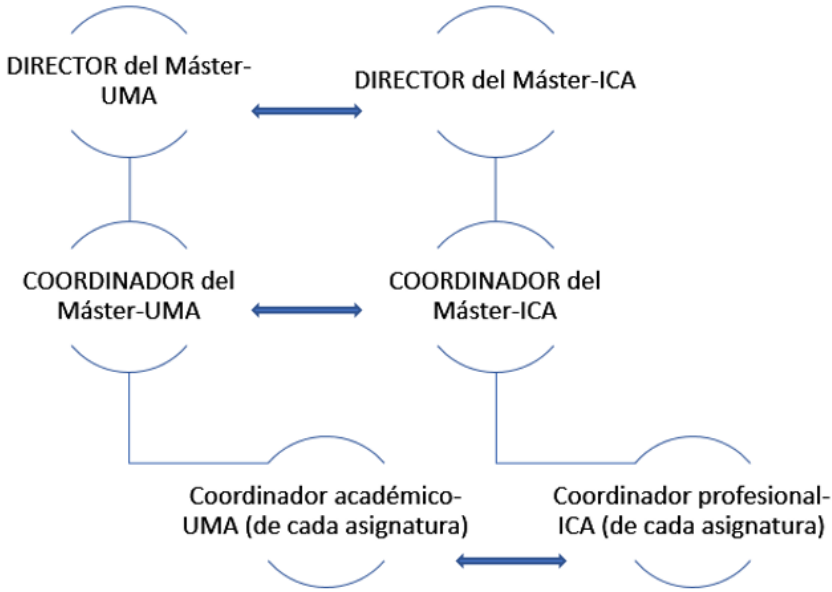
En este trabajo se ha realizado un estudio descriptivo con enfoque cualitativo de las tareas realizadas por la coordinación académica de la asignatura. Dentro de los métodos descriptivos, hemos optado por el diario como herramienta, conscientes de la importancia de la metodología de abordaje del estudio (Rodríguez, Úbeda, Olmedo y Álvarez, 2022, 365).

4. RESULTADOS

En cuanto a lo observado en dicha asignatura de "Deontología, Organización profesional y Resolución alternativa de conflictos, del Máster de Abogacía, podemos afirmar que los tipos de coordinación vertical y formal se complementan con la coordinación horizontal "formalizada" a través de reuniones y contactos puntuales, para los que usamos comunicación tanto personal y directa, como a través de TICs.

El modelo "formal" de coordinación dentro del diseño del máster, obedece un modelo siempre bicéfalo, en el que están representadas ambas instituciones, Universidad y Colegio profesional, desde la dirección del máster, hasta la coordinación de cada asignatura (v. Gráfico 1):

GRÁFICO 1. *Representación gráfica de la jerarquía en la coordinación del Máster en Abogacía por la Universidad de Málaga.*



Nota: elaboración propia

4.1. Elaboración de la Guía docente

Además de impartir docencia, las tareas del coordinador académico de la asignatura de Deontología, Organización profesional y Resolución alternativa de conflictos, del Máster Universitario en Abogacía (UMA), consisten en primer lugar, en la elaboración de la Guía docente de la asignatura, de acuerdo con la Memoria de Verificación del Título.

Este documento se compone de los siguientes bloques:

- Descripción de la asignatura
- Equipo docente
- Recomendaciones y orientaciones
- Contexto

- Competencias (competencias generales y básicas; específicas, y transversales)
- Contenidos de la asignatura (con seis grandes apartados: ordenación de la profesión de abogado, deontología, justicia gratuita y turno de oficio, LexNET, habilidades del abogado para el ejercicio de la profesión y, por último, medios extrajudiciales de resolución de conflictos.
- Actividades formativas
- Actividades de evaluación
- Resultados de aprendizaje/Criterios de evaluación
- Procedimiento de evaluación
- Bibliografía y otros recursos.
- Distribución horaria del trabajo del estudiantado.

Debe estar terminado en plazo, por lo que han de cumplimentarse y cargarse en el Programa de Ordenación Docente («PROA») con carácter previo al comienzo de curso (generalmente, en la última quincena de junio del curso anterior).

Se da la circunstancia que la única persona con "perfil" habilitado para ello es el coordinador académico de la asignatura, por lo tanto, éste es quien debe hacerlo: esto implica que será quien generará el contenido de la Guía docente, cumplimentando todos los aspectos que hemos expuesto, y deberá cargar en el PROA los datos; de forma que queden en el sistema para, posteriormente, puedan ser accedidos por el alumnado, constituyendo una norma de procedimiento que rige qué actividades se pueden realizar durante el curso, tanto docentes como evaluativas, que a su vez recoge las indicaciones pertinentes para que el estudiantado adquiera las correspondientes competencias.

4.2. Elaboración del cronograma

Se trata ésta de una tarea compartida con el coordinador profesional, del Colegio de Abogados, y se realiza una propuesta de cronograma que

posteriormente será perfilada en reunión del equipo docente, de tal forma que el coordinador profesional asigna provisionalmente a los profesores y profesoras, tanto de la Universidad como del Colegio Profesional, la distribución horaria de su carga docente.

Esta propuesta es consensuada con el coordinador académico, de forma provisional, porque, posteriormente, será debatida por todo el equipo docente, reunido en sesión de coordinación, como exponemos un poco más adelante.

En el cronograma se contempla la carga horaria de cada docente, pero al tratarse de siete abogados, junto con cuatro profesores de la Universidad, siempre se intenta ajustar la distribución, de forma que sea compatible con sus actividades profesionales; pero debe realizarse como primera aproximación para tener un escenario tangible con el que "jugar" y que cada docente dé su visto bueno antes de informar al estudiantado.

4.3. Creación de la página de la asignatura en el campus virtual

La Universidad utiliza como recurso TIC un campus virtual («CV»), de forma que cada coordinador crea la página de la/s asignatura/s que coordina en el seno de dicho CV.

La página de la asignatura contiene diversos recursos: se da acceso a la Guía docente en ella, se crea un módulo virtual "espejo" de los módulos de la asignatura que cada profesor podrá posteriormente editarlo o, en su caso, modificarlo cargando los contenidos previamente a su exposición al estudiantado, de manera que todas las personas tengan antes de que se impartan las clases, los materiales de las mismas. También se pueden crear pruebas de entrega de tareas, o simplemente, comunicar noticias o realizar anuncios sobre aspectos que vayan surgiendo durante el curso. Es en esta página dónde el coordinador subirá posteriormente el "cronograma".

Hay que destacar el gran dinamismo que permite el campus virtual y la forma muy intuitiva que tiene. Al poder introducir enlaces a la web, las posibilidades que ofrece son infinitas.

Es el coordinador académico quien tiene la responsabilidad de velar porque el contenido esté actualizado al curso presente, sin perjuicio de que cada docente pueda (y así se espera) modificar lo que sea necesario en el ámbito de sus competencias.

4.4. REUNIÓN (VIRTUAL) DEL EQUIPO DOCENTE

Como hemos expuesto en líneas anteriores, entre las tareas del coordinador académico está celebrar reuniones con el equipo docente.

En este curso, al igual que el anterior, la reunión del equipo docente se organizó de la siguiente forma: una vez conocido el equipo docente, se recogieron las direcciones de correo electrónico de todas las personas que lo componen. A esas direcciones se remitió un email "de coordinación" para que, por un lado, comprobasen el acceso a la página de la asignatura en el CV. Para ello, se facilitó el enlace *url* a la misma, de forma que fuese accesible la página mediante dolo un «click» (una vez dirigido al acceso, el sistema pide las claves personales de cada docente para poder entrar en la página; claves que el Servicio Central de Informática proporciona a cada usuario de la comunidad universitaria). En el mismo *email*, se señalaba una fecha y hora en la que se celebraría la reunión (en este caso, celebrada de forma virtual, mediante *Google Teams*) a la cual se accedía a través de otro enlace que se insertó en el *email* enviado al equipo docente. Posteriormente se volvió a reiterar en otro *email* enviado inmediatamente antes de comenzar el curso, recordando el día y la hora de la reunión virtual; así como repitiendo el enlace *Teams*.

La reunión se realizó de forma virtual el día que estaba previsto hacerlo, justo antes de empezar el curso.

Esta reunión es muy importante, porque en ella se fija el cronograma de forma definitiva y se recuerdan las pautas generales del curso, como pueden ser los procedimientos de evaluación, la ponderación de cada componente del mismo, o la necesariedad de que los materiales didácticos estén subidos al campus virtual con anterioridad a las clases, de forma que el estudiantado disponga de ellos previamente.

Como sostienen Velasco, Rodríguez, Terrón y García (2012), además de fomentar la "motivación del profesorado", la coordinación docente

> fomenta los procesos de reflexión sobre nuestra labor docente permitiendo el intercambio de experiencias entre profesionales que se enfrentan a una misma labor. (p. 280).

Posteriormente, una vez escuchadas las intervenciones de cada docente y "limadas" las posibles incidencias en cuanto a cambios de días, horas o contenidos de las tareas previstas, el coordinador académico comprobará que los contenidos definitivos estén cargados en la página de la asignatura, dejando al equipo docente plena libertad para dar visibilidad a dichos contenidos cuando lo estimen oportuno y comprobando que están efectivamente disponibles según el cronograma.

También se recuerda en esta reunión al equipo docente, como hemos señalado ya, el procedimiento de evaluación que en primera convocatoria ordinaria responde a una evaluación continua, por lo que se tienen en cuenta pruebas evaluables realizadas por el estudiantado durante el curso, así como su participación, además de otros componentes finales (test teórico y caso práctico finales). Se aprovecha en la reunión para recordarle también al equipo docente que elabore una batería de 5-6 preguntas tipo test, junto con su retroalimentación correspondiente, de tal forma que el coordinador profesional pueda posteriormente elaborar el listado de preguntas que constituirá prueba final, como veremos a continuación, junto con el caso práctico final.

La reunión de coordinación es muy bien recibida por el equipo docente, sobre todo por los abogados y abogadas que participan en la docencia, debido a que, por su trabajo, les es grato "verse" en un ambiente distinto a los juzgados. Además, celebran que se les facilite los medios técnicos para reunirse, con solo pulsar en el enlace que se les ha facilitado vía *email*, pudiendo unirse fácilmente a la reunión virtual.

4.5. Elaboración de instrumentos evaluativos

Es tarea conjunta del coordinador académico y del coordinador profesional recabar de cada docente una batería de preguntas sobre la materia asignada que tienen asignada. Sin embargo, la confección del modelo de

test teórico (evaluación sumativa teórica final) es una tarea que corresponde al coordinador académico.

Por su parte, el coordinador profesional tiene encomendada la confección del supuesto práctico final.

Por lo tanto, las funciones del coordinador académico en cuanto a la evaluación son la confección del test sumativo final (teórico, enfocado a la práctica) y su corrección.

Hay que señalar que el coordinador académico será también el encargado de recibir las solicitudes de revisión de examen, así como de justificar procedimientos de evaluación por incidencias, en casos en los que sea necesario, como se detalla a continuación.

4.6. Intervención en la evaluación del alumnado

La evaluación del alumnado, en primera convocatoria ordinaria, está diversificada en varios apartados: asistencia (15%), tareas evaluables realizadas durante el curso (15%) y una prueba final teórico-práctica, que consiste en un test teórico de 20 preguntas (35%) y la realización de un supuesto práctico (35%). Entre ellos, es responsabilidad directa del coordinador docente la corrección del test teórico, que se realiza de forma mecanizada, a través de la lectora óptica de hojas de respuestas mecanizada, gracias al Servicio Central de Informática.

Pero no acaban ahí sus funciones: como la calificación del estudiantado es diversa, el rol del coordinador académico consiste en velar porque se cumpla el procedimiento de evaluación, de tal forma que también es el encargado de recabar los datos finales de cada uno de esos componentes, publicarlos, depurarlos y darles posteriormente publicidad, lo que incluye las labores de coordinación vertical tanto con el estudiantado y con los distintos responsables de cada apartado (incluyendo la justificación de faltas en el control de asistencia realizado por personal del ICA Málaga, la gestión de revisiones y reclamaciones relativas a las puntuaciones de las tareas evaluables, la confección física del test teórico final, así como pasar cada componente de la evaluación al programa de gestión de calificaciones de la Universidad), como con la Coordinación del

Máster; así como también labores de coordinación horizontal con el coordinador profesional de la asignatura.

La evaluación en primera convocatoria ordinaria concluye con la formalización del acta de evaluación, después de una sesión de revisión de calificaciones realizada conjuntamente con el coordinador profesional, tras la cual, se publican a través del programa de gestión de calificaciones («Álfil») los resultados de aprendizaje que constituyen la calificación final o sumativa de cada estudiante.

En cuanto a esta calificación final, es también competencia del coordinador académico elevar a "Matrícula de Honor" las calificaciones de quienes hubieran obtenido "sobresaliente" y que se hayan distinguido por su excelencia académica durante el curso.

4.7. Contacto permanente con la coordinación del máster y el coordinador profesional y estudiantado

Hemos mencionado anteriormente que la coordinación de esta asignatura es tanto vertical, como horizontal. Así, es función del coordinador académico estar en permanente contacto con la coordinación general del Máster, el estudiantado y el profesorado de la asignatura, flexibilizando la docencia conforme a las necesidades tanto de estos últimos como del alumnado.

Además, horizontalmente entre sus funciones está la de cooperar con la coordinación profesional para conseguir los mejores resultados de aprendizaje del estudiantado.

5. DISCUSIÓN

En primer lugar, en este estudio se ha optado por un método descriptivo basado en un diario confeccionado durante el curso académico actual. Para una primera aproximación, este método cumple con el objetivo propuesto, aunque sería deseable ampliar este estudio hacia un verdadero estudio cualitativo basado en cuestionarios o entrevistas (Bolarín, Moreno y Porto, 2013, 443) realizadas bien al equipo docente, bien al equipo de coordinación, o en relación al nivel de satisfacción del

alumnado o una combinación de estos elementos. El tema ha quedado, en este sentido, abierto a futuras investigaciones.

Otro aspecto a considerar en el futuro, que ya planteaban Martín, Díaz y Sánchez (2015, 175-176) podría centrarse en "desarrollar nuevas metodologías que permitan conseguir una mayor coordinación entre las distintas materias" que conforman el currículum de este Máster e "incluyan e insistan sobre la necesidad de la interdisciplinaridad", para lo que el profesorado debe estar dispuesto…, considerando (Fuentes *et al*., 2012, 395) la cultura "individualista y balcanizada" tradicionalmente arrastrada del profesorado universitario.

En cuanto a la discusión de los resultados, resaltamos la confección de la Guía docente que resulta un elemento de crucial importancia no sólo en el método, sino en los resultados de la enseñanza, puesto que la condiciona, en último extremo. La selección de las competencias básicas y generales, así como las que se consideran específicas, debe realizarla el coordinador académico de acuerdo a las señaladas en la Memoria de Verificación del Título, por lo que, de estimarse alguna sugerencia, ésta debería revertir en la coordinación del Máster, para que a través de la comisión académica del mismo se hiciese la correspondiente sugerencia de modificación de dicha memoria, cosa que no se ha planteado en ningún momento.

La coordinación horizontal con el coordinador profesional es una tarea de especial trascendencia, porque en buena medida será crucial para el buen funcionamiento de la asignatura y la consecución de unos resultados de aprendizaje adecuados. Estamos plenamente de acuerdo con autores consolidados como Bolarín *et al*., 2013; López, 2016 y García, 2019; sobre la necesaria idoneidad de la persona que sea formalmente designada como coordinador académico de la asignatura. Resulta crucial elegir "bien" a la persona porque de esta coordinación horizontal depende en buena parte la gestión del cronograma, la eficaz elaboración de los instrumentos de evaluación, así como el empleo los elementos idóneos que servirán para elaborar las rúbricas de evaluación, la propia integración de los diversos elementos evaluativos del procedimiento de evaluación continua, así como para consensuar eficazmente el desarrollo

de la asignatura, llegando a consensos entre iguales para favorecer el aprendizaje y calificación del alumnado.

Como la evaluación es continua y diversificada, el coordinador académico debe estar en permanente contacto vertical tanto con el alumnado, como con la coordinación del Máster y el equipo docente; así como con el Colegio profesional que es la institución encargada de puntuar la asistencia de cada estudiante según baremos establecidos. Buena parte de la carga de trabajo del coordinador académico consiste en la justificación de las faltas de asistencia del alumnado.

Otra tarea esencial es la integración del resto de los componentes de la evaluación y la permanente comunicación con todos los implicados (Universidad, Colegio Profesional, Coordinación del Máster y profesional, así como docentes y estudiantado), para lo que ineludiblemente debe apoyarse en las TICs.

6. CONCLUSIONES

El diálogo constante dentro del seno del micro organigrama docente, y en especial entre la coordinación académica-UMA y la profesional del ICA Málaga y aunque es necesario, aún, examinar las similitudes y diferencias que estos hallazgos presentan en comparación con otras universidades que imparten este máster tan particular y también considerar la viabilidad de expandir este estudio a otros programas de posgrado habilitantes, como por ejemplo, en la propia Universidad, el Máster en Profesorado de ESO, Bachillerato, FP e Idiomas, también sería interesante analizar la figura del coordinador académico en otras universidades, o disciplinas que aún no han sido analizadas, resulta esencial dicho diálogo para una correcta ejecución del cronograma docente y la adquisición de competencias por parte del alumnado del máster, de acuerdo con la normativa superior concretada en la Guía docente como presupuesto.

Queda pues abierto a análisis la posibilidad comparación con otros estudios oficiales de posgrado, y creemos haber cubierto el objetivo de describir y analizar el rol del coordinador académico y su influencia en los métodos de enseñanza dentro de un Máster en Abogacía.

7. REFERENCIAS

Álvarez González, E. M. (2019). "Coordinación docente en los títulos de máster: una estrategia de innovación docente" en Álvarez González, E. M. (Coord.). Singularidades de la coordinación docente aplicada en los másteres, Madrid: Pirámide, 321-329.

Arbea Moreno, L., Beitia Berrotarán, G., Vidaurreta Fernández, M. (2021). La educación interprofesional en la universidad: retos y oportunidades. Educación médica, 22 (S5), 437-441. https://doi.org/10.1016/j.edumed.2020.06.008

Astigarraga, E. y Carrera, X. (2018). Necesidades a futuro y situación actual de las competencias en educación superior en el contexto de España. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 12(2), 35-58. https://doi.org/10.19083/ridu.2018.731

Bolarin Martínez, M. J., y Moreno Yus, M. Á. (2015). La coordinación docente en la universidad: retos y problemas a partir de Bolonia. Profesorado. Rev de currículum y formación del profesorado, 19 (2), 319-332.

Bolarín Martínez, M. J., Moreno Yus, M. Á., y Martín Sánchez, M. C. (2015). De la coordinación docente a la interdisciplinariedad: voces del alumnado. Docencia e Investigación, 25 (5), 105-123.

Bolarín Martínez, M. J. (2016). La coordinación docente en la universidad: análisis de la situación actual. Educatio Siglo XXI, 34 (2), 167-184.

Bolarín Martínez, M. J., Moreno Yus, M Á., y Porto Currás, M. (2013). Coordinación docente e interdisciplinariedad: análisis de su contribución a la adquisición de competencias docentes y discentes. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 11(2):443-462. https://doi.org/10.4995/redu.2013.5584

Fuentes-Guerra Soldevila, M., García Cabrera, M. M., Llorent García, V. J., y Olivares García, M. Á. (2012). La coordinación docente universitaria desde la percepción del alumnado. Revista de Docencia Universitaria, 10 (2), 395-409. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6115

García-Martínez, I. (2019). Coordinación pedagógica y liderazgo distribuido en los institutos de secundaria [Tesis doctoral]. Universidad de Granada. bit.ly/3mu8Lqi

López Esteban, C. (2016). Propuesta de coordinación horizontal y vertical en el Máster en Profesor de Secundaria, Memoria Final. Repositorio Gredos. bit.ly/3A0A8LG

Martín Peña, M. L., Díaz Garrido, E., Sánchez López, J. M. (2015). Coordinación interdisciplinar mediante aprendizaje basado en problemas. Una aplicación en las asignaturas dirección de producción y estadística empresarial. Revista de Investigación Educativa, 33(1), 163-178. http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.1.179741

Muñoz Cantero, J. M., Espiñeira Bellón, E. M., y Pérez Crego, M. C. (2023). Percepciones sobre la evaluación de resultados de aprendizaje en títulos de máster. Revista de Investigación Educativa, 41(1), 243-261.DOI: https://doi.org/10.6018/rie.520831

Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G., y Ibarra Sáiz, M. S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 53–70. https://doi.org/10.6018/rie.35.1.239261

Rodríguez Sabiote, C., Úbeda Sánchez, A. M, Olmedo Moreno, E. M., y Álvarez Rodríguez, J. (2022). Importancia de los indicadores metodológicos-analíticos en el nivel de concreción de los diseños de investigación de los artículos científicos en educación. Revista de Investigación Educativa, 40(2), 365-383. http://dx.doi.org/10.6018/rie.441741

Sebastiá Alcaraz, R. y García Rubio, J. (2021). La relevancia de la coordinación docente en el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria en Geografía e Historia. ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 36(2), 113-129. bit.ly/3ZZhFKc

Torrego Ejido, L. y Ruiz Esteban, C. (2011). La coordinación docente en la implantación de los títulos de Grado. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 14(4), 31-40.

Velasco Quintana, P, J., Rodríguez Jiménez, R. M., Terrón López, M. J. y García, M. J. (2012). La coordinación del profesorado universitario: un elemento clave para la evaluación por competencias. REDU. Revista de Docencia Universitaria. 10(3):265-284. https://doi.org/10.4995/redu.2012.6023

AULA JURIDÍCA INVERTIDA: EL PROTAGONISMO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

JESÚS VÍCTOR ALFREDO CONTRERAS UGARTE*
Facultad de Derecho. Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

En el mundo del Derecho es de especial exigencia, para los abogados y jurisconsultos, el tener una actitud profundamente crítica, vigorosa y aguda sobre la realidad social y jurídica. Esta actitud no se adquiere desde la pasividad de escuchar, leer, memorizar y repetir lo que otros dicen o lo que una norma dice. La capacidad de crítica y reflexión auténtica se logra desde una actitud activa donde el ánimo de protagonismo es requisito indispensable para activar dicha actitud. Este ánimo es el que hay que forjar en los estudiantes de Derecho. La enseñanza tradicional en la que el profesor toma el papel único relevante en todas las clases, es decir, que explica la lección y los alumnos escuchan y toman apuntes, no es precisamente el escenario idóneo para impulsar el ánimo protagónico en el alumnado. Con la forma tradicional o de clase magistral, entre otras cosas, se provoca la inasistencia de los alumnos a clases -porque el profesor no despierta interés o porque pueden pedir los apuntes a sus compañeros o leerse el manual que siga el profesor en su asignatura para el examen-. También tenemos a los alumnos que solo asisten en cuerpo presente pero como si no estuvieran porque no participan ni se involucran en el desarrollo de la clase, son una suerte de 'fantasmas

* Doctor Cum Laude en Derechos Humanos UC3M; Profesor de Filosofía del Derecho y de Derechos Humanos; Académico Correspondiente de la Real Academia de Jurisprudencia y Legislación de España; Socio de Número de la Sociedad Española de Retórica; subdirector del Laboratorio de Cultura Jurídica Derecho UCM; Licenciado en Derecho USMP; ORCID: https://bit.ly/3VVMC1H; jescon01@ucm.es

en cuerpo presentes': están, se les ve, pero realmente es como si no estuviera; estos alumnos, solo vienen para que se les tenga en cuenta su asistencia y, únicamente, si el profesor toma lista.

Todas estas situaciones no generan un ánimo de protagonismo activo en los estudiantes. El aula jurídica invertida es la herramienta propicia para romper con estas dificultades y deficiencias de la enseñanza:

> (…) es revolucionaria por naturaleza porque propone dar la vuelta a lo que se venía haciendo hasta ahora, poniendo en duda al sistema educativo clásico. Se trata de un sistema rompedor porque propone que los alumnos estudien y preparen las lecciones fuera de clase, accediendo en casa a los contenidos de las asignaturas para que, posteriormente, sea en el aula donde hagan los deberes, interactúen y realicen actividades más participativas (analizar ideas, debates, trabajos en grupo, etc.). Todo ello apoyándose de forma acentuada en las nuevas tecnologías y con un profesor que actúa de guía. (UNIR, 2020)

Mi experiencia que voy a compartir aquí, parte, precisamente, del campo en el que me desenvuelvo que es el campo jurídico, más específicamente, el campo de la docencia jurídica. Si bien el este capítulo lo he intitulado 'Aula jurídica invertida: El protagonismo en la enseñanza del Derecho', resulta claro que esto tiene mucho que ver con lo que hoy se denomina en el ámbito académico como 'innovación docente'. Tengamos en cuenta que le valor de la innovación docente no radica en su novedad. Es decir, que algo sea innovador, no implica, necesariamente, que sea, *per se*, bueno y beneficioso. La idea es que la innovación docente, sirviéndose de las nuevas tecnologías, determine una mejora en el aprendizaje y en la forma de transmitir y adquirir los conocimientos.

Es innegable la incursión de las tecnologías en nuestras vidas, sobre todo en la de los jóvenes en general y, los estudiantes universitarios, no se quedan fuera de esta incursión. Los teléfonos móviles, los ordenadores, las tabletas electrónicas, el internet, etcétera son herramientas tecnológicas que han cambiado nuestras formas de relacionarnos, pero también la forma de informarnos y de adquirir conocimientos. Hoy los móviles, por ejemplo, son verdaderas fuentes de información y respuesta inmediata a cualquier pregunta que le hagamos, y estos aparatos son sumamente portátiles pues se pueden llevar de un lado a otro en el bolsillo de nuestras ropas o tenerlo colgado del cuello o enganchado a una correa.

La innovación docente, entonces, pretende aprovechar esta incursión tecnológica en beneficio de la enseñanza. Esto es, por ejemplo, colocando vídeos o material virtual al alumnado para que pueda tenerlo a su alcance de forma anticipada y con la capacidad de poder revisarlo en cualquier momento.

2. OBJETIVOS

El principal objetico del aula jurídica invertida es despertar e instaurar la capacidad de crítica y reflexión y hacerla propia de la vida académica en cada estudiante. Esto supone, instaurar en el aula la inversión de roles donde el mayor protagonismo lo tengan los alumnos, y haciendo que el docente adquiera un rol de guía y motivador para que los estudiantes se involucren en un debate sobre el tema estudiado en cada clase. Este es el objetivo fundamental del método que en este capítulo comparto.

La innovación docente sirviéndose de estas tecnologías, por supuesto, trata de hacerse con lo virtuoso de ellas, es decir, con aquello que pueda significar una mejora en la enseñanza y en la transmisión de conocimientos hacia nuestros discentes.

El aula invertida, por su parte, busca darle el protagonismo en el aula a cada alumno y no solo al profesor, en las típicas clases magistrales en las que el profesor llega y empieza a impartir lección, mientras el resto de los alumnos simplemente lo que hace es copiar lo que puede retener de lo que escucha y lo que le alcanza a copiar según la rapidez que tenga para escribir. En este escenario de unilateral protagonismo docente, el alumno toma una posición pasiva durante toda la clase: el alumno es un simple tomador de notas de lo que el profesor dice; en el mejor de los casos, el alumno hace alguna pregunta y el profesor contesta concretamente a lo que se ha preguntado, y punto. Así es como de desarrolla un aula en estas clases magistrales.

El aula invertida lo que busca es darle vuelta a esto. Se trata de revertir el protagonismo en la clase; es hacer que el protagonismo de la clase vaya a parar a los alumnos y, el profesor, se convierta en un guía que promueva este protagonismo revertido.

La idea es imprimir en el estudiante el ánimo de brillar protagónicamente en clase, el ánimo de sentirse parte activa e importante de la asignatura que se le esté dictando, y no sentirse un mero escucha de los conocimientos que el profesor, desde su autoridad y sapiencia, le brinda:

> Los profesores pueden aportarnos aire fresco, mostrarnos caminos que no se nos habrían ocurrido por nosotros mismos. (…) El papel más importante de un profesor es hacer que pensemos con rigor: de manera precisa, paciente, responsable y sin remordimientos, y no solo acerca de nuestras 'presuposiciones más arraigadas' (…) sino también sobre nuestras perspectivas más novedosas y excitantes, la mayoría de las cuales suelen ser falaces. (Deresiewicz, 2019, pág. 100)

En el aula jurídica invertida, en la que los alumnos toman el protagonismo de las clases, ellos van asumiendo un rol destacado que les permite reflexionar críticamente para estar o no de acuerdo con lo que se propone en clase. El docente debe impulsar el debate, buscando despertar el ímpetu de los alumnos a través de temas controvertidos que enlacen con lo que se enseña; los alumnos, estarán de acuerdo, otros no, otros se enfadaran y otros entrarán en estado de indignación por la postura que sugiere el profesor; no obstante, todo esto, es, precisamente, lo que debemos propiciar en el aula. Siempre sin perder la autoridad docente, hablando y proponiendo con respeto, pero, a la vez, con mucha firmeza. Puede que haya alumnos que estén en contra del punto de vista del profesor, y eso también es muy valioso en clase y hay que resaltarlo públicamente en clase porque representa el derecho a expresar una libre opinión y refleja la fortaleza del alumno a tener la suya propia. Estar en las antípodas de lo que piensa el otro -sea el profesor o cualquier otra persona- no desmerece el diálogo que debe promoverse en clase.

Entonces, con el aula jurídica invertida se imprime en los discentes el ánimo de querer salir a la palestra del aula, de salir de ese escondite en el que a veces se hunden dejándose absorber por la oscuridad de su temor a que el profesor le pregunte algo o a que lo invite a participar en el debate.

El líder del Derecho debe aprender, desde estudiante, a tomar un rol protagónico en su vida profesional. Un líder jurídico toma decisiones, confirma o no, coincide o no en algo, o sabe estar en total desacuerdo con una teoría, norma legal o punto de vista. No se trata de meramente seguir

lo que está estipulado por una ley, por alguien o por un dogma ideológico, sin tener un criterio propio y reflexivo. Con el aula jurídica invertida, se invita al jurista en formación, clase a clase, a que debata y a que proponga sus ideas. El rol protagónico del estudiante universitario supone que él se haga responsable de su propio proceso de aprendizaje de manera permanente y con una actitud activa y uniforme para aprovechar al máximo el contenido de la asignatura. El estudiante debe buscar el aprendizaje interactivo a fin de procurar también el desarrollo de sus competencias sociales. (Del Castillo Fernández, 2020) En clase suelo advertir: 'Yo no soy dueño de la verdad del mundo, solo soy dueño de la verdad de mi mundo; esto supone, que tampoco soy dueño de la verdad del mundo de cada uno de los alumnos ya que cada uno tiene todo el derecho de tener su propia verdad para su propio mundo.' Con este discurso busco recalcar el respeto que hay que tener para la opinión discordante, y el respeto que merece la opinión del otro por distante que sea o por incorrecta que la creamos. Se trata de que el alumno entienda que los demás tienen el deber de permitirle desarrollar su protagonismo de vida, en su mundo y según su criterio y, a la vez, él, por ese mismo derecho que tiene, debe respetar el derecho de los demás a ejercer y defender su protagonismo de vida según el mejor parecer que este otro considere para su vida. Mientras no se afecte o se conculque el derecho de los demás, esta es una regla de oro para el protagonismo existencial que cada ser humano debe buscar alcanzar en su vida.

Recalcando y sabiendo lo anterior, resultará que, en el aula, será estupendamente óptimo someter a consideración determinados casos prácticos que parezcan ser indiscutibles y estar cerrados y que, por ejemplo, ciertos medios de comunicación hayan, tendenciosamente, determinado su sentido sin que se admite discusión en contrario. El jurista en formación despierta, gracias al aula jurídica invertida, la pasión por defender lo que su capacidad de reflexión y crítica advierten como correcto. En ese momento, se aleja de lo que simplemente asumió influenciado por las masas y por el discurso mediático que nos imponen medios de comunicación inescrupulosos que están supeditados al régimen que los subvenciona. Es por ello por lo que, en el método del aula jurídica invertida, es muy útil la vida política actual, los casos jurídicos del

Derecho que están en boga, los delitos que se cometen, ciertas normas legales que resultan muy controvertidas por los efectos perniciosos que provocan, ciertos pactos y comportamientos siniestros que realiza el gobierno de turno, etcétera. Todo esto da pie a que el jurista en formación pueda opinar con pasión y, sobre todo, se propicia el escenario perfecto para que el jurista despierte del letargo en el que a veces cae y que lo condena a ser parte del rebaño de seguidores de todo lo que hay establecido según el sistema oportunista y estatal lo haya impuesto en la sociedad.

3. DISCUSIÓN

Siempre existe el riesgo de que, por una parte, el docente se considere 'liberado' de la carga de ser el único transmisor de conocimientos y delegue en el alumno prácticamente la total responsabilidad de su propia formación, en tanto que el alumno no está preparado para asumir esa responsabilidad. Esto, definitivamente, es una anomalía del buen uso del 'aula invertida'. El docente sin vocación o que, en el camino, por una u otra razón, pierde el interés por la satisfacción de ver la mejora intelectual en sus alumnos, es muy propenso a caer en esta anomalía. Esto solo se puede evitar desde la responsabilidad vocacional y comprometida del docente.

Lo que pasa es que hay algunos profesores que -ya sea por las exigencias y requisitos que se le imponen para gestionar sus acreditaciones profesionales durante toda su carrera docente, por la remuneración venida a menos desde hace algunos años, por la obligación de publicar a granel y pagando a editoriales grandes cantidades de dinero, por verse obligados a pagar otras fuertes cantidades de dinero a empresas especializadas para que le gestionen el engorroso trámite de las acreditaciones, etcétera- caen en el enfado y en la decepción. Esto los lleva a la desidia en su trabajo docente y a cumplir con lo mínimo exigible, pues deben dedicar su tiempo y su mejor atención para cumplir con las exigencias que, por ejemplo, la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación -ANECA- impone a los docentes para poder avanzar en su carrera profesional. Seguro que hay muchas otras más razones, no obstante, sea una u otra razón, lo cierto es que, para evitar el riesgo de la desidia profesional, hay

que apelar a la responsabilidad y a la ilusión y vocación del docente y, por supuesto, a que las autoridades gubernamentales mejoren todas estas situaciones que son contraproducentes para el sistema educativo. Y es que, resulta claro, un docente es un ser humano que puede ver desanimado su ímpetu y espíritu vocacional frente a un sentimiento de maltrato o de exigencias que lo sobrepasen. En esta realidad, es frecuente escuchar que algunos docentes admiten participar o echarle ganas solo a los eventos o actividades que valgan para la ANECA, obviando si esto vale óptimamente para la formación de los alumnos o si merma o no las actividades que se puedan requerir para la mejor formación de los estudiantes; para esto, los docentes afectados, ya no tienen tiempo. Con lo cual, es evidente que el sistema actual de evaluación docente necesita de una neurálgica, diligente y pronta revisión y mejora.

4. METODOLOGÍA

La metodología es principalmente empírica y participativa, haciendo uso de las tecnologías como, por ejemplo, la grabación de vídeos, o compartiendo material por el campus virtual universitario; por supuesto, sin denostar ni relegar el impulso hacia la lectura previa de libros físicos (seguimiento de manuales o de libros relevantes) pues este hábito es crucial en el mundo del jurista culto.

Cada clase supone una explicación detallada de cada tema, según corresponda. Esta explicación la realiza el docente, necesariamente. Lo que pasa es que el tema se explica previamente a través de grabaciones que se dejan colgadas en el campus virtual, de esquemas y resúmenes que permitan al alumno acercarse mejor al tema. Por supuesto, eso no quita que luego el docente explique en clase un resumen del tema y que explique todo aquello que el alumno manifieste no haber logrado entender bien. Es decir, el docente toma un papel de guía y de orientador de la enseñanza, sin dejar de intervenir en clase para aquello que los alumnos no hayan captado suficientemente. Aquí es propicio también el debate protagónico del alumno pues este puede haber entendido el tema, pero no estar de acuerdo con algo. Esto es muy enriquecedor, sobre todo si se es capaz de ligar la teoría con determinados casos reales, y si

además son actuales y controvertidos; esto es aún mejor. Obviamente, para ello, hay que tener mucho manejo a fin de no crear un conflicto en clase. El enfado, el disgusto, la decepción, el gusto, la conformidad, etcétera, esto sí que debe permitirse, e incluso es importante propiciarlo:

> El desempeño de un papel o rol por parte del alumno le permite experimentar la exploración, la innovación y el ejercicio de la práctica (…) En definitiva, la identificación del alumno con el rol asignado contribuye al desarrollo de unas competencias sociales, pues al practicar y ensayar determinadas trabajos, conductas o habilidades propias de los profesionales del derecho, los estudiantes se acercan y desarrollan un mejor conocimiento directo, una comprensión, una experiencia y una empatía hacia el trabajo desarrollado por estas personas. (Guía para clases prácticas, 2011)

Se trata de sacar a los alumnos de la indiferencia en la que muchos caen durante las clases. Muchas veces, y en el mejor de los casos, son meros tomadores de apuntes, pero sin entender lo que apuntan. La apelación al *phatos* es una buena herramienta para el compromiso e interés activo y reflexivo durante la clase.

Si tengo que describir mi método, diría que: 'el método que uso es uno de evaluación continua, de exposiciones y de debate activo y certero en clase'. Cuando digo certero, quiero decir que el alumno debe venir enterado del tema desde casa, pues la simple intervención fuera de lugar o errada -que denote el desconocimiento completo del tema- no la tomo en cuenta. Mis alumnos no pierden las ganas de participar porque les explico bien el sistema desde el inicio y ellos ven que cada clase tomo nota de sus intervenciones y advierto que eso tiene mucho peso en su evaluación final. De hecho, le doy más importancia a la participación continua, activa y certera en clase, que al mismo examen final. No soy participe de la clásica memorización de conceptos, estudiados uno o dos días antes, para luego venir y soltarlo todo en un papel de examen, lo que se hace, en la mayoría de los casos, sin haber tomado una actitud reflexiva sobre lo que han meramente memorizado para ese examen. Esto, hace que el alumno tome atención a mi método y se preocupe mucho por seguirlo activamente. Hay que tener en cuenta que la Filosofía del Derecho y los Derechos Humanos son asignaturas densas y extensas, y los alumnos intuyen que son asignaturas que le serán difíciles de

aprobar solo memorizando los temas y conceptos unos días antes del examen final.

Los alumnos tienen en el campus virtual vídeos grabados por mí y donde explico el tema; además, en el campus dejo colgados resúmenes y esquemas complementarios que deben revisar antes de la clase. Por supuesto, además deben leer un capítulo, cada semana, del manual que seguimos en la asignatura; esto tiene que ser así porque, los docentes, no debemos denostar la lectura física del libro. Las tecnologías vienen bien como apoyo, pero nunca sustituyen el vínculo positivo que se genera entre un libro físico y su lector.

Ya en clase, hago un resumen del tema, pero impulsando el debate e invitando a exponer a uno o dos alumnos en cada clase, además de incitar vivamente a la mayoría para que opine o comente algo sobre lo que se va diciendo en el aula. Al principio les cuesta coger el ritmo; luego se ven aliviados porque se dan cuenta que me tomo en serio mi trabajo y que estoy atento a sus necesidades, pero, sobre todo, estoy atento a que el seguimiento de la asignatura sea realmente efectivo para cada uno; esto es, verifico que estén siguiendo y revisando los materiales previos, y si advierto que alguno que no lo hace, le llamo la atención y lo comprometo con un tema o un concepto muy específico para que lo exponga en cinco minutos la clase siguiente (por ejemplo: le pido que explique la diferencia entre verídico y verosímil; o qué explique qué es un silogismo; o qué significa *mutatis mutandis*). La idea es incorporar al alumno al ritmo de la clase para que se integre al debate y no se quede en un huidizo silencio. Como los alumnos ven que valoro y verifico que hayan revisado antes los materiales del campus virtual y leído el manual de la asignatura, en ese momento empiezan a tomarse muy en serio el método de enseñanza con el que gestiono las clases. Si a esto le agregamos, que esta actitud comprometida les permite además ir sumando puntos con los test virtuales semanales y con la evaluación continua de la que tomo nota según van participando en cada clase, el compromiso de los alumnos termina siendo otorgado, gustosa y voluntariamente, al método propuesto y seguido por el docente.

Es conveniente recordarles continuamente a los alumnos los beneficios del sistema de enseñanza a través del aula invertida, pues no se trata de

ser simples ‘protagonistas de paso’ en un examen final donde llenan conceptos que meramente han memorizado para ese examen y que, después, solo puedan retener por unos pocos días. De lo que se trata, para un estudiante y jurista en formación serio, es de habituarse a una actitud permanente de protagonismo en cada clase, lo que, incluso, es determinante para aprobar la asignatura con cierta diligencia y comodidad. Esto último, sí que despierta interés, y mucho, en todos los alumnos.

Claro está, que siempre hay alumnos que no quieren estudiar -porque no les gusta leer, porque están en la universidad obligados por sus padres, porque no les gusta la asignatura, porque aún no se encuentran a sí mismos, o andan distraídos con otras cosas, etcétera-, pero estos son casos excepcionales que hay que seguir con mayor atención y usando otros medios de motivación. Particularmente, me importa que sepan la materia; el camino lo voy moldeando según las necesidades que advierto. Por ejemplo, si tengo un alumno que tiene un importante miedo escénico para intervenir en los debates o para exponer un determinado tema, a este alumno le doy un tema para que se lo aprenda bien y hago que exponga en mi despacho o en una sala de estudio, pero solo conmigo (siempre apelando a que el alumno empiece a gestionar un rol protagónico en su formación de jurista). Previamente, a quien tiene miedo o pánico escénico, lo cito a tutorías y le doy clases de técnicas de comunicación y lo invito a eventos académicos (de retórica y oratoria) antes de que haga la exposición. Esto, por supuesto, supone mayor esfuerzo y dedicación especial por parte del docente, pero, en mi caso, lo hago con el mayor gusto y con la expectativa de lograr la mejora del alumno. Por cierto, resulta pertinente referir que pertenezco a la Sociedad Española de Retórica, lo que me ayuda a tener dominio y contacto con eventos académicos sobre esta materia.

Como colofón o término del método que llevo durante todo el desarrollo de la asignatura, al final, cuando ya estamos a punto de culminar las sesenta horas de clases, gestiono lo que considero el momento más brillante del aula jurídica invertida. Esto es, organizo una jornada académica de innovación docente la que, en el caso, por ejemplo, de la asignatura de Filosofía del Derecho, llamo: ‘Jornada de Innovación Docente. Aula Jurídica Invertida: Escuelas Filosóficas del Derecho’. Es una

jornada que tiene una dos horas y media de duración. Para ella, confecciono carteles publicitarios que luego se colocan por toda la Facultad, y en otros lugares públicos, con el fin de dar publicidad al evento; además, la jornada se publicita en la web de la Facultad de Derecho. Al mismo tiempo, para el día fijado de la jornada de innovación docente, reservo un auditorio o aula especial mucho más grande que permita recibir un número amplio de público, además de poder grabar la jornada en vídeo. Se invita también a profesores que quieran estar presentes. La jornada suele ser un éxito, tanto por la asistencia del público y, sobre todo por la expectativa que genera en otros grupos de estudiantes que ven que otros como ellos se atreven a esta jornada pública. Téngase en cuenta que, con el nuevo plan de estudios, mis alumnos son de primero de carrera. Lo que me queda claro, es que, a los míos -los que actúan como conferencistas-, es a quienes les genera mayor expectativa y mucha ilusión. Ver sus nombres en carteles publicitados por su Facultad, verse anunciados en la web oficial de la Facultad, ser preguntados por los alumnos de otros grupos sobre su atrevimiento de dar una conferencia pública, etcétera, todo esto, les genera un sentimiento de elevación y de ganas de que todo les salga bien. Esto es muy positivo para el compromiso que se busca que tengan para la jornada misma.

Esta jornada académica de innovación docente, es el culmen del método que tengo implementado en las asignaturas que dicto. Es una jornada que sirve para verificar si mi método funciona o no. En esta jornada, más específicamente, de aula jurídica invertida, son los alumnos quienes voluntariamente se ofrecen a participar como conferencistas. Lo brillante de esta jornada es que se hace abierta al público; no se hace solo para el aula y para los compañeros de siempre. Se trata de que esto sea todo un reto que inspire al alumno a alcanzar y vencer metas.

Siempre cuento con voluntarios. Este último curso académico, he tenido siete voluntarios, a quienes llamé con el seudónimo de 'Los siete fantásticos'; este tipo de detalles les sirve de mucho a los alumnos porque se sienten protagonistas y sienten que hacen algo especial que los eleva académicamente y, de hecho, es así. Por supuesto, esto implica una labor intensa del docente porque se hace necesario preparar a los alumnos conferenciantes en técnicas de retórica y de expresión corporal; hay que

esforzarse mucho en esto con los alumnos, aunque es cierto, que muchas a veces hay alguno que tiene un desenvolvimiento sólido y, más bien, sirve de apoyo y de ejemplo a sus compañeros.

5. RESULTADOS

Aunque los resultados, en general, son óptimos, hay que reconocer que, algunas veces hay que solventar situaciones concretas con las que a veces no contamos; la implementación de esta metodología requiere de mucho esfuerzo y compromiso. El interés de los alumnos y la ejecución atenta y comprometida de los docentes es fundamental.

Es indispensable un alto nivel de autoexigencia y autonomía, por parte de los estudiantes, para que el método sea provechoso en su educación. Por ello, la motivación es realmente importante en esta metodología. Es el docente quien tiene que responsabilizarse en lograr un ambiente estimulante en cada clase que dicta. El docente debe confeccionar actividades que resulten interesantes y sugestivas para los alumnos, es decir, que les entrañe y despierte el ánimo de vencer un reto que ellos pueden superar.

Habrá que tener en cuenta que no todos los alumnos cuentan con el equipamiento para desenvolver este método apoyado en las tecnologías. Se pude no tener ordenador o tabletas digitales o, simplemente, no contar con una buena conexión a internet. Estas son situaciones muy concretas aunque, últimamente, muy aislados porque el avance de la tecnología ha hecho que los dispositivos electrónicos tengan precios que están al alcance de todos alumnos universitarios; no obstante, siempre puede haber alguno que, por una u otra circunstancia determinada, no pueda acceder a la revisión previa de un material colgado en el campus virtual. Esto habrá que resolverlo según cada caso concreto.

El resultado final, de la implementación del método del aula jurídica invertida, supone que el docente asuma la responsabilidad de guiar a los alumnos durante todo el desenvolvimiento de la asignatura, de solventar en clase las dudas y malentendidos que se susciten en la revisión previa que hacen los alumnos del material de estudio, de tener individualizada su atención para cada estudiante a fin de procurar brindarle el trato concreto que pueda necesitar, de propiciar la interacción entre los

compañeros del aula, de crear un escenario óptimo para que se produzca el debate respetuoso con la participación de todos los alumnos y, todo esto, siempre con el apoyo de las tecnologías.

Por su lado, los discentes deben responsabilizarse de seguir el método de estudio, de revisar y estudiar el material que se deja con antelación en el campus virtual, de venir a clases con el ánimo de interactuar certera y activamente con sus compañeros y con el docente, y de querer trabajar en equipo participando en los debates, y, todo esto, siempre con la guía y orientación atenta de su docente.

De otro lado, por supuesto, no se me pasa desapercibido advertir que la metodología del aula jurídica invertida implica gestionar una cantidad de trabajo mucho mayor por parte de los docentes, sobre todo en comparación con los métodos tradicionales. Esto es así, no se puede negar. No obstante, creedme, vale la pena. El docente con vocación se siente satisfecho y realizado cuando logra los resultados que busca con esta metodología. Es muy gratificante ver la superación de los alumnos según se van desarrollando los días de clase y, más aún, cuando llegas al final de la asignatura y vez que el resultado ha sido realmente enriquecedor para la formación profesional y también personal del alumnado al que se la ha impartido materia.

6. CONCLUSIONES

El aula invertida permite dar protagonismo a los estudiantes en las aulas para que despierten su capacidad de crítica y de reflexión. Se trata de invertir la tradicional secuencia de actividades en la educación superior: enseñanza/estudio/evaluación, por la secuencia: estudio/evaluación/enseñanza. Mediante actividades guiadas y con el apoyo de ciertos recursos tecnológicos, más o menos sofisticados, se lleva, intencionalmente, fuera del aula, parte de la información que el profesor ha de enseñar. Todo esto, con el fin de liberar tiempo de la clase para utilizarlo en actividades de aprendizaje que propicien la asunción de un rol protagónico por parte de los alumnos y en las que la presencia del docente, como guía y orientador, es insoslayable. (Medina Moya, 2016)

Sabiendo la importancia que el profesor le da a su participación en clase, el alumno tendrá que involucrarse mucho más en ella y asistirá al aula porque es el lugar donde el profesor desenvuelve el método de inversión y es donde la evaluación resulta crucial para aprobar la asignatura. Mi experiencia particular en la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid es muy positiva. Todos los alumnos asisten habitualmente a clases, salvo excepciones, y todos participan activamente con mi impulso y atención. Lógicamente, esto supone llevar un control evaluativo en cada clase para que el alumno vea que el estar involucrado en el tema es sumamente importante ya que es tomado en cuenta, y en grado superlativo, para su calificación final.

Es también claro, que el método del aula jurídica invertida permite la discusión y debate de casos legales de actualidad. Esto forma conciencia en los alumnos y los vincula con lo que pasa en su sociedad y en la humanidad en su conjunto. Deja de serles indiferente el interés por los demás. Se propicia una suerte de 'empatía del reconocimiento' (Contreras Ugarte, 2018, págs. 144, 145), en donde el alumno se involucra con el tema de justica del ajeno y, en el que, tal vez, descubra que de ajeno no tenía nada.

Es evidente que el aula jurídica invertida coloca al jurista en formación, en el centro del proceso educativo de enseñanza y, también, permite al docente, apoyado por el avance de las nuevas tecnologías, multiplicarse para brindar una personalizada atención a los estudiantes. (Santiago, 2018)

Y no olvidemos, los docentes jurídicos, que los alumnos son 'juristas en formación'. Esta es la denominación que uso para dirigirme a mis alumnos. Lo que busco es reconocer que el jurista no empieza su condición de tal cuando termina la carrera y tiene el título. Ser jurista es una actitud vocacional que se lleva con uno desde que se ingresa a la universidad, incluso antes (cuando se decide elegir e ingresar a la noble carrera del Derecho). Hacer hincapié en ello en clase es mi recomendación. Ser 'jurista en formación' supone una responsabilidad que los alumnos deben reconocer y saber asumir. Su comportamiento ya no puede ser desinteresado ni distraído. Deben comportarse de manera correcta, decorosa, honesta y esmerada en todos los ámbitos de su vida. Los juristas deben

tomar las riendas de su vida y dirigirla con la actitud que les exige la honrosa responsabilidad de su elección profesional. Este es el protagonismo que deben cuidar y formar durante toda su carrera, conservándola y desplegándola durante toda su vida.

7. REFERENCIAS

Contreras Ugarte, J. V. (2018). Las determinaciones políticas en materia de derechos humanos. Cavilaciones a partir de la ética weberiana y de la fuerza trascendental hegeliana. Berlín: Editorial Académica Española.

Del Castillo Fernández, H. & Gómez Hernández, P. (2020). Dando la vuelta a los procesos de enseñanza y aprendizaje: Aula invertida y otros retos de la Educación Superior. Madrid: Universidad de Alcalá.

Deresiewicz, W. (2019). El rebaño excelente. Cómo superar las carencias de la educación universitaria de élite. (D. Cerdá, Trad.) Madrid: Rialp.

Guía para clases prácticas. Grado en Derecho. (2011). Madrid: Dykinson.

Medina Moya, J. L. (2016). La docencia universitaria mediante el enfoque del aula invertida. Barcelona: Octaedro.

Santiago, R. & Bergmann, J. (2018). Aprender al revés: Flipped Learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Barcelona: Paidós.

UNIR, R. (03 de 03 de 2020). Flipped Classroom, las claves de una metodología rompedora. Recuperado el 25 de 05 de 2023, de UNIR. La Universidad en internet: https://www.unir.net/educacion/revista/flipped-classroom/

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y USO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA SEMIPRESENCIAL DEL GRADO EN DERECHO

ARACELI AMORÓS MARTÍNEZ
Universidad Miguel Hernández de Elche

JOSÉ ANTONIO CAVERO RUBIO
Universidad Miguel Hernández de Elche

MÓNICA GONZÁLEZ MORALES
Universidad Miguel Hernández de Elche

1. INTRODUCCIÓN

Las grandes innovaciones que se están produciendo en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están transformando nuestra sociedad en todos los niveles, incluyendo los sistemas educativos. La aparición de nuevas necesidades en la sociedad y los nuevos desafíos para la educación de calidad que ofrecen las TIC ha llevado a las instituciones educativas a repensar sus roles en la sociedad, su modelo de enseñanza y la visión para el futuro.

Las TIC pueden abrir el acceso al conocimiento de formas inimaginables no hace mucho tiempo (Das, 2019). De acuerdo con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (United Nations Development Programme, UNDP), las TIC pueden definirse como un conjunto diverso de herramientas y recursos tecnológicos que se utilizan para comunicar, crear, difundir, almacenar y gestionar información. Asimismo, tal y como manifiesta Tinio (2003), las TIC permiten aumentar el acceso y mejorar la relevancia y la calidad de la educación.

Por otra parte, nos encontramos ante una sociedad dinámica, globalizada y demandante de las nuevas TIC. De acuerdo con Romero et ál. (2013) nuestra sociedad es demandante de nuevas formas de aprender y de

enseñar, de organizar los centros educativos, y con ello transformar la cultura en torno a ella. Hasta no hace mucho tiempo el proceso de enseñanza-aprendizaje solo era posible de manera presencial y era una actividad en mayor o menor medida áulica. Sin embargo, los cambios en la forma en la que nos relacionamos y nuestros estilos de vida han suscitado la demanda cada vez mayor de la educación a distancia o no presencial (Begoña, 2004; Salazar y Melo, 2013).

Asimismo, con el desarrollo de las TIC y el estallido de la crisis pandémica provocada por la COVID-19 en 2020, fuimos testigos de toda una revolución en el sistema educativo. Las instituciones educativas se vieron obligadas a adaptar de la noche a la mañana su sistema de enseñanza a una docencia íntegramente online o a distancia. Esta adaptación apresurada que impidió un proceso de transformación paulatino no pudo, sin embargo, haber sido posible sin el desarrollo de las TIC.

La situación pandémica nos ha mostrado aún más la importancia y oportunidades que nos ofrecen las TIC en la educación a distancia. Hemos visto cómo, gracias a ellas, hemos podido adaptar la educación a las necesidades de la sociedad en una situación tan inaudita, sobre todo entre las nuevas generaciones, como la provocada por la COVID-19 y de forma extraordinariamente veloz. No obstante, esta brusquedad en el uso de las tecnologías en la educación no debe menoscabar la calidad de la docencia. En educación se debe utilizar la tecnología con todos sus avances y de la manera más eficaz (Begoña, 2004). Ahora bien, el advenimiento de las TIC puede tener efectos contradictorios sobre el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, tal y como señala Chaves (2017), la educación se enfrenta a grandes retos en lo referente a cobertura, calidad, incorporación de TIC, actualización de enfoques pedagógicos y curriculares que exigen un análisis de los paradigmas con los que se ha venido trabajando. Por todo ello, tras haber recuperado la "normalidad" pre-pandémica en nuestra sociedad, es de suma importancia analizar los efectos de la realización de docencia a distancia o no presencial.

2. OBJETIVOS

De entre los desafíos a los que debe hacer frente nuestro sistema educativo, la formación a distancia o no presencial se erige como una alternativa viable, flexible y eficaz, capaz de asumir un lugar importante en la educación de la sociedad (Chaves, 2017). Los centros educativos de estudios superiores tienen el deber de responder a la demanda del tipo de titulación que el estudiantado solicita y una prioridad de éstos derivada de su propia vocación original es la de servir al desarrollo de la sociedad mediante una docencia, una investigación y unos servicios de calidad. Así pues, ante las necesidades de una sociedad que demanda una educación a distancia o no presencial, cada vez más son los estudios superiores ofertados a distancia o de forma semipresencial. En este sentido, la Universidad Miguel Hernández de Elche (UMH) en su compromiso para con la sociedad decidió ofertar, entre otros estudios, el Grado en Derecho en formato presencial y semipresencial.

La experiencia docente ha permitido constatar que la formación del estudiantado vinculado a este grado puede adquirirse independientemente de la modalidad de enseñanza-aprendizaje. Pero es razonable, no obstante, que las actividades formativas y el sistema de evaluación de las asignaturas en esta modalidad semipresencial deban desarrollarse por el profesorado con los correspondientes ajustes. La modalidad de docencia semipresencial del Grado en Derecho responde a las necesidades de un particular perfil de estudiantado, pues es una carrera tradicionalmente muy demandada por el estudiantado que, por diversos motivos, compaginan el trabajo con los estudios (especialmente, además, en el entorno socioeconómico de la provincia de Alicante y, en particular, de Elche y de las poblaciones del Vinalopó y sur de la provincia) y suele encontrarse con dificultades para el seguimiento del curso académico en su modalidad de docencia totalmente presencial. Existe un potencial estudiantado que trabaja en la Administración en sus diversos ámbitos (administración central, local, autonómica y otros organismos públicos) y con un claro interés en formarse en un grado universitario que le reporte mayores competencias en su desempeño profesional; en alguna ocasión, incluso, por el mero hecho de obtener méritos para su promoción interna. Y también existe estudiantado que, habiendo ya obtenido una

titulación anteriormente – y ejerciendo o no como profesionales –, desean cursar sin más otras titulaciones universitarias complementarias. El número de estudiantado de nuevo ingreso durante los últimos años es otro dato determinante de la oportunidad, y de la necesidad, de esta nueva oferta formativa.

Por su parte, dado que el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje requieren de una obligada revisión y análisis, es de suma importancia analizar las ventajas e inconvenientes de los estudios semipresenciales. Si bien encontramos varios trabajos que analizan el impacto del uso de las TIC en la educación o los efectos de la pandemia en el sistema educativo, tales como Abidin et ál., (2021), Baskerville, (2012), Cuadrado et ál. (2009), Hanus y Fox (2015), Krassadaki et ál. (2022) y Obesso et ál. (2023), entre otros, existe una escasez en la literatura que contraste el rendimiento del estudiantado en un sistema de enseñanza presencial y en uno no presencial. Con el fin de abordar esta brecha en la literatura, este trabajo analiza el rendimiento académico de un grupo de estudiantado que sigue un sistema de aprendizaje presencial en relación con aquellos que lo han hecho en la modalidad semipresencial en la asignatura de Planificación Contable del Grado de Derecho de la UMH. Asimismo, mediante el uso de encuestas de satisfacción con la docencia percibida realizadas por el estudiantado, se analiza la percepción de estos sobre el sistema de enseñanza elegido.

3. METODOLOGÍA

Como se ha mencionado anteriormente, la modalidad de docencia semipresencial se adaptó para responder a las necesidades de un particular perfil de estudiantado que tiene dificultades para el seguimiento del curso académico en su modalidad de docencia totalmente presencial. La metodología semipresencial consiste en combinar adecuadamente las metodologías educativas a nivel presencial con otras posibilidades formativas no presenciales vinculadas a las nuevas tecnologías. Por ello se desarrolló un protocolo de actuación en esta modalidad de docencia semipresencial. En él se establecieron los criterios y pautas que permiten la planificación de las actividades formativas, previstas en el Plan de

Estudios, en combinación con la presencia física del estudiantado en el centro de impartición del título con un mayor trabajo autónomo del estudiantado. También es conveniente resaltar la ubicación temporal de las sesiones presenciales (en régimen intensivo de viernes por la tarde y sábado por la mañana) que, junto a la propia naturaleza de esta modalidad de docencia, permite adaptarla mejor a la posible situación profesional o laboral del estudiantado de este Grado semipresencial. No obstante, el estudiantado debe alcanzar idéntica capacitación independientemente de la modalidad de docencia elegida.

Asimismo, en la modalidad semipresencial, además del uso de las avanzadas herramientas de las que dispone la UMH para su uso en todos los grados independientemente de la modalidad de docencia (como la Intranet, conexiones con bases de datos, centros de investigación, etc.), se utiliza el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) que es un campus virtual en el que se produce la interacción y comunicación entre estudiantado y profesorado a distancia y da acceso a contenidos y materiales complementarios necesarios para adquirir los conocimientos. El EVA está basado en una plataforma Web llamada Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning Environment). El acceso al EVA se realiza a través del acceso identificado de la Web de la universidad. Moodle puede trabajar con prácticamente cualquier navegador y desde cualquier sistema operativo (Windows, MacOS, Linux y otros). Si se usan navegadores sin actualizar el EVA sigue siendo accesible, aunque algunas de las funciones avanzadas pueden no funcionar correctamente o dar algún error. En el EVA, se realizan las pruebas de autoevaluación de conocimientos y las pruebas de suficiencia y se establecen las funciones de seguimiento y control de las actividades del estudiantado y profesorado. Cada vez que se accede al EVA con el nombre de usuario y contraseña queda registrada la entrada y todas las actividades que se realicen (descargas de material docente, preguntas al profesorado, autoevaluaciones, etc.). Por tanto, el EVA es el medio que garantiza el seguimiento del estudiantado y profesorado para cumplir el objetivo docente del curso: adquirir los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar auditorías en diferentes ámbitos.

Por último, teniendo en cuenta que la formación y competencias que debe adquirir el estudiantado debe ser exactamente la misma independientemente de la modalidad de docencia elegida, los conocimientos y competencias transmitidas y el peso de créditos de la asignatura es exactamente el mismo. Si bien, lógicamente la única variación es el sistema de enseñanza-aprendizaje seleccionado. En este sentido y dado que este trabajo tiene como principal objetivo comparar ambas metodologías de docencia, se ha contrastado el rendimiento académico del estudiantado que ha escogido el sistema de docencia presencial (que presenta un mayor número de horas en el aula y no se utiliza la herramienta EVA) frente al que ha elegido la modalidad semipresencial vinculada a las TIC, concretamente, al uso de la herramienta EVA.

Para llevar a cabo este estudio, se ha tomado como población de estudio la compuesta por el estudiantado total matriculado en la asignatura de Planificación Contable bajo la metodología semipresencial (103 estudiantes) y de la misma asignatura bajo la metodología presencial (188 estudiantes) que se ha presentado a la primera convocatoria de examen. La comparación se realiza para un período de 5 cursos académicos, concretamente de 2018/2019 a 2022/2023, abarcando tanto años anteriores a la pandemia como posteriores. Esto nos permite contrastar los rendimientos del estudiantado bajo dos metodologías de docencia diferentes independientemente de la situación social y económica. La Tabla 1 muestra su distribución por curso, sexo y modalidad docente.

TABLA 1. *Distribución del estudiantado de la asignatura de Planificación contable en modalidad presencial y semipresencial*

Año	**Presencial**			**Semipresencial**			**Total**
Sexo	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total	
2018/2019	14	15	29	6	5	11	40
2019/2020	16	16	32	7	7	14	46
2020/2021	18	30	48	18	20	38	86
2021/2022	22	15	37	7	9	16	53
2022/2023	16	26	42	14	10	24	66
Total	86	102	188	52	51	103	291

Fuente: elaboración propia

A nivel cuantitativo, en la Tabla 1 se puede apreciar que hay un mayor número de estudiantes que se presentan a la primera convocatoria de examen en la modalidad presencial. Resaltar, que en el curso 2020/2021, marcado por la pandemia del COVID-19, aunque hubo un incremento del número de estudiantes que se presentaron a la primera convocatoria de examen en ambas modalidades, este aumento fue más significativo en la modalidad semipresencial. A su vez, también se observa que, en general, el número de hombres presentados a la primera convocatoria de examen es superior al de mujeres en ambas modalidades.

Por otra parte, con el fin de comparar ambas metodologías de docencia se han obtenido las calificaciones alcanzadas en la primera convocatoria por el estudiantado en cada una de las modalidades y cursos analizados. Variable empleada como representación del rendimiento académico. Tras ello, se han calculado los estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo) de cada grupo de estudiantado (el incluido en la modalidad semipresencial y el de la modalidad presencial) y para cada curso (2018/2019 a 2022/2023). Seguidamente, se ha realizado una prueba t-Student para muestras independientes con el fin de comprobar si las diferencia en la calificación obtenida entre ambos grupos son estadísticamente significativas y, en definitiva, evaluar así la validez de la modalidad semipresencial en comparación con la modalidad presencial en el rendimiento académico del estudiantado. Por último, para completar el análisis, se han analizado las encuestas de satisfacción con la docencia percibida entregadas al estudiantado por la propia universidad con el fin de considerar también su percepción sobre el sistema de enseñanza elegido.

4. RESULTADOS

En la Tabla 2 se recogen la media, mediana, desviación típica, mínimo y máximo de la calificación obtenida por el estudiantado diferenciando por curso académico y modalidad de docencia (presencial o semipresencial). Conjuntamente, se muestran los valores de estos estadísticos descriptivos para todo el periodo analizado diferenciándose también en éste por modalidad de docencia realizada. Y, para determinar si existen

diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones del estudiantado de la modalidad presencial y de la modalidad semipresencial, la última fila presenta los valores correspondientes a las diferencias en las medias entre estas dos modalidades y los resultados de la prueba t-Student.

TABLA 2. *Estadísticos descriptivos y resultados de la prueba t-Student*

		2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	Total periodo
Presencial	N	29	32	48	37	42	188
	Media	4,59	4,67	6	2,99	4,68	4,67
	Mediana	4,5	3,43	7	2,4	5,26	5
	Desv. Típ.	2,46	3,16	2,27	2,18	2,83	2,75
	Mínimo	1,3	0,1	1	0	0	0
	Máximo	9,7	9,8	8	7,87	9,75	9,8
Semipresencial	N	11	14	38	16	24	103
	Media	7,28	6,78	4,51	4,36	5,39	5,3
	Mediana	7,25	7,13	3,13	5,45	5,35	5,55
	Desv. Típ.	1,87	1,63	3,04	2,72	3,16	2,91
	Mínimo	4,1	2,3	0,25	0,35	0,73	0,25
	Máximo	9,8	8,9	10	7,75	10	10
	Diferencia de medias	2,69***	2,11**	-1,49**	1,37**	0,71	0,63**

*Significativo al nivel 0,1.
**Significativo al nivel 0,05.
***Significativo al nivel 0,01.

Fuente: elaboración propia

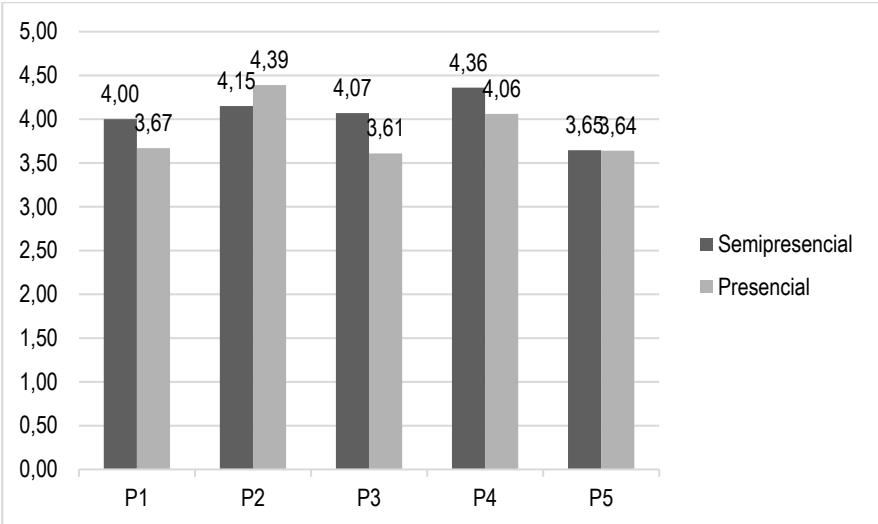
Los estadísticos descriptivos recogidos en la Tabla 2 nos muestran que tanto la media como la mediana de las calificaciones obtenidas por el estudiantado de la modalidad semipresencial supera en todo el periodo analizado y en cada curso a las obtenidas por el de la modalidad presencial, excepto en el curso 2020/2021. Asimismo, si se observa la desviación típica y los mínimos y máximos suele haber una mayor variabilidad en las calificaciones obtenidas en la modalidad presencial, exceptuando nuevamente el curso académico 2020/2021 y el 2021/2022. Cabe destacar que estos cursos académicos corresponden a un periodo especial, ya que se tratan de los años afectados por la crisis pandémica provocada

por la COVID-19. En estos años se aprecian datos atípicos que, sin embargo, en el curso 2022/2023, vuelven a la tendencia del periodo pre-pandemia.

En relación a los resultados obtenidos en la prueba t-Student, partiendo de la hipótesis nula que indica que las calificaciones obtenidas en las dos modalidades son similares, esta hipótesis ha sido rechazada con un nivel de significación inferior al 5%. Si realizamos la comparación por cursos, esto sucede en prácticamente en todos los años e incluso ha llegado a ser rechazada con un nivel de significación inferior al 1% en el curso 2018/2019. No obstante, cabe señalar la excepción que se produce en el último curso, 2022/2023, en el que el resultado de la prueba t-Student establece que no existen diferencias estadísticamente significativas. Pese a ello, esta evidencia nos permite confirmar que la modalidad de docencia afecta al rendimiento académico del estudiantado. En general, en las diferencias de las medias se observa que el estudiantado en la modalidad de docencia semipresencial obtiene mejores calificaciones que aquellos que han recibido una docencia presencial.

Por último, en el Gráfico 1 se muestran las valoraciones del estudiantado y su satisfacción con la modalidad de docencia realizada, observadas en los resultados de las encuestas de satisfacción.

GRÁFICO 1. *Resultados encuestas de satisfacción con la docencia recibida.*



Ítems valorados: P1= La metodología empleada en la asignatura me ayuda a aprender los contenidos previstos en el programa, P2= Las prácticas ayudan a comprender mejor los contenidos teóricos, P3= Los recursos que utiliza el profesorado (bibliografía, recursos didácticos, etc.) favorecen mi aprendizaje, P4= El profesorado ha resuelto adecuadamente las dudas que se han planteado, P5= Indica tu nivel de satisfacción global con la asignatura. Escala de medición 1 al 5, donde 1 es totalmente en desacuerdo, 2 es en desacuerdo, 3 es ni de acuerdo ni en desacuerdo, 4 es de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Tal y como se aprecia en el Gráfico 1 las valoraciones medias realizadas por el estudiantado de los dos modelos de docencia están muy igualadas. El estudiantado ha valorado de forma bastante positiva ambos sistemas de aprendizaje, pues en una escala de 1 a 5, todos los ítems son valorados en torno a una media de 4. No obstante, en general, la modalidad semipresencial está ligeramente mejor valorada en cada uno de los ítems, exceptuando el ítem P2. En este ítem que valora las prácticas realizadas, se alcanza una valoración media de 4,39 en la modalidad presencial, puntuación levemente más alta que la valoración de 4,15 obtenida en la modalidad semipresencial. Por último, destacar también que el nivel de satisfacción global con la asignatura recogida en el ítem P5 es prácticamente el mismo en ambos sistemas de enseñanza, 3,65 en la modalidad semipresencial y 3,64 en la presencial.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una cuestión indiscutible globalmente es el papel que están jugando las TIC en la educación y el potencial que presentan para mejorar el sistema educativo. Las TIC ofrece al estudiantado y docentes nuevas herramientas que permiten mejorar el aprendizaje y la docencia optimizando la calidad y estructura de los programas de estudios. Gracias a ellas, la variedad de métodos, servicios, materiales, recursos y, en definitiva, los medios educativos han aumentado. Asimismo, la aparición de nuevas necesidades en la sociedad y los nuevos desafíos para la educación de calidad que ofrecen las TIC han suscitado la demanda cada vez mayor de la educación a distancia o no presencial.

Si bien las ventajas y oportunidades que nos ofrece la innovación tecnológica en la educación son numerosas, debemos ser cautos en su implantación y no debemos dejar que merme en la calidad de la docencia ofrecida. Por ello, es esencial analizar los pro y contras de este tipo de docencia. Con este objetivo este trabajo contrasta el rendimiento académico del estudiantado que sigue un sistema de enseñanza presencial con aquel que ha elegido un sistema semipresencial vinculado con las nuevas tecnologías en la asignatura de Planificación Contable ofertada por la UMH. La aplicación de la prueba t-Student para comparar el rendimiento académico del estudiantado de cada uno de estos sistemas revela que este es estadísticamente significativo superior en el sistema de aprendizaje semipresencial. Asimismo, al observar los resultados de las encuestas de satisfacción con la docencia recibida del estudiantado de ambas modalidades de docencia se comprueba que, en general, está bastante satisfecho con el sistema de aprendizaje elegido, tanto semipresencial como presencial, si bien, la modalidad semipresencial está ligeramente mejor valorada. En definitiva, en términos generales, los resultados parecen confirmar la contribución positiva del sistema de docencia semipresencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje para cierto tipo de estudiantado con necesidades particulares.

Estos resultados podrían estar indicando que el modelo semipresencial puede recurrir a métodos, técnica y recursos que elevan la productividad y la flexibilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que

proporciona métodos y estrategias que permite al estudiantado superar los obstáculos relacionados con el tiempo y el espacio y desarrollar su proceso de aprendizaje en función de su necesidad o disponibilidad. No debemos ignorar que, generalmente, el tipo de estudiantado que acude a un sistema semipresencial es el de una persona con dificultades para realizar una formación totalmente presencial, ya sea por motivos laborales, familiares u otros. Además, son personas comprometidas con su aprendizaje que suelen plantearse los estudios de nivel superior como una actividad complementaria a su actividad laboral principal y muestran una actitud más colaborativa y entusiasta en su proceso de aprendizaje. En este sentido, la modalidad semipresencial les permite la adquisición de competencias formativas propias de su actividad, así como la posibilidad de estudiar de modo autónomo y sin ajustarse a horarios prefijados.

Con todo esto, creemos firmemente que los avances científicos y tecnológicos deben impulsar a los centros educativos de estudios superiores a utilizar las TIC para responder a la demanda de nuevas formas de aprender y de enseñar que el estudiantado solicita y, de este modo, servir al desarrollo de la sociedad mediante una docencia, una investigación y unos servicios de calidad. En este trabajo, se puede apreciar cómo las TIC hacen que la educación sea más accesible para aquellos que presentan dificultades para un aprendizaje presencial sin que su adquisición de competencias, conocimientos y satisfacción se vean mermados.

Las principales limitaciones de este estudio son precisamente que los dos grupos de estudiantado confrontados presentan unas características y necesidades diferenciadoras. Por lo que, la motivación, el interés y la actitud en su proceso de aprendizaje pueden interferir en el rendimiento académico obtenido y, por lo tanto, en los resultados de este estudio.

6. REFERENCIAS

Abidin, Z., Mathrani, A. y Hunter, R. (2021). Teaching with technology: a lesson from social participation in an online learning community. *Technology, Pedagogy and Education*.

Baskerville, D. (2012). Integrating on-line technology into teaching activities to enhance student and teacher learning in a New Zealand primary school. *Technology, Pedagogy and Education*, 21(1), 119-135.

Begoña, M. (2004). Educación y nuevas tecnologías. Educación a distancia y educación Virtual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales,* 9, 209-222.

Chaves, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41.

Cuadrado, M., Ruiz, M. E. y Coca, M. (2009). Participación y rendimiento del estudiante universitario en un proyecto docente interdisciplinar, bilingüe y virtual. *Revista de Educación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, 348, 505-518.

Das, K. (2019). The role and impact of ICT in improving the quality of education: An overview. *International Journal of Innovative Studies in Sociology and Humanities*, 4(6), 97-103.

Hanus, M. D. y Fox, J. (2015). Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computers & Education*, 80, 152-161.

Krassadaki, E., Tsafarakis, S., Kapenis, V. y Matsatsinis, N. (2022). The use of ICT during lockdown in higher education and the effects on university intructors. *Heliyon,* 8.

Obesso, M. M., Núñez, M. y Pérez, C. A. (2023). How do students perceive educators' digital competence in higher education?. *Technological Forecasting & Social Change*, 188.

Romero, J. G., Rodríguez, E. y Romero, Y. E. (2013). El trabajo docente: Una mirada para la reflexión. *Perspectivas docentes*, 51, 35-38.

Salazar, R. y Melo, Á. (2013). Lineamientos Conceptuales de la Modalidad de Educación a Distancia. *En Arboleda, Néstor y Rama, Claudio. Educación superior a distancia y virtual en Columbia*, Virtual Educa, Bogotá.

Tinio, V. L. (2003). *ICT in education.* e-ASEAN Task Force, Kuala Lumpur. https://bit.ly/3VIegiB

United Nations Development Programme (UNDP) (2004). Promoting ICT for Human Development. A Pioneering Regional Human Development.

LA UTILIZACIÓN DE LA REALIDAD EN SESIONES DE HABILIDADES PARA ABOGACÍA

MARÍA DEL PILAR GALEOTE MUÑOZ
Directora Cátedra Cervelló
Profesora Doctora Derecho Mercantil y Negociación
IE Law School / IE University

CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
Profesor Doctor de Derecho mercantil (Titular acreditado)
Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia del Covid-19 ha tenido, sin duda alguna, múltiples efectos en el ámbito sanitario, político y económico de diversa índole y alcance. No obstante, aunque ya alejados de sus consecuencias en el entorno educativo y universitario, nos hemos encontrado con la incorporación de diferentes herramientas para el diseño, apoyo y mejora de metodologías docentes. Esto, sin duda alguna, ha ganado relevancia e importancia en el proceso de aprendizaje[65]. Por todo ello, como consecuencia de la incidencia y del impacto de la pandemia sanitaria, nos hemos encontrado con un cambio, sin precedentes, en el enfoque de la educación a nivel global. Por ahora, aunque la situación ha vuelto a la absoluta normalidad, podríamos decir que desconocemos el alcance completo que podría motivar a futuro, en el que, sin duda alguna, tomamos como referencia los diversos y múltiples escenarios docentes desarrollados en el entorno educativo universitario.

Son muchos los cambios que se han ido estableciendo en el mundo universitario, con el objetivo de continuar con una docencia y una formación necesarias para el alumnado universitario. Ha habido numerosas

[65] Menon, S. y Suresh, M. (2022). Enablers of technology agility in higher education, *International Journal of Information and Learning Technology*, Vol. 39 (n.2), pp. 166-196.

modalidades de impartición de la docencia, esto es, sesiones presenciales y tradicionales, frente a las sesiones asíncronas, sin la presencia física simultánea del profesor y del estudiante, hasta el desarrollo de una docencia basada en el uso de dispositivos de las gafas de realidad virtual, que presentamos en este trabajo. Como consecuencia del desarrollo de la informática, se han enriquecido las interacciones sociales y la comunicación entre personas. Las consideradas tres olas de innovación se centran en los ordenadores, el internet y los dispositivos móviles. Gracias a estas tres novedades, el mundo universitario continuó durante los cursos académicos 2019-2020 y 2020-2021, permitiendo que la formación, el aprendizaje y los sistemas de evaluación mantuvieran unos parámetros de calidad similares a la tradicional docencia. A partir de aquí, la cuarta vía de novedad se desarrolla a través de la realidad virtual y la realidad aumentada[66]. Este nuevo paradigma, centrado en el metaverso, tiene la capacidad de cambiar los negocios, la educación, el trabajo a distancia y el entretenimiento[67]. Por tanto, nos encontramos en un ecosistema basado en la realidad virtual, inmersivo[68] y cuyas experiencias cognitivas y sensoriales, a día de hoy, se aproximan enormemente a la

---

[66] Alonso Muñoz, S., Medina Salgado, M. S., Torrejón Ramos, M. y González Sánchez, R. (2022). Analizando la aplicación del metaverso en la educación superior española: conociendo el presente para diseñar el futuro, Cruz Ángeles, J. (coord.), *El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del coronavirus,* Dykinson, p. 76.

[67] Mystakidis, S. (2022). Metaverse, *Encyclopedia,* Vol. 2, p. 486, quien establece la semántica de la palabra metaverso:

The 752ord Metaverse is a closed compound 752ord with two components: Meta (Greek prefix meaning post, after or beyond) and universe.

[68] Zapatero Guillén, D. (2011). La realidad virtual como recurso y herramienta útil para la docencia y la investigación, *TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología,* nº 6, p. 17, quien nos da, junto a otros conceptos necesarios en la realidad virtual, el concepto de inmersión, y que lo define de la siguiente forma:

El concepto de inmersión se define como la sensación de sumergirse en un mundo alternativo creado por ordenador. La inmersión es un concepto muy importante en la realidad virtual; no en vano, los tipos de realidad virtual existentes, en su denominación se diferencian atendiendo a este concepto: realidad virtual inmersiva y realidad virtual no inmersiva. En la realidad virtual inmersiva, con la ayuda de equipos periféricos, la imagen se proyecta a nuestro alrededor al igual que sucede en la vida real. En cambio en la realidad virtual no inmersiva es en un ordenador donde se proyecta la imagen tridimensional virtual, si bien la sensación de realidad no es tan potente como en la anterior, la posibilidad de manipulación, interacción y navegación favorece a crear esta sensación de inmersión.

realidad, dejando atrás un entorno de aprendizaje en un aula cerrada con mesas y sillas ocupadas por los estudiantes, y el profesor exponiendo, de forma teórica y/o práctica, los contenidos de la asignatura a impartir.

Los mundos virtuales o metaversos son construcciones ficticias en las que los participantes interactúan a través de avatares creados por si mismos tratando de reproducir la participación o vida real en un entorno de metáfora virtual sin las limitaciones espacio-temporales[69]. El concepto de metaverso, o mundo virtual, va más allá de un entretenimiento[70]. La idea es la creación de una realidad virtual donde las sociedades estén compuestas por avatares en un entorno digital[71]. La simulación es eficaz en muchos dominios y se ha descubierto que es "superior a la educación clínica tradicional, ya que produce poderosas intervenciones educativas que producen resultados inmediatos y duraderos"[72].

Por todo ello, el reto presentado en este trabajo supone un avance en el uso de las metodologías docentes en el ámbito universitario con el cumplimiento de una serie de objetivos, a fin de lograr que los estudiantes disfruten de nuevas experiencias, garantizando que la metodología y los resultados de aprendizaje se cumplan perfectamente en unos estándares de calidad necesarios.

2. OBJETIVOS

Al hilo de la contextualización de este trabajo, esto es, el uso de la realidad virtual en el entorno universitario, no nos podemos olvidar de los múltiples cambios que se han producido en el entorno universitario, tanto a nivel español como en el ámbito internacional. Ha sido reflejo,

---

[69] Checa García, F. (2011). El uso de metaversos en el mundo educativo: gestionando conocimiento en second life. *Revista de Docencia Universitaria,* Vol. 8 (n.2), p. 149.

[70] Ruiz-Campo, S., de Matías-Batalla, D., Boronat-Clavijo, B. y Acevedo-Duque, Á. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa,* Vol. 22 (n.1), p. 136.

[71] Park, S. M. y Kim, Y. G. (2022). A Metaverse: taxonomy, components, applications, and open challenges, *Institute of Electrical and Electronics Engineers,* Vol. 10, pp. 4209-4251.

[72] Castro Alonso, P. L. y Rodríguez-Florido, M. Á. (2022). La realidad virtual como recurso para la docencia en Ciencias de la Salud. Disponible en https://bit.ly/3WcrCDI [última consulta: 17 de mayo de 2023].

no sólo por la pandemia sanitaria, sino también como consecuencia de la globalización de la economía que, de forma directa, ha puesto de manifiesto los múltiples programas y convenios bilaterales y multilaterales a fin de desarrollar programas formativos con las particularidades y variedades del Derecho.

La utilización de la realidad virtual en sesiones de habilidades para abogacía ha permitido que los estudiantes del Máster en Abogacía, en esta materia de desarrollo de competencias y habilidades profesionales, utilicen, en el marco de un juego de role-play, como luego se comentará, la realidad virtual para la resolución de un caso práctico.

Por ello, la novedad docente, en este punto, radica en el empleo de un sistema de realidad virtual, acompañado de la resolución de un caso. En este sentido, la práctica del uso del metaverso ha conseguido la interacción en un entorno completamente virtual desde el punto de vista de la simulación, partiendo del uso de una plataforma que, hasta el momento, no era conocida por los estudiantes. A partir de ahí, el objetivo principal ha consistido en la extensión de la realidad tangible, además de la inmersión en un sistema de participación, actuación y comunicación íntegramente novedoso.

No nos podemos olvidar que el objetivo prioritario de todo proceso educativo es poder garantizar que se produzca un aprendizaje, para ello, éste debe provocar cambios en la forma de adquirir la información y el conocimiento[73]. A partir de ahí, el principal objetivo de este trabajo consiste en la asociación de la realidad virtual y de las tecnologías digitales en la educación, de forma que se compruebe cómo la realidad virtual sirve de alternativa para aplicar en los procesos de estudio y de aprendizaje en los distintos programas de grado o posgrado en el mundo universitario, más allá del empleo de los diferentes modelos tradicionales o, incluso, el uso de internet y las tecnologías digitales, ya muy conocidas por nuestros estudiantes, que permiten acciones síncronas o asíncronas para el seguimiento y la formación.

---

[73] Sousa-Ferreira, R., Aparecido Campanari, X. y Rodrigues, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. *Revista Científica General José María Córdova,* Vol. 19, p. 226.

Además, la posibilidad que ostenta el uso de la realidad virtual, permitiendo la compartición del espacio entre el profesor, supervisor del cumplimiento de los objetivos marcados en el caso, y el estudiantado, hace que el éxito de esta práctica sea innegable. Como se analizará después en el ámbito metodológico, nos encontramos con la preparación de la sesión, a fin de que los estudiantes, no sólo entusiasmados con el uso de la realidad virtual, sino con el objetivo primordial del cumplimiento de los estándares necesarios para la superación de la materia, puedan disfrutar de una clase distinta.

En todo caso, el uso de la realidad virtual en el entorno educativo y, más concretamente, en el universitario, puede plantear numerosos problemas, que detallamos a continuación. En primer lugar, la necesidad de un espacio físico de enormes dimensiones, en el que los alumnos puedan moverse con plena libertad. En segundo punto, como ya sucedía en relación a las modalidades docentes como consecuencia de la pandemia, el coste de los dispositivos necesarios para la realidad virtual, nada económicos en la actualidad, puede llevar a que muchas Universidades no puedan desarrollar este supuesto de innovación docente. Por último, en tercer lugar, el empleo de la realidad virtual en el modelo universitario puede resultar, en ocasiones, complejo, con motivo de los contenidos a estudiar en cada materia.

3. METODOLOGÍA

Para poder conseguir los objetivos anteriores, la metodología llevada a cabo debía partir de una preparación exhaustiva, dado lo novedoso de la actividad y del poco entrenamiento previo del que partíamos docentes y alumnos. Además, pretendíamos conseguir el objetivo con una metodología que difiriera muy poco o nada de la llevada a cabo en una sesión presencial de enseñanza de habilidades para abogacía.

En cuanto a la metodología seguida distinguimos tres momentos: antes de la sesión, durante la sesión y con posterioridad a la sesión.

Con carácter previo a la sesión, debíamos prepararnos tanto docentes como profesores desde un punto de vista tecnológico[74]: necesitábamos una cuenta en una plataforma para cada profesor y para cada alumno, de tal forma que nos permitiera acceder a la misma, así como al diseño del avatar de cada una de las personas que íbamos a interactuar en el metaverso. Los profesores teníamos la formación necesaria ya, pero creamos una presentación para que los alumnos pudieran seguir los pasos para conseguir su cuenta y su avatar. A todos los alumnos se les dio la instrucción de tener todo eso con carácter previo a la sesión y así lo hicieron.

En cuanto a la realización de la sesión de hora y media de duración, debemos considerar que las sesiones de habilidades para la abogacía impartidas a alumnos que cursan un LLM suelen ser impartidas con la metodología del caso en las que, tras una breve explicación por parte del profesor de los objetivos del día, se pasa a la lectura de un caso, a su preparación y, en este supuesto concreto, a la realización de un determinado juego de role-play. Tras ese ejercicio de role-play se sacan conclusiones con el profesor. Nuestro objetivo era utilizar una metodología semejante utilizando realidad virtual. Igualmente, el caso escogido fue el mismo que el que utilizamos en sesiones presenciales de este contenido.

Los alumnos escogidos fueron aproximadamente 90, divididos en grupos de 30 que realizaron el ejercicio en días diferentes y sin comunicación entre ellos. Además, nos pareció relevante y así lo hicimos, hacer saber a los alumnos que escogimos que no se trataba de un juego, ni de probar algo sin más y sí que estábamos realizando una investigación con ellos en aras de poder utilizar más adelante este tipo de herramientas.

Como espacio físico[75] para realizar el ejercicio, elegimos un aula muy grande donde los alumnos pudieran moverse con libertad. No obstante, cuando llegaron recibieron la instrucción de sentarse en una silla en la que tenían una caja con gafas de realidad virtual y los joysticks

---

[74] Kaddoura, S. y Al Husseiny F. (2023). The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations. Peer J Computer Science *9:e1252* https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1252

[75] *Vide*, en este sentido, Expósito Gómez, E. y Turull Rubinar, M. (2022), P*ropuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia*, Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

necesarios para poder moverse con el avatar. En la sala, además del profesor estaban asistentes en tecnología para poder ayudar a los alumnos que tuvieran problema con la herramienta.

La primera indicación fue que entraran en la cuenta creada con su ordenador así como en el espacio virtual creado al efecto poniéndose las gafas de realidad virtual y usando los joysticks. Al mismo tiempo, el profesor estaba conectado con su ordenador cuya pantalla se proyectaba para toda la clase, de tal forma que todos podían ver cómo iban accediendo los diferentes alumnos con su avatar.

Cuando el profesor comprobó que todos los alumnos habían accedido al espacio virtual, todos se pusieron cascos y el profesor pidió dos voluntarios que iban a hacer el role-play con su avatar en el espacio virtual. Queremos remarcar la idea de que el caso utilizado es el mismo que se utiliza en sesiones normales sin realidad virtual. El resto de los alumnos con su avatar observaba cómo hacían el ejercicio los voluntarios, eso sí con las gafas de realidad virtual puestas. Lo mismo que haríamos en una sesión presencial.

En ese momento nos llamó la atención que los alumnos voluntarios, en principio, nunca habían salido como voluntarios en clase.

Tras el desarrollo de la sesión, las conclusiones obtenidas, más allá de las reflexiones realizadas entre profesorado y alumnado como consecuencia del caso práctico, nos llevan a demostrar como la innovación docente, basada en el empleo de las gafas de realidad virtual, han estimulado a los estudiantes, no sólo a la participación, sino también al interés doble, para aprender el uso de la herramienta y para poder colaborar y dinamizar una sesión; sesión que, sin duda alguna, no revierte de una simulación y desarrollo de un caso práctico que equivale a una clase que perfectamente podría haberse impartido en un entorno tradicional.

4. RESULTADOS

Los resultados han sido muy positivos, si bien hay que distinguir, como acabamos de ver en el apartado anterior, algunos muy diferentes y que consideramos muy importantes para nuestra investigación.

A pesar de que la batería de preguntas que se les hizo era variada, las conclusiones fueron las siguientes: la utilización de un avatar a la gran mayoría les gusta, les parece divertido y no les distrae. Pero una minoría de aproximadamente el 10 por ciento, manifestó que no le gustaba nada, que le distraía de lo importante y que prefería ver al profesor y a sus compañeros en presencial. Esa minoría se mostró muy reacia al uso de las gafas. Sin embargo, una gran mayoría, además de considerarlo divertido, lo consideraba "útil"; ante esta afirmación, les preguntamos a los alumnos qué querían decir y aquí salió algo muy interesante: nos manifestaron que las sesiones de habilidades son complejas de manejar para ellos porque sienten inhibición y timidez al interactuar con un compañero delante del resto que luego van a opinar, así como de un profesor que observa y luego va a analizar con detalle lo ocurrido. Sin embargo, con realidad virtual, son avatares y no ellos y que eso les servía para poder utilizar cualquier herramienta con total desinhibición, olvidándose de que hay un profesor al que, prácticamente, no pueden distinguir. Igualmente, se utilizó la expresión "espacio seguro" por aquellos alumnos más inhibidos o reacios a expresar sus habilidades o emociones delante de un grupo de personas.

Por lo tanto, la gran mayoría de los alumnos destaca, en general, la libertad y desinhibición que experimentan al no sentirse observados por otros alumnos y por el profesor; esto, en asignaturas de habilidades, es muy importante para el aprendizaje.

Como profesores, estamos de acuerdo con lo anterior pero creemos que, donde el desarrollo actual de la realidad virtual en docencia puede tener mejores resultados es para sesiones síncronas pero online o *blended*[76], en las que el uso del avatar en el espacio virtual "iguala" a todos. Desde el punto de vista pedagógico no creemos, salvo lo dicho, que añada mucho más el uso de avatares, mientras que todo su potencial puede sacársele con alumnos que no estén todos en el mismo espacio físico.

[76] En este sentido, Ruiz-Campo, S., de Matías-Batalla, D., Boronat-Clavijo, B. y Acevedo-Duque, Á. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa,* Vol. 22 (n.1), pp. 135-153.

5. DISCUSIÓN

Consideramos que el éxito de este formato de sesión se basa en el hecho de que los alumnos conocen que esto no es un juego y que es algo que se está probando. Cuando el alumno escucha esto, siente la importancia y se presta a colaborar, al menos en nuestro caso.

Cuando el caso ya se ha llevado a cabo en realidad virtual en clase, durante aproximadamente 45 minutos, se realiza una sesión de intercambio de impresiones donde el profesor dirige un debate primero sobre contenidos y luego sobre la experiencia de utilizar esta tecnología. Por supuesto se les pide a los alumnos que se quiten sus gafas, que las apaguen y que dejen sus joystick y aquí el formato de clase debe ser el tradicional. El profesor se pone al frente y sigue con la clase.

Pudimos comprobar con alguno de los cursos que las gafas están desarrollándose aún y que deben salir versiones más ligeras que éstas. Las actuales son muy pesadas y el alumno puede sentir mareo si las tiene más de 20-30 minutos aproximadamente puestas. Creemos que con gafas más desarrolladas sería lo ideal que la sesión de intercambio de impresiones se realice en realidad virtual pero ahora, tal y como son, resulta complejo.

El profesor aquí sí que debe explicar que el debate se va a dividir en dos: por una parte, se va a debatir sobre el contenido de la sesión y, al final, el debate a versar sobre la tecnología utilizada, esto es nuestra investigación. En la primera parte del debate, no encontramos diferencias de cuestiones, dudas, comentarios con las sesiones presenciales. Recordamos que se trataba de una sesión sobre Toma de decisiones en entornos de incertidumbre, donde íbamos a tratar temas de ejercicio de poder así como de decisiones individuales y conjuntas y qué metodología utilizar en cada una de ellas. En la segunda parte del debate, sí que comenzó la parte más enriquecedora puesto que empezaba la confirmación o no de nuestras hipótesis de trabajo. Para ello, a los alumnos se les hizo una serie de preguntas para las que casi todos querían contestar. La mayoría apoyaba la metodología utilizada pero una minoría, como vemos en el apartado siguiente, se mostraba contrario, muy contrario a ella.

6. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

- El tiempo en que vivimos y el desarrollo de la tecnología nos lleva a utilizar la innovación[77] en educación. En este contexto nos planteamos el uso de la realidad virtual en asignaturas que nos permitieran analizar más las reacciones del ser humano, por eso elegimos asignaturas de habilidades para el ejercicio de la abogacía.

- La realidad virtual parece importante en la metodología a utilizar en asignaturas de habilidades para el ejercicio de la abogacía tales como: comunicación, resolución de conflictos, toma de decisiones etc, debido a la dificultad que tienen los alumnos en el manejo de las mismas.

- No podemos desconocer el perfil de los alumnos actuales, totamente digitales y con pleno dominio de las tecnologías. Al ser esto así, debemos utilizar esto como incentivo para captar su atención tan difícil en la actualidad. No obstante, hay que dejar claro que no se trata de un juego ni de utilizar el *gaming* para divertirnos en clase, si no que se trata de encontrar maneras de que la sesión sea más productiva y mejor.

- El uso de avatares en realidad virtual demuestra que el ser humano se desinhibe cuando se siente no observado, algo que es clave para el entrenamiento en estas habilidades. Aquí, podemos distinguir dos tipos de alumnos, los más tímidos e inhibidos y otros más desinhibidos. Los primeros apoyan el uso de realidad virtual con avatares porque les ayuda a superar esa dificultad mientras que corremos el riesgo de disuadir a los no inhibidos porque no encuentran la razón de usar las gafas y el joystick.

---

[77] Burris, R., Keeton, R. E., Iandis, C. P y Park, R. (2019), *Teaching Law with Computers. A collection of Essays*, Routledge.

- Es necesario un desarrollo más depurado de las gafas de realidad virtual puesto que son enormemente pesadas, el acceso no es sencillo y se tarda tiempo en tener todo preparado para poder comenzar. Recomendamos que el profesor realice una guía de preparación para los alumnos, así como de training en casa con el joystick.

- Todos los alumnos deben disponer de gafas de realidad virtual. No creemos que sea lo mismo si solo lo tienen algunos y el resto lo ve por el ordenador.

- La metodología usada en estas clases debe ser la misma que la utilizada en las sesiones presenciales, de tal forma que lo que difiera sea el vehículo o tecnología utilizada. Grupos de alumnos de más de 30 son difíciles de manejar en cuanto a logística y espacio físico necesario para que estén.

- Por todo lo anterior, creemos que después de esta experiencia y, teniendo en cuenta el estado del arte actual, la utilización de realidad virtual en la enseñanza de asignaturas de habilidades en el Máster de acceso a la abogacía debe serlo idealmente para clases donde los alumnos no estén todos juntos físicamente; que estén en diferentes lugares, países… En estos casos, además de confirmar nuestra hipótesis inicial, conseguiremos que estas clases sean más atractivas siendo, en la actualidad, un reto para el profesor el impartirlas: hablamos de sesiones síncronas pero híbridas, en el sentido de que puede haber alumnos físicamente en clase con el profesor allí o no y otros alumnos en otros lugares o, incluso, ningún alumno ni profesor en el mismo espacio. Por supuesto, todo su potencial puede ser utilizado para sesiones online síncronas.

– El reto siguiente será la utilización de la realidad virtual en la impartición de sesiones de derecho sustantivo[78], donde la personalidad y forma de ser del alumno ya no va a ser tan relevante. Creemos, pendiente de confirmar en futuros proyectos, que, en estos casos para sesiones hibridas síncronas u online síncronas puede aportar bastante de lo que ahora adolecen.

– Finalmente, consideramos que la realidad virtual puede traer muchas ventajas, a confirmar, en la enseñanza para personas con diferentes tipos de discapacidad. No podemos olvidar que el uso de avatares "iguala" y puede aminorar determinadas discapacidades.

7. REFERENCIAS

- Alonso Muñoz, S., Medina Salgado, M. S., Torrejón Ramos, M. y González Sánchez, R. (2022). Analizando la aplicación del metaverso en la educación superior española: conociendo el presente para diseñar el futuro, Cruz Ángeles, J. (coord.), El uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula universitaria como consecuencia del coronavirus, Dykinson, pp. 75-90.

- Burris, R., Keeton, R. E., Iandis, C. P y Park, R. (2019), Teaching Law with Computers. A collection of Essays, Routledge.

- Castro Alonso, P. L. y Rodríguez-Florido, M. Á. (2022). La realidad virtual como recurso para la docencia en Ciencias de la Salud. Disponible en https://bit.ly/3WcrCDI [última consulta: 17 de mayo de 2023].

- Checa García, F. (2011). El uso de metaversos en el mundo educativo: gestionando conocimiento en second life. Revista de Docencia Universitaria, Vol.8 (n.2), pp. 147-159.

- Expósito, E., y Turull, M. (2022), Propuestas sobre la docencia del Derecho después de la pandemia, Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

- Sousa-Ferreira, R., Aparecido Campanari, X. y Rodrigues, A. (2021). La realidad virtual como herramienta para la educación básica y profesional. Revista Científica General José María Córdova, Vol. 19, pp. 223-241.

[78] En este sentido, entre otros, Jones, E., Ryan, F., McFaul, H., Vince, D., Kizilkaya, L., Daniels, J., (2022), "Using virtual reality to enahnce the Law School curriculum", *Teaching legal education in the digital age*, *Routledge*, 2022.

- Jones, E., Ryan, F., McFaul, H., Vince, D., Kizilkaya, L. y Daniels, J. (2022), "Using virtual reality to enhance the Law School curriculum", Teaching legal education in the digital age, Routledge.

- Kaddoura S. y Al Husseiny F. (2023), The rising trend of Metaverse in education: challenges, opportunities, and ethical considerations. Peer J Computer Science 9:e1252 https://doi.org/10.7717/peerj-cs.1252

- Menon, S. y Suresh, M. (2022). Enablers of technology agility in higher education, International Journal of Information and Learning Technology, Vol. 39 (n.2), pp. 166-196.

- Mystakidis, S. (2022). Metaverse, Encyclopedia, Vol. 2, pp. 486-497.

- Park, S. M. y Kim, Y. G. (2022). A Metaverse: taxonomy, components, applications, and open challenges, Institute of Electrical and Electronics Engineers, Vol. 10, pp. 4209-4251.

- Ruiz-Campo, S., de Matías-Batalla, D., Boronat-Clavijo, B. y Acevedo-Duque, Á. (2023). Los metaversos como herramienta docente en la formación de profesores de educación superior, Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, Vol. 22 (n.1), pp. 135-153.

- Zapatero Guillén, D. (2011). La realidad virtual como recurso y herramienta útil para la docencia y la investigación, TE & ET: Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología, nº 6, pp. 17-23.

EL APRENDIZAJE DEL DERECHO A TRAVÉS DE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

JORGE SUBIRÁN MARCOS
Universidad CEU| San Pablo

1. INTRODUCCIÓN

El contexto actual representa un desafío importante para la enseñanza del derecho, se ha intetado una adaptación a las nuevas tecnologías para superar la realidad inmediata sin afectar la calidad de la educación. El derecho no es un conjunto de normas que hay que memorizar, sino un conjunto de problemas que hay que saber enfrentar (GONZALES, 2007). Enseñar el derecho como hace veinte años es un error para docentes y alumnos ya que el mundo ha cambiado y el derecho con él. Ahora se nos presenta, un nuevo reto, las nuevas tecnologías de internet y multimedia no solo están mejorando el entorno de la enseñanza/aprendizaje sino que esta cambiándolo. La actual crisis en la que vivimos ha cuasi obligado a cambiar los métodos, técnicas y herramientas didácticas; y a su vez, ha permitido la comprensión de los mismos en la particularidad de las aulas virtuales.

Los métodos de transmisión del conocimiento no son inmutables, más bien al contrario, están en constante evolución y transformación porque los docentes debemos ir adaptándonos a las nuevas realidades y necesidades de los alumnos. La revolución tecnológica de la información está teniendo una gran capacidad para penetrar en todo el ámbito de la actividad humana. Los medios de comunicación tradicionales, prensa, televisión y radio, así como los más innovadores, internet, twitter, se han convertido en algo tan importante en nuestra sociedad, que ya es difícil imaginar una vida sin televisión, correos electrónicos con news letters, sitios web para compartir vídeos, noticias online, portales o blogs. Su función tradicional como ventana al mundo sigue aumentando.

Extrapolando esto al mundo educativo, es importante de un lado para todo docente en el ámbito del derecho conocer la forma que tienen los medios de comunicación de tratar la materia explicada en las aulas. De otro lado, el alumno debe se capaz observar que lo estudiado en el aula no es algo ajeno, sino que esta presente en la sociedad y en ocasiones con errores fruto del desconocimiento del mundo jurídico o interpretaciones para dar un sentido diferente al que tiene la norma. También como un mismo suceso puede ser tratado de manera diferente en un país o en otro porque las normas jurídicas son diferentes. Una buena estrategia didáctica trasversal, es la que se basa en la utilización eficaz y actualizada de los medios de comunicación, tanto como recursos didácticos en el aula como elemento que aglutina y hace posible el tratamiento de todos los temas tratados en clase. La enseñanza del derecho es necesario que se reforme. Y esta necesidad imperiosa de renovación se refiere no solo a los contenidos que deben actualizarse de forma constante y periódica, sino también y principalmente a los modos de enseñar y a las formas de aprender las ciencias jurídicas (FACH GOMEZ, 2012). Presenciamos como el sistema tradicional de educación se mueve hacia un modelo de aprendizaje continuo (*lifelong learning*) que se desenvuelve en ámbitos de aprendizajes más flexibles y alternativos —cursos en online, campus virtuales, contenidos abiertos, etc.— que, en tanto tales, resultan más acordes con las necesidades que presenta esta nueva sociedad en la que vivimos.

La enseñanza del derecho a través de las noticias en medios de comunicación es un tema de gran importancia en la actualidad. En un mundo cada vez más globalizado, en el que la información fluye con gran rapidez y alcance, los medios de comunicación se han convertido no sólo en una fuente más de información sino en la mejor fuente de información para la sociedad en general, y para los estudiantes de derecho en particular. Cada vez son más los alumnos que a través de las noticias o programas de actualidad se informan de los cambios legislativos.

Los medios de comunicación no solo informan sobre la actualidad, sino que también pueden ser una herramienta útil para la enseñanza del derecho, ya que permiten a los estudiantes comprender los conceptos jurídicos en un contexto real y aplicado. En este sentido, el presente trabajo

tiene como objetivo analizar la enseñanza del derecho a través de las noticias en medios de comunicación, y evaluar su eficacia como herramienta pedagógica.

2.INFLUENCIA DEL DERECHO EN LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN

La digitalización ha avanzado de forma vertiginosa en nuestra sociedad poniendo en entre dicho algunas de las fórmulas tradicionales en las que se han ido desarrollando los diferentes sectores entre ellos el jurídico. El empleo de noticias de prensa, escrita, radio, televisión o internet, en la docencia del Derecho contribuye no sólo a que los estudiantes comprendan mejor los contenidos de la asignatura, sino a que reflexionen con espíritu crítico. La generalización del uso de las nuevas tecnologías en los últimos años ha hecho necesario el adaptar el modelo de enseñanza, a la aplicación de estas en todos los niveles, por ello supone nuevos retos y oportunidades en los métodos y procesos de aprendizaje. En la esfera de la educación universitaria es necesario incorporar la tecnología de la información y comunicación para poderse adaptar a las trasformaciones sociales que vive nuestro entorno[79].

En una sociedad como la nuestra que se denomina sociedad de la información, el conocimiento se fragmenta y los contornos de las áreas curriculares se difuminan. La tecnología, que todo lo impregna, ha irrumpido en el campo jurídico del mismo modo que en el resto de los quehaceres profesionales, provocando que todos los roles relacionados con la abogacía resulten intermediados por recursos tecnológicos.

En un mundo globalizado, donde la información fragmentada, pero disponible al instante[80] las instituciones universitarias que imparten

[79] En este entorno mutante, de mutua interacción entre sociedad y tecnología, se observa una demanda de educación superior sin precedentes, acompañada de una gran diversificación de la misma, y una mayor toma de conciencia de la importancia fundamental que este tipo de educación tiene para el desarrollo sociocultural y económico y para la construcción del futuro. Retos para los cuales las nuevas generaciones deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales (ESCANDELL BERMÚDEZ, 1999).

[80] Un ejemplo son el *big data* y *soft law*.

enseñanza jurídica necesariamente deben cambiar y adaptar su modelo educativo, puesto que el abordaje tradicional resulta insuficiente para preparar profesionales capacitados para operar en el mundo jurídico del siglo XXI.

Para la mayoría de las personas, el mundo del Derecho llega a través de los medios de comunicación. En la medida en que la información transmitida lo sea de forma objetiva, responsable y con respeto, supondrá el correcto ejercicio de derechos como los de comunicar o recibir libremente información veraz. Cuando el contenido es jurídico y puede afectar a la vida de personas –a su patrimonio o a su libertad– resulta especialmente sensible y necesita de investigaciones serias y contrastadas. Los medios de comunicación son los encargados de informar sobre los hechos que acontecen a nuestro alrededor, influyen en el debate legislativo, por tres motivos, en primer lugar, porque informan de lo que ocurre en el Congreso. En segundo lugar, porque el legislador busca multiplicar en la sociedad su propio punto de vista. Por último, en tercer lugar, porque también expresan otros puntos de vista. Como consecuencia de lo anterior, nuestro conocimiento de la realidad ya sea local, nacional o internacional depende de su conversión en noticia.

Los medios de comunicación tienen un papel fundamental en la sociedad ya que seleccionan los acontecimientos que se van a convertir en noticia, finado qué es conflicto y cómo debe ser presentado, estableciendo, por tanto, las noticias que serán objeto de discusión social. Todo ello lo hacen fomentando un debate mediante la realización de artículos de opinión y editorial ya sean escrito o clips de videos para las redes sociales en donde presentan diversos enfoques y perspectivas de análisis, incluso en algunos casos dando solución a un problema (ALSINA RODRIGO, 2001). La construcción de la realidad que efectúan los medios de comunicación puede ser un elemento que influya en las actitudes de ciertos sectores de la población.

Como indicábamos con anterioridad la influencia del derecho en los medios de comunicación es muy importante, hasta el punto que son un factor del entramado político, ya que sus mensajes pueden ser en cuenta dentro del sistema político (Gobierno, partidos, etc.) o provocando

reacciones con declaraciones que den lugar a propuestas de ley (DIEZ RIPOLLÉS, 2001).

Un aspecto relevante y de plena actualidad social y jurídica son las llamadas *fake news*, la rapidez con la que fluye la información debido al uso de internet y de aplicaciones como el whatsapp, telegram o twitter, y la evolución de las TIC´s unido a la ausencia de controles sobre la veracidad de los contenidos de estas, dificultan el poder discernir entre una noticia rigurosa, o medias verdades. Este problema de difusión de información resulta especialmente grave en materia legal debido al tecnicismo de los conceptos jurídicos (ARRABAL PLATERO, 2022).

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos específicos arriba planteados se llevó a cabo una revisión bibliográfica de publicaciones científicas, tesis y otros documentos relacionados con la enseñanza del derecho y los medios de comunicación. Asimismo, se realizó un análisis de noticias seleccionadas de distintos medios de comunicación para identificar los elementos jurídicos presentes en ellas.

En una primera clase inicial se realizó una actividad formativa ordenada preferentemente a la competencia de aplicación de los conocimientos así como a la capacidad de reunir, interpretar y juzgar información y datos relevantes priorizando la participación de los alumnos en la interpretación razonada de los conocimientos y de las fuentes a partir de la coordinación del profesor.

Así, para la selección de las noticias se establecieron criterios como la relevancia del tema, el grado de complejidad jurídica y la claridad en la presentación de los conceptos. Asimismo, se analizó el enfoque y la forma en que se presentaron los elementos jurídicos en la noticia, con el objetivo de evaluar su utilidad para la enseñanza del derecho.

Las noticias seleccionadas se analizaron a partir de una revisión crítica de su contenido, identificando las principales características y limitaciones, de los errores jurídicos a través de los medios de comunicación. Los resultados se presentaron a partir de una síntesis y discusión de las

principales tendencias y hallazgos, y se concluyó con algunas reflexiones y recomendaciones para la implementación de métodos correctivos para un mayor acierto en su tratamiento jurídico.

La metodología utilizada en este trabajo se basó en una revisión bibliográfica y en el análisis de noticias seleccionadas de medios de comunicación. La revisión bibliográfica se realizó a partir de la consulta de diversas bases de datos y revistas especializadas en educación jurídica, y permitió identificar las principales tendencias y debates en torno a la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación.

La selección de las noticias se hizo a partir de la consulta de diferentes medios de comunicación nacionales e internacionales, y se enfocó en noticias que abordaran temas jurídicos relevantes y actuales. Se seleccionaron noticias de diferentes géneros periodísticos, como reportajes, noticias breves, entrevistas y opiniones de expertos.

Las noticias seleccionadas se analizaron a partir de una revisión crítica de su contenido, identificando las principales características y limitaciones de la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación. Los resultados se presentaron a partir de una síntesis y discusión de las principales tendencias y hallazgos, y se concluyó con algunas reflexiones y recomendaciones para la implementación de esta metodología en la formación de los estudiantes de derecho.

La enseñanza del derecho a través de las noticias en medios de comunicación ha sido un tema de interés y debate en los últimos años. La utilización de los medios de comunicación en la formación de los estudiantes de derecho ha sido vista como una forma efectiva de complementar la enseñanza en el aula y de acercar a los estudiantes a la realidad social y jurídica del entorno en el que se desenvuelven.

La revisión bibliográfica realizada permitió identificar las principales tendencias y debates en torno a la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación. Se ha destacado la importancia de los medios de comunicación como fuente de información y de reflexión crítica sobre temas jurídicos relevantes y actuales. Asimismo, se ha señalado la necesidad de una utilización crítica y reflexiva de los medios de

comunicación en la enseñanza del derecho, evitando la superficialidad y el sensacionalismo en la selección y análisis de noticias.

La revisión de las noticias seleccionadas permitió identificar algunas de las principales características y limitaciones de la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación. Entre ellas se encuentran:

- La limitación de tiempo y espacio: los medios de comunicación suelen tratar los temas jurídicos de forma superficial y simplificada, debido a la necesidad de ajustarse a los tiempos y formatos propios del medio.
- La falta de contexto: muchas veces las noticias jurídicas se presentan de forma aislada, sin un contexto social, histórico o político que permita entender la complejidad del tema.
- La falta de profundidad: los medios de comunicación suelen tratar los temas jurídicos de forma simplificada, sin profundizar en las causas y consecuencias de los mismos, lo que puede llevar a una visión superficial e incompleta de la realidad jurídica.
- El sensacionalismo y la polarización: algunos medios de comunicación pueden caer en la tentación del sensacionalismo y la polarización, presentando los temas jurídicos de forma exagerada o sesgada, lo que puede distorsionar la realidad y llevar a conclusiones equivocadas.
- La subjetividad de la selección y análisis de noticias: la selección y análisis de noticias puede estar influenciada por la subjetividad del periodista o del medio de comunicación, lo que puede llevar a una visión parcial o sesgada de la realidad jurídica.

A pesar de estas limitaciones, la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación puede resultar muy útil y efectiva si se utiliza de forma crítica y reflexiva. Algunas de las ventajas de esta metodología son:

- La cercanía a la realidad social y jurídica: los medios de comunicación pueden acercar a los estudiantes a la realidad social y jurídica del entorno en el que se desenvuelven, permitiendo

una mejor comprensión de los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad.

- La diversidad de enfoques y opiniones: los medios de comunicación pueden ofrecer una diversidad de enfoques y opiniones sobre temas jurídicos, lo que permite una reflexión crítica y plural sobre los mismos.
- La actualización y renovación de conocimientos: los medios de comunicación pueden ofrecer una actualización constante y renovación de conocimientos en el ámbito jurídico, lo que resulta muy importante en un campo tan dinámico y cambiante como el derecho.
- La motivación de los estudiantes: la utilización de los medios de comunicación puede resultar motivadora para los estudiantes, al permitirles una mayor participación y compromiso en su propio proceso de aprendizaje.
- La complementariedad con otras metodologías: la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación puede complementar otras metodologías tradicionales de enseñanza, como la exposición teórica o el estudio de casos.

La enseñanza del derecho a través de las noticias en medios de comunicación tiene múltiples ventajas. En primer lugar, permite a los estudiantes entender los conceptos jurídicos en un contexto real y aplicado, lo que facilita su comprensión y aplicación en la práctica. Es la forma más didáctica de aprender (ALBORNOZ,2019). Además de lo anterior, los medios de comunicación suelen presentar los temas jurídicos de forma amena y accesible, lo que favorece la motivación y el interés de los estudiantes por el derecho. Pues la presentación de los temas jurídicos suele ir dirigido a personas que son *lego* en la materia por lo que lo estudiantes de derecho suelen entender y comprender la teoría jurídica aplicada a la vida real.

Sin embargo, la enseñanza del derecho a través de las noticias en medios de comunicación también presenta desafíos y limitaciones. Uno de los principales retos es la falta de rigurosidad y profundidad en la

presentación de los conceptos jurídicos. En muchos casos, las noticias presentan una visión superficial del derecho, lo que puede llevar a la formación de conceptos erróneos y simplistas. Como acabamos de reseñar, la presentación del derecho suele ir dirigida a personas sin conocimientos jurídicos y en algunas ocasiones, se pueden llegar a mezclar figuras jurídicas que merecen un mayor detenimiento y análisis de estudio.

Asimismo, la enseñanza del derecho a través de las noticias en medios de comunicación puede ser insuficiente para cubrir toda la complejidad del derecho (ARROYO, 2018), ya que en muchos casos se enfoca en temas específicos y no abarca todas las áreas del derecho. Además, los medios de comunicación suelen presentar los temas jurídicos de forma aislada, sin contextualizarlos en el marco normativo y jurisprudencial correspondiente, lo que puede generar confusiones y malinterpretaciones.

Otra limitación importante es la subjetividad en la selección y presentación de las noticias. Los medios de comunicación pueden tener intereses particulares o sesgos ideológicos que influyan en la selección y tratamiento de los temas jurídicos, lo que puede distorsionar la realidad y dificultar el aprendizaje.

No obstante, estos desafíos y limitaciones pueden ser superados con una adecuada selección y tratamiento de las noticias, así como con una complementación de la enseñanza con otras fuentes y herramientas pedagógicas. En este sentido, es importante que los profesores de derecho se involucren en la selección y análisis de las noticias, y que orienten a los estudiantes en la comprensión y contextualización de los temas jurídicos presentados. La orientación y la contextualización de los temas jurídicos es clave para asentar las sólidas bases del derecho y evitar que los estudiantes puedan llegar a confundir figuras jurídicas determinadas por creer que las noticias o el programa de actualidad es suficiente para emitir información veraz (VALENCIA,2021).

Lo que se pretende es percibir el carácter unitario del derecho y su sistema jurídico para lograr una visión interdisciplinar de la realidad jurídica.

4. RESULTADOS

El análisis de las noticias seleccionadas permitió identificar algunas características del tratamiento jurídico de lo estudiado en clase relacionado con la protección y promoción de los derechos como la igualdad y libertad en el ámbito de la libertad ideológica y religiosa a través de los medios de comunicación. En general, se encontró que las noticias presentan de manera amena y accesible los temas jurídicos, y que pueden ser útiles para la enseñanza del derecho en cuanto a la comprensión de conceptos y su aplicación en la práctica.

Sin embargo, también se observaron limitaciones y desafíos, como la falta de profundidad y rigor en la presentación de los conceptos, la subjetividad en la selección y tratamiento de las noticias, y la insuficiencia para cubrir toda la complejidad del derecho.

En conclusión, la revisión bibliográfica y la selección y análisis de noticias permitieron identificar las principales tendencias y debates en torno a la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación, así como las limitaciones y ventajas de esta metodología. Asimismo, se pudo constatar la importancia de una utilización crítica y reflexiva de los medios de comunicación en la enseñanza del derecho, evitando la superficialidad y el sensacionalismo en la selección y análisis de noticias.

5. CONCLUSIONES

La revolución de la tecnología de la información está teniendo una gran capacidad para penetrar en el día a día de la actividad humana. La tecnología está teniendo unas consecuencias sociales inesperadas como resultado de esta capacidad, de ahí podemos deducir que entre sociedad y tecnología una clara interacción. Por ello, el empleo de noticias de prensa, escrita, radio, televisión o internet, en la docencia del Derecho contribuye no sólo a que los estudiantes comprendan mejor los contenidos de la asignatura, sino a que reflexionen con espíritu crítico. La generalización del uso de las nuevas tecnologías en los últimos años ha hecho necesario el adaptar el modelo de enseñanza, a la aplicación de estas en todos los niveles, por ello supone nuevos retos y oportunidades

en los métodos y procesos de aprendizaje. En la esfera de la educación universitaria es necesario incorporar la tecnología de la información y comunicación para poderse adaptar a las trasformaciones sociales que vive nuestro entorno.

La enseñanza del derecho a través de las noticias en medios de comunicación puede resultar una metodología efectiva y útil si se utiliza de forma crítica y reflexiva. Los medios de comunicación pueden acercar a los estudiantes a la realidad social y jurídica del entorno en el que se desenvuelven, permitiendo una mejor comprensión de los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad. Asimismo, los medios de comunicación pueden ofrecer una diversidad de enfoques y opiniones sobre temas jurídicos, lo que permite una reflexión crítica y plural sobre los mismos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta las limitaciones de esta metodología, como la falta de profundidad o el sensacionalismo en la selección y análisis de noticias. Por ello, es necesario que los docentes de derecho utilicen los medios de comunicación de forma crítica y reflexiva, fomentando la capacidad crítica de los estudiantes y la reflexión plural sobre los temas jurídicos. De esta manera, se podrá lograr una formación más integral y comprometida con la realidad social y jurídica.

En resumen, la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación puede ser una metodología muy útil y efectiva, siempre y cuando se utilice de forma crítica y reflexiva. Los medios de comunicación pueden acercar a los estudiantes a la realidad social y jurídica del entorno en el que se desenvuelven, permitiendo una mejor comprensión de los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad. Además, pueden ofrecer una diversidad de enfoques y opiniones sobre temas jurídicos, lo que permite una reflexión crítica y plural sobre los mismos.

No obstante, es importante que los docentes de derecho tengan en cuenta las limitaciones de esta metodología, tales como la falta de profundidad o el sensacionalismo en la selección y análisis de noticias. Por ello, es necesario que se fomente la capacidad crítica de los estudiantes y la reflexión plural sobre los temas jurídicos, de modo que puedan aprender a utilizar los medios de comunicación de forma crítica y reflexiva. De esta

manera, se podrá lograr una formación más integral y comprometida con la realidad social y jurídica.

Así mismo, hemos percibido como los alumnos han adquirido también competencias en trabajo en equipo y han ampliado su capacidad de ejercitar técnicas de investigación jurídica que permitan acceder con eficacia a nuevos conocimientos jurídicos propios de su área y aumentar su capacidad para manejar fuentes jurídicas y bases de datos para la obtención de información jurídica para poder contratarlo con las normas o sentencias tratadas en las noticias seleccionadas.

En conclusión, la enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación puede ser una herramienta muy valiosa para los estudiantes de derecho, siempre y cuando se utilice de forma crítica y reflexiva. Esta metodología puede acercar a los estudiantes a la realidad social y jurídica de su entorno, permitiéndoles comprender mejor los problemas y desafíos que enfrenta la sociedad. Por tanto, se recomienda a los docentes de derecho que utilicen los medios de comunicación de forma complementaria y crítica en su enseñanza, con el fin de lograr una formación más integral y comprometida con la realidad social y jurídica.

6. REFERENCIAS

ALBORNOZ, G. (2019). Los medios de comunicación como herramienta para la enseñanza del derecho: un análisis crítico desde la perspectiva pedagógica. Revista de Educación Jurídica, 2019, 25, pp. 47-64.

ARROYO, P. (2018) La enseñanza del derecho a través de los medios de Comunicación: una experiencia pedagógica en la universidad. Revista Jurídica, 15, p. 31-47.

ALSINA M., (2001) “El conocimiento del sistema penal: alarma social y medios de comunicación” en Derecho penal económico, Manuales de Formación continuada 14, Consejo General del Poder Judicial, Madrid, 2, pp. 73 y ss.

ARRABAL, P., (2022)“La enseñanza del Derecho a través de la refutación de Fake news:una nueva experiencia docente para la era de la posverdad” en SATORRE CUERDA, R. (coord.). Redes de Investigación e Innovación Universitaria, Vol.22, pp. 33-34

CABERO, J (1996). "Nuevas tecnologías, comunicación y educación". Edutec. Núm. 1.

DIEZ J.L., (2001)“Derecho penal simbólico y los efectos de la pena” en Doctrina Penal, nº 1, 2001.

ESCANDELL, O.; RUBIO, C.; RUBIO, F (1999). "La Universidad del siglo XXI y el cambio tecnológico". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Vol. 2, núm. 1, pág. 536.

FACH K., (2012) “Ventajas del Problem Based Learning (PBL) cómo método de aprendizaje del Derecho Internacional”. Bordon. Revista de Pedagogía 64, p. 59-74.

GONZALES, G. (2007). Enseñanza del derecho y cultura legal en tiempos de globalización. Derecho PUCP. Vol.60. Lima: Fondo Editorial PUCP. Pp. 51-96

GONZÁLEZ, J. (2020) La enseñanza del derecho a través de las noticias en los medios de comunicación: una aproximación desde la perspectiva crítica. Revista de Derecho, 17, pp. 21-38.

MALDONADO, R. (2019) La enseñanza del derecho a través de los medios de comunicación: experiencias y reflexiones. Revista de Pedagogía Jurídica, 11, 2019, pp. 67-84.

VALENCIA, A. (2021). Los medios de comunicación como herramienta pedagógica en la enseñanza del derecho: una experiencia en la universidad. Revista de Educación Superior, 36, 2021, pp. 83-100.

EL DEBATE JURÍDICO COMO HERRAMIENTA PARA INCENTIVAR Y ESTIMULAR LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO EN EL GRADO EN DERECHO

JOSEP GUNNAR HORRACH ARMO
Universitat de les Illes Balears

NOMBRE DEL SIGUIENTE AUTOR
Institución donde se adscribe el autor

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto explicar la técnica de innovación docente consistente en la realización de debates jurídicos en clase para incentivar y mejorar la participación del alumnado. En este sentido, cabe remarcar que la presente publicación se centra en la implementación de esta técnica docente desde la óptica de las ciencias jurídicas, dado que su ejecución se ha llevado a cabo en el grado en Derecho de la Universitat de las Illes Balears durante el primer semestre del curso 2022-2023. En concreto, se ha realizado en las asignaturas de Nociones Básicas de Derecho (de primer curso) y en Derecho Internacional Privado (de cuarto curso) del citado grado.

Dicho esto, seguidamente realizamos una pequeña aproximación de cómo hemos implementado el debate jurídico en las referidas asignaturas. Con carácter previo, cabe tener presente que existen múltiples formas de realizar un debate jurídico o de implementar esta técnica de innovación docente. A modo de ejemplo, puede implementarse como un mero intercambio de opiniones entre los estudiantes, como un enfrentamiento grupal de dos posturas discrepantes, en forma de juicio oral (adoptando cada alumno un rol distinto), entre otras opciones igualmente válidas.

Sea como fuere, y sin perjuicio de remitirnos al apartado correspondiente dónde explicamos en detalle como hemos implementado esta técnica de innovación docente (*vid. infra*, metodología), en nuestro caso hemos optado por realizar los debates de la forma más abierta posible para incentivar la participación del alumnado. Con esa finalidad, hemos contado con la participación de todos los alumnos de clase, dividiéndolos en grupos reducidos de entre 4 a 6 estudiantes. A su vez, cada grupo ha tenido que elegir un portavoz, el cual se ha encargado de canalizar las opiniones y argumentos de su respectivo grupo. De esta forma no sólo se han confrontado dos posiciones encontradas, sino que han surgido varias perspectivas de una misma materia, por lo que el debate ha sido, con carácter general, mucho más enriquecedor.

Pues bien, con la finalidad de describir esta técnica de innovación docente, hemos dividido el estudio en los siguientes apartados: objetivos, metodología, resultados y conclusiones.

2. OBJETIVOS

El presente epígrafe tiene como finalidad primordial describir los objetivos que pretendemos obtener cuando aplicamos la metodología consistente en la realización de debates jurídicos en clase. Con carácter previo, cabe indicar que la realización de debates jurídicos no tiene un único objetivo, sino que se entremezclan varios objetivos de forma simultánea[81], entre los cuales cabe destacar los siguientes:

[81] Para una visión general sobre las distintas habilidades y competencias que se desarrollan como consecuencia del debate jurídico, *vid*.: García Alguacil, M.J. (2016), La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el grado en derecho, V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 1-17, p. 12 y 13. Asimismo, sobre los objetivos de los debates en el ámbito universitario (si bien en este caso en el marco del grado en farmacia), véase: García, M., Monge, M., y Aparicio, R. (2016), Debate competitivo en el aula: una experiencia de innovación docente en una asignatura del grado de farmacia, Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDIU), núm. 3, 1-7, p. 2. Desde la óptica del grado en Administración de empresas, *vid*.: Orihuela, F. y Sierra, C. (2020), Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas, *Revista de estudios socioeducativos*, núm. 8, 64-75, p. 67 y 69. Finalmente, véase: Esteban, J. (2022), El debate como herramienta para reforzar el aprendizaje del Derecho, Libro de actas CIMIE 21 de AMIE, 1-8, p.1.

Primeramente, cabe destacar que el objetivo principal de esta técnica de innovación docente consiste, precisamente, en incentivar, estimular y/o mejorar la participación de los alumnos y alumnas del grado en Derecho a través de la realización de debates jurídicos de forma ordenada y estructurada. Y es que, como explicamos con detalle en el apartado de metodología (*vid. infra*, apartado núm. 3), la realización de estos debates jurídicos permite que cualquier estudiante, con independencia de que sea o no el portavoz de su grupo, pueda intervenir en el debate formulando objeciones, realizando preguntas, efectuando aserciones o manifestando las consideraciones que estime convenientes. No obstante, cabe indicar que estas intervenciones individuales están mucho más limitadas para no desvirtuar la esencia del debate, en el cual deben intervenir principalmente los distintos portavoces de cada uno de los grupos que se hayan formado.

Sea como fuere, se ha podido constatar como algunos alumnos que normalmente no participan activamente durante la resolución de los distintos casos prácticos que se van proponiendo en clase (como consecuencia de la metodología del aula invertida o *flipped classroom* que llevamos a cabo), durante la realización de los debates jurídicos participan de forma activa (lo cual repercute positivamente en su grado de participación global), ya sea porque el formato les resulta más atractivo o porque los temas tratados les resultan más interesantes.

En segundo lugar, y como consecuencia del objetivo descrito en el párrafo anterior, con los debates jurídicos se pretende estimular el interés de los alumnos y alumnas por la asignatura en cuestión. En este contexto, la recurrente participación de los estudiantes en los debates tiene como consecuencia que aumente considerablemente su grado de implicación en la asignatura y, por consiguiente, también su compromiso con la misma. A tal efecto, el intercambio de opiniones y la compartición de conocimientos entre compañeros de clase hace que aumente su interés en las lecciones que se vayan impartiendo. Esto último se acentúa, sobre todo, en relación con los alumnos del primer curso del grado en Derecho, los cuales son los más proactivos a la hora de participar en los debates y los que muestran un mayor interés en aprender las distintas lecciones

que se van impartiendo, con el fin de poder realizar los debates con mejores argumentaciones y con mucha más profusión.

En tercer lugar, con esta técnica docente también pretendemos incentivar el trabajo cooperativo del alumnado, toda vez que durante la realización de estos debates dividimos a los estudiantes en pequeños grupos de 4-6 alumnos, si bien esta proporción puede variar en atención al número de alumnos matriculados por asignatura. De esta forma, los integrantes de los distintos grupos deben compartir sus argumentos y opiniones, con el fin último de alcanzar una conclusión común para defender dicha postura a través de su portavoz. Por consiguiente, la coordinación y el trabajo en equipo entre los alumnos y alumnas resultará fundamental para encontrar los mejores argumentos y llegar a conclusiones óptimas, por lo que puede afirmarse que esta actividad refuerza y potencia, sin duda alguna, el trabajo cooperativo en el aula.

En cuarto lugar, los debates jurídicos tienen como objetivo primordial mejorar la capacidad de expresión oral de los alumnos y alumnas del grado en Derecho[82], competencia fundamental en el ámbito jurídico que no siempre se trabaja suficientemente durante la carrera[83]. En este sentido, las posturas que vayan alcanzando los distintos grupos deben exponerse por los portavoces en público ante los restantes compañeros. Por su parte, los restantes portavoces tendrán la opción de rebatir las argumentaciones que se vayan realizando. Como ya hemos comentado anteriormente, con carácter excepcional también tendrán la oportunidad de participar en el debate los alumnos que no actúen como portavoces, ya sea formulando objeciones, realizando preguntas, efectuando aserciones o manifestando consideraciones relevantes para el correcto

---

[82] En este sentido, *vid*.: Rodríguez, R. (2012), El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura, *Revista de innovación docente UPO*, vol. 1, 493-503, p. 500. De igual forma, *vid*.: Esteban, G. y Ortega, J. (2017), El debate como herramienta de aprendizaje, *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*, 48-56, p. 51.

[83] Sobre la importancia de la comunicación oral en el ámbito jurídico, *vid*.: Carrizo, D. (2022), Implementación de las habilidades comunicativas en el aula a través de la resolución de casos prácticos de Derecho Internacional Privado. En Chaparro, P., Gómez, C., Pedrosa, C. (Dir.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Universidad de Valencia, 271-280, p. 271 a 273.

devenir del debate. En todo caso, estas últimas estarán mucho más limitadas en el tiempo para evitar dispersiones innecesarias y deberán tener una gran relevancia, pues en caso contrario podrían desvirtuar la esencia del debate.

En quinto lugar, los debates jurídicos pueden resultar una manera muy útil de repasar una parte del temario de forma amena y práctica, dado que implica un cierto trabajo previo de investigación[84]. En este contexto, cabe tener presente que los debates se llevan a cabo al final de cada tema (o conjunto de epígrafes de una considerable extensión), por lo que su realización permite consolidar los conocimientos previamente adquiridos o resolver dudas que vayan surgiendo en relación con las instituciones jurídicas más relevantes. Además, en los debates normalmente surgen cuestiones que no se han podido explicar detenidamente en clase (debido al sistema de aula invertida o *flipped classroom* que utilizamos en las distintas asignaturas que impartimos), así como dudas generales acerca de la materia explicada, por lo que los propios alumnos pueden resolver -con las miras puestas en sus compañeros- las dudas y cuestiones que puedan producirse de forma sintetizada, potenciando así el aspecto cooperativo de esta metodología docente. En definitiva, los debates jurídicos también pueden servir para repasar aquellos temas o materias que, debido a su complejidad o dificultad, requieran de un mayor esfuerzo cognitivo, aunque lo cierto es que no siempre tendrán esta finalidad. A tal efecto, en ocasiones los debates simplemente tratarán temas sobre los que existan posiciones jurídicas discrepantes (o sobre los que no exista una regulación clara), mientras que en otras se tratarán temas pacíficos con el fin de que los estudiantes aporten su punto de vista sobre una determinada regulación actual o futura.

---

[84] A tal efecto, *vid*.: Rodríguez, R. (2012), El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura, *Revista de innovación docente UPO*, vol. 1, 493-503, p. 500. Como indica el citado autor, "con esta técnica los alumnos desarrollan su capacidad investigadora, ya que precisan de argumentos que apoyen sus tesis. Así, se consigue que los estudiantes realicen un trabajo de investigación y de preparación de las intervenciones". Asimismo, *vid*.: Esteban, G. y Ortega, J. (2017), El debate como herramienta de aprendizaje, *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*, 48-56, p. 51.

Por último, y no por ello menos importante y en consonancia con lo indicado en el párrafo anterior, cabe indicar que los debates jurídicos también tienen como objetivo primordial incentivar la capacidad crítica y de reflexión de los alumnos y alumnas[85], toda vez que deben posicionarse a favor de los argumentos que se vayan formulando o rebatirlos con una adecuada fundamentación jurídica. Por ende, para el buen devenir del debate, resulta fundamental que los estudiantes adopten una posición clara y la mantengan con argumentos sólidos (siempre que sea posible), toda vez que utilizan los conocimientos adquiridos durante las distintas sesiones de clase de forma lógica y coherente.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada para la correcta implementación de los debates jurídicos ha sido consensuada por los profesores encargados de impartir docencia en los correspondientes grupos de las asignaturas de Nociones Básicas de Derecho y Derecho Internacional Privado (dado que este sistema no se ha implementado en todos los grupos). Esta decisión responde a la necesidad de que, con independencia del profesor encargado de impartir docencia en un grupo determinado, se sigan unas reglas uniformes que permitan a los alumnos y alumnas saber de antemano cómo debe desarrollarse el debate jurídico. Ello redundará en un uso más eficiente del tiempo de debate disponible y en un mejor funcionamiento de esta metodología. Pues bien, para una mejor sistemática y comprensión de la metodología utilizada, se ha dividido el presente epígrafe en tres apartados, teniendo en consideración las distintas fases en las que se ha dividido esta técnica docente.

3.1. Programación, distribución temporal y elección material de los debates jurídicos

En primer lugar, cabe hacer referencia a la planificación temporal y material de los debates jurídicos. Esto es, cabe hacer alusión a cómo hemos

[85] A este respecto, *vid.*: Esteban, G. y Ortega, J. (2017), El debate como herramienta de aprendizaje, *VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente*, 48-56, p. 51.

distribuido la realización de éstos y, asimismo, en las materias que han sido objeto de estos debates.

A este respecto, los profesores encargados de las distintas asignaturas (por ejemplo, Nociones Básicas de Derecho) programamos al inicio del curso, de forma conjunta, la cantidad de debates que debían realizarse tomando en consideración el número de clases disponibles y los temas que debíamos tratar. A tal efecto, tomando como referencia la asignatura de Nociones Básicas de Derecho, del primer curso del grado en Derecho, programamos un total de ocho debates, teniendo en cuenta que el calendario académico comprendía un total de dieciséis semanas lectivas y que debían abordarse un total de diez lecciones. A tal efecto, cada dos semanas teníamos tiempo de realizar un breve debate de unos 25-35 minutos de duración. Dependiendo de la materia y del número de participantes, el debate podía tener una mayor o menor duración, si bien en la mayoría de los casos se respetaron los márgenes antes indicados. En todo caso, a este tiempo hay que sumarle el tiempo invertido para explicar las instrucciones para que el debate se desarrolle adecuadamente, las cuales se exponen con detenimiento el primer día de debate, mientras que en los sucesivos días se realiza un simple recordatorio sobre estas.

En segundo lugar, una vez realizada la programación inicial y la distribución temporal, debe escogerse muy bien cuáles serán los temas a tratar en los sucesivos debates. En este sentido, cabe recordar que los debates se han ido realizando en clase de forma presencial y han tratado temas de cierta entidad sobre los cuales existía cierta controversia en el ámbito jurídico. A modo de ejemplo, en la asignatura de Nociones Básicas de Derecho -que se imparte en el primer curso del grado- se estudian todas las ramas del Derecho de forma introductoria, por lo que resulta una opción muy interesante realizar un debate de cada materia tratada, sirviendo este debate también para repasar la lección correspondiente o para hacer hincapié en alguna cuestión controvertida o de una mayor complejidad.

De forma ilustrativa, recogemos una serie de materias susceptibles de ser tratadas durante los debates jurídicos propuestos. Así, por ejemplo, teniendo en cuenta la asignatura antes citada, puede hacerse un debate sobre la necesidad de utilizar un tipo de fuente u otra para regular una

materia específica en el tema dedicado a las fuentes del derecho; otro sobre la interpretación de las normas en el tema dedicado al derecho civil; otro sobre la finalidad o los tipos de penas en el tema de derecho penal; otro sobre la correcta utilización de las instituciones del Estado cuando se estudia el derecho constitucional (o sobre los distintos grados de protección que tienen los derechos recogidos en la Constitución Española); e incluso cabe, por ejemplo, un debate en el ámbito mercantil sobre la necesidad de constituir un tipo de sociedad u otro según las necesidades de la empresa. Como podemos observar, las posibilidades son amplísimas, por lo que en última instancia la decisión de escoger un tema u otro para realizar el debate dependerá de la elección del docente, teniendo presente qué materias quiere potenciar o repasar (o, simplemente, sobre cuáles cree conveniente debatir para estimular el interés de los alumnos y alumnas).

Sin perjuicio de esto último, también cabe preguntar a los estudiantes sobre sus preferencias a la hora de escoger un tema u otro para debatir. En este sentido, cabe tener en cuenta que, si el tema despierta el interés de los alumnos y alumnas, su participación normalmente será más alta y se involucrarán mucho más. A este respecto, una opción interesante que hemos puesto en práctica en algunas clases de este curso es ofrecer hasta tres temas de debate y los estudiantes decidían por mayoría sobre cuál querían debatir. Otra posibilidad pasa por pedir directamente a los estudiantes sobre qué tema prefieren debatir, cuya opción hemos utilizado en la última clase del curso (dado que los alumnos ya estaban familiarizados con el formato y, por ende, fue más sencillo elegir un tema idóneo para debatir que estuviera relacionado con la materia objeto de la asignatura).

Sea como fuere, cabe tener presente que el tema objeto de debate se propone por el docente el mismo día en el que se realiza, sin perjuicio de tener presente la opinión del alumnado. Ello responde a la finalidad de que los alumnos presentes tengan la capacidad de debatir sobre cualquier materia que sea objeto del temario y no traigan sólo esa concreta materia estudiada para debatir. De esta forma, se refuerza su capacidad crítica y reflexiva, y toma un mayor protagonismo el trabajo

cooperativo[86], toda vez que los miembros de un mismo grupo deben ponerse de acuerdo en un breve lapso de tiempo (8-10 min) para alcanzar conclusiones que, posteriormente, deberán ser transmitidas por su portavoz a los restantes estudiantes.

3.2. Directrices generales que deben regir los debates

Tras la programación de los debates jurídicos, su distribución temporal y la elección de los temas a debatir (los cuales ya hemos visto que pueden escogerse de distintas formas según si atendemos a la voluntad exclusiva del docente o si tenemos presente las preferencias de los estudiantes), el siguiente paso consiste en establecer las directrices o instrucciones básicas para la correcta realización de estos debates.

Pues bien, las directrices que hemos establecido se basan en tres postulados muy claros y sencillos:

En primer lugar, los estudiantes deben utilizar argumentos jurídicos para fundamentar sus respuestas, pudiéndose basar en leyes, jurisprudencia, doctrina o, incluso, argumentando la necesidad de una futura modificación normativa. En todo caso, hemos intentado dejar de lado todas las cuestiones meramente políticas para evitar innecesarias polémicas o debates incendiarios. Ello no significa que no puedan aportarse puntos de vista sobre la necesidad de adoptar una determinada política legislativa, pero dichas propuestas deben basarse, en la medida de lo posible, en argumentos jurídicos (v.g. mejorar la seguridad jurídica, la previsibilidad de los foros aplicables, la consecución de los objetivos de la Unión Europea, etc.). En relación con este primer punto, cabe destacar que también se dieron algunos consejos generales a los ponentes para que sus intervenciones fueran lo más claras posibles, debiendo prestar atención tanto a la comunicación verbal como a la no verbal (v.g. la utilización del silencio y las palabras claves, la corrección de las muletillas, medir

[86] En este mismo sentido, véase: Esteban, J. (2022), El debate como herramienta para reforzar el aprendizaje del Derecho, *Libro de actas CIMIE 21 de AMIE*, 1-8, p. 6.

los tiempos en el discurso, etc.) y evitando, en la medida de lo posible, el miedo escénico[87].

En consonancia con lo anterior, el segundo pilar sobre el que se sustenta esta técnica docente consiste en realizar los debates de forma reflexiva, calmada y ordenada. Esto quiere decir, en pocas palabras, que se deben evitar todo tipo de enfrentamientos directos y personales entre los alumnos y alumnas, lo cual exige guardar el debido respeto y consideración hacia los compañeros[88]. Esta cuestión puede parecer baladí, pero tiene una importancia trascendental, dado que los enfrentamientos dialécticos entre compañeros de clase pueden lastrar el buen devenir de los futuros debates (v.g. algunos alumnos pueden no atreverse a participar por miedo de que otros aprovechen la situación para reírse de sus argumentos o atacar su forma de argumentar) y derivar en una suerte de enfrentamiento personal que debería evitarse a toda costa. Con esa finalidad, entendemos que debe hacerse hincapié desde el principio en la importancia de guardar las formas en todo momento.

En tercer lugar, el último de los pilares sobre los que se sustenta la realización de estos debates jurídicos es el relativo a su agilidad, debido a que estos tienen una duración muy limitada. En este sentido, nuestra propuesta consiste en limitar, en la medida de lo posible, el número de intervenciones y la duración de cada una de ellas, dependiendo del número de grupos que se formen en clase. Y todo ello con la finalidad de que todos los grupos puedan argumentar, como mínimo, dos veces en cada debate. De esta forma, podrán emitir sus conclusiones en una

---

[87] Sobre este particular, *vid*.: Carrizo, D. (2022), Implementación de las habilidades comunicativas en el aula a través de la resolución de casos prácticos de Derecho Internacional Privado. En Chaparro, P., Gómez, C., Pedrosa, C. (Dir.), *Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital*, Universidad de Valencia, 271-280, p. 274 y 275. Asimismo, véase: Cebriá, M.D. (2016), La oratoria en el Derecho, en Camisón, J.A. (Dir.), *Experiencias de innovación docente en los estudios jurídicos: una visión práctica*, Grupo de Investigación "Fiscalitas & Iuris" de la Universidad de Extremadura, 106-110, pp. 108-109. Finalmente, vid.: García Alguacil, M.J. (2016), La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el grado en derecho, *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1-17, p. 5.

[88] En este sentido, *vid*.: Cebriá, M.D. (2016), La oratoria en el Derecho, en Camisón, J.A. (Dir.), *Experiencias de innovación docente en los estudios jurídicos: una visión práctica*, Grupo de Investigación "Fiscalitas & Iuris" de la Universidad de Extremadura, 106-110, p. 110.

primera ronda de intervenciones y, acto seguido, podrán intentar desvirtuar los argumentos discrepantes que puedan realizar sus compañeros. Todo ello sin perjuicio de que se permita un último turno de palabra para realizar una breve conclusión una vez que el docente haya recapitulado todos los argumentos expuestos y, asimismo, sin perjuicio de las puntuales y excepcionales intervenciones de los estudiantes que no tengan asignado el rol de portavoces, las cuales sólo se aceptarán cuando tengan una gran relevancia para el debate.

Sea como fuere, para que el debate transcurra de forma ordenada, coherente y adecuada resultará esencial que el docente realice funciones de moderación, tales como asignar el turno de palabra, limitar el tiempo de intervención o realizar las observaciones que resulten necesarias para el buen devenir del debate.

3.3. La fase de debate

Como última fase metodológica, cabe mencionar cómo se desarrolla el acto del debate, el cual suele tener una duración de entre 25 a 35 minutos dependiendo del tema escogido y el grado de participación del alumnado. Pues bien, con carácter previo deben formarse los grupos, cuyo número puede variar en función del número de alumnos en clase. Para una clase de unos 50 alumnos pueden realizarse, por ejemplo, 8 grupos de seis alumnos en cada uno de ellos (quizás alguno deberá tener siete integrantes). Recomendamos, en la medida de lo posible, que los grupos no sean demasiado extensos, pues en caso contrario habrá alumnos que prácticamente no podrán intervenir durante la puesta en común de los argumentos y conclusiones alcanzadas, las cuales deberá transmitirse posteriormente por el portavoz al resto de la clase.

A priori, permitimos que los alumnos se junten con quien ellos prefieran para formar los grupos, si bien en ocasiones esto no resultará del todo eficiente porque todavía no se conocen entre ellos (sobre todo, en las asignaturas de primer curso), por lo que en dichos casos el docente puede formar los grupos atendiendo al orden establecido en las listas de clase. En principio, nada obsta a que la composición de los grupos vaya cambiando durante los distintos debates, pero, en todo caso, resulta imprescindible que el portavoz sea distinto en cada ocasión (salvo que,

debido al número de alumnos, no resulte posible), dado que el docente evaluará, sobre todo, su aportación al debate y su calidad expositiva. No obstante, también se evaluará el trabajo grupal realizado, otorgándoles una misma calificación a todos integrantes del grupo, teniendo presente los argumentos expuestos y las conclusiones alcanzadas[89].

Tras la formación de los grupos y la elección del tema sobre el que versará el debate, el docente otorgará un período de entre 8-12 minutos, dependiendo de la dificultad del tema escogido, para que los alumnos y alumnas de los distintos grupos pongan en común sus argumentos. De allí saldrán las conclusiones alcanzadas, las cuales deberán exponerse por el portavoz/ponente de cada grupo; el cual, a su vez, será el encargado de rebatir las posibles discrepancias esgrimidas por otros grupos de clase. En todo caso, el tiempo de preparación es orientativo y puede variar en función del tema escogido, el tiempo disponible y de si el docente ha permitido preparar el debate de antemano.

Para acabar con la fase metodológica, cabe añadir que al final de los debates el docente intentará recopilar los argumentos expuestos, permitiendo un último turno breve de consideraciones finales. Acto seguido, realizará las consideraciones jurídicas que estime oportunas para esclarecer las cuestiones que hayan podido surgir a lo largo del debate. Sin perjuicio de lo anterior, en ocasiones, el docente tendrá que explicar alguna cuestión jurídica para que el debate no derive en conclusiones erróneas o para que los alumnos comprendan por qué una determinada institución jurídica se ha regulado de una forma. Incluso, a veces, se tendrá que interrumpir el debate para aclarar alguna cuestión controvertida o indicar cómo debe interpretarse una norma, con el fin de que el debate no prosiga con una formulación totalmente errónea. Sea como fuere, nosotros partimos del principio de intervención mínima del docente, para que sean los propios estudiantes los que lleguen a unas determinadas conclusiones. Todo ello sin perjuicio de la recopilación final de los

[89] Aunque no se trate de una actividad idéntica, se ha tomado en consideración el modo de calificar propuesto en el proyecto de innovación docente que se cita seguidamente, pues toma en consideración la actividad del ponente, así como el trabajo en equipo realizado por todos los integrantes del grupo. *Vid.*: Tomé, H. (2016), El debate como metodología docente para promover la enseñanza aprendizaje del derecho, Universidad de Oviedo, 1-12, p. 6.

argumentos expuestos y de las conclusiones alcanzadas, así como de las posibles observaciones del profesor responsable (a fin de poder resolver las dudas más importantes que hayan podido surgir).

4. RESULTADOS

En cuanto a los resultados obtenidos como consecuencia de la realización de los debates jurídicos, podemos dividirlos en los siguientes apartados:

En primer lugar, no cabe duda de que los estudiantes han visto reforzada su capacidad de expresión oral en público. Cabe remarcar, en este sentido, que la oratoria es una competencia fundamental en el ámbito jurídico. Según la opinión de los propios alumnos, recogida en las encuestas de evaluación docente y en las encuestas realizadas al final de curso con motivo de la implementación de esta técnica de innovación docente, la realización de estos debates jurídicos ha contribuido significativamente a potenciar su capacidad de oratoria (un 87,5% de los estudiantes encuestados así lo han reflejado) y a perder el miedo a defender sus posturas y opiniones en público (un 85% así lo han manifestado).

En segundo lugar, la realización de debates jurídicos ha aumentado significativamente la participación de los estudiantes en las asignaturas en las que se ha implementado. A este respecto, cabe destacar que la participación ha estado más repartida entre los distintos estudiantes, pues lo cierto es que, normalmente, son pocos los alumnos y alumnas que participan durante las clases prácticas. De esta forma, gracias a los debates jurídicos la participación se ha podido evaluar de una forma más coherente con el rendimiento real de cada alumno.

En tercer lugar, esta metodología docente ha tenido una repercusión positiva y directa respecto al aprendizaje efectivo de la materia que en cada momento era objeto de debate. En este sentido, los debates también han servido para repasar y sintetizar una parte del temario, a la vez que han permitido mejorar la forma en la que los estudiantes argumentan y defienden las posturas adoptadas.

En cuarto lugar y en consonancia con lo anterior, cabe decir que el alumnado ha potenciado su capacidad crítica y su capacidad de síntesis de la

información relevante. Así es, dado que los debates han tenido una duración relativamente corta debido al número de intervenciones que se han tenido que realizar, por lo que los alumnos han tenido que ser capaces de defender sus posturas en un tiempo limitado (que, en última instancia ha dependido del tema escogido, del número de participantes y de la disponibilidad horaria).

Con todo, cabe remarcar que los alumnos de las asignaturas en las que se ha implementado este sistema de debates ágiles han valorado su implementación de forma muy positiva en las encuestas de evaluación docente y en las encuestas realizadas al final de curso con motivo de la implementación de esta técnica de innovación docente. Finalmente, cabe remarcar que en las propias clases los estudiantes pedían un mayor número de debates jurídicos con el fin de potenciar su capacidad de oratoria y repasar los contenidos explicados.

5. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que hemos extraído como resultado de la implementación de la técnica de innovación docente consistente en la realización de los debates jurídicos son las siguientes:

En primer lugar, cabe afirmar que los debates jurídicos objeto del presente estudio han permitido a los alumnos y alumnas potenciar unas determinadas competencias que no siempre se trabajan suficientemente durante el grado en Derecho. Entre estas competencias cabe resaltar, como no podía ser de otra forma, la mejora en la capacidad de exposición oral de los participantes y, asimismo, en la manera de argumentar y defender sus fundamentos jurídicos en público.

En segundo lugar, cabe concluir que los debates jurídicos pueden resultar una herramienta muy útil para medir la participación del alumnado en una determinada asignatura o, al menos, una parte de ella.

En tercer lugar, cabe remarcar que esta actividad ha permitido que algunos alumnos y alumnas que habitualmente no participaban en la resolución de casos prácticos quisieran participar en los debates jurídicos, aumentando así su interés e implicación en la asignatura.

Finalmente, cabe tener presente que la implementación de esta técnica de innovación docente no tiene costes asociados y puede programarse y realizarse de manera relativamente sencilla, ya sea por un solo docente o por un conjunto de ellos que deseen llevar a cabo estos debates de forma uniforme. Además, admite multitud de variantes que dependen, en última instancia, de las decisiones adoptadas por los profesores encargados de sus correspondientes asignaturas, los cuales podrán amoldar los debates jurídicos a las necesidades especiales de su curso y/o grupo (v.g. en atención al número de estudiantes matriculados, la extensión de las lecciones impartidas, etc.).

6. REFERENCIAS

Carrizo, D. (2022), Implementación de las habilidades comunicativas en el aula a través de la resolución de casos prácticos de Derecho Internacional Privado. En Chaparro, P., Gómez, C., Pedrosa, C. (Dir.), Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital, Universidad de Valencia, 271-280, https://bit.ly/3nnk300

Cebriá, M.D. (2016), La oratoria en el Derecho, en Camisón, J.A. (Dir.), Experiencias de innovación docente en los estudios jurídicos: una visión práctica, Grupo de Investigación "Fiscalitas & Iuris" de la Universidad de Extremadura, 106-110, https://bit.ly/3HwrQQ0

Esteban, G. y Ortega, J. (2017), El debate como herramienta de aprendizaje, VIII Jornada de Innovación e Investigación Docente, 48-56, https://bit.ly/44n7ZN3

Esteban, J. (2022), El debate como herramienta para reforzar el aprendizaje del Derecho, Libro de actas CIMIE 21 de AMIE, 1-8, https://bit.ly/410rqbD

García, M.J. (2016), La oratoria y el debate jurídico: nuevos instrumentos en el grado en derecho, V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 1-17, https://bit.ly/3ALzLoZ

García, M., Monge, M., y Aparicio, R. (2016), Debate competitivo en el aula: una experiencia de innovación docente en una asignatura del grado de farmacia, Revista del Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació (CIDIU), núm. 3, 1-7, https://bit.ly/421iVOG

Orihuela, F. y Sierra, C. (2020), Una experiencia de innovación docente: el debate académico en Administración de Empresas, Revista de estudios socioeducativos, núm. 8, 64-75, https://doi.org/j8gs

Ortiz, M. (2022), Innovación docente en titulaciones jurídicas: experiencias, herramientas y principales claves. En Chaparro, P., Gómez, C., Pedrosa, C. (Dir.), Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital, Universidad de Valencia, 66-81, https://bit.ly/3nnk300

Rodríguez, R. (2012), El debate como estrategia de innovación docente. Experiencias en Filosofía del Derecho y Teoría de la Cultura, Revista de innovación docente UPO, vol. 1, 493-503. https://bit.ly/41ULihw

Tomé, H. (2016), El debate como metodología docente para promover la enseñanza aprendizaje del derecho, Universidad de Oviedo, 1-12.

ELABORACIÓN DE CAMPAÑAS PUBLICITARIAS COMO RECURSO DE INNOVACIÓN EDUCATIVA

CARMEN DE VIVERO DE PORRAS
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

En el área de conocimiento del Derecho, cierto estudiantado al que nos dirigimos no está familiarizado ni con los contenidos legales ni con la implicación que suponen los términos jurídicos utilizados, por lo que debemos proponer su aprendizaje como una actividad lúdica que motive al estudiantado a construir y mejorar día a día sus conocimientos en la materia.

En la asignatura Régimen jurídico de la propiedad industrial y la publicidad, la elaboración de campañas publicitarias de forma colaborativa ha demostrado, ser una técnica de aprendizaje que mejora de forma significativa el aprendizaje, la motivación y la creatividad del estudiantado.

La creatividad, es uno de los elementos que hemos tenido en cuenta a la hora de realizar esta práctica docente, ya que se trata de estudiantes que cursan el Grado en Marketing e Investigación de Mercados en la Universidad de Málaga. Según las definiciones de creatividad conocidas, la Real Academia Española, se refiere a ella como "facultad de crear" o la "capacidad de creación" (RAE, 2022). El concepto fue estudiado años atrás, por diferentes autores, respecto de los cuales no podemos decir que exista una definición exacta que explique de manera detallada lo que es la creatividad puesto que se trata de un concepto polisémico y multifacético (Cuevas, 2013).

Los primeros investigadores que se interesaron por este elemento señalan que la creatividad debía asociarse con procesos cognitivos que utilizan los sujetos para organizar y procesar la información (Kirton, 1994).

No obstante, otras concepciones vinieron a señalar que la creatividad tiene una estrecha relación con el pensamiento, debido a que mediante ésta se busca una solución a un determinado problema con respuestas impropias a la lógica (De Bono, 1991). Ya en la actualidad, la creatividad está íntimamente relacionada con el potencial humano y la transformación social, dada la capacidad que supone a la hora de resolver los problemas existentes y, por tanto, se vincula con el progreso de la sociedad (Bonilla, 2015; Castillo et al., 2016; Delgado et al., 2016).

En los términos apuntados, la creatividad es una habilidad propia del ser humano que potencia que los sujetos lancen hipótesis, lleven a cabo juicios y prueben nuevos resultados (Fernández et al., 2019).

En el ámbito universitario, la creatividad está ocupando un lugar destacado y más en disciplinas universitarias en las que se forma al estudiante para un futuro profesional de fuerte exigencia en este ámbito. Mediante este tipo de prácticas de innovación educativa el estudiantado puede ser estimulado a ser más creativo (Elisondo, 2018; Glaveanu y Beghetto, 2017; López-Fernández y Llamas-Salguero, 2018). Por último y no menos importante cabe mencionar, como mediante la creatividad los estudiantes pueden afianzar los conocimientos adquiridos (Beghetto y Kaufman, 2014; Davies et al., 2013; Martelo et al., 2017; Snorre y Boysen, 2017).

2. OBJETIVOS DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Los objetivos que hemos pretendido alcanzar con la presente propuesta didáctica han sido analizados por los docentes que imparten la asignatura de Régimen jurídico de la Propiedad Industrial y la Publicidad, los cuáles han sido comentados y discutidos, de modo que fueran reales y alcanzables.

A continuación, detallamos los objetivos que nos hemos propuesto con la realización de este tipo de actividad docente:

- Mejorar el aprendizaje de un estudiantado muy alejado del área de conocimiento del derecho
- Mejorar la comprensión del estudiantado acerca de la normativa de aplicación en materia de publicidad.

- Aumentar la implicación del estudiantado en la asignatura
- Desarrollar habilidades y actitudes reflexivas y responsables que fomenten el aprendizaje.
- Dotar a alumnos y profesores de herramientas que faciliten el proceso de enseñanza aprendizaje.
- Aumentar la participación y el trabajo del estudiantado de forma colaborativa.
- Potenciar la creatividad de un estudiantado que deberá enfrentarse a este tipo de retos en su futuro profesional

Hemos querido hacer este tipo de actividad, puesto que con alguna que otra frecuencia, se ha considerado una especial relación de contradicción entre la publicidad y la educación (McLuhan, 1967) en los siguientes términos:

> "Hay una diferencia abismal entre el ambiente del aula y el ambiente de información electrónica que se respira en el hogar moderno. Al niño televidente de hoy se lo afina al minuto con el diapasón de las noticias adultas: inflación, disturbios, guerra, impuestos, delincuencia, bellezas en traje de baño... y queda perplejo cuando ingresa en el ambiente del siglo XIX que caracteriza todavía al sistema educacional, con información escasa pero ordenada y estructurada por patrones, temas y programas fragmentados y clasificados. (...) El niño de hoy está creciendo absurdo, porque vive en dos mundos y ninguno de ellos le impulsa a crecer. Crecer; esta es nuestra nueva tarea; y ella es omniabarcante, total. La mera instrucción no basta"

Creemos, no obstante, que la elaboración de campañas y comunicaciones comerciales en este tipo de estudiantado ha de potenciarse, máxima si cursan un Grado en Marketing, cuya exigencia profesional posterior será muy elevada y encontrarán una fuerte competencia que habrán de gestionar. Que ellos mismos, sean quienes deban gestionar todos los aspectos conducentes a la realización de una comunicación comercial, los coloca en una situación favorable en el proceso de enseñanza aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

3.1. Número de participantes

El número de participantes lo componen un grupo de 77 alumnos que, como se ha mencionado al inicio del presente trabajo, cursan la asignatura de Régimen jurídico de la propiedad industrial y la publicidad. La asignatura se imparte en el Segundo Curso, del Grado en Marketing e Investigación de Mercados, Universidad de Málaga, por tanto, en los primeros años de estudio.

Con carácter previo y en primer curso, los estudiantes ya habían tenido un primer acercamiento a contenidos legales, con otra asignatura cursada en el primer año. No obstante, los contenidos tratados en la presente asignatura son bien distintos a la primera en la que se hace una introducción al derecho.

3.2. Instrumentos

La asignatura se imparte en el segundo semestre, y en el desarrollo de esta, se establece un cronograma por el que una semana se tratan los aspectos teóricos de la materia correspondiente y la siguiente semana, se trabaja en grupos reducidos y de manera eminentemente práctica los contenidos ya vistos en la semana precedente.

En el desarrollo de esta investigación se ha llevado a cabo una práctica grupal en clase consistente en la realización de una campaña publicitaria.

Para ello y correspondiéndose con las Lecciones 4 y 6 del temario, en la que se tratan diversos regímenes publicitarios especiales, se habilitó la realización de esta actividad práctica de carácter colaborativo, con un máximo de 6 participantes por grupo.

En dicha campaña publicitaria los integrantes del grupo con carácter previo debían organizar el reparto de tareas de cara al resultado final, así como nombrar un portavoz encargado de subir el documento final al Campus Virtual, debiendo indicar además los integrantes del grupo.

En palabras de ciertos autores, el aprendizaje colaborativo, supone una participación igualitaria, de manera que cada componente del grupo de

trabajo llevaría a cabo funciones similares para satisfacer las demandas de la tarea. De forma similar al trabajo cooperativo, se partiría de un objetivo común, pero, difiere de este en que, en lugar de asignar una tarea diferente a cada miembro del grupo, todos llevan a cabo las mismas, con objeto de favorecer el intercambio de puntos de vista y profundizar de manera conjunta en los contenidos trabajados (Barkley, Cross y Howell, 2007).

La mencionada campaña podía consistir en un cartel publicitario o video promocional, en el que habrían de tener en cuenta, para su elaboración, el régimen publicitario aplicable según se tratase de una campaña comercial sobre bebidas alcohólicas, menores, mujeres, etc.

Una vez entregada la campaña publicitaria, en la sesión de clase de grupo reducido y de forma oral, los estudiantes de cada grupo (al menos dos integrantes) debían exponer los detalles de la campaña realizada, la legislación tomada en consideración para la elaboración de aquella, así como por último los problemas que habían encontrado a la hora de su elaboración y difusión en los medios.

3.3. Metodología activa

Impulsar procesos participativos es una estrategia básica para promover un estudiantado activo y responsable. Con la puesta en marcha de esta actividad práctica, se pretendió que el estudiantado tuviese un rol más activo en el aprendizaje. La idea además se centraba, en aumentar la motivación y confianza a la hora de enfrentarse a una asignatura con un fuerte contenido legal.

Asimismo, se ha pretendido, que el estudiantado interiorice mucho más los contenidos de la asignatura, orientándolos a la realidad y para ello que se valgan de las diferentes herramientas de análisis, organización, colaboración y autoevaluación. Como ciertos autores han señalado, esta cuestión ocurre cuando los estudiantes, son los protagonistas activos de su propio aprendizaje (Segura-Robles et al, 2020).

Y es aquí donde nos encontramos con las conocidas como “metodologías activas”. En palabras de Torres (2019), el estudiantado construye

su conocimiento teniendo en cuenta las pautas proporcionadas por el docente, pero también aquellas otras que ya tiene adquiridas.

Esta cuestión ya fue analizada por autores, tales como Brunning (1995) quién consideró en su momento, que este tipo de metodologías incorporaban el concepto de aprendizaje autodirigido. Así, para el citado autor, las metodologías activas habían de suscitar en el estudiantado una reflexión que favoreciera el desarrollo de habilidades mediante las cuales él mismo pudiera juzgar la dificultad de los problemas, saber qué estrategias elegir para comprender la información y afrontar la tarea e incluso saber cómo evaluar su progresión en la consecución de los objetivos. No podemos olvidar aquí, como los estudiantes con este tipo de actividades prácticas se sitúan en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Gezuraga y García, 2020).

Varias son las metodologías activas existentes, a saber: (i) el aprendizaje-servicio (ApS), en el que se da un enfoque con un claro referente social (Redondo-Corcobado y Fuentes, 2020) y el estudiantado aprende en un escenario en el que se involucra con las necesidades reales y existentes en su entorno, todo ello con el objetivo de mejorarlo (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020); (ii) el aprendizaje basado en retos (ABR), el cual propicia un proceso de aprendizaje a través de la investigación, imaginación, exploración y creatividad. Aquí, el estudiantado desarrolla soluciones que requieren de un enfoque interdisciplinario y creativo, ahondando en competencias genéricas (Olivares et al., 2018); así como por último (iii) la gamificación, la cual como metodología activa persigue generar un sistema donde el estudiantado participe en un reto, inicialmente abstracto, pero definido por reglas claras, con un alto grado de interactividad y un feedback medible Kapp (2012). Esto dará lugar a una respuesta emocional por parte del estudiantado y a una muy probable mejora de la habilidad trabajada, como indica Çeker y Özdaml (2012).

Las metodologías activas no son una cuestión nueva, han sido objeto de numerosos estudios y, por tanto, como afirma Muntaner et al. (2020), las metodologías activas deben ser tenidas en cuenta en la educación por su vinculación al desarrollo integral del alumnado, por sus beneficios y por sus potencialidades. Porque como efectivamente han demostrado

ciertas investigaciones, existe una relación significativa entre un enfoque docente centrado en el profesorado con el enfoque superficial, a diferencia de un enfoque dirigido al estudiante que supone un enfoque de profundo aprendizaje (Trigwell, 2011; Postareff, Lindblom-Ylänne & Nevgi, 2007; Trigwell, Prosser & Waterhouse, 1999). Así es como el docente, a través de sus métodos de presentación de información y estrategias tienen influencia en el aprendizaje del estudiante (Entwistle y McCune, 2004).

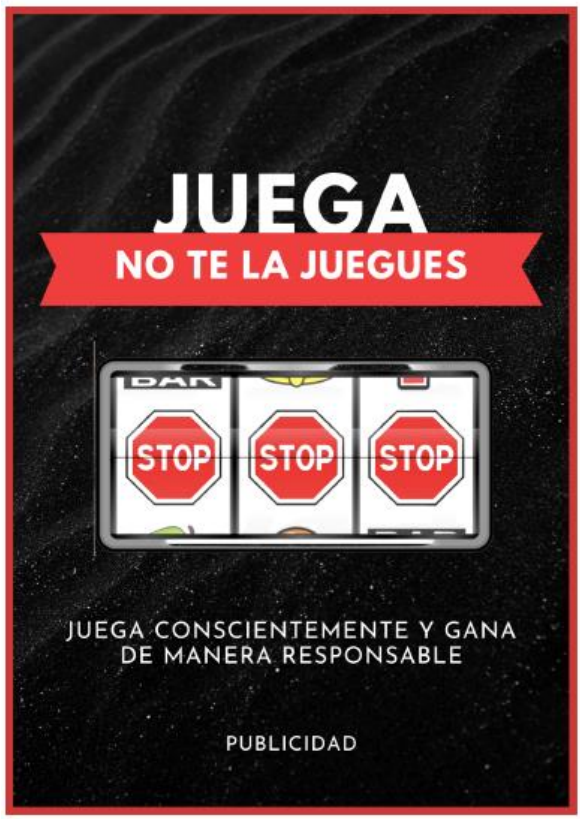
3.4. Actividades desarrolladas en el aula

Como hemos mencionado en el presente apartado, los estudiantes tuvieron que realizar la actividad en dos fases, a saber: (i) una primera fase de elaboración de la campaña publicitaria de forma grupal, en la que cada estudiante debía asumir un rol concreto para obtener el resultado final; (ii) así como la posterior presentación y exposición oral de la campaña publicitaria en el aula ante el resto de los estudiantes, en un tiempo no superior a 7 minutos.

Por lo que respecta a la actividad desarrollada en el aula, relativa a las exposiciones orales y presentación de las campañas publicitarias resultó ser muy ilustrativa de los resultados que se pretendían. En primer lugar, porque se puso de manifiesto la capacidad de síntesis de los estudiantes, al tener que reducir la extensión del discurso y por tanto de la normativa a la que tenían que hacer referencia. En segundo lugar, los estudiantes dieron muestra de un buen trabajo cooperativo, dando cuenta de los roles asumidos por cada uno y la tarea asignada dentro del grupo. En tercer lugar, los estudiantes desplegaron un amplio control no sólo de su campaña publicitaria, sino también de la normativa aplicable a la misma. Se puso de manifiesto, como los estudiantes, habían llevado a cabo un trabajo de investigación previo aplicándolo a la pieza publicitaria elaborada. Así como igualmente consideraron aquellos escollos que habían tenido para la elaboración y las dudas que les había suscitado la propia legislación en relación con concretos aspectos publicitarios de la comunicación comercial realizada.

A continuación, detallamos algunos ejemplos de las campañas publicitarias realizadas por los estudiantes y defendidas oralmente en la sesión de clase:

FIGURA 1.



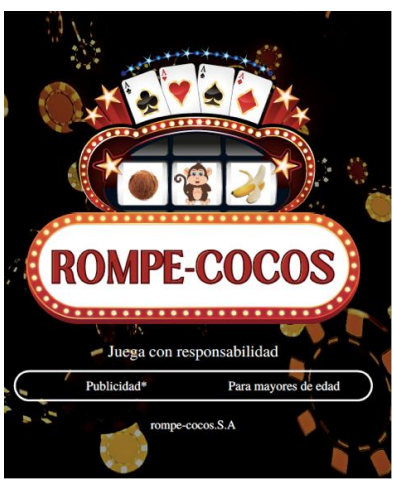
Fuente: Campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes[90].

[90] Ejemplo de campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes sobre el régimen especial del juego que tiene una regulación concreta.

FIGURA 2.

Fuente: Campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes[91]

FIGURA 3.



Fuente: Campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes

[91] Ejemplo de campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes sobre el régimen especial del tabaco que tiene una regulación concreta.

Asimismo, los estudiantes eligieron canales en los que publicitar sus campañas, y buen ejemplo de ello han sido algunas campañas publicadas en perfiles de Instagram creados al efecto: https://instagram.com/_lovefix_?igshid=YmMyMTA2M2Y=:

Otras campañas realizadas por los estudiantes tuvieron como objetivo estudiar el régimen legal aplicable a promociones de productos educativos dirigidos a menores. Pinchando en el siguiente enlace puede consultarse el video promocional de este trabajo realizado por un grupo de estudiantes: https://www.canva.com/design/DAFhywnamYM/Yx824kv_TB5feZrDBfH5Rw/edit?utm_content=DAFhywnamYM&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

FIGURA 4.

Fuente: Campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes[92]

[92] Ejemplo de campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes sobre el régimen especial del alcohol que tiene una regulación concreta.

Finalmente cabe mencionar como algún grupo de estudiantes, decidió realizar una campaña publicitaria contraviniendo la normativa vigente actual, y para ello, los estudiantes realizaron una comparativa con la regulación anterior analizando aquellas cuestiones que hoy en día se estarían infringiendo de ver la luz la citada campaña publicitaria, lo que puede comprobarse con la siguiente ilustración:

FIGURA 5.

Fuente: Campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes[93]

[93] Ejemplo de campaña publicitaria realizada por un grupo de estudiantes contraviniendo el régimen jurídico aplicable a la publicidad con la utilización de la figura de la mujer.

4. RESULTADOS

A continuación, presentaremos brevemente los resultados de la práctica docente llevada a cabo en la asignatura Régimen jurídico de la Propiedad Industrial y la Publicidad, correspondiente al Segundo Curso del Grado en Marketing e Investigación de Mercardos, que se imparte en la Facultad de Comercio y Gestión de la Universidad de Málaga.

Para ello detallaremos los resultados de la encuesta efectuada, en la que participaron 9 de los estudiantes del grupo en cuestión, diseñada con el fin de conocer los aspectos más relevantes de la práctica docente planteada.

Dado que el número de estudiantes que realizaron la encuesta es escaso, no podemos extrapolarlo al conjunto de los estudiantes, pero sí que las respuestas obtenidas debemos tomarlas en consideración por la homogeneidad en las mismas. Al encontrarnos con un número bajo de participantes, los resultados muestran una tendencia común, y como hemos dicho son muy similares. Quizás, una futura limitación del tamaño muestral nos permitirá en el futuro, realizar estudios con un número mayor de sujetos participantes.

Cinco fueron las preguntas que se formularon a los estudiantes en relación con la realización y exposición de las campañas publicitarias:

1. ¿Le ha permitido mejorar el aprendizaje de la materia impartida en la lección?
2. ¿Le ha permitido mejorar la comprensión de la normativa de aplicación en materia de publicidad?
3. ¿Cree que la realización de este tipo de actividades prácticas aumenta y mejoran la implicación, participación del estudiantado en la asignatura?
4. ¿Cree que esta actividad potencia la creatividad de los estudiantes y los prepara para su futuro profesional?
5. ¿Cree que la exposición oral en clase le ayudó a profundizar mucho más en la normativa al tener que explicarla al resto de compañeros?

De las respuestas obtenidas podemos afirmar que la experiencia docente ha sido muy positiva, puesto que casi el 100% de los encuestados han contestado afirmativamente a las cuestiones formuladas y por tanto consideran muy adecuada la práctica docente realizada.

A continuación, recogemos los resultados obtenidos del total de 9 respuestas:

FIGURA 6.

1 La realización de la campaña publicitaria, ¿le ha permitido mejorar el aprendizaje de la materia impartida en la lección?

Respuesta	Media	Total
Sí, por supuesto	89%	8
Sí, aunque alguna cuestión no la he entendido bien.	11%	1
Total de respuestas a la pregunta	100%	9/9

2 Con la realización de la práctica ¿le ha permitido mejorar la comprensión de la normativa de aplicación en materia de publicidad?

Respuesta	Media	Total
Sí, por supuesto	89%	8
Sí, aunque algunas cuestiones no las he comprendido bien	11%	1
Total de respuestas a la pregunta	100%	9/9

3 ¿Cree que la realización de este tipo de actividades prácticas aumentan y mejoran la implicación, participación del estudiantado en la asignatura?

Respuesta	Media	Total
Sí, por supuesto	100%	9
Total de respuestas a la pregunta	100%	9/9

4 ¿Cree que esta actividad potencia la creatividad de los estudiantes y los prepara para su futuro profesional?

Respuesta	Media	Total
Sí, por supuesto	89%	8
Sí, aunque deberían hacerse mucho mas este tipo de actividades para el desarrollo de la creatividad del estudiante	11%	1
Total de respuestas a la pregunta	100%	9/9

5 ¿Cree que la exposición oral en clase le ayudó a profundizar mucho mas en la normativa al tener que explicarla al resto de compañeros?

Respuesta	Media	Total
Sí, por supuesto	63%	5
Sí, porque además ayudó a comprender la campaña que se había elaborado	38%	3
Total de respuestas a la pregunta	89%	8/9

Fuente: Campus virtual Universidad de Málaga

A la vista de los anteriores resultados, y aun siendo poco representativa del grupo al haber sido contestada solo por 9 estudiantes, consideramos que dichos resultados responden a los objetivos planteados en la investigación.

Por tanto, podemos determinar cómo los estudiantes han mejorado el aprendizaje de la materia impartida en ambas lecciones, y eso les ha permitido comprender la normativa de aplicación en materia de publicidad.

Del mismo modo, se pone de manifiesto como este tipo de actividades mejoran y aumentan la participación del estudiantado en una asignatura de fuerte contenido legal. Téngase en cuenta que este tipo de estudiantado se encuentra muy alejado de los conceptos, términos y textos legales.

Como podemos observar por los resultados obtenidos, atendiendo a las respuestas dadas por los estudiantes, este tipo de propuestas educativas potencian la creatividad y los preparan para su futuro profesional. Así es como en la cuarta pregunta incluso algún estudiante ha considerado apropiado como deberían incrementarse la realización de este tipo de actividades docentes.

Una de las cuestiones más llamativas, es la respuesta a la quinta pregunta referida a la exposición oral que los estudiantes debían prepararse y llevar a cabo en la sesión presencial de clase. Sin duda, esta actividad ha ayudado al estudiantado a profundizar en la materia legal, al tener que explicarla al resto de compañeros en atención a la concreta campaña publicitaria elaborada.

Sin duda la actividad desarrollada fomenta la participación y el pensamiento crítico del estudiantado y con base en una metodología activa, el estudiantado toma el protagonismo, consolidando aprendizajes en contextos diferentes al aula utilizando nuevas herramientas. Consecuencia de ellos es que el docente se limita a dirigir y servir de guía en el proceso formativo (Santiago & Bergmann, 2018).

Finalmente, la información obtenida nos resulta de gran utilidad para poder comprender algunas de las razones de por qué el estudiantado no alcanza a comprender y a interiorizar este tipo de regímenes publicitarios y aplicarlos a la práctica diaria, lo que sin duda obliga a llevar a cabo una revisión constante de las prácticas docentes.

6. CONCLUSIONES

Los resultados expuestos responden a los objetivos planteados al inicio de la investigación. A modo de conclusión, esta investigación pretende dar un paso más hacia la innovación docente y a la necesidad de formación de los docentes en prácticas activas, así como su puesta en práctica en el aula universitaria.

Por ello, otro aspecto que se extrae de esta investigación es la referida a las metodologías activas, habida cuenta que deben ser tenidas en cuenta en la educación universitaria por su vinculación al desarrollo integral del estudiantado, por sus beneficios y por sus potencialidades. Esto va a repercutir de forma muy positiva en la mejora de la calidad de la docencia del estudiantado universitario.

A su vez, la práctica docente objeto del presente estudio, facilita la interacción entre estudiantes y docentes dando una visión integradora al estudiante que facilita su participación.

Por último y respecto al trabajo cooperativo, entendemos que favorece la participación equitativa de los miembros del grupo, al haberse organizado la actividad de forma grupal, donde las capacidades personales de cada uno se pondrán de manifiesto.

El presente estudio también puede abrir puertas a otras investigaciones de cara a realizar un análisis más exhaustivo y concreto de alguno de los aspectos que hemos tratado en la presente.

7. AGRADECIMIENTOS

Desde aquí quiero agradecer la colaboración y disponibilidad de los estudiantes del Grupo D[94], así como a los del Grupo B[95] de la asignatura de Régimen jurídico de la Propiedad Industrial y la Publicidad, del Grado en Marketing e Investigación de Mercados de la Universidad de Málaga.

[94] Curso académico 2021-2022.

[95] Curso académico 2022-2023.

8. REFERENCIAS

Barkley, E., Cross, P. y Howell, C. (2007). Técnicas de aprendizaje colaborativo. Madrid: Ediciones Morata

Bonilla, A (2015). Diseño de juegos y creatividad: un estudio en el aula universitaria. Revista Opción, 31(4), 106-126. https://produccioncientificaluz.org/index.php/opcion/article/view/20541

Brunning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (1995). Cognitive Psychology and Instruction. Prentice Hall.

Castillo, M, Ezquerro, A, Llamas, F., y López, V. (2016). Estudio neuropsicológico basado en la creatividad, las inteligencias múltiples y la función ejecutiva en el ámbito educativo. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 5(2), 9-15. http://www.ugr.es/~reidocrea/5-2.pdf

Çeker, E., y Özdaml, F. (2017). What "Gamification" Is and What It's Not. European Journal of Contemporary Education, 6(2), 221-228. https://eric.ed.gov/?id=EJ1146137

Cuevas, S. (2013). La creatividad en educación, su desarrollo desde una perspectiva pedagógica. Journal of Sport and Health Research, 5(2), 221-228. http://www.journalshr.com/papers/Vol%205_N%202/V05_2_9.pdf

De Bono, E. (1991). El pensamiento lateral: manual de creatividad. Paidós Empresa.

Delgado, Y., De la Peña, G., Rodríguez, M., y Rodríguez, R.M. (2016). La creatividad en Matemática para estudiantes de primer año de Lucha Antivectorial. Educación Médica Superior, 30(2), 1-12. http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/764

Elisondo, R. M. (2018). Creatividad y educación: llegar con una buena idea. Creatividad y Sociedad, 27, 145-166. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/98611/CONICET_Digital_Nro.fa846877-e98a-4ef5-8a51-41e187069583_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Entwistle, N. & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. Educational Psychology Review, 16(4), 325-345.

Fernández, J.R., Llamas, F., y Gutiérrez, M. (2019). Creatividad: Revisión del concepto. Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 8, 467-483. https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/9783/Articulo_creatividad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García-Gutiérrez, J., y Ruiz-Corbella, Marta (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1). https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390

Gezuraga Amundarain, M., y García Pérez, A. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio. Educatio Siglo XXI, 38, 295–316. https://doi.org/10.6018/educatio.452921

Glaveanu, V., y Beghetto, R. (2017). The Difference That Makes a 'Creative' Difference in Education. In R. A. Beghetto and B. Sriraman (Eds.). Creative Contradictions in Education (pp. 37-54). Nueva York: Springer International Publishing.

Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer.

Kirton, M. (1994): Adaptors and Innovators. Styles creativity and problem solving. Routledge.

Mcluhan, M. El medio es el masaje, Paidós, Barcelona, 1987, p. 14.

Muntaner Guasp, J. J., Pinya Medina, C., y Mut Amengual, B. (2020). El impacto de las metodologías activas en los resultados académicos. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 24(1), 96-114. https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8846

Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical training on teaching in higher education. Teaching and Teacher Education, 23(5), 557-571. DOI: 10.1016/j.tate.2006.11.013

Real Academia Española. (2022). Creatividad. En Diccionario de la lengua española. Recuperado el 26 de mayo, 2023, de https://dle.rae.es/creatividad

Redondo-Corcobado, P. y Fuentes, J.L. (2020). La investigación sobre el Aprendizaje-Servicio en la producción científica española: una revisión sistemática. Revista Complutense de Educación, 24(4), 69-83

Santiago, R., & Bergmann, J. (2018). Aprender al revés. Flipped learning 3.0 y metodologías activas en el aula. Paidós Educación.

Segura-Robles, A., Parra-González, M., y Gallardo-Vigil, M. (2020). Bibliometric and Collaborative Network Analysis on Active Methodologies in Education. Journal of New Approaches in Educational Research, 9(2), 259-274. http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.7.575

Torres Carceller, A. (2019). Innovación o moda: las pedagogías activas en el actual modelo educativo. Una reflexión sobre las metodologías emergidas. Voces de la Educación, 2019, 4(8), 3-16.

Trigwell, K., Prosser, M. & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. Higher education, 37(1), 57-70.

Trigwell, K. (2011). Scholarship of teaching and teachers' understanding of subject matter. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 5(1). DOI: org/10.20429/ijsotl.2011.050101

CONGRESO INTERNACIONAL PROFUTURE PARA ESTUDIANTES: UN INCENTIVO A LA CARRERA ACADÉMICA DE CIENCIAS JURÍDICAS[96]

MIGUEL EIROS BACHILLER
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes administrativistas de la actualidad como Tomás-Ramón Fernández Rodríguez, famoso entre otras cosas por ser coautor del Curso de Derecho Administrativo junto con García de Enterría, en una entrevista relativamente reciente hizo una consideración que encaja perfectamente con el problema que se quiere abordar aquí. En dicha entrevista apuntó que "antes, el que quería ser abogado buscaba un maestro. Ahora la escuela está en las grandes firmas"[97]. Por fortuna o desventura, la Universidad comienza a ser residual en la captación del talento en el nivel de las ciencias jurídicas. En parte, por el escaso nivel de financiación para comenzar la carrera académica en este sector. Por otro lado, el gran abanico de posibilidades que ofrece tanto el mercado privado como el público. Pero también existen grandes desincentivos a nivel comparativo con otras áreas científicas[98].

Uno de los grandes objetivos del Proyecto de investigación Profuture es el estudio de mecanismos que permitan hacer realidad una nueva forma de planificación que se adapte al futuro, mediante el debate de consenso con científicos, expertos, técnicos, empresas y personas, basada en la

[96] Resultado del Proyecto I+D+i "Por un consenso de futuro sostenible: Gobernanza anticipatoria y Prospectiva administrativa. (PROFUTURE)", financiado por el Ministerio de Ciencia e investigación, Agencia estatal de investigación. Referencia del Proyecto: PID2020-116401GB-100

[97] Para ver la entrevista entera vid: https://bit.ly/3oZ9xwC

[98] Sánchez González, M. P. (2019)

propuesta Europa *Next Generation*. Se quiere aprovechar esta investigación para crear espacios de dialogo consensuado entre ciencia, administraciones y ciudadanía que no olviden a las generaciones futuras ni los retos de un futuro cierto, gracias a ella.

De ahí que naciese la idea de organizar un congreso internacional a través de dicho equipo de investigadores de todas las partes del globo que junto con la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, se han decidido de poner en valor la carrera académica como una verdadera opción de futuro.

1.1 Sobre la situación en la Universidad española en la segunda década del siglo XXI

CUANDO EL RÍO SUENA, AGUA LLEVA es un aforismo vulgar, que tiene múltiples traducciones de similar significado en otras lenguas. Su mensaje es clarividente, y cuando una Universidad cumple sus propósitos, significa que estará dotada de gran prestigio y se posicionará en los niveles más altos de los rankings internacionales de universidades. Bien es verdad que los rankings son un conjunto de criterios muy específicos a los que hay que observar con detenimiento, y conviene no dejarse llevar por las primeras impresiones[99]. Sin embargo, sigue siendo excesivamente llamativo lo lejos que quedan las universidades españolas de los mejores puestos en los rankings internacionales más prestigiosos del mundo[100]. Uno de los grandes parámetros que tienen estos rankings es la capacidad que tienen de captar y retener talento en materia investigadora. Una de las grandes lagunas que existen en nuestro sistema universitario.

Sería pretencioso exponer en un breve párrafo la crisis de la Universidad, pero de momento, basta con señalar que una de las misiones de esta

[99] Es de sobra conocido que una Universidad con una amplia gama de titulaciones humanísticas y menos peso de las ciencias básicas o la biomedicina, apenas tendría oportunidades de posicionarse en los *rankings* internacionales. Op. cit. Rivero Ortega, R. (2021)

[100] Vid. Ranking of Shanghái. Vid: https://bit.ly/41XTxt5 En dicho ranking, quizá el más prestigioso a nivel mundial, sólo sitúa a una universidad española entre la horquilla entre el puesto 150 y 199.

institución casi milenaria es la creación y difusión del saber[101]. Y esta realidad se encarna en los profesores universitarios, que han de combinar las tareas docentes con una excelente carrera investigadora. Dicha combinación, exige por parte de la universidad de grandes recursos, no sólo materiales, sino también de grandes maestros que sean faro para otros, que más tarde también se encargarán de iluminar el camino a los que vengan por detrás. Es tarea que no se resuelve de la noche a la mañana sino como el buen vino, exige de años de maduración, en los que se implican muchos factores cuyas condiciones se ha de vigilar estrechamente. De ahí que exista la sana preocupación por parte del profesorado del fomento de nuevas vocaciones a la carrera académica, y la necesidad de que existan equipos humanos que velen por que dicha tarea se pueda producir.

1.2. La elaboración de un Congreso internacional

Esta sana preocupación por estimular y dar a conocer la carrera académica dentro del mundo del derecho fue uno de los grandes alicientes para elaborar dicho congreso. Además, se cuenta con diferentes sinergias para llevar a cabo este proyecto. Entre los elementos más significativos estuvo la representación de una batería de expertos de más de diez universidades para llevar a cabo dicho evento. Para más inri, se ofreció a los doctorandos de la facultad de derecho de la Universidad de Salamanca las tareas de coordinación, organización y relatoría en las diferentes mesas de trabajo. Por lo tanto, se contó con la partición de todos los sectores académicos de la Universidad, desde los estudiantes de grado, máster y doctorados hasta los profesores y catedráticos de las diferentes ramas del saber. También participaron los diferentes representantes de las asociaciones de estudiantes de la Universidad de Salamanca, en la que participaron en dicho congreso en una mesa abierta denominada “Diálogos de Futuro”.

A continuación, expondremos dicho evento en las diferentes fases en las que se tuvo el congreso.

---

[101] Una exposición sobre los retos de la enseñanza en nuestro país, desde un punto de vista histórico-jurídico, de muy recomendable lectora es Embid Irujo, A. (2000).

1.2.1. Jornadas de ponencias académicas entre los miembros del equipo de investigación.

Durante el día 27 de junio y el 28 de junio por la mañana de 2022, en la biblioteca de Colegio arzobispo Fonseca, se albergaron las diferentes ponencias sobre los trabajos de investigación realizados por los miembros del proyecto de investigación Profuture. Contó con treinta ponencias, en las que se debatieron las diferentes bases conceptuales, cuestiones sobre prospectiva administrativa, diálogos de consenso y futuro sostenible. Dichas ponencias sirvieron a los investigadores para conocer las propuestas de sus compañeros y asentar unas bases conceptuales de cara al congreso[102]. Esta parte del congreso sólo estaba abierta a los miembros del grupo de investigación Profuture.

1.2.2. Acto de bienvenida y sesión magistral

A partir del mediodía, se inauguró el Congreso Internacional Profuture para estudiantes en la capilla del Colegio arzobispo Fonseca presidido por la profesora doctora Dª. María Ángeles Gervós Maíllo, Vicedecana de estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca; Dª. Blanca Ares González, directora de Universidades e Investigación en la Junta de Castilla y León y la Profesora y Doctora Dª. Zulima Sánchez Sánchez, profesora titular de Derecho Administrativo e IP del proyecto Profuture.

Acto seguido, se dio paso a la conferencia por el Profesor y Doctor D. Pablo Simón Cosano, famoso divulgador de las ciencias políticas y miembro del grupo de investigación del proyecto Profuture, en la que impartió una sesión magistral sobre el futuro de la democracia.

1.2.3. Diálogos de Futuro

Una forma de incentivar el diálogo consensuado e intergenaracional fue la puesta a debate del futuro de diferentes cuestiones relativas al futuro de la sociedad. A partir de las 12:45 horas se dio paso a la primera mesa

[102] Dichos trabajos han quedado recogidos en dos libros: Sánchez Sáchez, Z. (dir), Eiros Bachiller, M. (coord.) (2022) y Sánchez Sánchez, Z. (dir), Freire Braña, R.B. (coord.) (2022)

de diálogo compuesta por expertos sobre esta materia como Carolyn Moser y Matthias Hartwig del Max Plank Institute for Comparative Public Law, Fernando García Rubio del Ayuntamiento de Madrid y Aracelis Fernández del Tribunal Constitucional de República Dominicana y moderado por Zulima Sánchez Sánchez y Miguel Eiros Bachiller, ambos de la Universidad de Salamanca. En esta mesa hubo un interesante debate con los alumnos sobre las diferentes políticas públicas con perspectiva de futuras generaciones y sus posibles soluciones, en las que los alumnos pudieron realizar diferentes preguntas.

A continuación, a las 13:30 horas comenzó la segunda mesa de futuro con los representantes de las diferentes asociaciones de estudiantes en las que se discutió sobre las disyuntivas y problemáticas que presentaban los alumnos en la Universidad y se ahondó en la participación de los alumnos en cuestiones propias de la Universidad. También participaron en dicho espacio representantes de la delegación de estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca. Quizá fue el momento de todo el Congreso que más personas congregó ya que había un gran número de colectivos que se interesaron por dicho evento. En dicha mesa también se cuestionó el fin y la utilidad de los colectivos de representación estudiantil y su importancia en la vida universitaria.

1.2.4. Workshops

La tarde del 28 de junio de 2022, la facultad de Derecho albergó por primera vez los diferentes trabajos de investigación de los alumnos en un congreso de carácter internacional.

Los alumnos de Grado y Máster presentaron sus TFG y TFM en distintas mesas de debate (workshops) con la finalidad de analizar los resultados de sus investigaciones desde la perspectiva de su impacto en las futuras generaciones.

Lo que se pretendió es que el alumnado analice, en un tiempo aproximado de diez minutos, los resultados de sus investigaciones desde un enfoque aplicado *Next Generation*, es decir, valorando su posible incidencia en la elaboración de normas, en la reforma en los procedimientos empleados en la administración, el poder judicial o políticas públicas y/o

teniendo en cuenta el impacto en las generaciones futuras. Además, el alumnado de Doctorado participó en tareas de coordinación académica (comité científico, clasificación de trabajos, moderación, relatoría, síntesis de resultados, etc.).

Asimismo, se admitieron trabajos de alumnos que pertenezcan a otros estudios y ramas de conocimiento siempre que encajen en alguno de los ejes temáticos propuestos.

En el congreso hubo un total de veintiséis ponencias presentadas por alumnos de grado y máster repartidos en cuatro mesas:

1. Energía, Clima y medioambiente. El formato de esta mesa fue tanto en inglés como en castellano.
2. Human rights and minorities in a global context. Como es deducible, el formato fue en inglés.
3. Ciudadanía y retos demográficos, también en formato bilingüe.
4. Nuevos desafíos globales cuyo formato fue en castellano.

Más tarde, se concedió la certificación de participación y hubo unos momentos de distensión para conocer mejor a los alumnos en Centro de Documentación Europea en la que se ofreció un refrigerio a todos los participantes del congreso internacional. Fue quizá uno de los momentos más relevantes a la hora de cumplir los objetivos del congreso.

2. OBJETIVOS

2.1. A corto Plazo

- Que el alumnado de la Facultad de Derecho experimente la realidad de un congreso internacional y lo que conlleva la investigación en las ciencias jurídicas.

- Recoger los resultados obtenidos de las diferentes mesas del congreso para analizarlas y desarrollar una hipótesis sobre la prospectiva administrativa y gobernanza anticipatoria.

- La formación en cuestiones de prospectiva al alumnado a través de las diferentes ponencias.
- El desarrollo de diferentes destrezas propias del buen maestro como la tarea investigadora eficiente a través de sus trabajos de investigación y la exposición de sus conclusiones a través de la ponencia presentada.
- Conocer de cerca a aquellos alumnos que están interesados por la carrera investigadora en las ciencias jurídicas.
- Establecer un foro presencial en la Facultad de Derecho para dar a conocer a los investigadores de la misma.

2.2. A LARGO PLAZO

1. Fomentar la carrera académica, como opción plausible a aquellos que se planteen dicha opción profesional.
2. Establecer una red de apoyo entre los doctorandos y profesores de la Facultad, en la que se generen nuevas sinergias y proyectos de investigación

3. METODOLOGÍA

La metodología en la que nos vamos a centrar es sobre todo en la cuarta y última fase del congreso dado al interés que tiene como nueva metodología de innovación docente. La primera fase carece de interés metodológico ya que consistía en un congreso en la que no participaban los alumnos. La segunda fase, sirvió de marco de referencia para los estudiantes y lección inaugural en el Congreso Internacional Profuture.

Sin embargo, cabe señalar la tercera fase, en las que tuvieron lugar los diferentes "Diálogos de Futuro". Para incentivar la participación del alumnado, se dispuso de un moderador que iba coordinando la conversación entre profesores y alumnos. Se establecieron previamente una serie de preguntas preestablecidas para encauzar los diálogos, pero se dejó gran flexibilidad a la hora de abordar el tema de investigación a lo largo de las exposiciones.

En cuanto a la última fase, la metodología fue la siguiente dependiendo del rol que tuvieran en el congreso Internacional: la del estudiante de primer o segundo ciclo, es decir, el de grado o máster y el de tercer ciclo, que es el estudiante de doctorado.

3.1. Estudiantes de grado y máster

A comienzos del segundo semestre del curso 2021-2022, se les envió un correo electrónico a todos los alumnos de grado y de máster de la Facultad de Derecho de la Universidad en las que se les precisaba de todos los detalles del congreso internacional. Se adjuntó un documento con posibles preguntas y respuestas relativas al congreso internacional. Además, se les envió un formulario de inscripción en el que se les requería la información necesaria relativa a sus trabajos de investigación. En dicho formulario se establecieron diferentes ejes temáticos para poder agrupar dichos trabajos de investigación en diferentes mesas a la hora de participar en el congreso. Entre esos ejes estaban:

- El futuro de Europa
- Medio ambiente y crisis climática
- Servicios públicos y derechos sociales
- Administración pública, democracia y ciudadanía
- Análisis de políticas públicas y élites
- Igualdad de género y diversidad
- Relaciones internacionales y gobernanza global
- Tecnologías del futuro
- Criminología y Justicia
- Cohesión social y territorial

En la mayoría de los trabajos de investigación presentados por los alumnos de grado y de máster, se presentaron sobre el futuro de Europa, Cohesión social y territorial y servicios públicos y derechos sociales.

Finalmente, debido al número de participantes se decidió agrupar en cuatro mesas los trabajos presentados, que se ha mencionado más arriba.

Más adelante, durante la presentación, realizaron brillantemente las exposiciones de sus trabajos. Se ajustaron en gran medida a los tiempos indicados. Lo más llamativo fue el diálogo establecido entre los alumnos

y los diferentes relatores de las mesas, en las que se puso de relieve la capacidad de análisis y síntesis de los diferentes alumnos. Además, tuvieron que enfrentarse no sólo a las preguntas de los profesores sino también a sus compañeros que brilló por su gran participación en todas las mesas de trabajo.

Un factor para tener en cuenta y cuestión que no es baladí para aquellos que se dedican a la docencia en la Universidad, es la fecha en la que se tuvo el congreso. Estas fueron entre la primera convocatoria de la presentación de los Trabajos Fin de Grado y de Máster y la segunda convocatoria, por lo que dicho congreso se dirigía especialmente a aquellos que se presentaban en primera convocatoria. Por así decirlo, se trata de una técnica *nudge* para atraer el talento y la excelencia académica a dicho congreso. Es decir, todos aquellos alumnos que hayan terminado definitivamente el grado en derecho.

En este punto nos detendremos debido a la posible controversia que pueda generar. Quizás tachen algunos al argumento anterior como elitista. Sin embargo, a la hora de comenzar una carrera académica es necesario recordar que en la investigación de las ciencias jurídicas se precisa de un punto de partida insoslayable en las condiciones personales de los estudiantes: estos han tener capacidad, vocación y esfuerzo[103]. Bien es verdad que la investigación es libre y puede realizarla cualquier persona con la titulación de grado y máster correspondiente, sin embargo, no todas reúnen las condiciones para ello. Una de principales misiones que tiene la Universidad es la de estar en la vanguardia de los saberes, de ahí que sea imprescindible de dotar a dicha institución de los profesores más dotados para tal empresa.

Por lo tanto, conviene fomentar entre los buenos expedientes el atractivo de la carrera académica en las ciencias jurídicas. Esta tarea se realiza sobre todo mediante las becas y contratos predoctorales que se establecen en régimen competitivo, y sólo seleccionan a aquellos con calificaciones en el grado.

---

[103] López Ramón, F. (2014).

Sin embargo, todo aquel que haya obtenido el título se puede matricular en el tercer ciclo universitario ya que no siempre las calificaciones reflejan la capacidad del estudiante. De ahí la importancia de este congreso, en el que los estudiantes podrán desplegar todas las destrezas que quizá durante los años de carrera hayan pasado desapercibidas. En definitiva, la universidad sí que ha de realizar una tarea de selección con su profesorado.

Además de las condiciones personales, también es necesario otros elementos a la hora de comenzar una carrera académica. Entre ella está la de un buen maestro que sepa guiar los pasos del joven investigador que se inicia en un mundo totalmente desconocido para él. También es de suma relevancia la exigencia que la propia carrera académica conlleva, como, por ejemplo, saber organizarse y complementar mientras uno realiza la tesis doctoral, otras tareas encomendadas como la organización de un congreso, la docencia que haya de impartir, algún artículo que tenga que escribir, etc. En consecuencia, se ha de ser riguroso y estricto a la hora de establecer un horario. Un buen ejemplo de esta destreza es la fecha fijada del congreso, citada anteriormente, como magnífica expresión de solvencia y orden.

3.2. Estudiantes de doctorado

Al igual que los estudiantes de grado y de máster, los estudiantes de doctorado de la facultad de derecho de la Universidad de Salamanca recibieron un correo con los detalles del congreso y con un formulario específico con los datos requeridos. Participaron un total de ocho doctorandos que se repartieron en las diferentes mesas y elaboraron el rol de relatores dentro de las mismas. Se encargaban de todas las cuestiones de coordinación técnica del congreso.

Momentos previos al comienzo del congreso, se organizó una reunión repartiendo las mesas de cada doctorando. Bien es verdad que surgieron imprevistos, ya que algunos alumnos tanto de grado, de máster y de doctorado inscritos no llegaron a asistir al congreso, por lo que hubo que readaptar el calendario en algunas de las mesas que ya estaban configuradas.

4. RESULTADOS

El resultado final fue el que se esperaba, y se cumplieron todos los objetivos a corto plazo. Más tarde se expidieron las acreditaciones de participación a los alumnos de grado y de máster y también se repartieron diferentes acreditaciones a los alumnos de doctorado que hayan participado y ayudado en tareas de coordinación y relatoría en el congreso internacional. Se comprobó que un gran número de estudiantes de grado y de máster estaban interesados en la carrera académica, en las que su pudo resolver las dudas respecto a dicha opción.

El grado de satisfacción fue tan elevado que se decidió repetir con una nueva edición para el curso que viene. Así, la segunda edición del Congreso Internacional Profuture se producirá con los mismos términos para el curso 2022-2023.

5. DISCUSIÓN

Dentro de la discusión que se produjo en el II CONGRESO INTERNACIONAL Innovación Docente, Educación y Transferencia del Conocimiento se puede resumir en tres preguntas:

1. Si el hecho de que el congreso esté centrado en la cuestión *Next Generation* y en las líneas de trabajo de los workshops ha supuesto que alguna propuesta de ponencia haya tenido que ser rechazada por no encajar en dichas temáticas. La respuesta a dicha cuestión es que en la edición no ha resultado ser un problema a la hora de aceptarla. Sin embargo, sí que ha resultado serlo a la hora de la exposición del trabajo. Las conclusiones a las que llegaron los doctorandos fueron que, en ciertos trabajos, los alumnos no aplicaron correctamente los criterios del enfoque *Next-Generation*. Esta realidad, ha llevado a la conclusión de que en el II Congreso Internacional Profuture, los estudiantes no tengan que aplicar dicho enfoque para no constreñir sus trabajos académicos.

II. Otra de las cuestiones que se realizó en el foro es sobre la oportunidad que suponía dicho congreso como mecanismo de evaluación continua. Siendo una opción plausible, es conveniente no perder de vista uno de los objetivos principales de dicho proyecto que es el dar a conocer las

oportunidades de la carrera académica. Las fechas en las que se sitúa el congreso, hace imposible que se pueda considerar como mecanismo de evaluación continua.

III. Y la última pregunta, y quizá la más interesante es la siguiente: ¿no cree que un congreso se queda un poco corto para aportar una visión de lo que es la docencia a un estudiante? La realidad es que sí, no hay duda de que el congreso se queda corta a la hora de dar a entender lo que conlleva la docencia. Sin embargo, no es el objetivo del congreso el de cubrir todos los aspectos de la docencia, sino dar una visión amigable e interesante de lo que supone la carrera académica. Por eso se optó por organizar un congreso, ya que las habilidades que ha de utilizar un alumno son las más propias de un investigador universitario. No sólo ha de lidiar con una exposición de diez minutos, sino que previamente ha de haber realizado un trabajo de investigación y todo lo que conlleva, ha de enfrentarse a las opiniones y dudas que han podido tener sus compañeros tras su exposición, y ha tenido la oportunidad de tratar con diferentes profesores universitarios de igual a igual. Por lo tanto, se da una visión bastante completa de lo que es la carrera académica, por lo que cumple con las dos grandes patas que comprende un profesor universitario que son la investigación y la docencia.

Una cuestión por mejorar, de cara a próximas ediciones es la metodología por la que se recogen los resultados. Sería conveniente que los coordinadores y los relatores de las diferentes mesas elaboren un informe sobre los diferentes trabajos de investigación presentados para poder sacar conclusiones mucho más precisas. Además, también sería recomendable elaborar un cuestionario de satisfacción para los participantes del congreso, para poder evaluar con mayor precisión los objetivos marcados a corto plazo.

6. CONCLUSIONES

La conclusión principal a la que se llegó tras el desarrollo de las jornadas del 27 y 28 de junio de 2022 es de la rabiosa actualidad de la que goza la institución universitaria, institución *par excellence.* En dicho congreso se comprobó lo importante que es la Universidad en términos

holísticos. Después del congreso, uno percibía la visión de los grandes teóricos de la Universidad como John Henry Newman[104], José Ortega y Gasset[105] y Karl Jaspers[106]. La Universidad según Newman es el lugar de enseñanza de un conocimiento que debe ser universal, cuyo objeto es la educación intelectual. No concibe la universidad como investigación meramente, ni como enseñanza moral únicamente, sino como institución encargada de difundir y extender el conocimiento universal. Ortega se refería a la "misión" de la Universidad en el de constituir la enseñanza no sólo como profesión, sino también como formación integral del individuo. O como se refiere Jaspers a la Universidad como un lugar en el que se fomenta el diálogo y intercambio de ideas entre profesores y alumnos, en el que está siempre presente el pensamiento crítico y la reflexión, y no solo simplemente la memorización de datos o conceptos.

Pues bien, esta idea de universidad ha conectado con la idea del congreso Internacional Profuture, que ha servido para que alumnos y profesores encuentre un foro de discusión intelectual desde la concordia y el respeto en el que no han tenido que demostrar ciertas destrezas técnicas, sino que han tenido que desplegar todo tipo de habilidades que engloba lo que significa "ser universitario". Asimismo, ha servido como incentivo y mecanismo para ampliar el panorama de posibles salidas profesionales en el ámbito de las ciencias jurídicas.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quería agradecer en primer lugar al Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, al Prof. Dr. D. Fernando Carbajo Cascón por haber apostado como unas jornadas como estas en la Facultad de Derecho. También al Centro de información Europe Direct de la provincia de Salamanca por albergar la conclusión del congreso. Por último, quería agradecer a la Prof. Drª. Dª. Zulima Sánchez Sánchez, investigadora principal del Proyecto de Investigación Profuture por su incansable

[104] Newman, & Soler Frost, P. (2002).

[105] Ortega y Gasset, & Fortuño Llorens, S. (2015).

[106] Jaspers, Sánchez-Migallón, S., & Marín García, S. (2013).

apuesta por el futuro y el impulso de dicho congreso que sin su ayuda no habría sido posible acometer.

8. REFERENCIAS

Embid Irujo, A. (2000). La enseñanza en España en el umbral del siglo XXI. Tecnos.

Jaspers, Sánchez-Migallón, S., & Marín García, S. (2013). La idea de la universidad / Karl Jaspers ; presentación y edición de Sergio Sánchez-Migallón ; traducción de Sergio Marín García. Eunsa.

López Ramón, F. (2014) Reflexiones sobre el Doctorado. Revista Vasca de Administración Pública.

Newman, & Soler Frost, P. (2002). Acerca de la idea de Universidad / John Henry Newman ; traducción y prólogo de Pablo Soler Frost (1a ed. en español). Libros del Umbral.

Ortega y Gasset, & Fortuño Llorens, S. (2015). Misión de la Universidad / José Ortega y Gasset ; edición de Santiago Fortuño Llorens. Cátedra.

Rivero Ortega, R. (2021). El futuro de la Universidad. Ediciones Universidad de Salamanca.

Sánchez González, M. P. (2019). El peso de la labor investigadora. Las ciencias jurídicas y sociales. Nueva Revista.

Sánchez Sanchez, Z. (dir), Eiros Bachiller, M. (coord.) (2022). Regulación con prospectiva de futuro y de consenso, gobernanza anticipatoria y prospectiva administrativa. Editorial Aranzadi.

Sánchez Sanchez, Z. (dir), Freire Braña, R.B. (coord.) (2022). Foresight and regulation anticipatory governance and administrative foresight in times of transition and recovery. Editorial Aranzadi.

ACCIÓN POR UCRANIA DE LA RED ESPAÑOLA DE CLÍNICAS JURÍDICAS COMO INNOVACIÓN DOCENTE INTERUNIVERSITARIA

CRISTINA ARGELICH COMELLES
Profesora Ayudante Doctor de Derecho civilacreditada a Contratado Doctor
Universidad Autónoma de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

La presente aportación aborda la aplicación de la primera experiencia interuniversitaria de Clínicas Jurídicas en relación con la participación de diversas Universidades españolas en la denominada "Acción por Ucrania". Se trata de una Guía de trámites y recursos para la población desplazada a España por la Guerra en Ucrania en 2022 (Red española de Clínicas Jurídicas, 2022). Las Clínicas Jurídicas de las Universidades de A Coruña, Alcalá, Autónoma de Madrid, Camilo José Cela, Carlos III de Madrid, Centro de Estudios Garrigues, Deusto, Jaume I, Miguel Hernández de Elche, Murcia, Oviedo, Pompeu Fabra, Pontificia de Comillas de Madrid, Rey Juan Carlos, Salamanca, Valencia, Valladolid y Villanueva, como miembros integrantes iniciales de la Red española de Clínicas Jurídicas, elaboraron esta Guía, coordinadas por la Universidad de Salamanca.

La finalidad con "Acción por Ucrania" consiste en contribuir a la sociedad, mediante espacios universitarios como las Clínicas Jurídicas, a desarrollar la función social de los estudios jurídicos, el respeto a los derechos humanos, y la ayuda cooperativa de estudiantes y profesores a la población ucraniana.

Asimismo, las Clínicas Jurídicas integradas en la Red española acordaron una declaración conjunta de condena respecto de la crisis social y humanitaria acontecida tras la invasión de Ucrania, a la vez que han

contribuido, mediante una acción común, a la ayuda a la población ucraniana llegada a España en el favorecimiento del ejercicio de sus derechos.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de esta experiencia de innovación docente interuniversitario consistían en la elaboración de una Guía, a modo de preguntas y respuestas, común para toda España y especializada en cuestiones de Derecho autonómico, para que los ciudadanos que llegasen a España provenientes de Ucrania pudiesen resolver sus dudas. En ella, se contiene información sobre el acceso a la asistencia sanitaria, a la educación y al trabajo, así como las medidas autonómicas de protección de menores respecto de los menores extranjeros no acompañados, tanto en forma de tríptico como de Guía desarrollada, ambas accesibles en línea y de forma gratuita.

3. METODOLOGÍA

La metodología en la que se basa la elaboración de esta Guía por la Red Española de Clínicas Jurídicas es el aprendizaje cooperativo. La técnica del aprendizaje cooperativo (Barrientos, 1999, Díaz-Aguado, 2003, Domingo, 1998, Domingo, 2008, Garfella y Morera, 2017, Llopis, 2011, Mayordomo, 2015) permite, mediante la fragmentación de los estudiantes de la clase en pequeños equipos, la comprensión de una institución en concreto a través de tareas interconectadas; en este caso, cada grupo de estudiantes, tutorizado por un profesor, tenía encomendada semanalmente parte de las tareas integrantes para la elaboración de la parte común, y la parte autonómica de la Guía. Una vez finalizadas estas encomiendas, se exponían en común oralmente las conclusiones del trabajo cooperativo; en el presente caso, en las tutorías semanales de la Clínica Jurídica celebradas mediante Microsoft Teams por el contexto pandémico, se exponían oralmente y por escrito, tras la revisión por el tutor y para su comprobación. Ello beneficia la elaboración conjunta de la Guía y, por tanto, aumenta su grado de responsabilidad porque cada estudiante es parte integrante del resultado final.

Con carácter previo a la elaboración de la Guía, el coordinador de la Clínica Jurídica de cada Universidad, que en el caso de la Universidad Autónoma de Madrid correspondía a la Vicedecana de Relaciones Institucionales por la participación de despachos profesionales en la Clínica Jurídica, formaba diversos grupos de estudiantes a quienes atribuía un tutor académico con una tarea concreta: elaborar por cada grupo de estudiantes la parte correspondiente a cada Comunidad Autónoma asignada, y la parte correspondiente de la Guía general. A continuación, el profesor tutor debía asignar una actividad a cada grupo, a su vez dividida en tareas semanales, y cuya corrección y control corresponde al tutor. La tarea debe estar concretada de modo que el docente únicamente tenga una función de supervisión y resolución de dudas, de manera que la atribución de tareas es una de las claves más importantes para garantizar el éxito de esta técnica se innovación docente. Esta es la principal función que tiene encomendada el docente en este caso, porque tiene que fragmentar las encomiendas de manera que, una vez recompuestas, el resultado final obedezca a la consecución de los conocimientos pretendida.

El estadio final, tras la realización y corrección de la parte de la guía encomendada, permite la constatación de resultados por el profesor mediante una exposición oral, teniendo en cuenta que las consideraciones deben ser individualizadas para no perjudicar a los estudiantes diligentes ni beneficiar a los que no han desarrollado suficientemente su tarea. Para conseguir este objetivo final propuesto, el papel que debe desarrollar el profesor exige la corrección de los errores en el proceso de razonamiento y resolución de la labor encomendada. Dejando el protagonismo a los estudiantes, se evita la focalización en cuestiones que no van a conducir a la solución final, dirigiendo mejor el aprovechamiento de los recursos para la consecución del fin, concretado en la elaboración de la parte correspondiente de la Guía.

En concreto, para la elaboración de esta Guía, se atribuía a cada Clínica Jurídica participante de una tarea asociada, cuya tutela y revisión correspondía a un tutor que tenía a su cargo diversos estudiantes tutelados y

participantes de la Clínica Jurídica de su Universidad[107]. En mi experiencia como profesora tutora de estudiantes, tenía atribuido un grupo de estudiantes que debían trabajar sobre los elementos de la Guía para la Comunidad Foral de Navarra, cuyo trabajo tutorizaba mediante Teams por el contexto pandémico. Los resultados derivados de cada tarea se revisaban semanalmente, también produciéndose semanalmente una reunión con los estudiantes y con el resto de los profesores tutores y la coordinadora de la Clínica Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid. Tras la corrección de los borradores remitidos por los estudiantes, cada tutor los enviaba a la coordinadora de la Clínica Jurídica del centro correspondiente para a su vez, remitirlo a la Clínica Jurídica de la Universidad de Salamanca.

En este sentido, podemos identificar cinco funciones del profesor en el desarrollo del trabajo cooperativo (Sánchez, 2010): la preparación del material de trabajo para proporcionarlo a los estudiantes, relativos a la documentación disponible de apoyo a los afectados por la guerra en Ucrania; indicar su utilización correcta a los estudiantes, especialmente en cuanto al uso de los documentos ya disponibles para la construcción de la Guía y el contraste de las fuentes fiables; tutorizar la tarea encomendada, mediante la resolución de dudas, así como las reuniones de los estudiantes previa resolución de la tarea individual, en las tutorías semanales celebradas mediante Microsoft Teams por la pandemia; y, finalmente, la corrección del resultado final y la puesta en común y a disposición para su edición por la Red española de Clínicas Jurídicas, coordinada desde la Universidad de Salamanca.

Para que el rol que desempeñe el profesor sea todavía más eficiente, resulta conveniente adoptar el uso de las nuevas tecnologías o TICs para aplicar esta técnica, es decir, institucionalizar virtualmente los resultados (Gómez, Vázquez, 2005), como lo es en definitiva el acceso en línea de la Guía, lo cual también hace aplicable esta técnica en cursos no presenciales y semi-presenciales (Scagnoli, 2006), como se ha tenido que

[107] La distribución por centros, profesores y estudiantes de la Acción Por Ucrania de la Red Española de Clínicas Jurídicas puede obtenerse en el siguiente enlace: http://clinicajuridica.usal.es/wp-content/uploads/sites/104/2022/05/Autor%C3%ADa-Acci%C3%B3n-Red-Ucrania-WEB-publicaci%C3%B3n-6-abril.pdf.

desarrollar el Acción por Ucrania, habida cuenta del contexto pandémico y de su carácter interuniversitario. Ello ha sido posible mediante Google Drive, para la compartición de los documentos de borradores necesarios para la elaboración de la Guía, y la celebración de las reuniones y tutorías virtuales mediante Microsoft Teams. En este sentido, en la fase de trabajo personal de cada grupo, el docente puede proporcionar como recurso la información ya disponible, en este caso respecto de algunas guías autonómicas ya disponibles, y aquella que considere de interés para el correcto desarrollo, a los efectos de que los estudiantes tengan todo el material bibliográfico disponible. Asimismo, se pueden usar métodos de videoconferencia como Skype o Hangouts, así como compartir documentos mediante Dropbox, One Drive o WeTransfer, para que los estudiantes puedan complementar su material. Finalmente, la actividad expositiva puede consistir en que, entre los usuarios, mediante el uso de una Wiki (Ruda, 2013), redacten cada una de las tareas encomendadas para que pueda crearse material docente online para ese curso; en este caso, la Wiki es la creación de esta Guía interactiva, editada por la Red española de Clínicas Jurídicas y colgada en el portal web de la Clínica Jurídica de Acción social de la Universidad de Salamanca, habiendo aportado los archivos para su edición y puesta a disposición en línea.

Respecto de la metodología desarrollada para la obtención de los resultados que se examinarán en el siguiente apartado, cabe destacar la proactividad de la Comunidad Foral de Navarra, respecto de otras Comunidades Autónomas, en la elaboración de una Guía de preguntas y respuestas sobre la emergencia en Ucrania (Gobierno de Navarra, 2022).

4. RESULTADOS

La Guía Acción por Ucrania se encuentra accesible en abierto en el portal de la Clínica Jurídica de Acción Social de la Universidad de Salamanca (Universidad de Salamanca, 2023). Consta de preguntas generales, englobadas como nociones básicas sobre la protección temporal y una guía de trámites para menores ucranianos no acompañados, así como posteriormente se focaliza, por cada Comunidad Autónoma, en la información general y empadronamiento, el acceso a las prestaciones

sanitarias, la escolarización de menores, el acceso al trabajo, el protocolo de menores extranjeros no acompañados y las ayudas disponibles.

En primer lugar, la Guía aborda unas cuestiones comunes de carácter estatal respecto de las nociones básicas sobre la protección temporal, a modo de concepto, solicitantes y los trámites a seguir para solicitar la protección temporal, la documentación necesaria, la concesión, renovación, el contenido, los deberes de su beneficiario, y el acceso al sistema de acogida.

Seguidamente, se establece una Guía de trámites para menores ucranianos que llegan solos a España, mediante unas instrucciones del Ministerio del Interior (Ministerio del Interior, 2022), referidas a los menores extranjeros no acompañados y aquellos que llegan acompañados de un familiar o guardador de hecho. Seguidamente, en términos más divulgativos, la Guía de la Red Acción por Ucrania explica los trámites que deben realizar los menores ucranianos no acompañados que llegan a España.

Con más profundidad y con carácter divulgativo para público no especializado, respecto de las instrucciones del Ministerio del Interior, la Guía explica qué se considera menor extranjero no acompañado, qué hacer ante esta situación, la detección por los Cuerpos y Fuerzas de Seguridad del Estado, la puesta a disposición de los servicios autonómicos de protección de menores, así como las medidas a adoptar. Estas son, fundamentalmente, la tutela administrativa del menor, las modalidades de acogimiento de menores declarados en desamparo, o la guarda de hecho. En este caso, se consideran guardadores de hecho quienes puedan ocuparse del menor por razones familiares, así como, específicamente, se consideran quienes fueran guardadores de hecho en el momento de la huida de Ucrania. También se aborda las consecuencias de la declaración de desamparo del menor, así como la permanencia en España. Se refieren los derechos de los menores, relativos a la protección internacional, y la protección temporal en España, así como los programas de estancias temporales de personas extranjeras menores de edad. Finalmente, concluye con unas notas de interés respecto de estos menores.

A continuación, se aborda por cada Comunidad Autónoma cada parte de la Guía relativa a Sanidad, Escolarización de menores, y Trabajo.

Respecto de la Comunidad Foral de Navarra, cuya tutela de estudiantes y revisión de los borradores me correspondía, cabe destacar diversos resultados. Por una parte, un tríptico informativo (Red española de Clínicas Jurídicas, 2022), donde de manera más visual y divulgativa constaban el acceso a la asistencia sanitaria universal en la Comunidad Foral de Navarra, el acceso a la asistencia sanitaria, los trámites para los menores extranjeros no acompañados, los recursos de acogida de la Comunidad Foral de Navarra y la información sobre protección temporal. En materia educativa, figuraban el derecho a escolarizar a los menores llegados a la Comunidad Foral de Navarra, y los trámites para su escolarización efectiva. Finalmente, respecto de los aspectos laborales, la Guía indica los trámites para la obtención del permiso de trabajo, así como la protección temporal para los ciudadanos procedentes de Ucrania, como paso previo necesario para su obtención.

Por otra parte, además del tríptico, están desarrollados en la Guía con más profundidad todos estos extremos. Así, se resuelven las dudas acerca de la obtención de la tarjeta y las prestaciones sanitarias tras la consideración de la protección temporal en España. Igualmente, se abordan los aspectos relativos a la atención médica inmediata y la actualización de dicha información. Respecto de la escolarización de menores, se responde acertadamente acerca de la escolarización de menores ucranianos en la Comunidad Foral de Navarra. Igualmente, se indica la matriculación y los trámites respecto del centro educativo de que se trate. En cuanto al acceso al trabajo, tras el reconocimiento de la protección temporal en España, se atiende al derecho a empleo en España, así como los trámites para acceder a un empleo en Navarra, mediante las Oficinas Públicas de Empleo, de carácter autonómico en función del régimen competencial. Finalmente, respecto de los menores extranjeros no acompañados llegados a la Comunidad Foral de Navarra, en atención al régimen autonómico de protección de menores, se aclaran los trámites respecto de un menor de edad que no se encuentra acompañado de un adulto que sea su responsable legal en el momento de llegar a España, así como las instituciones donde cabe asistir ante esta situación, referidas a la Cruz Roja y la Policía Nacional.

5. DISCUSIÓN

La Universidad coordinadora de la Red española de Clínicas Jurídicas que ha elaborado esta Guía es la Universidad de Salamanca, y las Universidades participantes de la Guía, mediante los profesores y estudiantes integrados en sus respectivas Clínicas Jurídicas, son la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Carlos III de Madrid, La Universidad de A Coruña, La Universidad de Alcalá, la Universidad Camilo José Cela, el Centro de Estudios Garrigues, la Universidad Villanueva, la Universidad de Deusto, la Universitat Jaume I, la Universidad Miguel Hernández de Elche, La Universidad de Murcia, la Universidad Pontificia de Comillas, la Universidad de Oviedo, la Universidad Rey Juan Carlos, la Universitat de València y la Universidad de Valladolid.

La implementación de esta técnica de innovación docente de aprendizaje cooperativo aplicado a la consecución de una Guía de asistencia a los ciudadanos ucranianos llegados a España conlleva múltiples ventajas y beneficios para la enseñanza del Derecho. Por un lado, favorece el trabajo en equipo, especialmente solicitado en el ejercicio de la abogacía, a la vez que potencia las habilidades comunicativas por la interdependencia de las tareas para la consecución del objetivo final (Traver y García, 2006). Resulta una técnica que favorece la transmisión del conocimiento porque la explicación se realiza entre iguales, al mismo tiempo que favorece un comportamiento asertivo y las relaciones sociales (Cano y Sánchez-Pérez, 2016). Por otro lado, permite acercar el análisis de distintas realidades existentes en las diversas partes de la tarea encomendada, como la adaptación de las situaciones jurídicas en crisis humanitarias como esta, promoviendo que los estudiantes se familiaricen con los recursos que van a utilizar posteriormente para resolver los conflictos jurídicos planteados en el ejercicio de la abogacía u otra profesión jurídica. Finalmente, esta técnica motiva a los estudiantes a esforzarse en un aprendizaje correcto para cumplir con la tarea encomendada, a la vez que dar una respuesta eficaz a problemas concretos y urgentes como los derivados de las consecuencias para sus ciudadanos llegados a España de la guerra en Ucrania. Como consecuencia, se logra un papel más activo del estudiante. El empleo de estas metodologías tiene una buena recepción por parte de los estudiantes, altamente motivados en la participación

en la Clínica Jurídica, puesto que les encomienda el ejercicio de una actividad distinta a la mera asistencia pasiva. Además, mediante el empleo de estas técnicas de innovación docente, se consigue un *feedback* superior, porque las dudas surgen a los estudiantes cuando se enfrentan solos ante los conocimientos jurídicos, que suelen ser abstractos en un inicio. Igualmente, los estudiantes formulan más cuestiones que sin el empleo de esta técnica, por cuanto tienen encomendada una tarea que será evaluada y que requiere de un trabajo individual de la materia.

La contrapartida a estas numerosas ventajas es la carga de trabajo para el profesorado que conlleva la implementación de esta y otras técnicas de innovación docente, que son cada vez más relevantes y presentes desde la implementación de los nuevos planes de estudio. La aplicación de esta técnica exige que el docente detecte anticipadamente los posibles problemas en los que los estudiantes se pueden encontrar en el proceso de aprendizaje autónomo, a la vez que rendir cuentas ante el conjunto del profesorado de la parte de la tarea atribuida al grupo de estudiantes, y cubrir aquellas carencias que presentan las tareas mediante su elaboración también activa. Igualmente, para evitar mayores inconvenientes, es necesaria la realización de esta técnica de innovación docente programada semanalmente, para que no se vea mermada la capacidad investigadora del profesorado. Igualmente, se evitan los problemas ocasionados por la incompatibilidad de horarios entre los miembros de los equipos que surgirían en un trabajo en equipo tradicional, puesto que las reuniones, del tutor con sus estudiantes y del tutor con el resto de los tutores, tenían lugar de 14:30 a 16:00h. de cada miércoles mediante Microsoft Teams.

Para subsanar los eventuales efectos negativos que pueda tener esta técnica para el profesorado, debe asignarse un tiempo concreto para la realización de las tareas, con el objetivo de conseguir la resolución de la tarea encomendada semanalmente. Otro inconveniente que puede producirse en la práctica va relacionado con el nivel de interacción social de los propios estudiantes antes de la entrega de la tarea semanal pues, ante cierta pasividad, el papel del tutor debe consistir también en que los estudiantes realicen efectivamente su trabajo a lo largo de cada semana. En estos casos, debe compensarse mediante una mayor atención del

docente que evite la sobrecarga de trabajo de aquellos estudiantes más proactivos, y suplir las tareas no desarrolladas o erróneas, como la corrección de errores jurídicos en la Guía y la redacción de partes omitidas cuyo contenido era necesario. Como reflexión, la consecución interuniversitaria de una Guía adaptada para cada Comunidad Autónoma para estos supuestos presenta más ventajas que inconvenientes para la enseñanza del Derecho, y los eventuales desajustes, en ocasiones derivadas de la carga de trabajo de los estudiantes del último curso del Grado en Derecho y de los Dobles Grados, no plantean obstáculos insalvables para la consecución del objetivo final, consistente en la asimilación dinámica de los conocimientos teóricos y aplicados a un caso concreto con finalidad práctica.

Todo ello explica que, tras esta experiencia, se ha visto ampliada el número de Universidades participantes en la Red española de Clínicas Jurídicas (Red Española de Clínicas Jurídicas, 2023), compuesta actualmente por las siguientes: Clínica Jurídica de Acción Social, Universidad de Salamanca; Clínica Jurídica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo; Clínica Jurídica de la Universidad Católica de Valencia; Clínica Jurídica de la Universidad de Alicante; Clínica Jurídica de la Universidad de Cádiz; Clínica Jurídica de la Universidad de las Islas Baleares; Clínica Jurídica de la Universidad de Navarra; Clínica Jurídica de la Universidad de Valladolid; Clínica Jurídica de la Universidad Europea de Madrid; Clínica Jurídica de la Universidad Internacional de La Rioja; Clínica Jurídica Justicia y Derechos Humanos Juan Antonio Carrillo Salcedo de la Universidad Pablo de Olavide; Clínica Jurídica CUNEF; Clínica Jurídica de la Universidad Camilo José Cela; Clínica Jurídica de la Universidad Loyola Andalucía; Clínica Jurídica de la Universidad Miguel Hernández; Clínica Jurídica de la Universidad Nebrija; Clínica Jurídica de la Universidad Pontifica Comillas ICADE; Clínica Jurídica de la Universitat Rovira i Virgili; Clínica Jurídica de Derechos Humanos Javier Romañach de la Universidad Carlos III de Madrid; Clínica Jurídica del Máster en Protección Jurídica de Personas y Grupos Vulnerables de la Universidad de Oviedo; Clínica Jurídica de la Universidad Autónoma de Madrid; Clínica Jurídica Xustiza Social de la Universidad de A Coruña; Clínica Jurídica de la Universidad Rey Juan

Carlos; Clínica Jurídica de la Universidad Internacional de Valencia; Clínica Jurídica del Centro de Estudios Garrigues; Clínica Jurídica de la Universidad Europea de Valencia; Clínica Jurídica en Diversidad Funcional (Clínica Jurídica Dret al dret) Universidad de Barcelona; Clínica Jurídica Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad Carlos III de Madrid; Clínica Jurídica Loiola de la Universidad de Deusto; Clínica Jurídica para la Justicia Social de la Universidad del País Vasco; Clínica Jurídica per la Justícia Social de la Facultat de Dret de la Universitat de València; Cl nica Jurídica de la Universidad Villanueva; Clínica Jurídica del Instituto de Empresa; Clínica Jurídica y Criminológica de la Universitat Jaume I; Clínica Legal de la Universidad de Alcalá; Clínica Jurídica de la Universidad de Murcia; Clínica Jurídica Pro Bono CEU; y Clínica Jurídica de la Universitat Pompeu Fabra.

6. CONCLUSIONES

Se trata de la primera experiencia interuniversitaria de Clínicas Jurídicas destinada a la consecución de un objetivo común con resultados tangibles. En este sentido, es muy útil la elaboración de unas pautas comunes para el acogimiento e integración de los ciudadanos ucranianos llegados a España por esta circunstancia, así como la difusión adecuada y pormenorizada por cada Comunidad Autónoma acerca de lo más esencial para una correcta recepción de sus ciudadanos y su correcta atención social y jurídica. La utilidad práctica de esta actividad ha favorecido que los estudiantes se encontrasen muy motivados durante su elaboración, así como para la consecución de un buen resultado en aras de ayudar a estas personas.

En este sentido, ha sido una primera experiencia muy enriquecedora, también en aras de establecer sinergias entre Universidades de todo el Estado, por lo que cabe esperar más proyectos conjuntos en el marco de la Red Española de Clínicas Jurídicas, así como la implicación de más Centros de los que ya han participado en esta primera integración de Clínicas Jurídicas, para la consecución de futuros objetivos de acción social.

7. REFERENCIAS

Cano, F. J., Sánchez-Pérez, M. J. (2016). Capítulo I. El puzle de Aronson (Jigsaw) como técnica para la lectura y análisis de textos científicos en las aulas univeristarias. En Calvo, R., Cano, F. J. (eds.). El aprendizaje cooperativo como práctica docente: experiencias aplicadas. Neopàtria, 17-22.

Díaz-Aguado Jalón, M. J (2003). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo. Ediciones Pirámide.

Domingo Segovia, J (1998). Aprendizaje cooperativo. En Lou Royo, M. A, López Urquízar, N. (coords.). Bases psicopedagógicas de la educación especial. Algive, 409-426.

Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. Cuadernos de trabajo social, 21, 231-246.

Garfella Esteban, P. R., Morera Bertomeu, I (2017). El aprendizaje cooperativo. En Gargallo López, B. (coord.). Enseñanza centrada en el aprendizaje y diseño por competencias en la Universidad: fundamentación, procedimientos y evidencias de aplicación e investigación. Tirant lo Blanch, 79-96.

Gobierno de Navarra. (2022). Preguntas y respuestas sobre la emergencia en Ucrania. https://www.navarra.es/documents/48192/14887999/20220311_FAQ_EmergenciaUcraniaenNavarra_01.pdf/73a2eb5f-cea7-1f07-4e38-a859f23a3f75?t=1647005693694.

Gómez Miranda, P., Vázquez Torres, F. (2005). Una institución virtual para el aprendizaje cooperativo. Nueva época, 1, 104-110.

Llopis Pla, C. (2011). Aprendizaje cooperativo, Crítica, 61 (972), 2011, 37-41.

Mayordomo Saíz, R. M., Onrubia, J. (2015). El aprendizaje cooperativo: elementos conceptuales. En Onrubia, J., Mayordomo Saíz, R. M. (coords.) El aprendizaje cooperativo. Editorial UOC, 17-48.

Ministerio del Interior. (2022). Instrucciones relativas a la protección temporal de meno-res ucranianos desplazados a España. http://clinicajuridica.usal.es/wp-content/uploads/sites/104/2022/04/proteccion-temporal-menores-ucranianos-desplazados.pdf.

Red Española de Clínicas Jurídicas (2022). Acción por Ucrania. https://clinicajuridica.usal.es/accion-red-por-ucrania/.

Red española de Clínicas Jurídicas (2022). Protocolo de atención a las personas desplazadas de Ucrania. Navarra. https://drive.google.com/file/d/1-SKo2Q54DLrEyrrVu-jt4vsRFkhn-bku/view?usp=sharing.

Red Española de Clínicas Jurídicas. (2023). http://clinicas-juridicas.blogspot.com/p/presentacion.html.

Ruda González, A. (2013). Percepción de los estudiantes sobre el uso de la Wiki. Análisis de una experiencia de aprendizaje colaborativo en la Universitat de Girona, Teoría de la educación, 14, (1), 76-100.

Sánchez González, M. P. (2010). El puzzle como técnica de trabajo cooperativo. En Sánchez González, M. P. (coord.), Técnicas docentes y sistemas de Evaluación en Educación Superior. Narcea.

Scagnoli, N. (2006). El Aprendizaje Colaborativo en Cursos a Distancia. Investigación y ciencia, 36, 39-47.

Traver Martí, J. A. García López, R. (2006). La técnica puzle de Aronson como herramienta para desarrollar la competencia "compromiso ético" y la solidaridad en la enseñanza universitaria, Revista Iberoamericana de Educación, 40 (4), 1-9.

Universidad de Salamanca. (2023). Clínica Jurídica de Acción Social. https://clinicajuridica.usal.es/clinica-juridica-universidad-salamanca/.

DOCENCIA CON PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EN EL MÁSTER DE ACCESO A LA ABOGACÍA

Mª CARMEN TORRECILLAS MERINO
Universidad de Huelva

1. INTRODUCCIÓN

La perspectiva interseccional es el enfoque que atiende a la acumulación de factores de desigualdad en una misma persona, combinados de tal forma que da lugar a un perjuicio agravado por la multiplicación de los efectos entre sí.

El Máster de acceso a la abogacía tiene como misión principal formar y habilitar a los alumnos para el ejercicio profesional de la abogacía. Entre las competencias específicas que el alumnado debe adquirir se encuentra la de desarrollar habilidades de aplicación de los conocimientos jurídicos a la realidad.

Las personas no son seres unidimensionales sino el producto de distintas identidades. En ocasiones, esta realidad se torna compleja por la confluencia de factores de vulnerabilidad, como sucede cuando el factor género es intersectado por otras dimensiones como la raza, la orientación sexual, la edad, etc. Esta coincidencia de circunstancias personales provoca un daño exponencial, no sumatorio.

El presente trabajo tiene como finalidad analizar la necesidad y la conveniencia de aplicar este enfoque en el ámbito de la docencia universitaria y concretamente en el Máster de acceso a la Abogacía.

En general, la integración de esta perspectiva en la docencia conlleva favorecer la comprensión y la toma de conciencia de estas realidades multidimensionales, así como preparar la puesta en práctica de herramientas que permitan el desarrollo de roles y actitudes empáticas y diversitarias, tanto por el alumnado como por el profesorado.

En el contexto del Máster de acceso a la Abogacía este enfoque adquiere connotaciones especiales para los alumnos y para el docente. El alumnado adquiere interés y conciencia sobre situaciones de vulnerabilidad social de especial complejidad, así como conocimientos de aplicación de esta mirada interseccional en el ejercicio de la disciplina jurídica. Por su parte, al docente le proporciona herramientas para transmisión de esta perspectiva dentro de la asignatura y para la localización y atención de este tipo de situaciones interseccionales dentro de las aulas.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal que persigue el presente trabajo es examinar los motivos por los que debe introducirse este enfoque interseccional en la docencia universitaria a nivel de posgrado y en la enseñanza de la disciplina jurídica que van a ejercer en el futuro los alumnos del Máster de acceso a la abogacía.

Por ello, abordaremos la forma de introducir esta perspectiva en la docencia de este Máster y sus ventajas como método de enseñanza y aprendizaje.

3. METODOLOGÍA

La metodología utilizada en este trabajo tiene una doble formulación teórica. Por un lado, expondremos el estudio de forma descriptiva y analítica, explorando los motivos que aconsejan la introducción del enfoque interseccional en el contexto docente universitario y de postgrado, así como las herramientas para llevarla a cabo.

Por otro lado, realizaremos la exposición y el análisis practicando el método interseccional[108]. La interseccionalidad deviene en metodología en

[108] Zapico, MG. '¿Es viable pragmáticamente la Interseccionalidad? Pensar la Interseccionalidad desde sus críticas', *Analectica*, 7.45 (2021). "*Específicamente, se lo puede entender (aunque no se lo defina explícitamente) como un método que constaría de dos momentos. Un primer momento en el cual se busca identificar cada una de las opresiones o desigualdades sistemáticas (buscando una síntesis entre lo personal y lo grupal). En esta primera etapa se identifican, a través de distintas estrategias de acercamiento a la realidad, situaciones donde hay una desigualdad que es causa de una característica subyacente a un sujeto*

tanto constituye un recurso de examen crítico que debe mostrar la invisibilidad de algunas realidades socio jurídicas, con marcadores de diferencia que se combinan de tal forma que se convierten en nuevas inequidades de una naturaleza distinta y particular.

4. RESULTADOS

La perspectiva interseccional permite desarrollar medidas de abordaje eficaces que comprendan todos los factores con los que pueda cruzarse el género, como la edad, la clase social, la etnia, la condición migratoria, la situación de discapacidad, la sexualidad, entre otras.

En el ámbito de la docencia universitaria la aplicación del enfoque interseccional ofrece al alumno las herramientas idóneas para encontrar la desventaja agravada que sufren algunas personas por la combinación de distintos motivos de desigualdad. A su vez, proporciona un punto de vista, desconocido hasta ahora, sobre la situación de los alumnos que viven con estas situaciones multidimensionales y ofrece nuevas formas de integración y compresión estas realidades.

En el Máster de acceso a la Abogacía el alumnado adquiere una perspectiva diferente para tratar los intereses encomendados en su futura profesión como abogado/a, minimizando el riesgo de lesión o conflicto y defendiendo el resarcimiento del perjuicio complejo y agravado soportado. Por su parte, el docente encuentra en este enfoque herramientas para detectar y tratar situaciones de discriminación interseccional en las aulas, así como recursos para conseguir un entorno de aprendizaje donde el alumno pueda expresar libremente sus múltiples identidades.

---

o colectivo. En un segundo momento, se busca precisamente cuál es la intersección de todas estas situaciones, llegando a develar como las desigualdades sistemáticas suelen ser tejidos más multivariables y agrupados antes que situaciones concretas vinculadas a un solo rasgo o colectivo social."

5. DISCUSIÓN

5.1. Perspectiva Interseccional

La primera jurista que dio nombre a este fenómeno interseccional fue Williams Crenshaw. Esta autora académica estadounidense publicó en 1989 el artículo "Desmarginalizando la intersección entre raza y sexo"[109] en el que planteó la agravada situación de las mujeres en las que se multiplicaban los efectos de varias razones opresivas.

Williams Crenshaw destacó que el tratamiento de los casos de discriminación racial se centraba en varones negros y los casos de discriminación sexual se centraban en mujeres blancas. Las mujeres negras eran un grupo invisible y especialmente vulnerable dentro de cada categoría de discriminación.

Esta investigadora ejemplifico su teoría con la metáfora del "cruce de carretera" que ilustra perfectamente el sentido de la Discriminación Interseccional. Dos ambulancias que solo pueden circular cada una por su camino y que, por ello, no pueden atender a los heridos que se encuentren en el cruce de estas vías. Esta es la situación que vive una mujer negra, pues su perjuicio puede resultar de la discriminación por sexo o de la discriminación por raza, y de ambas desigualdades conjuntamente. Con posterioridad, Williams Crenshaw extendió la idea de intersección a otros factores como la clase, la orientación sexual, la edad, etc.

Hoy en día se habla de discriminación múltiple y discriminación interseccional indistintamente, más no tienen el mismo significado. El concepto de discriminación interseccional hace referencia a la combinación de varios factores de discriminación que dan lugar a una situación de desventaja aumentada o agravada porque los efectos de los ejes o motivos de diferenciación se multiplican exponencialmente.

La acción recíproca que ejercen entre sí las distintas causas de discriminación es lo que diferencia la "Discriminación Interseccional" de otras

---

[109] Williams Crenshaw, K., 'Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics', *University of Chicago Legal Forum*: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8. 1989 .1 (1989) p.139–167.

figuras afines, como la “Discriminación Múltiple” o “Discriminación Compuesta”, Estas últimas solo atienden a la suma o concurrencia de dos o más razones mientras que aquélla enfatiza la interacción de los factores cuyos efectos se multiplican provocando consecuencias aún más devastadoras para la víctima.

Para su mejor entendimiento podemos ejemplificar el caso de una mujer transexual que es degradada en su lugar de trabajo por sus superiores o por sus compañeros. Esta persona en la que concurran dos factores de diferenciación inseparables, el género al ser mujer, y la identidad de género al ser una persona transexual, puede ser discriminada de cuatro formas distintas, pero simultáneas:

Primero, solo por el hecho de ser mujer recibiendo un trato desigual frente a los varones.

Segundo, solo por su identidad de género recibiendo un trato desigual frente a las personas que no han transitado de género;

En tercer lugar, es rebajada por ser mujer y además transexual recibiendo un trato doblemente desigual (y podríamos seguir sumando motivos, raza gitana, lesbiana, refugiada, discapacitada, pobre, etc).

Y por último, la mujer de nuestro ejemplo es discriminada por pertenecer a un tipo específico de diferenciación, el de las “mujeres transexuales”, recibiendo un trato desfavorecido especialmente agravado.

La perspectiva interseccional es el enfoque que atiende a estas situaciones complejas y que permite tener en cuenta todas las identidades de las personas. Es una perspectiva más realista, puesto que las personas no viven en un único plano individual, sino que son el fruto de la confluencia de todas sus circunstancias.

Este enfoque no está exento de críticas, como el riesgo de llegar a una lista infinitiva de colectivos o grupos afectados, la competición entre los factores de desigualdad para reclamar el protagonismo y la atención política, o la colisión con motivos de discriminación que, para algunos sectores de la sociedad, perjudican la defensa de los derechos de la mujer, como la transición de género.

Entendemos que estas censuras deben decaer frente al enriquecimiento que la perspectiva interseccional otorga al mainstreaming de género, al permitir una consideración multidimensional que puede arrojar estrategias o medidas más eficaces que comprendan todos los factores con los que pueda cruzarse el género[110]. La aproximación interseccional no puede desligarse de la perspectiva de género ya que ayuda a comprender la realidad social como un escenario heterogéneo y complejo en el que otros ejes de desigualdad estructural interactúan con el género[111].

A nuestro juicio, la interseccionalidad contribuye a superar la invisibilidad de los grupos minoritarios dentro del colectivo de mujeres a la que lleva inexorablemente la perspectiva de género tradicional.

5.2. Perspectiva Interseccional en el ámbito de la docencia universitaria

Hoy en día asistimos a una creciente preocupación en el ámbito social, institucional y político, tanto a nivel internacional, comunitario y en nuestro país, por la visibilidad y la manera de abordar esta forma específica y agudizada de desigualdad. La Teoría de la interseccional entiende las opresiones de las sociedades contemporáneas bajo un paradigma global e integral que pone el foco en el individuo y sus distintas identidades.

La primera cuestión para responder es ¿Por qué debemos aplicar esta perspectiva en el contexto universitario? No cabe duda de que la Universidad es un medio de transmisión de valores de tolerancia, igualdad y diversidad y en tal calidad las instituciones universitarias deben velar

---

[110] Jimenez Rodrigo, M., 'Posibilidades de la investigación documental para el análisis interseccional de las políticas de Igualdad', *Revista de Investigaciones Feministas* 11 .2 (2020) p.319–331. *"Todas estas dificultades, más que invalidar la perspectiva interseccional, plantean decisivos retos en el replanteamiento de las políticas de igualdad de género para desarrollar nuevas estrategias analíticas y de intervención social más comprehensivas, eficaces y equitativas (Verloo, 2006). La incorporación de la perspectiva interseccional puede enriquecer el mainstreaming de género (Walby, 2009) al contemplar la complejidad de la intersección de las jerarquías sociales con las que se cruza el género."*

[111] 'Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación' *Publicaciones de la Universidad de Deusto*, (2021).p 53.

por evitar cualquier tipo de discriminación y proteger las situaciones de interacción de varios ejes de diferenciación.

En la actualidad, nuestro sistema educativo universitario no viene aplicando este paradigma o lo aplican de forma deficiente, dado que ni los docentes ni el alumnado están formados en esta perspectiva interseccional. Esta carencia tiene su razón, en parte por el uso confuso del término y en parte por la falta de voluntad de incorporación de esta óptica en los proyectos educativos. A pesar de que durante los últimos años se ha aumentado el diseño de programas y políticas que fomentan la igualdad de género en el ámbito universitario, la desigualdad interseccional sigue estando presente. La transmisión de valores con perspectiva de género queda incompleta si no va acompañada de una mirada interseccional que contribuya a la concienciación de situaciones de interrelación del género con otras opresiones[112].

Por ello, es necesario diseñar estrategias de innovación docente que adopten una perspectiva interseccional y que doten al alumno y al docente de competencias para favorecer la igualdad multidimensional.

Cabe añadir que una docencia con enfoque interseccional es una docencia inclusiva a nivel educativo, con prácticas de formación y aprendizaje que tienen en cuenta todas las variables de identidad de las personas.

La interseccionalidad se comporta de forma diferente en cada sujeto según sus contextos particulares. El enfoque interseccional puede ayudar a comprender el fracaso escolar y el abandono educativo desde la combinación de dimensiones, y puede evitar que el alumnado que sufre esta opresión ampliada sea excluido dentro y fuera de las aulas[113].

Además, el enfoque interseccional no solo promueve la inclusión, sino que puede mejorar el rendimiento del alumno al superar la ceguera interseccional.

---

[112] Moreno, J.A., 'Introducción de contenidos transversales sobre perspectiva de género interseccional y sostenibilidad en el Aula de Publicidad y Relaciones Publicas', *Contextos Educativos*, 31 (2023) p.7–26.

[113] Vázquez, R., 'La Interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la Equidad', *Revista Internacional de educacion para la Justicia Social* 9 .2 (2020) p.267–283.

La mirada interseccional en la docencia universitaria deja una huella de sensibilidad a la diversidad en el alumnado que se retratará en el diseño de su proyecto de vida adulta, así como en los ámbitos donde los alumnos se desarrollen como personas profesionales.

Desde las características propias de cada asignatura ha de fomentarse el interés por la igualdad y la diversidad, de manera que permita el desarrollo de una personalidad en los estudiantes crítica con las opresiones, solidaria con situaciones de vulnerabilidad y de resistencia ante las discriminaciones interseccionales. El pensamiento crítico es uno de los objetivos de aprendizaje y debe integrarse en las actividades educativas con el fin de favorecer la detección y la reflexión sobre la desigualdad[114].

Adecuar el aprendizaje a una perspectiva interseccional obliga a revisar los referentes de discriminación unidimensional descubriendo la necesidad de incorporar planteamientos que superen los puntos de vista que descansan en un solo eje de desigualdad. La formación y el aprendizaje con perspectiva interseccional implica conocer la cotidianidad desde una óptica distinta al pensamiento único que ignora sistemas de opresión interconectados.

También genera competencias para un pensamiento disidente con injusticias sociales invisibles lo que puede dar lugar a investigaciones activas, críticas, empáticas y divesitarias[115]. Este enfoque incluso les puede proporcionar material didáctico y metodología para que los estudiantes que muestren inquietud sobre la carrera científica diseñen una investigación desde una mirada interseccional.

La segunda cuestión para analizar es ¿Cómo se introduce esta perspectiva en la docencia universitaria? Las estrategias para la consecución de este objetivo recomiendan, por un lado, la creación de asignaturas especializadas en la temática de igualdad y no discriminación interseccional

---

[114] Díaz, C., 'Cuestionario para la evaluación de la Igualdad de Género en la enseñanza superior Proyecto E-Qual-Teacher, Gender, Equality' *Universidad de Fribourg*. p.6

[115] FULLADOSA-LEAL, K., 'Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una Experiencia de Investigación Activista Feminista', *Universitas Humanística* 79. (2014). p.137.

y, por otro lado, la aplicación de este enfoque de manera transversal en todas las asignaturas de todos los grados.

Estos marcos de actuación deben aplicarse de forma integral, en las interacciones con el estudiantado, en la selección de estrategias de enseñanza, en la organización de las asignaturas, en el desarrollo de los contenidos de las unidades docentes y en general en los objetivos de aprendizaje.

De esta forma, la docencia con este enfoque interseccional propicia un marco de ventajas muy interesantes:

- Cuestiona los sesgos, estereotipos y las relaciones de poder.
- Impulsa el análisis crítico de las prácticas docentes. Ello permite identificar comportamientos y creencias discriminatorias que puedan impactar en el proceso de aprendizaje del estudiante.
- Promueve ambientes de aprendizaje inclusivos que atienden a todo el estudiantado, favoreciendo el trato respetuoso y la igualdad.
- Favorece contextos de enseñanza libres de violencia, acoso y discriminación.
- Incluso permite el desarrollo de nuevos programas docentes.

En esta labor, el profesorado tiene la responsabilidad de adaptarse a las necesidades de todo el alumnado, procurar la integración de cada una de las realidades existentes y crear un espacio seguro y de confianza donde los alumnos con problemas interseccionales participen de forma activa.

5.3. Perspectiva Interseccional en el Máster de acceso a la abogacía

En este epígrafe vamos a analizar la forma de aplicar esta perspectiva interseccional en un nivel educativo de posgrado como es el Máster de acceso a la abogacía.

Este Máster tiene como misión principal formar y habilitar legalmente al alumnado para ejercer como Letrados y prepara a los alumnos para desempeñar sus futuras vidas profesionales en esta disciplina jurídica.

El método interseccional ofrece al alumno las herramientas idóneas para encontrar la desventaja agravada que sufren algunas personas por la combinación de distintos motivos de desigualdad. El objetivo es que el alumnado adquiera una perspectiva diferente para tratar los intereses encomendados en su futura profesión como abogado/a, para minimizar el riesgo de lesión o conflicto en estas situaciones y para defender el resarcimiento del perjuicio complejo y agravado soportado. Incluir esta mirada aporta enfoques innovadores sobre la propia experiencia que pueden dar lugar a oportunidades de progreso profesional desconocidas hasta ese momento.

Para aplicar este enfoque interseccional hay que trabajar en distintos niveles.

5.3.1. En el Diseño e implementación de las asignaturas.

Este enfoque debe introducirse de forma transversal, en el contenido de las asignaturas, en los procedimientos de enseñanza y aprendizaje y en el proceso de la evaluación.

La inclusión de esta perspectiva debe abarcar el conocimiento del concepto de diversidad interseccional y sus particulares efectos, así como el estudio y análisis sobre la normativa jurídica aplicable a las situaciones afectadas por esta problemática.

La clave interseccional puede incorporarse a los contenidos de las asignaturas presentando de forma explícita en la materia el análisis de casos en los que varias causas de exclusión interactúan entre sí. Por ejemplo, a la hora de trabajar la defensa un despido discriminatorio añadirle varias circunstancias desigualdad a la víctima para que los alumnos exploren las posibilidades de defensa en este plano interseccional.

En la definición de las competencias interesa resaltar aquellas que promuevan la igualdad de oportunidades y el rechazo a la discriminación agravada.

Es labor del docente explorar la conexión de la mirada interseccional con la temática y detectar los espacios dentro de la asignatura que son susceptible de incluir cuestiones interseccionales.

Deben introducirse herramientas de trabajo y metodologías con las cuales el estudiante sea capaz de valorar las desigualdades interseccionales y la forma en la que interactúan los diversos ejes de opresión. Resulta muy interesante el aprendizaje a partir del intercambio de experiencias personales y de las ideas preconcebidas que el alumnado tiene sobre la cuestión interseccional.

Pueden emplearse recursos y material que reflejen los efectos agravados de la interseccionalidad, como Sentencias, películas, formularios jurídicos, gráficos, fichas de datos, etc., de tal forma que el alumno pueda llegar a una solución jurídica eficaz y adaptada a la problemática interseccional de la víctima.

El docente debe escoger y elaborar materiales en los que se ofrezcan alternativas concretas que favorezcan la igualdad de oportunidades y fomente en el alumnado reflexiones críticas, imaginativas y creativas.

Es importante facilitar al alumnado el acceso a bibliografía específica sobre la temática interseccional, a fin de que puedan formar un cuerpo de conocimiento suficiente y acertado, con ideas claves que les permita aplicar esta perspectiva en el tratamiento y la resolución de los casos jurídicos. Deben incorporarse también obras científicas y académicas realizadas por personas con vivencias interseccionales que puedan servir de inspiración y modelo de referencia al alumnado.

5.3.2. Trabajo y participación en las aulas del Master de acceso a la abogacía.

Es fundamental comenzar la incorporación de esta perspectiva trasmitiendo una idea global del tema, situando al alumnado ante la problemática que genera la intersección de distintos factores de discriminación en una misma persona.

La forma de incorporar este análisis interseccional puede ser, entre otras posibilidades, analítica o participativa.

Analítica, por cuanto los casos jurídicos en los que los alumnos trabajan en cada módulo del Máster pueden incorporar historias interseccionales de vida, así como ejemplos, modelos y teorías que incorporen esta perspectiva. Con ello se consigue que los alumnos estén en disposición de identificar este tipo de desventaja agravada y aprendan a aplicar las normas jurídicas sobre estas realidades muldimensionales, una vez interpretadas ambas con un filtro interseccional. Es muy interesante desarrollar actividades como el análisis de casos y de Sentencias reales con protagonistas que sufran desigualdad de trato con diversos vectores de diferenciación, Sentencias que reflejen algún avance interpretativo, o análisis de normativa que han supuesto algún progreso en la materia.

Y cabe también aplicar este enfoque de forma participativa, llevando a cabo actividades como los debates jurídicos, mediaciones y conciliaciones, mesas redondas y juicios simulados en los que el estudiantado delibere sobre las variables de identidades o circunstancias que se intersectan, identifique y exponga las causas y consecuencias de la desigualdad, evalúe y explique el daño que estas situaciones particulares pueden tener y aplique estrategias de defensa, mediación y resolución para defender o resarcir este tipo de desigualdades.

En este sentido, resulta muy interesante organizar actividades pedagógicas que promuevan los aprendizajes igualitarios, la participación equitativa y el reconocimiento de todo el estudiantado sin distinción de sexo, género y orientación sexual[116] u otros factores dimensionales.

Dada la envergadura mediática que alcanzan algunos casos reales es interesante analizar el lenguaje utilizado a través de los medios de comunicación y su influencia en la toma de conciencia respecto a las cuestiones interseccionales.

Aprender herramientas interseccionales es contar con recursos para luchar por los derechos de las personas oprimidas, discriminadas y marginados desde la equidad y la justicia social y alumnos de este Máster,

[116] Díaz Seguel, D., Guía para una docencia universitaria con enfoque de género, *Dirección de Género, Diversidad y Equidad. Universidad de Santiago de Chile*, (2020). p.21.

futuros operadores jurídicos, deben estar capacitados para actuar en esta línea.

5.3.3. Interactuación en las aulas del Máster de acceso a la abogacía como entorno de aprendizaje libre de discriminación.

Este objetivo puede alcanzarse aplicando las siguientes claves.

Haciendo explícito el compromiso de aplicar este enfoque, de tal forma que se anime a los alumnos a defender como abogados situaciones de vulnerabilidad interseccional.

Mostrando sensibilidad ante situaciones de discriminación interseccional, interés por escuchar experiencias y acoger empáticamente las vivencias de las víctimas.

Organizando actividades de sensibilización y divulgación como talleres y grupos de trabajo, juegos, dinámicas de grupo y proyectos.

Rechazando las actitudes de discriminación de otras diversidades en el propio aula, evitando en los debates y en los juicios simulados el uso de expresiones ofensivas hacia las identidades de las personas.

Evitando comentarios discriminatorios a los estudiantes que tengan vivencias diferentes a las tradicionalmente aceptadas, como el colectivo de personas lesbianas, gays, bisexuales, intersexuales, transgénero, queer, etc.

Rehusando las referencias a estereotipos o roles de ejes de discriminación.

Motivando la opinión y participación de todo el estudiantado, procurando que en la discusión dentro del aula no predomine un grupo de estudiantes de una determinada dimensión. El docente puede configurar los grupos de trabajo de tal forma que la asignación de roles y liderazgos sea respetuosa y equitativa.

Empoderando al alumnado en el que coinciden varios factores de discriminación con herramientas prácticas de participación activa en el aula.

Escogiendo con perspectiva la atención prestada por el docente al alumno.

Promoviendo el cambio de roles de acusación y defensa en la resolución de los casos jurídicos.

Utilizando y transmitiendo un lenguaje de oratoria forense inclusivo y diverso que supere la rigidez tradicional de las expresiones jurídicas.

Conociendo la normativa de la universidad en materia de igualdad para analizar los protocolos de actuación y detectar soluciones institucionales y lagunas de intervención que motiven al alumnado a proponer medidas de abordaje.

5.3.4. Evaluación

El proceso de evaluación debe incluir una valoración sobre la recepción por parte del alumnado de los conocimientos interseccionales y su aplicación a la resolución de casos jurídicos reales. Son interesantes herramientas como las encuestas o preguntas que revelen el grado de interés o curiosidad de los alumnos por la problemática interseccional y si esta inquietud va a reflejarse en su futuro trabajo como abogados ejercientes[117].

Ha de incluirse en los resultados de la evaluación la capacidad del estudiantado de valorar el principio de igualdad y no discriminación, de identificar, comprender y analizar las desigualdades combinadas y el comportamiento de los efectos de la interacción de factores, y asimismo la aportación de propuestas de tratamiento, abordaje y superación.

Por último, no puede faltar la autoevaluación del propio docente y de su metodología de enseñanza. Es recomendable el uso de algún cuestionario que propicie la reflexión sobre el método de enseñanza aplicado desde una perspectiva interseccional y el diseño de una docencia sensible al abordaje de la discriminación interseccional[118].

---

[117] Puede consultarse la Tabla publicada por Moreno J.A. que recoge las categorías de análisis para evaluar el grado de familiaridad del alumnado con la perspectiva de género interseccional antes y después de la asignatura. MORENO, JA., *supra* note 5.p. 21.

[118] Como base para ayudar a implementar esta reflexión puede analizarse algún catálogo de criterios para la evaluación de la igualdad de género en la enseñanza, como el que propone el siguiente trabajo: DÍAZ, C., *supra* note 7.

Para que el profesorado pueda implementar el enfoque interseccional en su labor docente debe adquirir formación específica en esta dimensión. En la actualidad hay un gran porcentaje de docentes que han recurrido al autodidactismo, si bien es obligación de las instituciones universitarias, como garantes de la educación igualitaria, proporcionar a los educadores recursos eficaces sensibles a las cuestiones interseccionales.

6. CONCLUSIONES

La idoneidad y el carácter innovador del método interseccional en el Máster de acceso a la abogacía es muy interesante pues proporciona al docente y al alumnado conciencia sobre la problemática interseccional y les dota de herramientas de estudio y tratamiento de estas complejas situaciones de desigualdad.

Se trata de un método que en la docencia del Master de acceso a la abogacía actúa en dos niveles. Por un lado, trasmite al alumnado valores de igualdad, como es deseable en cualquier contexto académico. Por otro lado, esta perspectiva constituye un marco de gran interés profesional pues forma al alumnado para detectar y defender como abogados a los sujetos con múltiples características identitarias y con diferentes niveles de opresión. El método interseccional les proporciona capacidad para desarrollar conciencia crítica, mentalidad orientada hacia la justicia social y competencias para detectar y tratar la presencia de desigualdades agravadas en contextos reales.

Apelamos a la necesidad de que los centros universitarios doten a los educadores y docentes de formación específica, adecuada y permanente que les permitan abordar las dificultades que presentan los alumnos con problemas interseccionales y apliquen los protocolos de actuación adecuados a estas realidades complejas que requieren tratamientos ad casum.

La Universidad debe trasmitir un compromiso transformador de la sociedad a posiciones igualitarias y sensibles a vulnerabilidades complejas. La incorporación de la perspectiva interseccional a la docencia universitaria como expresión del principio de igualdad es un reto y no podemos dejar pasar la oportunidad de formar en esta mirada a los futuros

defensores de los ciudadanos. Para eso, el respeto por la diversidad y las múltiples identidades es un valor que agrega calidad en la enseñanza y a los centros universitarios por cuanto allanan el camino para sentar las bases de la sociedad que van sostener en un futuro próximo los alumnos universitarios.

7. REFERENCIAS

Díaz, C. (n.d.). Cuestionario para la evaluación de la igualdad de género en la enseñanza superior Proyecto E-qual-Teacher, Gender, Equality. Universidad de Fribourg.

Díaz Seguel, D. (2020). Guía para una Docencia Universitaria con Enfoque de Género. Dirección de Género, Diversidad y Equidad. Universidad de Santiago de Chile.

Fulladosa-Leal, K. (2014). Creando puentes entre la formación y la creatividad: Una experiencia de investigación activista feminista. Universitas Humanística, 79. https://doi.org/10.11144/javeriana.uh79.cpfc

Jimenez Rodrigo, M. (2020). Posibilidades de la investigación documental para el análisis interseccional de las políticas de igualdad. Revista de Investigaciones Feministas, 11(2), 319–331.

Moreno, J. A. (2023). Introducción de contenidos transversales sobre perspectiva de género interseccional y sostenibilidad en el aula de publicidad y relaciones públicas. Contextos educativos, 31, 7–26.

Universidad de Deusto. (2021). Guía para la incorporación de la perspectiva de género en la docencia y la investigación.

Vázquez, R. (2020). La Interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: Claves para la Equidad. Revista internacional de educacion para la Justicia social, 9(2), 267–283. https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.013

Williams Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989: Iss. 1, Article 8., 1989(1), 139–167. https://doi.org/10.4324/9780429499142-5

Zapico, M. G. (2021). ¿ Es viable pragmáticamente la interseccionalidad ? Pensar la interseccionalidad desde sus críticas Analéctica. Analectica, 7(45).

LA RETRIBUCIÓN SOCIAL A TRAVÉS DE LOS PROGRAMAS JURÍDICOS DE POSGRADO EN MÉXICO

MARÍA ERIKA CÁRDENAS BRISEÑO
Universidad Autónoma de Baja California
ROBERTO CASTRO PÉREZ
Universidad Autónoma de Baja California

I. INTRODUCCIÓN

En México, los estudios de posgrado de calidad avalados por el Consejo Nacional de Humanidades Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) se encuentran en un proceso de transición enfocado en el fortalecimiento del rigor científico y metodológico de los proyectos, trabajos terminales y tesis desarrollados por los estudiantes inscritos en los programas jurídicos de especialidad, maestría y doctorado.

Para el CONAHCYT, las actividades de retribución social, tienen como objetivo que los estudiantes becarios de los programas de posgrado en México, reflexionen y adquieran conciencia sobre del compromiso ético derivado del apoyo que han recibido de la sociedad mexicana para realizar sus estudios, contribuyendo a mejorar las condiciones de vida de familias y comunidades mediante la aplicación de los conocimientos generados, con especial énfasis en los problemas prioritarios regionales de los lugares en donde se realizan los estudios.

2. OBJETIVO

El objetivo principal consiste en analizar los procesos formativos que propone el CONAHCYT a través del actual Sistema Nacional de Posgrados en México, mediante el estudio exploratorio de las diversas actividades de retribución social y su adecuación para que sean incorporadas

a los programas y planes de estudio y por ende cuenten con reconocimiento mediante su evaluación.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada consiste en el estudio teórico, explicativo y documental de los informes, normatividad vigente, criterios de evaluación y documentos generados por el CONAHCYT, para orientar las actividades de retribución social que deben ser realizadas por los estudiantes becarios.

4. RESULTADOS

Después de un periodo de discusión y controversias, el día 8 de mayo de 2023, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (Ley General) cuyo objeto consiste en:

> Tiene por objeto garantizar el ejercicio del derecho humano a la ciencia conforme a los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad, con el fin de que toda persona goce de los beneficios del desarrollo de la ciencia y la innovación tecnológica, así como de los derechos humanos en general.[119]

A su vez, la Ley General, establece la creación y atribuciones del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (Consejo Nacional) mismo que, entre una gran diversidad de actividades, es el responsable de la organización del Sistema Nacional de Posgrados (SNP). En este sentido, existen programas de posgrado de especialidad, maestría y doctorado "orientados a la investigación en ciencias y humanidades, incluidas las disciplinas creativas"[120], así como programas profesionalizantes cuyo objetivo es la actualización y

[119] Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. D.O.F. 8 de mayo de 2023. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf

[120] Artículo 39, Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, D.O.F. 8 de mayo de 2023. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf

profundización de conocimientos en las diversas áreas de las humanidades, ciencias y tecnologías.

La Ley General establece que conforme a la disponibilidad presupuestaria, se otorgarán becas a los estudiantes que realicen estudios de posgrado o estancias posdoctorales en universidades o instituciones de educación superior, nacionales o extranjeras. Lo anterior es relevante ya que los estudiantes de posgrado que reciben una beca tienen la obligación de realizar actividades de retribución social. De acuerdo con lo establecido en el Reglamento de Becas para el Fortalecimiento de la Comunidad de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, la retribución social consiste en:

> Las actividades realizadas por las personas Becarias con actores de los sectores público, social o privado para promover el acceso universal al conocimiento científico y sus beneficios sociales, en particular de aquellos que deriven del proceso de formación para el que recibieron la Beca.[121]

Asimismo y de acuerdo con los criterios para la evaluación del seguimiento de la trayectoria académica de los estudiantes de posgrado establecidos por el CONAHCYT, las actividades de retribución social son fundamentales para la formación del posgraduado y es necesario contar con evidencias que acrediten que el estudiante durante sus estudios ha colaborado con los sectores sociales, productivos y académicos.[122]

4.1 ACTIVIDADES DE RETRIBUCIÓN SOCIAL.

Específicamente las actividades que actualmente considera el CONAHCYT para efectos de retribución social se encuentran establecidas de manera enunciativa más no limitativa en un documento denominado "Anexo 1. Actividades de retribución social"[123], dicho documento fue

---

[121] Artículo 2, Reglamento de Becas para el Fortalecimiento de la Comunidad de humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, D.O.F. 16 de marzo de 2022. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5645801&fecha=16/03/2022#gsc.tab=0

[122]Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/anexos/02_Anexo_Escolarizados.pdf

[123]Este documento fue proporcionado a los Coordinadores de Programas de posgrado a través de correo electrónico. Puede ser consultado en diversas páginas electrónicas concernientes a

proporcionado a través de correo electrónico a los coordinadores de los programas de posgrado y los objetivos que persigue son:

> Propiciar la reflexión y conciencia sobre el compromiso ético de las becarias y los becarios sobre el apoyo que reciben gracias a las aportaciones de la sociedad mexicana, para su formación.
>
> Contribuir con diferentes estrategias para la aplicación de los resultados de investigación y su comunicación, para el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y comunidades.
>
> Colaborar en la atención y solución de problemas prioritarios en los contextos en donde se ubican las Instituciones de Educación Superior y Centros de Investigación.
>
> Dar sentido y significado a los procesos educativos de formación, al articular los procesos formativos, con las realidades y problemas prioritarios de las regiones donde se realizan las investigaciones.

Para efectos prácticos, el CONAHCYT propone un listado de actividades que meren ser comentadas y analizadas a continuación:

1.Colaborar como adjuntos de los docentes en los programas de posgrado.

Los estudiantes de maestría o doctorado que sean becarios CONAHCYT, cuentan con la opción de colaborar como profesores adjuntos durante un curso o seminario de posgrado, durante su proceso de formación. Lo anterior propicia la capacitación de nuevos docentes de manera práctica, apoyando el trabajo de los profesores con experiencia y fortaleciendo el trabajo colegiado.

2. Asesoría a jóvenes de maestría en su formación.

A través de esta actividad, los estudiantes de doctorado podrán apoyar a través de asesorías o tutorías a los estudiantes de maestría en lo concerniente a la elaboración de tesis o trabajos terminales. Consideramos que de esta manera los estudiantes de doctorado tienen la oportunidad de reafirmar sus conocimientos profesionales, teóricos y metodológicos

---

programas de posgrado, por ejemplo: https://posgrado.unam.mx/filosofia/wp-content/uploads/2023/01/Anexo-1.-Actividades-de-Retribucio%cc%81n-Social_actual_nov22.pdf

para la investigación, lo cual incide en su formación como docentes e investigadores.

3. Asesorar a jóvenes de licenciatura en su formación.

En este caso, los estudiantes de maestría a través de asesorías y tutorías, fortalecen los conocimientos adquiridos y apoyan a los estudiantes de licenciatura en sus trabajos terminales e investigaciones. Es importante mencionar que este tipo de acciones ha permitido la detección de jóvenes docentes con vocación para su incorporación a las instituciones de educación superior que requieren renovar su planta académica.

4. Crear materiales multimedia y de comunicación social con resultados de investigación.

Esta es una forma creativa, actual e innovadora de transmitir el conocimiento científico. Se propone la utilización de plataformas que permitan la difusión de videos, *podcast*, *spots* de radio, así como folletos, infografías y manuales que contengan resultados investigativos. En el caso de los programas en ciencias jurídicas es factible realizar programas radiofónicos y *podcast* con contenido jurídico que apoyan el acceso universal al conocimiento.

5. Presentar resultados de investigación ante grupos sociales, productivos e instituciones.

En el caso de los estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas, es posible realizar foros, conferencias, coloquios o seminarios dirigidos a determinados grupos que requieren asesoría jurídica en torno a problemáticas específicas que son analizadas durante el programa de estudios. Cabe mencionar que los núcleos académicos básicos y los investigadores líderes en las diversas áreas de la ciencia jurídica deben fomentar la incorporación de los estudiantes de posgrado en las investigaciones y proyectos que realizan, lo cual permite que los jóvenes investigadores se introduzcan al mundo académico e investigativo de manera gradual y natural.

6. Impartir cursos o talleres de formación e innovación social.

Es común que los estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas inicien con este tipo de actividades ya que su formación y experiencia les

permite incidir como docentes en diversos niveles educativos previos. Asimismo, durante el posgrado los estudiantes mantienen contacto con profesores, profesionales o estudiantes extranjeros o bien realizan estudios comparados, los que les permite introducir a su medio social ideas innovadoras que han sido aplicadas en diversos contextos nacionales o internacionales.

7. Sistematizar y presentar iniciativas sociales y de innovación.

El componente político debe estar presente en los estudios de posgrado en ciencias jurídicas, por lo que el estudiante de posgrado adquiere durante su formación las habilidades y competencias suficientes para realizar propuestas e iniciativas normativas que contribuyan a la realización de transformaciones sociales justas.

8. Realizar servicio social en instituciones y organizaciones de la sociedad civil.

Mediante este tipo de actividades los estudiantes de posgrado retribuyen a la sociedad aportando trabajo profesional altamente calificado no remunerado y asimismo obtienen experiencias prácticas que podrán incorporar a sus trabajos de investigación o trabajos terminales.

9. Elaboración de notas y artículos de difusión.

Para el profesional de la ciencia jurídica es esencial transmitir el conocimiento a través del lenguaje escrito. Las comunicaciones científicas por medio de notas y artículos en medios académicos o reconocidos, inician al estudiante de posgrado en la ardua labor de publicar contenidos de calidad con rigor científico y metodológico.

10.Construir comunidades de aprendizaje – comunidades de vida.

Al respecto, consideramos relevante destacar que cada vez más, las comunidades académicas se conforman de perfiles multi, inter y transdisciplinarios que trascienden hacia el conocimiento integral de los problemas de investigación planteados, por lo que desde los estudios jurídicos de posgrado es necesario que los estudiantes aprendan a crear comunidades de colaboración social.

11.Traducir resultados de investigación en lenguas maternas de los pueblos originarios.

De acuerdo con el "Análisis situacional de los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas", elaborado por la Comisión Nacional de Derechos Humanos, se estima que en México existe:

> …una población de 15.7 millones de indígenas y existen 68 pueblos indígenas en consonancia con las 68 lenguas de las que son hablantes. De las poco más de 192 localidades del país, en 34 mil 263, 40% y más de sus habitantes constituyen población indígena.[124]

No obstante lo anterior, la existencia de esta gran diversidad y riqueza cultural de pueblos, lenguas y comunidades, en México, las personas indígenas siguen sufriendo discriminación estructural, que se ve reflejada en violaciones a sus derechos humanos:

> …según datos registrados por la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS 2017), ya que se reconoce que poco más del 49.3% de la población cree que no se respetan los derechos de los pueblos indígenas y un 40.03% supone que la razón de su discriminación está directamente relacionada con su pertenencia étnica…[125]

Por lo tanto, consideramos que la traducción de resultados de investigaciones en materia de humanidades, ciencia y tecnología a lenguas originarias constituye un significativo avance en la consecución de una sociedad más justa e igualitaria para los grupos étnicos vulnerables. En relación a la ciencia jurídica en la práctica es factible observar las múltiples injusticias que sufren las personas indígenas que se enfrentan al sistema judicial. Por ejemplo, la ausencia de intérpretes y traductores adscritos a los tribunales de justicia en el país ha provocado múltiples violaciones a sus garantías procesales. De ahí la relevancia de fomentar acciones de retribución social que consideren a los pueblos originarios en su totalidad.

12. Colaborar en procesos de innovación social y tecnológica.

---

[124] Análisis situacional de los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas, CNDH, https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=40067

[125] Idem.

Para el CONAHCYT los estudiantes de posgrado deberán intercambiar experiencias en ferias, talleres de comunicación y divulgación de resultados, sin embargo, consideramos que el mejoramiento y desarrollo social requiere que los profesionales de las ciencias jurídicas aporten conocimientos que promuevan el orden y la organización a través de sistemas normativos y procedimientos jurídicos adecuados a las problemáticas planteadas.

De acuerdo con la Ley General, la innovación social se entiende como:

> … proceso social de descubrimiento o hallazgo de soluciones a problemas complejos que no pueden resolverse con fórmulas preestablecidas ni conocimientos convencionales o procedimientos estandarizados, con el propósito de construir respuestas eficaces y sustentables a necesidades colectivas en aras del interés público nacional.[126]

Por lo tanto, consideramos pertinente observar que desde los ámbitos de la investigación y profesionalización del derecho es posible aportar una estructura normativa que regule los fenómenos de innovación social y tecnológica, máxime los recientes y evidentes avances de las inteligencias artificiales.

13.Colaborar en actividades de animación socio - cultural.

Nuevamente se hace énfasis en la importancia de los recursos multimedia y en su utilización para la difusión de los conocimientos. Las redes sociales constituyen un medio de comunicación que, si bien han sido enormemente explotados con fines recreativos o comerciales, es pertinente canalizar su uso para transferir los resultados de investigaciones jurídicas a nivel posgrado.

14. Participar en procesos de educación y comunicación para la sustentabilidad.

Para el CONAHCYT la sustentabilidad consiste en:

> …la relación entre las sociedades y los ecosistemas que permite cubrir de manera equitativa y suficiente las necesidades de todos los sectores de la sociedad, a la vez que se mantienen los procesos y mecanismos ecológicos y evolutivos inherentes al fenómeno de la vida. Se compone

[126] Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf

> de: i) los procesos biofísicos que mantienen la composición, estructura y funcionamiento de los ecosistemas, ii) los procesos institucionales, culturales, históricos, económicos, tecnológicos y políticos de los sistemas sociales que son críticos para la dinámica de los sistemas socioecológicos, y iii) los contextos espaciales y temporales en los que se desenvuelven tales interrelaciones.[127]

Las normas y leyes forman parte de los procesos institucionales, culturales, históricos, económicos y políticos, y se ejercen en determinados contextos espaciales y temporales, de ahí la importancia de contar con profesionales e investigadores de las ciencias jurídicas que logren adecuar, modificar, reformar o crear los cuerpos normativos necesarios para alcanzar el tan anhelado desarrollo sustentable. Desde los estudios de posgrado es posible analizar la pertinencia de las normas y replantear teorías o conceptos jurídicos que contribuyan a enfrentar los retos de la sustentabilidad.

15. Crear campañas para la salud y alimentación sana, la educación sexual, el cuidado de menores, adultos mayores y personas con discapacidad.

Este tipo de actividades redundan en el aprendizaje y práctica de los derechos humanos. Consideramos pertinente la incorporación de los jóvenes estudiantes en instituciones y asociaciones u organizaciones de la sociedad civil que promueven la igualdad y no discriminación, la protección de las personas y grupos vulnerables, así como la defensa legal de los derechos humanos.

16.Desarrollar actividades para la restauración ecológica en sistemas afectados.

La participación de los estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas puede ser complementaria a otro tipo de actividades organizadas a través de redes de trabajo multi, inter y transdisciplinares. La elaboración de estudios normativos y reglamentos para la protección de los sistemas ecológicos requiere de equipos que aborden el problema desde distintos enfoques científicos.

---

[127]Glosario Programas Nacionales Estratégicos Sistemas Ecológicos y Sustentabilidad, CONACYT, 2021, https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/pronaces/sistemas_socioecologicos/Sistemas_Socioecol%C3%B3gicos_y_Sustentabilidad_-_Glosario.pdf

17. Participar en brigadas para la atención de emergencias nacionales.

Considerando la diversidad de emergencias nacionales que se pueden presentar, es factible que los estudiantes contribuyan en las brigadas de apoyo que no representen un riesgo para su vida o salud. Llegado el momento de una emergencia, deberá evaluarse la conveniencia de hacer partícipes a los estudiantes en las acciones propuestas.

18. Participar en Comités de Ética de la investigación, prevención del acoso sexual y atención a las diversidades.

Una de las temáticas que mayor relevancia ha cobrado en los recientes años en materia de investigación, es el análisis jurídico normativo con perspectiva de género y con perspectiva de diversidad. A manera de ejemplo es importante mencionar que la Suprema Corte de Justicia de la Nación ha emitido un Protocolo de Actuación para Juzgar con Perspectiva de Género, así como un Protocolo para Juzgar con Perspectiva de Orientación Sexual, Identidad y Expresión de Género y Características Sexuales. Por otra parte, hemos observado una creciente atención a los problemas derivados de la violencia por razones de género y diversidad, las universidades han creado comités para la atención a la violencia de género y se ha fomentado la cultura de la denuncia. Al respecto, consideramos que los estudiantes de posgrado deberán retomar los avances de la ciencia jurídica para participar en las diversas organizaciones creadas con la finalidad de mitigar el lastre de la violencia por razones de discriminación, odio y desigualdad.

19. Creación de documentos con recomendaciones de políticas públicas.

Si bien los estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas analizan de manera fundamental los problemas socio-jurídicos con énfasis normativo, es pertinente su participación en la creación de políticas públicas fundamentadas en argumentos, doctrinas, principios y directrices aprendidos durante sus estudios y práctica profesional.

20. Organizar eventos de formación y promoción de vocaciones científicas.

La participación constante en talleres y eventos académicos para la divulgación de los resultados de investigación promueven la vocación

científica y permiten al estudiante incorporarse gradualmente en el mundo académico.

21. Participar en foros de intercambio de experiencias sociales/institucionales.

Al igual que el punto anterior, la participación en eventos académicos tales como foros, congresos, coloquios, seminarios, conferencias, talleres, ferias, intercambios, entre otros, promueve en los estudiantes su incorporación gradual y natural al sistema docente y de investigación.

22. Creación de redes sociales de colaboración.

Actualmente las redes de colaboración constituyen un elemento fundamental en el engranaje de la construcción de la ciencia. Es a través de las redes de colaboración como se aprovechan los recursos humanos y materiales disponibles, se fortalecen los objetivos y resultados de las investigaciones y se alcanzan mayores niveles de calidad, pertinencia e incidencia. Desde los estudios de posgrado es fundamental la incorporación de los estudiantes en las diversas actividades realizadas por los integrantes del núcleo académico básico, los tutores, directores de tesis, cuerpos académicos y redes de colaboración. Es necesario advertir que hace falta un mayor impulso a la creación de redes multi, trans e interdisciplinarias.

23. Brindar asesorías gratuitas en materia de Derechos Humanos a grupos en situación de riesgo.

Esta es una actividad propia de los estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas, la cual generalmente se realiza mediante brigadas de atención jurídica de manera periódica o bien de manera permanente a través de Clínicas y Bufetes Jurídicos gratuitos instituidos por la Facultades de Derecho. Este es un importante rubro que merece mayor exploración debido a que en universidades extranjeras las clínicas jurídicas cuentan con un amplio reconocimiento institucional y social que permite una formación integral y el desarrollo de habilidades y competencias profesionales a través de la práctica. El apoyo a las Comisiones Estatales de Derechos Humanos, constituye otra forma de realizar esta actividad de retribución social.

24. Apoyar a los programas de posgrado para revisar tesis, tesinas, trabajos terminales, sobre temas afines a su formación.

Es importante que desde su formación los estudiantes de posgrado se enfrenten a los retos que implica la revisión de trabajos formales de investigación. De esta manera se fortalece el aprendizaje de los métodos de investigación jurídica, la rigurosidad y el lenguaje científico. En el caso de las investigaciones jurídicas es muy deseable que los directores de tesis, tutores y asesores, incorporen estudiantes de posgrado en estas actividades de revisión.

25. Brindar asesoría jurídica gratuita.

La asesoría jurídica gratuita, al igual que la asesoría a personas o grupos vulnerables, forma parte de las actividades que realizan los estudiantes a través de clínicas, bufetes jurídicos gratuitos, o bien a través de la colaboración con instituciones gubernamentales o de la sociedad. La vinculación de los estudiantes con los sectores de incidencia de los programas de posgrado, debe reflejarse en acciones de colaboración recíprocas, ya que mientras los estudiantes aportan sus conocimientos, las instituciones o asociaciones aportan experiencia e información indispensable para el desarrollo de investigaciones pertinentes enfocadas a problemas reales.

26. Brindar asesoría gratuita a jóvenes emprendedores, con ideas que atiendan problemáticas actuales del país.

Al respecto, es posible que los estudiantes de posgrado aporten sus conocimientos para generar nuevos proyectos que involucren a jóvenes emprendedores. La asesoría jurídica es fundamental para plantear proyectos exitosos acordes con la norma vigente.

27. Colaborar con el CONAHCYT en eventos o presentaciones, compartiendo su experiencia y conocimiento a los asistentes.

Es obligación de los becarios acudir cuando se les convoque a los eventos organizados por el CONAHCYT, los cuales tiene por finalidad compartir experiencias de trayectoria académica, movilidad, investigación, retribución social, vinculación, divulgación, entre otras.

28.Participar como evaluador o revisor de los procesos de asignación de beca o apoyos dentro del CONAHCYT.

En caso de ser convocados por CONAHCYT, los becarios a nivel doctorado o bien posdoctorado podrán participar en estas actividades de evaluación dentro de los procesos de asignación de becas o apoyos.

29.Apoyar a los programas de posgrado registrados en el SNP para dar cursos, talleres, conferencias, etc., sobre los temas en los que es experto.

Al igual que en rubros anteriores, este tipo de actividades fortalecen la formación del estudiante de posgrado en el desarrollo de habilidades para la docencia e investigación y asimismo apoyan el trabajo desarrollado por los programas registrados y aprobados por el Sistema Nacional de Posgrados.

30. Capacitar al personal de instituciones y empresas del sector público y/o privado nacional, sobre habilidades y manejo de equipo o materiales especializados.

En el caso de estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas es posible realizar actividades de capacitación para el uso de programas o herramientas jurídicas informáticas y el uso de páginas o repositorios electrónicos con fines jurídicos o educativos.

31. Asesorar a comunidades de escasos recursos, para la creación de cooperativas que permitan un mejor desarrollo socieconómico.

La conformación de cooperativas para el desarrollo socioecónomico, requiere de conocimientos jurídicos especializados, por lo tanto es pertinente la participación de los estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas para la constitución formal y legal de dichas organizaciones.

32. Divulgar la ciencia y tecnología a niños y jóvenes mediante cursos y pláticas.

El acceso a la información, la ciencia y tecnología es un derecho humano del cual deben disfrutar niñas, niños y adolescentes. Particularmente, los derechos de los niños constituyen un tema actual fundamental para la construcción de sociedades justas e igualitarias. Los estudiantes de posgrado en ciencias jurídicas tienen una gran oportunidad para transmitir

a las nuevas generaciones los avances del derecho en materia de justicia infantil y juvenil.

33.Participar y organizar eventos culturales (conciertos, obras de teatro, recitales, exposiciones).

Si bien este tipo de actividades se identifican más con perfiles profesionales artísticos, es importante considerar que los estudiantes en ciencias jurídicas pueden aportar sus conocimientos a la construcción y protección del arte y la cultura. Temas como la protección a la propiedad intelectual y a los derechos de autor forman parte de una compleja problemática derivada de los avances de la ciencia y tecnología.

5. CONCLUSIONES

Primera: El CONAHCYT a través del Sistema Nacional de Posgrados en México, ha implementado acciones de retribución social que contribuyen a que los estudiantes de posgrado en general perfeccionen sus conocimientos y habilidades, mediante actividades profesionales, académicas y de investigación vinculadas a los sectores sociales, privados y públicos.

Segunda: Las actividades de retribución social deben ser realizadas por los estudiantes de posgrado a lo largo de su formación académica. Si bien no existe un límite de actividades a realizar, es pertinente que los estudiantes enfoquen sus esfuerzos en acciones que deriven en beneficios recíprocos, es decir, que los estudiantes aporten sus conocimientos especializados a los sectores de incidencia del programa de posgrado y que a su vez adquieran conocimientos prácticos que puedan incorporar a sus tesinas, tesis y trabajos terminales.

Tercera: Los programas de posgrado en ciencias jurídicas deben enfatizar la práctica de actividades de retribución social relacionadas con el ejercicio profesional a través de clínicas jurídicas, bufetes jurídicos gratuitos, asesorías en vinculación con instituciones públicas o bien a sectores y personas vulnerables.

Cuarta: El trabajo docente y de investigación debe desarrollarse desde los primeros semestres de los estudios de posgrado mediante la

promoción e incorporación de los estudiantes en actividades de colaboración con sus asesores y directores de tesis.

Quinta: La conformación de redes de colaboración para la investigación y la docencia debe ser promovida por los docentes e investigadores que conforman el núcleo académico básico de los programas de posgrado e invitar a los estudiantes de posgrado a ser partícipes de las mismas.

Sexta: La creación de materiales multimedia, la difusión y divulgación de la ciencia a través de videos, *spots* de radio, *podcast* y redes sociales entre otros, constituyen una oportunidad que las universidades y programas de posgrado deben aprovechar para lograr el acceso universal de la ciencia.

6. REFERENCIAS

Análisis situacional de los derechos humanos de los pueblos y comunidades indígenas, CNDH, https://informe.cndh.org.mx/menu.aspx?id=40067

Artículo 39, Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, D.O.F. 8 de mayo de 2023. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf

Artículo 2, Reglamento de Becas para el Fortalecimiento de la Comunidad de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, D.O.F. 16 de marzo de 2022. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5645801&fecha=16/03/2022#gsc.tab=0

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Anexo 1. Actividades de Retribución Social. https://posgrado.unam.mx/filosofia/wp-content/uploads/2023/01/Anexo-1.-Actividades-de-Retribucio%cc%81n-Social_actual_nov22.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/anexos/02_Anexo_Escolarizados.pdf

Glosario Programas Nacionales Estratégicos Sistemas Ecológicos y Sustentabilidad, CONACYT, 2021, https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/pronaces/sistemas_socioecologicos/Sistemas_Socioecol%C3%B3gicos_y_Sustentabilidad_-_Glosario.pdf

Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación. D.O.F. 8 de mayo de 2023. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGMHCTI.pdf

SECCIÓN II

CUESTIONES ESPECIALES DE LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LAS DISTINTAS DISCIPLINAS JURÍDICAS

INNOVAR A TRAVÉS DE LA ACTIVIDAD DE *PODCASTING* EN LAS CLASES DE DERECHO ROMANO E HISTORIA DEL DERECHO

REGINA M.ª POLO MARTÍN
Universidad de Salamanca

ANA B. ZAERA GARCÍA
Universidad de Salamanca

PEDRO LÓPEZ HERRAIZ
Universidad de Salamanca

M.ª ARANTZAZU CAGIGAL CASQUERO
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La finalidad de este trabajo es explicar la aplicación de un recurso docente novedoso, la actividad de *podcasting*, por parte de cuatro profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca en las asignaturas de Derecho Romano e Historia del Derecho, las dos de formación básica e impartidas en el Grado en Derecho de la mencionada Universidad. Para poner en práctica este nuevo método docente se consiguió el apoyo financiero de un Proyecto de Innovación y Mejora Docente de carácter multidisciplinar concedido por la mencionada Universidad de Salamanca.

Los profesores implicados, Regina M.ª Polo Martín y Pedro López Herraiz del área de Historia del Derecho y de las Instituciones y Ana B. Zaera García y M.ª Arantzazu Cagigal Casquero de la de Derecho Romano, comparten la docencia de los dos grupos de alumnos en los que se ha implementado esta experiencia docente: el Grupo I en el que las profesoras Polo Martín y Zaera García se ocupan de la enseñanza de las asignaturas Historia del Derecho y Derecho Romano, respetivamente, y

el Grupo III en el que el profesor López Herraiz imparte la asignatura Historia del Derecho y la profesora Cagigal Casquero la de Derecho Romano. Por consiguiente, se trataba de poner en práctica una metodología docente multidisciplinar, puesto que atañe a dos asignaturas diferentes pero muy cercanas y afines entre sí, ya que ambas son de carácter histórico-jurídico, y también a dos grupos de estudiantes distintos, lo que permite realizar un análisis más exhaustivo de los resultados finales.

La filosofía docente de estos profesores concede extraordinaria importancia a la previa planificación de la enseñanza que, según indican Pardo, Rubio y Farias, debe estar orientada por los siguientes criterios: reflejar "el estado actual del saber en cada área de conocimiento", por tanto, ajustarse a las "tendencias comunes o generales apreciadas en la propia disciplina"; dedicar "especial atención a las competencias básicas de la asignatura"; flexibilizar las actividades programadas según las necesidades de cada asignatura; considerar "las características peculiares del grupo de estudiantes al que van dirigidas"; supervisar personalizadamente, en la medida que permita el número de alumnos de cada asignatura; conseguir un aprendizaje "activo, colaborativo, significativo y aplicativo"; incluir una pluralidad de métodos y actividades; emplear las TICs; motivar a los alumnos para el aprendizaje; distribuir adecuadamente los contenidos teóricos y prácticos; "la evaluación del aprendizaje"; y "favorecer la interdicisplinariedad" (2010, pp. 17-22).

En consonancia con lo anterior, los profesores que han aplicado este recurso educativo estiman imprescindible tener en cuenta a la hora de planificar la docencia la necesidad de innovar y mejorar la misma, es decir, implementar técnicas docentes diferentes y novedosas con la finalidad de conseguir los objetivos y resultados de aprendizaje propuestos, de consolidar las fortalezas constatadas en la forma de impartir las clases y de evaluar esos resultados, y, sobre todo, para superar las debilidades detectadas a través de la experiencia de cursos pasados y de los resultados de las encuestas de satisfacción de los estudiantes. Se trata, por tanto, de llevar a cabo una "planificación focalizada en «lo que el estudiante hace»", que es la que le va a permitir un aprendizaje activo y constructivo (Parici, 2019, pp. 57-58).

El análisis pormenorizado por parte de los profesores de la trayectoria de las dos asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho en los cuatro últimos cursos ha permitido comprobar que su docencia en los últimos años, sobre todo después de la pandemia, presenta los siguientes principales problemas y debilidades:

- La "masificación", con un elevado número de alumnos matriculados en cada grupo, más de 120 estudiantes, rozando en algunos casos los 150; situación que dificulta enormemente la aplicación de metodologías docentes innovadoras que impulsen un aprendizaje activo de los discentes.

- El "absentismo", ya que un porcentaje elevado de estudiantes matriculados en las asignaturas no acude a clase habitualmente, sobre todo a las clases teóricas, por lo que este absentismo se ha convertido en una verdadera lacra que repercute muy negativamente en el quehacer y resultado final de estos discentes, al ser totalmente desconocidos para los profesores y quedar excluidos del sistema de evaluación continua.

- Un alto porcentaje de alumnos no presentados ni a la convocatoria ordinaria ni a la extraordinaria, que casi alcanza la mitad de los matriculados.

- Alumnos que no estudian a diario las materias explicadas por los profesores, muy pasivos, poco participativos en las actividades de clase y reacios a realizar cualquier esfuerzo más allá de aprenderse los apuntes de clase.

- Dificultades de comunicación e interacción entre profesores y estudiantes y entre los propios alumnos.

- Dificultades serias de comprensión y asimilación de los conocimientos teóricos por parte de los estudiantes.

Por consiguiente, estas carencias y problemas provocan que no exista el escenario propicio para la enseñanza, ya que dicho escenario requiere un número de alumnos reducido y unos discentes interesados, implicados y capaces de llevar a cabo el trabajo autónomo exigido.

Por otra parte, persuadidos los profesores que han impulsado este recurso docente de que el uso de las nuevas tecnologías como forma de aprender resulta atractivo para los estudiantes actuales como nativos digitales que son, se puso en marcha esta experiencia educativa como reflejo de la técnica dinamizadora de la *explicación compartida,* una técnica metodológica seguida por los cuatro profesores participantes que permite incentivar el interés de los alumnos durante las exposiciones teóricas de las lecciones magistrales y su participación e implicación en las mismas. Se trataba de complementar esas clases teóricas con una actividad que resultase estimulante para los alumnos, pero nunca sustitutiva de las mismas.

Una de las razones que impulsó a los cuatro docentes a escoger esta técnica didáctica fue la consideración de que "la utilización de *podcast* en el ámbito educativo se ha asociado a determinados efectos de carácter positivo como una mayor atracción de los/as estudiantes por los contenidos de la asignatura o el fomento de su imaginación" (Piñeiro-Otero y Costa Sánchez, 2011, p. 126). Palabras suscritas por Moll Noguera cuando afirma que "el podcasting se ha convertido en un recurso pionero en el ámbito universitario para tratar temas en profundidad, producir una asimilación más efectiva de los conocimientos y, en definitiva, despertar o potenciar la motivación de los alumnos/as" (2021, p. 269).

A este respecto, los profesores participantes han considerado muy interesantes las ventajas sobre esta actividad de *podcasting* expuestas por Arnau Moya, que recogemos a continuación:

- El pódcast favorece la ruptura de barreras temporales y geográficas, por lo que en cierto modo supone una ruptura con las clases presenciales.

- El pódcast puede escucharse en cualquier momento y en cualquier sitio y su audición puede repetirse todas las veces que se crea necesario o conveniente. Además, se puede descargar en dispositivos reproductores de sonido portátiles, por lo que se puede escuchar sin necesidad de conexión a un ordenador.

- Los pódcast pueden descargarse y revisarse automáticamente y de forma periódica.
- Su contenido es flexible y puede adaptarse perfectamente a la realidad educativa de cada entorno.
- Los pódcast permiten introducir el inglés en la docencia (2016, pp. 64-65).

Por todo ello, los docentes implicados piensan que la actividad de *podcasting* puede ser un instrumento importante para evaluar la adquisición de conocimientos y su exposición oral por los alumnos[128], como parte de la evaluación formativa, que fomenta el aprendizaje, y no la meramente sumativa, que favorece simplemente la obtención de resultados (Heras Hernández, 2013, p. 202).

En definitiva, los profesores que han desarrollado esta experiencia educativa innovadora consideran que las clases magistrales moduladas o renovadas con la aplicación de otros recursos docentes que faciliten la participación activa de los alumnos y estimulen su interés por las materias expuestas siguen siendo el instrumento más adecuado para impartir los conocimientos teóricos en las asignaturas *ius*históricas cursadas en el Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Salamanca, ya que orientan al estudiantado sobre los contenidos fundamentales que deben asimilar, estimulan su capacidad de reflexión y de relacionar conceptos y propician el despertar de su curiosidad por la materia explicada. También creen que el éxito de estas lecciones magistrales renovadas exige una actitud participativa de los alumnos, que no pueden limitarse a coger los apuntes de clase para luego memorizarlos, sino que, además de intervenir voluntariamente en las clases, responder a las preguntas planteadas por el profesor o por sus compañeros en los debates, deben realizar las actividades organizadas por el docente, como es el caso de la que explicamos en este trabajo.

[128] Véase Gil Puente, C. y Ortega-Quevedo, V. (2022). El uso de podcast como instrumento de evaluación sobre el aprendizaje en la enseñanza en ciencias. *Reidocrea*, vol. 11, núm. 2, 14-27.

2. OBJETIVOS

Los principales objetivos perseguidos con la aplicación de este recuso de mejora e innovación docente son:

- Estimular la participación de los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos en las clases teóricas, para paliar el absentismo inicial y el sucesivo abandono que se producen según transcurre el semestre de clase.

- Consolidar ese aprendizaje de materias teóricas mediante la participación activa de los alumnos en la enseñanza de los contenidos teóricos de las asignaturas a través del proceso de *podcasting*, evitando un aprendizaje meramente repetitivo.

- Fomentar las competencias lingüísticas, al tratarse de un recurso de audio en el que los discentes tienen que realizar una exposición oral clara, correcta y comprensible, utilizando un lenguaje jurídico adecuado. Estas competencias favorecen el éxito en la modalidad de evaluación oral seguida en el examen final de las dos asignaturas en las que se implementa este recurso docente, y permiten adquirir una correcta expresión oral que los futuros graduados van a necesitar en su práctica profesional posterior.

- Favorecer el trabajo colaborativo, puesto que los pódcast se van a elaborar por grupos de trabajo de estudiantes.

- Fomentar la competencia entre los grupos de trabajo, ya que los pódcast se publicaron en *Studium*, la plataforma virtual de la Universidad de Salamanca, para que pudieran consultarse y asimilarse por todos los discentes.

- Permitir a los profesores constatar el nivel de comprensión de los contenidos teóricos por parte de sus alumnos, con el objetivo de retroalimentar sus conocimientos, potenciar las fortalezas e intentar solucionar las debilidades encontradas.

- Potenciar la evaluación formativa para fomentar el aprendizaje y ayudar a aprender, de manera que no se tiene en cuenta solo la obtención de resultados, sino todo el proceso de aprendizaje de los alumnos, de modo que los estudiantes más rezagados tengan la oportunidad de mejorar su aprendizaje y resultados según transcurre el curso (Duñaiturria Laguarda, 2013, p. 140).
- La finalidad última ha sido mejorar los resultados de aprendizaje y de la evaluación final del estudiantado.

3. METODOLOGÍA

La elaboración de un pódcast educativo se basa en la grabación de un archivo sonoro con contenidos didácticos que han sido creados a partir de un proceso de planificación (Solano y Sánchez, 2010, 125-139). Tomando como punto de partida esta definición, esta experiencia de mejora e innovación docente consistió en la elaboración a lo largo del cuatrimestre de dos pódcast por cada grupo de trabajo de estudiantes constituido, sobre materias pertenecientes a diferentes bloques temáticos de las asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho. Se aconsejaba realizarlos utilizando la aplicación gratuita Audacity, un software de edición y grabación de sonido digital. La opción por el trabajo en grupo de los estudiantes perseguía el aprendizaje cooperativo[129], además de que se trata de un recurso docente bien aceptado y valorado por los estudiantes.

Los profesores tenían que corregir y calificar cada uno de los pódcast, que se subieron al espacio de cada asignatura en la plataforma virtual *Studium* de la Universidad de Salamanca para que los alumnos pudieran utilizarlos como complemento a las explicaciones teóricas. Esta actividad de *podcasting* era evaluable, suponiendo como máximo un punto del porcentaje de la nota correspondiente a la evaluación continua.

[129] Véase al respecto Fernández, A. y García, E. (2019). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (edits.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación (*pp. 89-107). Narcea Ediciones.

2.1. Actividades de los profesores

Las actividades realizadas por parte de los docentes fueron las siguientes:

- Planificación detallada del desarrollo de esta experiencia docente, elaborando un minucioso cronograma de las actividades que debían realizarse por profesores y alumnos a lo largo del curso. Se decidió concluirla en la semana decimotercera del cuatrimestre, de las quince previstas de clase, para facilitar la preparación de los exámenes ordinarios que comenzaban de inmediato.

- Organización de los grupos de trabajo, siguiendo las propuestas de los propios alumnos, ya que se ha comprobado que estos realizan mejor sus tareas cuando las comparten con compañeros que conocen. También incorporaron a esos grupos a estudiantes que no se habían integrado voluntariamente en ninguno, generalmente repetidores que no conocían a sus nuevos compañeros. De manera que inicialmente todos los alumnos estaban integrados en un grupo de trabajo.

- Explicación a los estudiantes del funcionamiento de Audacity, poniendo a su disposición en *Studium* un tutorial sobre su forma de aplicación.

- Elaboración de un listado de temas de trabajo pertenecientes a los distintos bloques temáticos de las asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho, para que cada uno de los grupos eligieran dos temas como materias para realizar los pódcast. Se trababa de materias generales, de fácil comprensión y con un ámbito material y temporal claro, con la finalidad de que los discentes tuvieran bien definidos los contenidos sobre los que tenían que trabajar. Para evitar repeticiones en la elección de temas para los pódcast primó el criterio de antigüedad de elección dentro del plazo señalado. Posteriormente, los profesores hicieron una relación con los temas elegidos por cada grupo de trabajo.

- Selección de las referencias bibliográficas (manuales, artículos de revista y capítulos de libros) estimadas más adecuadas por los docentes para la correcta realización de los pódcast, que se pusieron a disposición de los grupos de trabajo.
- Tutorización continuada de la elaboración de los pódcast, orientando sobre el contenido mínimo requerido y resolviendo las dudas planteadas.
- Los profesores, a lo largo de las semanas de aplicación de este recurso docente, teniendo en cuenta las dudas y problemas expuestos por los grupos de trabajo, el desenvolvimiento de la actividad y el resultado de los pódcast, constataron y potenciaron las fortalezas de este recurso didáctico y también se percataron de sus debilidades y aspectos problemáticos para intentar resolverlos, tanto para la realización del siguiente pódcast como para la futura aplicación de esta experiencia docente en asignaturas de otros Grados.
- Evaluación de los pódcast y posterior incorporación a *Studium*.
- Elaboración de una encuesta sobre satisfacción de los estudiantes con la actividad docente propuesta, insertando las preguntas que estimaron permitían detectar mejor los éxitos y deficiencias de este recurso docente.
- Estudio comparativo de los resultados de las asignaturas y grupos a través de los resultados estadísticos de las encuestas. Esta comparación se llevó a cabo en un triple sentido. En primer lugar, se compararon los resultados de cada asignatura entre las dos clases participantes, Grupos I y III, con la finalidad de establecer similitudes o disparidades. En segundo lugar, se cotejaron los resultados de ambos grupos entre las dos asignaturas participantes para ver en cada una los éxitos o fracasos y constatar las semejanzas o diferencias. En tercer y último lugar, cada profesor comparó las calificaciones finales y el número de alumnos presentados en el curso 2022-2023 con los de los dos últimos para comprobar si este recurso había servido para

rebajar el absentismo y para mejorar las calificaciones obtenidas por los estudiantes.

- Valoración sobre el cumplimiento de los objetivos previstos.

2.2. Actividades de los estudiantes

Las actividades llevadas a cabo por parte de los discentes fueron las siguientes:

- Formación voluntaria de los grupos de trabajo dentro del plazo señalado y libre elección de los temas sobre los que tenían que versar los dos pódcast.
- Planificación del contenido de cada pódcast, lo que obligó a un estudio fuera del aula de las materias elegidas, consultando la bibliografía recomendada por los profesores, siempre bajo la supervisión y tutorización de los dicentes.
- Los grupos de trabajo, antes de proceder a la grabación de los pódcast, presentaron un esquema de los contenidos a los profesores para que estos determinaran si eran adecuados y suficientes.
- Los estudiantes tenían que familiarizarse con el uso de la aplicación Audacity antes de proceder a la grabación.
- Cada pódcast debía tener una duración de entre 10 y 15 minutos. Por esta razón, los alumnos tenían que sintetizar la materia expuesta, incidiendo en los aspectos más relevantes y problemáticos, utilizando un lenguaje jurídico correcto, claro y preciso.
- Una vez subidos los pódcast a *Studium*, los alumnos debían escucharlos en el plazo señalado para ello.
- Después, se dedicó una clase a que cada grupo contestase las dudas y preguntas a que dieron lugar esos pódcast y a debatir sobre su contenido.
- El estudiantado debía contestar la encuesta anónima elaborada por los profesores. A pesar de que estos les rogaron encarecidamente que lo hicieran, no todos los participantes respondieron a la misma.

4. RESULTADOS

Los resultados de la aplicación de la actividad de *podcasting* en la docencia de las asignaturas de Derecho Romano e Historia del Derecho son los siguientes:

- Los estudiantes, en líneas generales, han elaborado de manera correcta los pódcast y obtenido calificaciones elevadas. Sin embargo, algunos grupos de trabajo han tenido un rendimiento deficiente.
- Pese a la buena acogida inicial de la propuesta de esta experiencia docente por el estudiantado, se comprueba la falta de participación de los repetidores o el abandono progresivo de algunos de los grupos.
- Los grupos de trabajo no han encontrado dificultades técnicas (en ocasiones no emplearon Audacity, pero se admitieron esos pódcast) ni investigadoras importantes para el desenvolvimiento de la actividad.
- Algunos de los grupos de trabajos ni tan siquiera se reunieron para grabar el audio, algo que se evidenciaba en la deficiente coordinación del sonido.
- Por otro lado, tampoco habían revisado el trabajo en común, por lo que se han observado repeticiones de materias y falta de organización y sistemática en los pódcast.
- En cuanto al contenido, algunos grupos de trabajo fueron originales y creativos, otros se limitaron a repetir las explicaciones de clase o a copiar los manuales. En algún caso hicieron una lectura atenta y profunda de textos académicos más complejos y ampliaron la bibliografía propuesta por los profesores.
- Los alumnos no escucharon los pódcast entre ellos, ni los usaron para completar sus conocimientos teóricos.
- Los profesores no han constatado diferencias importantes y reseñables en los resultados, ni entre las dos asignaturas de

Derecho Romano e Historia del Derecho, ni entre los Grupos I y III de una misma asignatura. Aunque, el profesor de Grupo III de la asignatura Historia del Derecho es el que ha detectado un mejor desarrollo de la actividad.

5. DISCUSIÓN

La opinión de los alumnos en la encuesta anónima, junto con los resultados de la evaluación final, facilitó a los docentes un análisis más certero de la metodología implementada.

Teniendo en cuenta que el valor que se dio a las respuestas de las preguntas es de 1 a 5, siendo uno el valor más bajo y cinco el más alto, algunas de las preguntas sobre las que teníamos más interés conocer esas respuestas y que más llamaron la atención fueron las siguientes:

¿Cree que la actividad de *podcasting* ha servido para estimular su atención a las explicaciones de los profesores en clase?

GRÁFICO 1. *Derecho Romano (Grupo I)*

Alumnos participantes 51/51		100%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1	6%	3
2	14%	7
3	18%	9
4	45%	23
5	18%	9

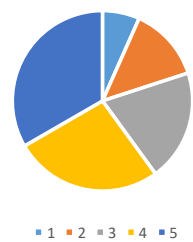


GRÁFICO 2. *Derecho Romano (Grupo III)*

Alumnos participantes 37/37		100%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1	3%	1
2	11%	4
3	19%	7
4	41%	15
5	27%	10

GRÁFICO 3. *Historia del Derecho (Grupo I)*

Alumnos participantes 48/50		96%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1	2%	1
2	19%	9
3	23%	11
4	23%	11
5	33%	16

GRÁFICO 4. *Historia del Derecho (Grupo III)*

Alumnos participantes 60/60		100%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1	7%	4
2	13%	8
3	30%	18
4	32%	19
5	18%	11

Se observa que en todos los grupos de las dos asignaturas más de la mitad de los alumnos valoraron con las máximas puntuaciones de cuatro o cinco su percepción sobre la validez de este recurso docente para favorecer su atención a las explicaciones de los profesores, siendo superior este porcentaje en la asignatura Derecho Romano de los dos Grupos que en la de Historia del Derecho. Sin embargo, los profesores no hemos

notado que se tradujese en una mayor asistencia a las clases teóricas a lo largo del cuatrimestre.

¿Le ha servido la elaboración de los pódcast para incrementar el conocimiento sobre las materias de que trataban?

GRÁFICO 5. *Derecho Romano (Grupo I)*

Alumnos participantes 51/51		100%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1	2%	1
2	6%	3
3	16%	8
4	47%	24
5	29%	15

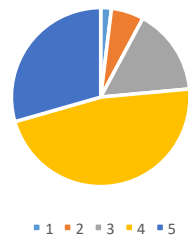


GRÁFICO 6. *Derecho Romano (Grupo III)*

Alumnos participantes 37/37		100%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1		
2	14%	5
3	22%	8
4	38%	14
5	27%	10

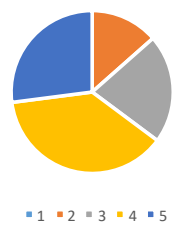


GRÁFICO 7. *Historia del Derecho (Grupo I)*

Alumnos participantes 48/50		96%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1	2%	1
2	4%	2
3	27%	13
4	29%	14
5	38%	18

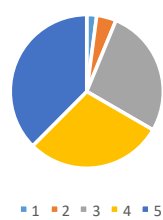


GRÁFICO 8. *Historia del Derecho (Grupo III)*

Alumnos participantes 60/60		100%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
1	7%	4
2	7%	4
3	25%	15
4	42%	25
5	20%	12

La respuesta de más del 50% de los alumnos de las dos asignaturas fue de un cuatro o cinco, en concreto, en dichas asignaturas la suma de estas dos puntuaciones superó el 60% de los alumnos que respondieron la encuesta, alcanzando casi el 80% en el Grupo I de Derecho Romano, de lo que se deduce que los estudiantes consideraron este recurso docente como muy adecuado para mejorar sus conocimientos de las asignaturas. Por el contrario, los profesores no hemos visto reflejada esta percepción del estudiantado en un incremento de las notas finales del curso.

¿Cree que la actividad de *podcasting* favorece una mayor interacción y comunicación entre los alumnos?

GRÁFICO 9. *Derecho Romano (Grupo I)*

Alumnos participantes 51/51		100%
valor(1-5)	MEDIA	ALUMNOS
2	4%	2
3	16%	8
4	35%	18
5	45%	23

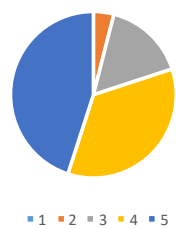


GRÁFICO 10. *Derecho Romano (Grupo III)*

Alumnos participantes 37/37		100%
valor(1-5)	**MEDIA**	**ALUMNOS**
1		
2	5%	2
3	19%	7
4	32%	12
5	43%	16

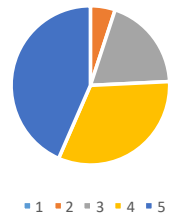


GRÁFICO 11. *Historia del Derecho (Grupo I)*

Alumnos participantes 48/50		96%
valor(1-5)	**MEDIA**	**ALUMNOS**
1	2%	1
2	4%	2
3	8%	4
4	31%	15
5	54%	26

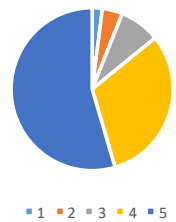


GRÁFICO 12. *Historia del Derecho (Grupo III)*

Alumnos participantes 60/60		100%
valor(1-5)	**MEDIA**	**ALUMNOS**
1	3%	2
2	3%	2
3	28%	17
4	17%	10
5	48%	29

En todos los grupos de las dos asignaturas los estudiantes respondieron mayoritariamente con la máxima valoración de 4 o 5, siempre por encima del 60% de los que contestaron a la encuesta, superando el 80% en el Grupo I de las asignaturas Derecho Romano e Historia del Derecho, de lo que se deduce que se estimó por el estudiantado como una

actividad que facilitó la relación y comunicación entre los alumnos y entre estos y los profesores, por lo que se confirma la creencia de partida de los docentes de que trabajar en grupo es muy bien valorado por los discentes.

Una vez que se analizaron por parte de los profesores las respuestas de los alumnos participantes en esta experiencia innovadora a las preguntas de la encuesta, la discusión que planteó un recurso de este tipo en asignaturas de carácter histórico-jurídico es si se cumplieron las expectativas y objetivos perseguidos.

Desde el día en que se presentó este recurso docente a nuestros alumnos se comprobó que la actividad de *podcasting* propuesta se muestra como un instrumento atractivo para el alumnado, y así lo han manifestado en la encuesta. Los cuatro profesores comparten esta percepción, ya que la actividad generó interés, incluso entusiasmo inicial, afirmando el Profesor López Herraiz, encargado del Grupo III de Historia del Derecho, que "mayoritariamente los estudiantes se han implicado mucho" y que "la actividad ha llamado su atención, se han sentido partícipes del proceso de aprendizaje y, a raíz de las recomendaciones del profesor, han tenido también la oportunidad de descubrir otros pódcast profesionales sobre cuestiones de Historia". Prueba de esta buena aceptación es que, por ejemplo, en el Grupo I de la asignatura de Derecho Romano decidió participar un 83% de los alumnos, en la misma asignatura del Grupo III participaron 98 de los 122 alumnos matriculados y en el Grupo I de Historia del Derecho, de 138 matriculados no siguieron la actividad 36. Por tanto, el objetivo de estimular la participación de los alumnos en esta actividad de clase se consiguió con amplitud. No obstante, también hubo abandonos a lo largo del curso, como, por ejemplo, en el Grupo I de Derecho Romano en el que la tasa de abandono fue del 12%, comprobando la profesora encargada de la docencia que se trataba de los grupos en los que sus integrantes no asistían a las clases de manera habitual. Además, la profesora del Grupo I de Historia del Derecho comprobó que en su caso la inmensa mayoría de los alumnos no participante o que dejaron la actividad eran repetidores que no acudían nunca a clase ni mayoritariamente siguieron la evaluación continua.

En cuanto al trabajo en grupo, se observan algunas distorsiones en su desenvolvimiento. Por ejemplo, en el Grupo I de la asignatura de Derecho Romano, según la profesora encargada, resultó llamativo que en algunos de los grupos de trabajo (4 de los 11 que participaban) ni tan siquiera se habían reunido los estudiantes para grabar el audio, algo que se evidenciaba en el sonido resultante. Por otro lado, tampoco habían revisado el trabajo en común. Ello refleja una indudable falta de organización y desinterés a la hora de trabajar en grupo. También en el Grupo I de la asignatura de Historia del Derecho se comprobaron esas distorsiones en el trabajo de 3 grupos. Por su parte, la profesora del Grupo III de Derecho Romano estimó que hubo alumnos que fueron muy creativos y generaban interés en que se escucharan sus pódcast por la actitud y formato elegido; mientras que otros formatos resultaban más tediosos y transmitían que los discentes habían trabajado por partes el contenido sin vocación de hacer un todo con continuidad y una cadencia adecuada. En definitiva, este hecho provocó que en algunos grupos de trabajo el formato de los pódcast no fuera el adecuado.

Respeto al contenido, la consideración unánime es la evidente diferencia entre los diferentes grupos de trabajo. La profesora del Grupo III de la asignatura Derecho Romano considera que hubo gran disparidad entre los pódcast presentados, oscilando entre el contenido pobre y el contenido bien definido y trabajado a través de distintos manuales o artículos, mientras que el encargado de este mismo Grupo III pero de Historia del Derecho constata, además, que la preparación de los pódcast ha situado a muchos de los grupos ante la necesidad de hacer una lectura atenta y profunda de textos académicos de cierto tamaño, lo que es uno de los objetivos de nuestra asignatura. En ese sentido, les ha permitido familiarizarse con la lectura de textos complejos. También las profesoras del Grupo I de las asignaturas de Derecho Romano y de Historia del Derecho comprueban que en algunos grupos de trabajo el contenido es muy correcto, notándose, incluso, que sus autores habían ampliado la bibliografía que previamente habían seleccionado los profesores, aunque la regla general fue la presentación de contenidos solo suficientes y faltos de originalidad, siendo en muchas ocasiones mera transcripción de los apuntes tomados en clase.

Todos los profesores han detectado que la metodología no se ha aprovechado como se esperaba. Es decir, los alumnos han entendido que era un trabajo que tenían que entregar y no han aprovechado los pódcast de sus compañeros como un instrumento más de estudio o repaso de los temas. El número de estudiantes que ha visitado los de los otros grupos de trabajo ha sido muy bajo, casi excepcional.

La profesora del Grupo III de Derecho Romano aprecia que no escucharon los pódcast entre ellos, ni los usaron para completar sus conocimientos, incluso los de los temas que habían sido elegidos para elaborar sus propios pódcast, por lo que concluye que no han sabido sacar un uso pedagógico de esta experiencia de *podcasting*. En este sentido, son muy reveladoras las palabras del profesor de Historia del Derecho, Grupo III, que resalta las dificultades para que los pódcast preparados por los estudiantes sirvan como material para el estudio de los compañeros, considerando que se debe a que, si bien algunos de ellos estaban muy conseguidos, otros presentaban la información de manera excesivamente detallada y monótona o, incluso, en algunos casos, equivocada. También creen los profesores que esta falta de uso de los pódcast para el estudio de las asignaturas puede venir motivada porque son sus compañeros quienes los elaboran y no los docentes. Es indudable que los alumnos prefieren utilizar los recursos de los que están seguros, a pesar de que conocían que los profesores, antes de subirlos a *Studium*, comprobaban el contenido. Más aún, llama la atención que muchos de ellos no tuvieron ni la curiosidad de ver uno solo de los pódcast de sus compañeros. En todo caso, resulta llamativo que, pese a la infrautilización de este recurso, a la pregunta de la encuesta de si recomendaría usarlo en la docencia de las asignaturas universitarias, un porcentaje superior al 60% de los alumnos de las dos asignaturas en los dos grupos contestó con las máximas valoraciones de 4 o 5.

6. CONCLUSIONES

El concreto desenvolvimiento de esta experiencia docente en cada una de las asignaturas y grupos, el análisis de las respuestas de los estudiantes a la encuesta y de las calificaciones tanto de la actividad de

podcasting como de los exámenes orales finales y las propias reflexiones de los profesores, han permitido extraer las siguientes conclusiones:

- Los discentes manifiestan un grado de satisfacción alto con la actividad, y mayoritariamente la recomendarían como recurso docente.
- La actividad de *podcasting* no ha servido para incrementar el porcentaje de alumnos asistentes, por lo que se puede afirmar que la han realizado utilizando apuntes comprados o manuales y no los materiales explicados en clase.
- Se ha comprobado que en numerosas ocasiones los estudiantes no llevaban a cabo un verdadero trabajo colaborativo en grupo, sino que se limitaban a repartirse la materia, procediendo a configurar y unir las partes elaboradas por cada estudiante individualmente.
- Igualmente, se ha constatado el desigual nivel de calidad de los pódcast y el esfuerzo dispar de consulta de materiales recomendados por los profesores o localizados por ellos, de sistematización y de expresión oral llevado a cabo por los alumnos.
- El estudiantado no ha aprovechado los pódcast de sus compañeros como un instrumento más de estudio o repaso de los temas.
- Esta experiencia docente no ha permitido mejorar los resultados académicos finales, por lo que hay una disparidad total entre las respuestas dadas por los alumnos en la encuesta de satisfacción y la realidad constada por los profesores.
- Los profesores consideran que para mejorar el rendimiento de este recurso docente quizá hubiera sido deseable alguna prueba escrita evaluable sobre los pódcast.

7. REFERENCIAS

Arnau Moya, F. (2016). La aplicación del podcast en la enseñanza del derecho civil. *Actualidad Jurídica iberoamericana*, núm. 4.bis extraordinario, 61-74.

Duñaiturria Laguarda, A. (2013). La Historia del Derecho, una perspectiva propia. En D. Berzosa López y C. Cuadrado Pérez (dirs.), *La evaluación y la innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 137-152). Cizur Menor: Aranzadi.

Fernández, A. y García, E. (2019). Aprendizaje cooperativo para el desarrollo cognitivo y social del estudiante. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (edits.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación (*pp. 89-107). Narcea Ediciones.

Gil Puente, C. y Ortega-Quevedo, V. (2022). El uso de podcast como instrumento de evaluación sobre el aprendizaje en la enseñanza en ciencias. *Reidocrea*, vol. 11, núm. 2, 14-27.

Heras Hernández, M.ª M. (2013). Técnicas de evaluación de competencias como elemento clave del aprendizaje eficaz en la Universidad: hacia una autoevaluación formativa. En D. Berzosa López y C. Cuadrado Pérez (dirs), *La evaluación y la innovación docente en el Grado en Derecho* (pp. 197-210). Cizur Menor: Aranzadi.

Moll Noguera, R. (2019). El podcasting en la enseñanza del derecho del trabajo: una experiencia prometedora. En I. Rovira Ferrer y B. Anglès Juanpere (coords.) *Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del derecho* (pp. 269-277). Huygens Editorial.

Pardo López, M.ª M., Rubio Fernández, E. M.ª y Farias Batlle, M. (2010). Catálogo de buenas prácticas para la docencia adaptada al ECTS en la Facultad de Derecho: breve introducción. En M.ª M. Pardo López, E. M.ª Rubio Fernández y M. Farias Batlle (coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS* (pp. 17-22). Universidad de Murcia.

Parici, J. (2019). La calidad de «lo que el estudiante hace»: aprendizaje activo y constructivo. En J. Paricio, A. Fernández e I. Fernández (edits.), *Cartografía de la buena docencia universitaria. Un marco para el desarrollo del profesorado basado en la investigación (*pp. 57-88). Narcea Ediciones.

Piñeiro-Otero, T. y Costa Sánchez, C. (diciembre de 2011). Potencialidades del *Podcast* como herramienta educativa para la enseñanza universitaria". *Etic@net*, Año IX, núm. 11, 124-136.

Solano Fernández, I. M.ª y Sánchez Vera M.ª M. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 125-139.

EL IMPACTO DEL USO DE GLOSARIOS DE TÉRMINOS JURIDICOS EN ESTUDIANTES DE DERECHO ROMANO

REAL BELTRÁN, AMANDA COLUMBA
Escuela de Derecho, CETYS Universidad, Campus Mexicali Baja California, México

1. INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por el COVID-19, tuvo impacto en diversas áreas como la economía, la salud y la educación, por mencionar algunas. En lo que respecta a la educación, como medida emergente a nivel mundial se apostó por el aprendizaje continuo, para ello se decidió que el cierre las instituciones educativas era lo más conveniente para preservar la salud y con ello emprender la educación a distancia, de esa forma se vislumbró darle una oportunidad a la educación frente al caos provocado por la crisis sanitaria (Banco Mundial, 2020). La situación de incertidumbre y el confinamiento prolongado, suscitó un cambio abrupto en las prácticas docentes, modelos educativos y en la forma de interactuar entre los actores que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según informes emitidos por la Organización para las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Unesco y Cepal, por sus siglas en inglés, 2020), esta medida se implementó en más de 190 países, a nivel mundial para mayo del 2020, 1.200 millones de estudiantes todos los niveles dejaron de tener clases presenciales, de los cuales más de 160 millones pertenecían a América Latina y el Caribe. Derivado del confinamiento, se suscitaron afectaciones socioemocionales, que desencadenaron una exacerbación de problemas ya existentes, tales como implicaciones en la salud mental y exposición a situaciones violentas, en donde el papel

de las instituciones educativas anteriormente al confinamiento consistía en coadyuvar en el monitoreo de riesgos en situaciones de emergencia.

En ese sentido, la Unesco (2021) advirtió que el cierre de las escuelas impactaría en los procesos formativos de toda una generación. Al efecto Pier, Christian, Tymenson y Meyer (2021), opinan que derivado de los ajustes realizados en la educación para afrontar la crisis sanitaria es de esperarse un "retraso en el aprendizaje" comparado con los aprendizajes esperados, que, aunque los estudiantes continuaron aprendiendo y adquiriendo habilidades, el aprendizaje retrasado durante la pandemia puede recuperarse mediante una intervención de forma deliberada.

Al respecto, Castro, Macías y Franco (2023), sostienen la necesidad de establecer estrategias para enfrentar el impacto que ha tenido la educación superior en México la pandemia COVID-19, sin embargo, las consecuencias en este rubro son dignas de ser estudiadas, ya que consideran que aún no pueden ser identificadas completamente, ni medir, ni cuantificar. Si bien es cierto que es muy prematuro determinar cuáles son los efectos en la educación derivados de la virtualidad, se han realizado recientemente algunas investigaciones, cuyos resultados resulta pertinente hacer referencia en este trabajo. Es oportuno distinguir que el objeto de estudio de estas investigaciones obedece a 3 contextos diferentes, el primero, trata sobre datos provenientes sobre el desarrollo de la educación virtual en el contexto de la pandemia, el segundo de ellos, atiende a la realización de un diagnóstico sobre los efectos de la educación a distancia, y finalmente el tercero de ellos trata sobre las medidas implementadas para recuperar aprendizajes en el contexto de la post pandemia.

Con relación las investigaciones sobre el desarrollo de la educación virtual en el contexto de la pandemia del COVID-19, se advierte en la necesidad inmediata de crear políticas resarcitorias y compensatorias de los vacíos existentes en el desarrollo de competencias socioemocionales (Carro y Lima, 2020). En ese sentido, Torres, Jimbo, Agurto, Rivadeneira y Aponte (2022), en su investigación realizada a estudiantes de educación superior sobre las competencias genéricas con las que contaban los estudiantes para afrontar la virtualidad aseveran que esta modalidad impacto de manera negativa en su salud emocional e impacto en el

desarrollo de su capacidad de gestionar el tiempo relacionado con el adquirir conocimientos desde otras fuentes fuera de la universidad.

Bonifaz y Sologuren (2022), exponen los resultados obtenidos de la implementación del "Taller de Comunicación y Competencias de Autorregulación de la Carrera de Derecho" de primer semestre en el contexto de la pandemia dentro de una institución de educación superior que identifican como UV, para ello adaptaron el desarrollo del proceso de escritura con el uso de herramientas tecnológicas, realizaron en primer término una evaluación diagnóstica y en base a ello se implementó estrategias didácticas para fomentar el desarrollo de la escritura, evaluando de manera constante y periódica su avance contrastándolo con los resultados esperados previamente establecidos por su institución. Finalmente, concluyeron que este taller favoreció el impulso no solo competencias comunicacionales como lectura y escritura en el derecho, sino también el pensamiento crítico.

Ahora bien, las investigaciones que denotan un diagnóstico sobre los efectos provocados por la educación a distancia y que vislumbran los retos a los que se enfrentaría la educación superior para el regreso a la educación presencial; en ese sentido Urrutia y Pérez (2022) realizaron un estudio cualitativo con un enfoque interpretativo y descriptivo, para detectar aquellas áreas de oportunidad para fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes post pandemia. Estudiaron a una población de 4,500 alumnos de seis licenciaturas de la Universidad Autónoma del Estado de México, detectaron entre otras problemáticas, la falta interés de los estudiantes y de motivación para adaptarse a la nueva normalidad, no tomaban apuntes escritos, ni tareas, factores que se asocian la falta de madurez provocado por su problemática personal que se acrecentó con la pandemia.

En ese mismo sentido, Ferreras-García, Sales-Zaguirre y Sarradell-López (2022), elaboraron una investigación sobre el efecto de la pandemia del COVID-19 en el desarrollo de competencias genéricas. A través de una metodología cuantitativa recabaron datos de dos diferentes instituciones de educación superior españolas para hacer un análisis descriptivo y comparativo. Sus principales hallazgos arrojaron que el desarrollo de competencias genéricas fue deficiente en contraste a los resultados esperados y

este rezago afecta a su proceso aprendizaje académico, en total se estudiaron 21 competencias, de las cuales 16 fueron afectadas, entre ellas se encuentra "Comunicación oral y escrita en su idioma nativo".

Continuando con el diagnóstico de las necesidades de aprendizaje en la educación superior, Sánchez (2022), advierte la necesidad de reconfigurar las prácticas de la enseñanza-aprendizaje desde la Universidad. En ese sentido, como se ha hecho mención anteriormente, se produjo un desarrollo atípico en la formación de competencias genéricas en contraposición a los resultados esperados, bajo esa tesitura es oportuno compartir experiencias en prácticas pedagógicas para promover las habilidades de comunicación oral y escrita.

Atendiendo a las investigaciones realizadas en donde se muestran los resultados de medidas implementadas para recuperar aprendizajes perdidos por la educación a remota. Posso, Cóndor, Herrera, Yáñez y Jácome (2023), evaluaron estrategias de nivelación implementadas un contexto post pandemia, a través de un enfoque cualitativo, basado en un método fenomenológico hermenéutico, en donde practicaron 22 entrevistas semiestructuradas docentes de educación superior. Este estudio arrojó, por un lado, que una de las dimensiones a atender es las habilidades de comunicación eficaz, razonamiento lógico, pensamiento crítico, trabajo colaborativo y por otro, que fue un acierto contextualizar sus estrategias según las necesidades de los alumnos.

Como se ha mostrado a lo largo de esta ponencia, el confinamiento prolongado y la educación a distancia provocó vacíos en la formación de competencias genéricas en estudiantes de educación superior, entre estas competencias se distingue las habilidades de comunicación oral y escrita. La deficiencia en el desarrollo de esta competencia no es algo nuevo, estudios previos a suscitarse la pandemia de COVID-19, arrojan resultados preocupantes en estudiantes de primer año de educación superior, a continuación, se hará mención de estudios recientes que hacen referencia a la etapa pre pandemia.

García, Quevedo, Cañizarez (2022), indican que es frecuente que los estudiantes al iniciar su trayecto escolar a nivel profesional, al confrontarse con contenidos temáticos provenientes de diversas asignaturas,

presentan dificultades originadas por su "pobre" desarrollo de habilidades comunicacionales y esto se convierte en un obstáculo real para adquirir nuevos conocimientos. El desarrollo de estas competencias es esencial para lograr su aprendizaje en cualquier campo del saber, para ello es necesario establecer un proceso de nivelación al ingresar a su etapa de educación superior (Vélez- Vélez, De la Peña-Consuegra, Zambrano-Intriago, 2022).

Sandoval y Arias, 2022, hacen referencia que los estudiantes de primer año de educación superior presentan bajos resultados diagnósticos en su nivel de lectura y escritura básica, en consecuencia, a estos resultados la universidad juega un papel muy importante en su alfabetización académica. En su investigación evaluaron los resultados a través de una metodología cuantitativa sobre la implementación de un "Taller de Nivelación de Competencias comunicativas en la Universidad de Santo Tomás en Chile" dirigido a estudiantes de primer semestre, el cual arrojó una alta mejoría en el nivel de competencias comunicativas al finalizar el curso.

El no contar con las competencias comunicacionales básicas para ingresar a primer semestre de educación superior sin duda que es un problema que debe de atenderse desde la educación, pero no conforme con ello los profesores esperan que se cuente con el nivel requerido al ingresar a la universidad, así lo indican Astudillo y Astudillo (2022), Los profesores tienen la idea que lo estudiantes ingresan a sus estudios superiores con el nivel de aprendizaje de la escritura y lectura, acabado y completo desde bachillerato, sin embargo no es así, según se puede apreciar en los primeros trabajos que realizan.

De los aportes científicos de estudios recientes relacionan la capacidad de comunicación oral y escrita con la lectura. Las competencias comunicacionales integran la lectura y escritura, son factores asociados a su dominio de la palabra hablada y escrita, son determinantes para la inclusión académica; tiene tres principales funciones: una función comunicativa, consiste en ser la vía para enseñar, evaluar y hacer público el conocimiento; una función social, para gestionar las relaciones interpersonales; y una función epistémica, como herramienta intelectual y de aprendizaje (Sandoval et ál., 2022).

En ese sentido, Ulcuango (2023), precisa que las competencias asociadas con la lectura y escritura, son más que dos procesos académicos íntimamente ligados. Es oportuno precisar que la escritura consiste en identificar correctamente palabras y frases, coadyuva a aprender sobre sí mismos, sobre el mundo y a comunicar a otros sus percepciones, es una vía de comunicación para emitir ideas y pensamientos. En complemento a la escritura, la lectura es un proceso dinámico en que vincula al lector con el texto y el contexto, es una llave de acceso para expandir los conocimientos sobre lugares, personas, disciplinas e impulsa el desarrollo de la creatividad, de la comunicación oral y escrita y la sociabilización.

La idea arriba expuesta, se refuerza por lo enunciado por Brito y Pazmiño (2022) y Santos (2022), quienes coinciden que tanto la lectura y la escritura, son variables asociadas al rendimiento académico, la baja práctica de lectura, dificulta la realización de tareas, elaboración de análisis críticos y el léxico limitado repercute en el desenvolvimiento oral. Por estas razones estos autores coinciden en la importancia de fomentar lectura como buena práctica entre los estudiantes de cualquier nivel educativo.

Ahora bien, existen estudios realizados específicamente a estudiantes de primer año de ingreso a la licenciatura en derecho donde se deja ver el nivel de competencias de competencias comunicacionales. Es el caso de Méndez y Montes (2022), quienes realizaron un estudio de corte cuantitativo y descriptivo a estudiantes de primero y segundo semestre de un programa de licenciatura en derecho en Colombia, en donde determinaron que el nivel de desarrollo de las competencias de lectura crítica es bajo. La comprensión lectora en estudiantes de derecho es imprescindible, puesto que una de sus principales tareas es establecer inferencias respecto de normas existentes.

La comprensión lectora es una herramienta imprescindible para el aprendizaje, con respecto al inicio de una carrera universitaria especialmente la de derecho, puesto que se enfoca en "la interpretación de leyes, secuencias, normas constitucionales, códigos y todo aquél material jurídico necesario para enfrentar las diversas situaciones legales" (Méndez et ál., 2022, p. 90). Para afrontar esta problemática, García et ál. (2022), sostienen que la enseñanza de lenguaje científico en el derecho, debe de ser abordado desde una perspectiva interdisciplinaria, en la que

intervienen y participan todos los profesores de las diferentes asignaturas y niveles, para ello los docentes requieren una preparación lingüística y metodológica.

Con lo anterior concuerdan Vélez-Vélez et ál. (2022), quienes expresan que la comunicación escrita es una competencia básica que debe de ser reforzada durante todo su trayecto escolar en todas sus asignaturas. En ese sentido, es oportuno señalar un concepto que comprende a las estrategias encaminadas para fomentar el desarrollo de habilidades comunicacionales, en la literatura se le conoce como "alfabetización académica". La alfabetización académica es un constructo que se ha ido gestando desde hace una década, que se traduce en "un conjunto de nociones y estrategias necesarias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad" (Sandoval et ál., p.69).

La alfabetización académica en estudiantes de derecho, no es algo nuevo, ha sido estudiada desde antes de la pandemia de COVID-19, así lo señala Aguilar (2017), quien hace hincapié en la necesidad de promover el desarrollo de competencias discursivas en estudiantes de derecho de pregrado y en sentido bajo la perspectiva de Bathia (2004) delimita tres grupos de géneros discursivos relacionados con la escritura como destreza profesional, mismos que a continuación se enuncian:

- La escritura como destreza profesional.
- La escritura relacionada con los procesos de investigación jurídica.
- La escritura relacionada con el propósito de crear conocimiento jurídico.

Es imprescindible contemplar en los programas de licenciatura en derecho el desarrollo estrategias de alfabetización académica, ya que apropiarse de manera comprensiva y discursiva del léxico jurídico incrementa el desarrollo de otras competencias genéricas, tales como: pensamiento crítico, procesos cognitivos, habilidades orales en procesos jurídicos, perfecciona su léxico, retórica en la fundamentación y explicación de ideas y facilita las relaciones sociales (Aguilar, 2017).

En el caso de la asignatura de derecho romano impartida a primer semestre del programa de licenciatura en derecho del Centro de Enseñanza Técnica y Superior (CETYS) Universidad Campus Mexicali, de agosto a diciembre del 2022, se inició con la realización de diversas actividades tales como elaboración de exámenes escritos, exposiciones orales, debates, ensayos y reportes de lectura, en donde derivado de la observación y análisis del comportamiento de esta habilidad se detectaron las siguientes cuestiones:

- En la elaboración de ensayos y reportes de lectura, de manera constante presentaban dificultad para la comprender y resumir textos.
- Al momento de realizar trabajos grupales para exponer un tema, de manera reiterada presentaban dificultad para discriminar información y concentrarse en detectar ideas relevantes.
- De la resolución de exámenes escritos, se percató que un gran número de los estudiantes inscritos en la materia, empleaba un reducido léxico para plasmar sus conocimientos y expresar ideas.
- De la revisión de los exámenes se percató que las respuestas otorgadas por los estudiantes carecían de profundidad.
- De la elaboración de guías de estudio, se encontraron errores en la estructura de las preguntas relacionadas con el contenido de la unidad correspondiente.
- Presentaban dificultades al establecer relaciones interpersonales en el aula.
- La primera evaluación escrita realizada en septiembre de 2022, arrojó un bajo rendimiento académico.
- Las clases regulares se desarrollaban con dificultad, por la complejidad en la compresión del contenido por parte de los estudiantes.

Ante esa problemática, siguiendo las ideas de alfabetización académica en el contexto profesional del derecho, se implementó como plan de acción para mejorar el nivel de habilidades comunicacionales la elaboración de un glosario de términos jurídicos bajo criterios que en el apartado de la metodología se precisaran.

Una vez plasmada la problemática a la cual se buscó enfrentar a través de estrategias de alfabetización académica, a continuación, se integrarán a esta ponencia el objetivo, la hipótesis, la metodología, los resultados, la discusión y las conclusiones.

2. OBJETIVO

Para abordar la problemática planteada, se propone como objetivo de investigación: Mejorar la competencia de comunicación oral y escrita en los estudiantes de la asignatura de derecho romano, del primer semestre del programa de licenciatura en derecho de la Escuela de Derecho de CETYS Universidad, Campus Mexicali, a través de la elaboración de un glosario de términos jurídicos.

3.HIPÓTESIS

Al desarrollar esta ponencia se busca comprobar si: La elaboración de un glosario de términos jurídicos favorecerá el desarrollo de la competencia de comunicación oral y escrita en los estudiantes de primer semestre del programa de licenciatura en derecho de la Escuela de Derecho de CETYS Universidad, Campus Mexicali.

4. METODOLOGÍA

Para abordar la problemática aquí narrada, se propuso trabajar bajo un enfoque cualitativo, descriptivo, exploratorio y transversal utilizando una metodología de investigación-acción (Hernández, Fernández y Baptista, 2016), que concuerda con la intención plasmada en el objetivo propuesto, ya que derivado de la información empírica contrastada con la revisión literaria, se detecta una situación de insatisfacción, una problemática que

se presentó del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos que cursaron primer semestre del programa de licenciatura en derecho.

Para determinar cuál pudiera ser la estrategia de alfabetización académica idónea para promover sus competencias discursivas, se establecieron 3 etapas del proceso divididas de la forma siguiente:

La primera etapa consistió en detectar un problema presentado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como ya se precisó en la introducción de esta ponencia, el obstáculo a superar era mejorar las habilidades comunicacionales de los estudiantes de primer semestre del programa de licenciatura en derecho CETYS Universidad Campus Mexicali, durante el periodo comprendido de agosto a diciembre de 2022.

Como parte de esta primera etapa, una vez detectado el problema se planteó un objetivo de investigación, hipótesis, los cuales ya se precisaron. Para tener una idea más precisa sobre qué acciones se pudieran tomar para hacer frente a las necesidades que presentaban los estudiantes en su primer año de estudios profesionales se analizó información documental.

Para tener acceso a investigaciones académicas que abordaran el mejoramiento de competencias de comunicación oral y escrita en estudiantes de educación superior, se realizó a través del buscador académico google scholar utilizando el operador booleano "y", introduciendo las variables "desarrollo de competencias genéricas"; "post pandemia"; "educación superior"; "estudiantes de derecho", "alfabetización académica". Como resultado de la búsqueda de información se analizaron 20 estudios académicos, de los cuáles 18 corresponden al periodo comprendido entre el 2020 y el 2023, 1 al año 2004 y 1 al año 2017.

Aunque ya se ha hecho referencia en varias ocasiones que la muestra que conformó el presente estudio, se trató de estudiantes de primer semestre de la licenciatura en derecho correspondiente al periodo comprendido de agosto a diciembre de 2022, es oportuno comentar características de su perfil. La muestra la conformaban 25 alumnos, quienes coincidían en haber cursado por lo menos 3 semestres de educación preparatoria de manera virtual. De los 25 alumnos, 12 son mujeres y 13 son hombres, y sus edades oscilaban en el momento de la implementación del plan entre 18 y 19 años de edad.

La segunda etapa consistió en contrastar los hallazgos provenientes de la revisión de la información literaria con los datos recabados de la observación, se planificó un plan de acción que consistió en primer término, la asignación de una tarea consistente en la elaboración de manera individual y manual de un glosario de mínimo 60 términos para realizarse a partir de septiembre del 2022 a diciembre del mismo año. Una condición para su integración en la detección de terminología de manera diaria que no fuera comprendida por cada uno de los estudiantes y en base a ello responderlo de manera paulatina, utilizando fuentes de carácter jurídico, tales como libros de textos, diccionarios o enciclopedias jurídicas.

Cada glosario debiera ser elaborado conforme las necesidades individuales cada estudiante, por esa razón, no tendrían que coincidir los trabajos y para responderlo cada alumno tendría que leer la fuente bibliográficas, comprender el texto y explicar su significado.

La fecha para entregar su glosario fue el 1 de diciembre del 2022 y se tenía que asistir a una sesión virtual de retroalimentación el día 7 de diciembre del mismo año, con la intención de evaluar los resultados de la acción implementada, rectificar el plan para su implementación el próximo ciclo escolar. En esta sesión se les preguntó ¿Si la elaboración del glosario de términos, contribuyó a mejorar su redacción académica? y ¿Si contribuyó a mejorar su rendimiento académico durante ese semestre?

Finalmente, la tercera etapa, consistió en la elaboración de un informe de resultados, la cual está incluida en esta ponencia y que servirá para realizar ajustes y mejoras para volverlo a implementar. Cabe mencionar que la presente investigación contó con limitaciones, primeramente, la muestra a la cual participó el plan de acción es limitada y sus resultados no pueden generalizarse, sin embargo, pueden servir de guía para fomentar prácticas docentes acorde a las necesidades de los estudiantes. Asimismo, el tiempo también fue una limitante puesto que los cambios realizados al plan de acción derivado de los datos proporcionados por los estudiantes una vez concluida la actividad, no se pudo implementar un segundo ciclo, se tendrá que postergar su implementación hasta el semestre 2023-2 (agosto-diciembre del 2023), fecha en la que ingresarán estudiantes de nuevo ingreso a primer semestre.

5. RESULTADOS

De los 25 alumnos que conformaron la totalidad de la muestra, 20 entregaron el glosario de los cuales 5 no cumplieron con los criterios establecidos en un inicio, consistentes en un número mínimo de vocablos y la detección de manera diaria de los términos jurídicos que no fueran comprendidos. Solo 11 estudiantes asistieron a la sesión de retroalimentación de la actividad, de quienes se pudo obtener datos para mejorar el plan de acción para su implementación en agosto del 2023.

A los 11 estudiantes respondieron a la pregunta 1 ¿Si la elaboración del glosario de términos, contribuyó a mejorar su redacción académica?, manifestando lo siguiente:

> Alumno 1: "Me ayudó a poder expresarlo con mis propias palabras y eso me ayudó a entenderlo"
>
> Alumno 2: "Pude afianzar términos que pensé que había entendido en clase"
>
> Alumno 3: "Me sirvió para sentir con más seguridad al momento de redactar"
>
> Alumno 4: "Con este trabajo me ayudo a detectar áreas en las que tenía que mejorar"
>
> Alumno 5: "Pude distinguir lo que sé y lo que no sé"
>
> Alumno 6: "Esta tarea me sirvió para autoevaluarme sobre esta materia"
>
> Alumno 7: "Reduje mi nivel de ansiedad, al momento de escuchar las explicaciones en clase me sentía un poco más familiarizado"
>
> Alumno 8: "Sentí satisfacción al momento de utilizar palabras de mi carrera"
>
> Alumno 9: "No sabía que existían diccionarios jurídicos, ahora es mi mejor aliado"
>
> Alumno 10: "Me brindó mayor seguridad"
>
> Alumno 11: "Me sentí motivada al realizar esta actividad"

Con relación a la pregunta 2 y ¿Si contribuyó a mejorar su rendimiento académico durante ese semestre?, los estudiantes manifestaron:

Alumno 1: “Yo sé que puedo mejorar”

Alumno 2: “Considero que en todas las materias tendría que hacer un glosario”

Alumno 3: “Sin duda, en derecho romano fue una herramienta muy útil para entender su contenido”

Alumno 4: “En esta asignatura sí, pero en otras siento que es mucho material y conceptos muy complejos”

Alumno 5: “Estoy temerosa de los resultados de mis calificaciones finales”

Alumno 6: “En un momento dudé que pudiera salir adelante, creo que aprobaré, pero no como hubiera querido”

Alumno 7: “En su materia me ayudó a comprender y aprobar, pero en otras tendré que presentar examen ordinario”

Alumno 8: “Eso espero, pero no estoy muy seguro”

Alumno 9: “Se me hizo muy difícil primer semestre”

Alumno 10: “Me gustaría que los profesores explicaran más”

Alumno 11: “Me sirvió muchísimo para mejorar mi calificación ya que había reprobado el primer periodo de evaluación”

6. DISCUSIÓN

En este apartado se realizará un análisis comparativo de los datos recabados de la información científica con respecto a los datos empíricos. En primer término, de la observación y el desempeño académico de los estudiantes de primer semestre del programa de licenciatura en derecho de CETYS Universidad, Campus Mexicali, concuerdan con lo expuesto por Pier, Christian, Tymenson y Meyer (2021), opinan que derivado de los ajustes realizados en la educación para afrontar la crisis sanitaria es de esperarse un “retraso en el aprendizaje” en contraste con los aprendizajes esperados. Coincide también en la necesidad de implementar acciones deliberadas para paliar esos efectos, a lo dispuesto por Castro, Macías y Franco (2023) y Carro y Lima (2020).

El comportamiento mostrado por los estudiantes que conformaron la muestra de esta ponencia, concuerda con lo referido por Ferreras-García, Sales-Zaguirre y Sarradell-López (2022), quienes advirtieron que como

efecto de la educación virtual provocada por la pandemia del COVID-19, los estudiantes de nivel superior habrían sufrido una afectación en sus habilidades de "Comunicación oral y escrita en su idioma nativo", tal y como se mostró con su desempeño académico del primer periodo de evaluación suscitado en septiembre de 2022, en donde mostraban un bajo nivel de compresión de textos, un limitado léxico para plasmar sus conocimientos en exámenes escritos y en exposiciones orales.

Esta dificultad de los estudiantes, concuerda con lo descrito por García, Quevedo, Cañizarez (2022) y Méndez y Montes (2022), quienes indican que es frecuente que los estudiantes al iniciar de educación superior presenten dificultades al conocer el contenido temático de las asignaturas que componen la disciplina que estudian, por su bajo nivel de competencias comunicacionales. Esto se pude constatar las respuestas a la pregunta 2, "Se me hizo muy difícil primer semestre" y "En un momento dudé que pudiera salir adelante, creo que aprobaré, pero no como hubiera querido".

Si bien es cierto, que CETYS Universidad Campus Mexicali, provee cursos de nivelación en competencias comunicacionales a los estudiantes de todas las carreras según las deficiencias que arroja el examen de admisión, el contextualizar la estrategia para alfabetizar a los estudiantes fue un acierto, puesto que según la información empírica les permitió apropiarse de la terminología emplear tanto de manera oral como escrita, además mejoró su comprensión en la materia. La contextualización según la disciplina y necesidades del alumnado es necesaria para el funcionamiento de estas medidas, así lo comprobó también Posso, Cóndor, Herrera, Yáñez y Jácome (2023), y concuerda con las respuestas a la pregunta 1, "Con este trabajo me ayudo a detectar áreas en las que tenía que mejorar" y "Pude distinguir lo que sé y lo que no sé".

De las respuestas vertidas por los estudiantes a la pregunta 1 "Reduje mi nivel de ansiedad, al momento de escuchar las explicaciones en clase me sentía un poco más familiarizado"; "Sentí satisfacción al momento de utilizar palabras de mi carrera"; "Me brindó mayor seguridad" y "Me sentí motivada al realizar esta actividad", se observa que no solamente el mejoramiento de sus habilidades comunicacionales impacta en su desempeño académico, sino que, también en su salud emocional, al mencionar

que apropiarse poco a poco de su discurso les ayudó a sentirse seguros y a disminuir su nivel de ansiedad. Este resultado cobra sentido a lo dispuesto por Torres, Jimbo, Agurto, Rivadeneira y Aponte (2022) y Urrutia y Pérez (2022), que indica que la educación virtual tuvo un impacto socioemocional en los estudiantes de educación superior, el cual se hace notar en el retorno a la presencialidad con la falta de motivación.

Paralelamente al proceso académico de cualquier asignatura, es necesario trabajar estrategias de alfabetización académica de la disciplina que se trate, estas medidas impactaran de manera positiva el nivel de competencias comunicativas como lo aseveran Sandoval y Arias, 2022 en los resultados de su investigación, que guardan relación con los resultados de la medida emergente realizada con la elaboración de glosarios tal y como se constata con las respuestas "Me ayudó a poder expresarlo con mis propias palabras y eso me ayudó a entenderlo"; "Pude afianzar términos que pensé que había entendido en clase" y "Me sirvió para sentir con más seguridad al momento de redactar".

Con referencia a la pregunta 2 de esta investigación, se puede contrastar lo señalado por Astudillo y Astudillo (2022) en que los profesores esperan que los estudiantes cuenten con el nivel requerido al ingresar a la universidad, con las respuestas "En esta asignatura sí, pero en otras siento que es mucho material y conceptos muy complejos" y "En su materia me ayudó a comprender y aprobar, pero en otras tendré que presentar examen ordinario", esto indica que les resulta una tarea compleja comprender el léxico jurídico y los estudiantes no se encuentran al nivel exigido por los docentes.

En ese sentido, Ulcuango (2023), Brito y Pazmiño (2022) y Santos (2022), precisan que la lectura es una vía de comunicación para emitir ideas y pensamientos, la lectura motiva el desarrollo de procesos cognitivos y ambos procesos están asociados al rendimiento académico. Se puede identificar ideas asociadas a ello de las respuestas de los estudiantes a la pregunta 1 "Me ayudó a poder expresarlo con mis propias palabras y eso me ayudó a entenderlo"; "Pude afianzar términos que pensé que había entendido en clase" y "Me sirvió para sentir con más seguridad al momento de redactar".

Lo dicho por García, Quevedo y Arnaiz (2022), que sostienen que la enseñanza de lenguaje científico en el derecho, debe de ser abordado desde una perspectiva interdisciplinaria, en la que intervienen y participan todos los profesores de las diferentes asignaturas y niveles, para ello los docentes requieren una preparación lingüística y metodológica, esta necesidad se puede percibir de una de las respuestas a la pregunta 2, "Considero que en todas las materias tendría que hacer un glosario", que denotan que no en todas las asignaturas se implementan estrategias de alfabetización jurídica.

7. CONCLUSIONES

De la literatura se desprende que el nivel de dominio de las competencias comunicacionales es insuficiente al momento de ingresar a los programas de educación superior, por lo tanto, es necesario establecer procesos de alfabetización académica durante los primeros semestres. Los planes que se lleguen a implementar serán exitosos, en la medida que sean acordes al contexto de cada disciplina y sea aplicados de manera transversal por los profesores de cada asignatura.

La educación virtual provocada por la pandemia del COVID-19, acentuó la deficiencia en el desarrollo de competencias comunicacionales. Para combatir este problema, algunas instituciones de educación superior se han dedicado a realizar diagnósticos bajo la premisa de que existe un problema en este rubro, y atendiendo a los resultados han implementado planes de nivelación. En estos planes de nivelación, se debe de hacer partícipes a los docentes de cada disciplina y capacitarlos en estrategias que puedan integrar a sus cursos regulares.

Como se constató de la revisión de la literatura en contraste con la información empírica, el desarrollo de competencias comunicacionales, es más allá que una forma de expresión, sino que, contribuye al incremento de otras competencias, como son las socioemocionales, tal y como lo expresaron los alumnos, se sintieron motivados, seguros en algunos casos redujeron su nivel de ansiedad.

Si bien es cierto, las competencias comunicacionales son imprescindibles para el desempeño de cualquier profesionista, en el caso de los

abogados es una herramienta fundamental por las tareas propias de la profesión, tales como el análisis de normas, propuestas de solución en atención a problemáticas sociales, redacción de contratos, debate de ideas sustentados en argumentos jurídicos, la participación oral en los procesos judiciales y administrativos, entre otros. Por lo que, promover estas prácticas de alfabetización académica en todas las asignaturas requieren de una capacitación docente para implementar y evaluar estrategias acordes a ello.

Como resultado de esta investigación, se está en posibilidad de concluir que la utilización de herramientas de alfabetización académica, como los glosarios de términos, favoreció el desarrollo de competencias comunicacionales en estudiantes de primer semestre de la licenciatura en derecho, sin embargo, según la información vertida por los propios estudiantes esta medida no es suficiente para incrementar su nivel de desarrollo de esta competencia, de tal suerte que impacte en otras asignaturas y por ende, mejore su rendimiento académico.

Sin duda, el transitar por un contexto educativo atípico como lo fue el aislamiento provocado por la pandemia de COVID-19, nos obliga a aceptar que provocó vacíos en la educación y ello advierte en la necesidad de replantear las prácticas de la enseñanza-aprendizaje desde la Universidad. En el caso de las competencias comunicacionales, el impacto de su retraso es mucho más grave de lo que se pudiera considerar, puesto que su desarrollo favorece otras competencias.

8. REFERENCIAS

Aguilar Peña, P. (2017). Una propuesta de géneros discursivos escritos del ámbito universitario, jurídico y chileno, orientada a la alfabetización académica de estudiantes de derecho. Perfiles educativos, 39(155), 179-192.

Bonifaz, C., Sologuren, E. (2022). Páginas web como herramienta de adaptación a la escritura académica en la carrera de derecho.

Brito Anchundia, J. E., & Pazmiño Zambrano, K. C. (2022). La comprensión lectora en el desarrollo de habilidades sociales en estudiantes de 7° de Educación General Básica Media. [Bachelor's thesis, Guayaquil: ULVR, 2022].

Carro Olvera, A., & Lima Gutiérrez, A. (2022). Pandemia, rezago y abandono escolar: Sus factores asociados. Revista Andina de Educación, 5(2).

Castro, J.R., Macías, J. C., Franco, E. N. (2023). I. Reflexiones sobre el impacto de la pandemia COVID-19 en la Educación Superior. Educación en tiempos de COVID-19, 13.

Cepal & Unesco (2020). Informe COVID-19: La educación en tiempos de pandemia de COVID-19.

Educación, Grupo Banco Mundial (2020). COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública. Banco Mundial educación.

Ferreras-García, R. Sales-Zaguirre, J., Serradel-López, E. (2022). Generic competences and learning results during de COVID-19 pandemic: a comparative study. Campus Virtuales, 11(2), 147-160.

García Arias, N., Quevedo Arnaiz, N., Cañizares Galarza, F.P. (2022). El interés de las habilidades de aprendizaje del conocimiento científico en los estudiantes de derecho, UNIANDES, Santo Domingo. Revista Conrado, 18 (S2), 362-370.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés.

Méndez, M.A., Montes, J.Y. (2022). Lectura crítica en estudiantes de derecho. Carta editor, 85.

Pier, L., Christian, M., Tymeson, H., & Meyer, R. H. (2021). COVID-19 Impacts on Student Learning: Evidence from Interim Assessments in California. Policy Analysis for California Education, PACE.

Posso, R., Cóndor, M., Ronquillo, Herrera, Herrera, M., Yañez, N., Jácome, P. (2023). La nivelación de conocimientos: Retos de la educación post pandemia. Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0, 94-110.

Sánchez, M. L. (2022). La lectura y la escritura en el retorno a la presencialidad: experiencias y estrategias para la retención universitaria. IV Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública (La Plata, 26 al 30 de septiembre de 2022).

Santos, M. F. (2022). La lectura y su incidencia en el rendimiento académico en estudiantes de primer semestre de Comunicación, en la UPSE, año 2021. [Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena. 2022]

Torres W.P., Jimbo, P. R., Agurto, D. A., Rivadeneira, M. M., & Aponte Gutiérrez, T. L. (2022). Impacto de la educación virtual en los estudiantes de la modalidad presencial de la carrera de Administración Pública debido a la pandemia de Covid-19. Sathiri, 17(1), 81-101.

Ulcuango, D. (2023). Efectos académicos de lecto-escritura, que manifiestan los estudiantes de una institución educativa tras la pandemia de COVID-19 en el año lectivo 2022-2023. [Tesis para obtener el grado de licenciado en psicología infantil, Universidad Central del Ecuador]. Repositorio institucional UCE http://www.dspace.uce.edu.ec/handle/25000/29665

UNESCO. One year into COVID: Prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe. Report of UNESCO online conference; 2021.

Urrutia, E., Pérez, S. (2022). Fortalecimiento del rendimiento académico de estudiantes universitarios ante esta nueva normalidad. Talento Humano y la Gestión Escolar, 257.

Vélez-Vélez, M., De la Peña-Consuegra, G.M., Zambrano-Intriago, G., (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo de comunicación escrita en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de nivelación. 593 Digital Publisher CEIT, 7(1-1), 375-392.

EVALUACIÓN DEL DOCENTE EN LA ENSEÑANZA DE DERECHO CIVIL

LUIS CORPAS PASTOR
Facultad de Derecho. Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La palabra evaluación significa "acción y efecto de evaluar"[130], por lo que su propia definición nos trasmite cierto dinamismo. La evaluación no sólo corresponde a una acción, sino que el concepto incluye una cierta idea de resultado, obtenido como una consecuencia esperable de la misma. En su primera acepción, «evaluar» significa "señalar el valor de algo"[131]; concepto amplio que debe concretarse para poder entender exactamente su significado. En un trabajo anterior nos referíamos a binomio enseñanza/aprendizaje como la apertura de "un proceso de comunicación que debe producirse entre discente y docente, en el contexto de un sistema educativo normalizado; que debería dar como resultado la aprehensión de un mensaje didáctico (aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad y los distintos contextos y modos individuales de aprender) y finalmente, la retroalimentación del docente mediante la evaluación" (Corpas, 2022, p. 101). Así, en su tercera acepción, significa "estimar los conocimientos, aptitudes y rendimiento de los alumnos"[132]. Con ello, la Real Academia nos está transmitiendo, probablemente, que el término se refiere a un proceso del cual su objeto es el alumnado únicamente, habituado a someterse continuamente a evaluación y a obtener una calificación que, eventualmente, le permita superar la asignatura en cuestión. Es, por tanto, un proceso que está íntimamente ligado a la

[130] Real Academia Española, *Diccionario de la lengua española*, *online*, https://bit.ly/40ENicC
[131] *Ídem.*
[132] *Ibíd.,* https://dle.rae.es/evaluar

educación. Sin embargo, en cualquiera de sus significados, evaluar no es tarea sencilla.

Dependiendo del momento en que se realice, la evaluación tiene una función específica. Pasek de Pinto y Teresa Mejía (2017) distinguen

> tres tipos de evaluación: Inicial y/o diagnóstica, previa a la planificación de enseñanza aprendizaje; la procesual y/o formativa que tiene lugar a lo largo del proceso educativo, y, la final y/o sumativa que tiene la función de valorar los logros alcanzados por los estudiantes al final de un proceso con el fin de promover o certificar conocimientos y habilidades. (p. 178).

Así, si se realiza al inicio de la actividad educativa (evaluación inicial), tendrá un carácter prospectivo y su función consiste en enfocar las actividades hacia aspectos concretos, tomando como punto de partida el nivel de conocimiento que tenga el estudiantado concreto. Si se realiza durante el proceso de aprendizaje, su función va a ser formativa. Es decir, de la evaluación procesual se extraen datos sobre la eficacia del procedimiento de enseñanza, al tiempo que se da valor a la adquisición de competencias, reforzando el aprendizaje del alumnado con la propia evaluación. Y, si se realiza al término de las actividades académicas, evaluación de producto, o sumativa, servirá para dar valor al propio proceso de aprendizaje, con la verificación de la adquisición de las competencias y conocimientos estipulados en el programa docente.

Ahora bien, no debemos centrarnos únicamente en una mera actividad de evaluación sumativa, es decir, centrarnos en un procedimiento de evaluación concreto y explícito en la correspondiente Guía docente. La definición de la RAE es bien clara en su tercera acepción: la aptitud y el rendimiento de los alumnos puede y debe medirse periódicamente, de forma que sirva de retroalimentación en un diálogo que, sin evaluación, estaría falto de conocimiento sobre el grado de comprensión del mensaje. Además, la evaluación debería ser bidireccional, de entender que estamos ante un diálogo en educación: tenemos la oportunidad no sólo de dar valor al conocimiento, aptitud y rendimiento del alumnado, son también al desempeño docente; en una suerte de evaluación del profesorado realizada por el alumnado.

Y en este proceso están presentes también los valores, como el respeto, en una suerte de

> 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. (Barragán, Evangelista y Chaparro, 2019, p. 193).

Es imprescindible medir, es decir, evaluar la adquisición de estas competencias y habilidades, por lo que la evaluación adquiere una importancia radical en el ejercicio de la docencia universitaria, porque, como diálogo, requiere su retroalimentación. Esto, en síntesis, constituye la hipótesis que planteamos en este trabajo.

1.1. Profesorado y organización educativa

La labor docente no se agota en el marco pedagógico establecido por la organización educativa, concretado en la Guía docente. Al contrario: es precisamente la labor del profesorado la que puede marcar la diferencia porque si bien la organización es un marco que define e impone un determinado currículum, en nuestra opinión, son las personas quienes mantienen el diálogo educativo en el binomio enseñanza-aprendizaje y cuanto mayor diálogo docente-discente exista, mejores resultados de aprendizaje se darán.

El conocimiento del contexto educativo (Pérez Gómez, A. I., 2019), es decir, qué valores imperan entre el alumnado, qué edad tienen, en qué punto de la carrera se encuentran, cómo afrontan su papel como estudiantes y su relación con el mundo laboral, entre otros aspectos, es de relevancia cuando uno se acerca a la docencia, donde los

> retos de la era digital contemporánea requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y la comunicación eficaz, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, plantear y resolver problemas y proponer alternativas innovadoras en contextos económicos, culturales y políticos cada vez más confusos, fugaces y complejos. (p. 3).

Pero como afirmaba Cano (2015), la Universidad no facilita mucho la labor de transferencia de la formación:

> En el caso de la formación docente universitaria, las estructuras rígidas universitarias no facilitan la asunción de ciertos cambios que requerirían una mayor flexibilidad, una creación de equipos docentes, una integración de propuestas de diversas asignaturas, etc., con lo que, a menudo, la dificultad para transferir llega básicamente por la cultura individualizada y centrada en la lógica disciplinaria que poseemos. (p. 120).

De acuerdo con Ortiz y Sánchez (2020, p. 92), cuando el profesorado integra sus ideas en la organización, "aumenta su motivación, compromiso, responsabilidad y sentido de pertenencia a la organización educativa", y estas ideas "se convierten en mecanismos generadores de estrategias pedagógicas novedosas y originales para ser utilizadas en su práctica pedagógica". Por lo tanto, no sólo es importante evaluar porque sea parte del diálogo, sino porque las ideas generadas constituyen unos potenciales mecanismos pedagógicos de futuro.

1.2. La investigación y la evaluación

Freire (2004, p.14) sostiene que "(n)o hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza". Al tratarse de un proceso que pertenece a la enseñanza, sin evaluación tampoco es posible la misma.

La retroalimentación del docente resulta de esencial relevancia en este diálogo, máxime cuando, por definición, el diálogo es la transmisión de una información junto con la certeza de haber sido comprendida ésta por parte del receptor, lo que solamente es mensurable si el emisor recibe la retroalimentación correspondiente.

Evaluar es una tarea difícil, no solo porque son varios los momentos en los que puede llevarse a cabo (si es que, en realidad, no se tratase de una actividad continua; es decir, realizada durante todo el proceso de educación-aprendizaje), sino porque son múltiples los actores y los contextos que se pueden evaluar. Uno de esos actores que frecuentemente se elude su investigación es el profesorado, en cualquiera de sus facetas: sea su empatía con el discente, su metodología didáctica, desempeño profesional, o su mera forma de relacionarse con el alumnado.

Si bien es cierto que en el ámbito universitario existe una evaluación sistemática de la calidad, entre cuyos componentes se encuentra la evaluación del profesorado, no es menos cierto que, por diversas razones,

el alumnado participa de forma ínfima en este proceso evaluativo. Pero la educación, como diálogo, quedaría "coja" sin este componente de investigación evaluativa del profesorado, siendo absolutamente insuficiente evaluación sólo del estudiantado.

Cierto es que la evaluación sumativa, la clásica del alumnado, puede interpretarse también como una evaluación indirecta del profesorado, pues siempre se ha afirmado que, si toda la clase suspende, quien suspende es el profesor o la profesora…, y no es tautología, sino una apreciación bien clara del «fallo del diálogo» que proclama, seguramente, una actuación docente errónea.

Por otra parte, como afirma Leiva (2016, p. 26), "la evaluación educativa en el contexto universitario es un elemento clave de la configuración de la calidad de la institución universitaria". Su objeto tiene que ver no sólo con el *Educational Data Mining*, como señala Rojas Castro (2017), sino con el "*Learning Analytics*", centrado en la "optimización del proceso y ambiente de enseñanza y aprendizaje" (p. 122). Es decir, la investigación evaluativa tiene trascendencia cuando se torna en la intención de optimizar el proceso y el contexto del binomio enseñanza-aprendizaje, como intentamos nosotros con este modesto estudio. Los enfoques para ello suelen combinar la metodología cualitativa con la cuantitativa, con ello se completa en la práctica docente la denominada "metodología de la investigación acción" (Pérez Van Leenden, 2019).

> técnica primaria para el mejoramiento del desempeño profesional de los docentes universitarios, ya que genera conocimiento pedagógico por medio de la investigación. […] la relación dialéctica entre la teoría y la práctica educativa, […] hacen que el docente como actor principal de la investigación por medio de su propia acción pueda solucionar los problemas encontrados en el proceso investigativo. (p. 179).

Según este autor, el uso de "escalas de medida" permite recoger las percepciones de los individuos (p. 181) y no es extraño que se empleen cuestionarios para ello. Se trata de una metodología instrumental, porque el objetivo final consiste en cambiar o mejorar los procesos académicos.

El propósito de este trabajo es poner en valor la evaluación de las personas que ejercen la docencia universitaria por parte de su alumnado,

contextualizado en la Asignatura "Derechos reales", situada actualmente en cuarto curso del doble grado de la Universidad de Málaga, en Derecho y Dirección y Administración de Empresas (ADE) en su nuevo Plan de estudios (y que proviene del desdoblamiento de la Asignatura de tercer curso, Derecho Civil II, que incluía además de estos contenidos, los correspondientes a "Contratos y responsabilidad extracontractual".

2. OBJETIVOS

2.1. Contextualizar la muestra

- Para ello, el primer objetivo consiste en describir la población a través de la muestra estudiada, en relación a las variables edad, género y trabajo.

2.2. Medir el nivel de satisfacción del alumnado

- El segundo objetivo es estudiar el nivel de satisfacción del alumnado en relación a la asignatura de Derechos Reales, a sus pares y su satisfacción general con el docente.

2.3. Describir el desempeño docente y valorar la percepción del alumnado con vocación de mejora del proceso académico

- Describir el desempeño docente desde la percepción por el alumnado y analizar la satisfacción que percibe el estudiantado con las clases teóricas recibidas y las prácticas realizadas.
- Comparar el respeto percibido por el alumnado de sus pares, con el que perciben del docente.
- Finalmente, analizar la percepción del alumnado, a través de la recogida de sus opiniones, sobre aspectos positivos y aspectos de mejora del desempeño docente del profesor.

3. METODOLOGÍA

Este estudio realiza un análisis descriptivo mediante un enfoque cuantitativo-cualitativo, dado el empleo de representaciones gráficas que se

han extraído del análisis estadístico porcentual de respuestas a una serie de preguntas mediante un instrumento diseñado al efecto (cuestionario *online*, *Google forms*) para su cumplimentación por el alumnado y su posterior interpretación con un enfoque cualitativo en el contexto docente (Pérez Van Leenden, 2019).

Ambos enfoques tienen un reflejo en el instrumento diseñado y descrito más adelante, por cuanto se han combinado preguntas abiertas y cerradas dicotómicas (contextualizadoras), que son las que prefiere la mayoría del alumnado "en las que los estudiantes expresen sus opiniones libremente" (Valentín Martínez y Mayor Ruiz, 2023, p. 15), junto con otras preguntas de escala tipo «Likert», cuyo diseño "es fundamental para obtener datos de calidad" (Matas, 2018, p. 44) en trabajos como el presente.

Para ello, utilizamos un método inductivo de investigación, basado en datos extraídos de una muestra compuesta por el estudiantado de la Asignatura "Derechos reales" del doble grado Derecho-ADE de la Universidad de Málaga, a través de estrategias TIC y la elaboración de instrumentos evaluativos tales como un cuestionario de satisfacción, compuesto por 22 preguntas, realizado de forma sincrónica, *online*, al cual se accedía mediante un código QR proyectado en la pantalla del aula, que dirigía a una *url* alojada en *Drive* para que lo contestasen los asistentes a la última clase del curso, a través de sus dispositivos electrónicos (portátiles, *tablets* o *smartphones*).

En dicho cuestionario, además de las preguntas correspondientes a las variables dicotómicas "género" (pregunta núm. 1), o "grupo reducido" de prácticas (núm. 3) y la variable laboral "trabajo" (que se incluía en la pregunta núm. 5, sobre si la persona, además de estudiar, realizaba algún trabajo remunerado), hubo dos preguntas con cuatro alternativas cada una (ítems núms. 2 y 4, respectivamente), relativas a las siguientes variables: "curso más alto matriculado" y la variable "edad" (desde 20 años a 24 o más).

Junto a las anteriores, se incluyeron tres preguntas cerradas con cuatro alternativas cada una, tipo «Likert» (preguntas núms. 6 a 8), sobre la opinión de cada estudiante si "se sentía a gusto" respectivamente, con la

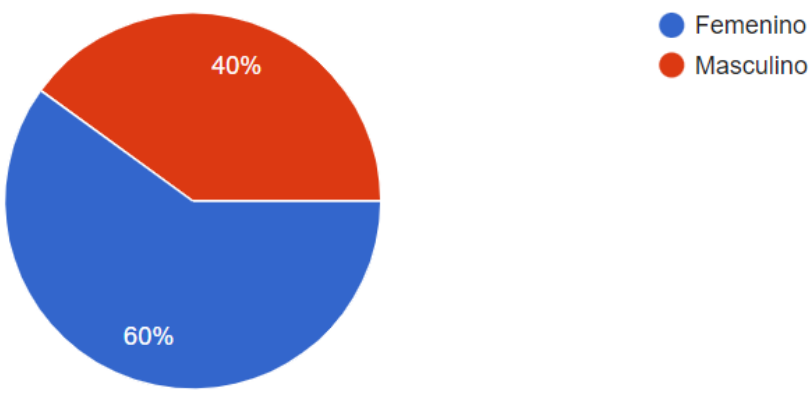
asignatura, con el estudiantado (compañeros y compañeras) y con el profesor. En cuanto a éste último, además, se formulaban tres preguntas abiertas (núms. 9 a 11) sobre los aspectos que debería mejorar, aquellas cualidades positivas y negativas que pudiera identificar, respectivamente.

Finalmente, se realizaron cuatro preguntas cerradas usando dicha escala tipo «Likert» sobre el nivel de satisfacción con su participación en las prácticas y clases teóricas de la Asignatura (preguntas núm. 16 y 17, respectivamente) y sobre su percepción del "respeto" mostrado por el docente al estudiante y por el propio estudiantado (preguntas 18 y 19). Para terminar, la pregunta número 22 se dejaba "abierta" a realizar algún comentario libre sobre el curso.

4. RESULTADOS

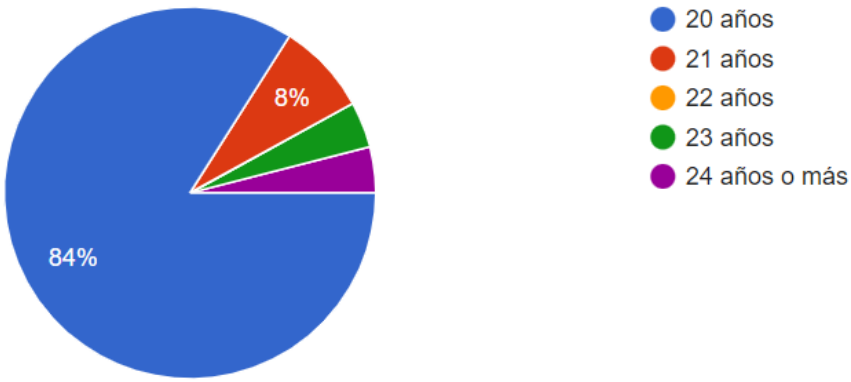
Se obtuvieron 25 respuestas de los 34 estudiantes que participaban en la evaluación continua de la asignatura, es decir, un 73,5% del total de las personas matriculadas en la Asignatura, de las que 15 estudiantes fueron de género femenino y 10, masculino (gráfico 1). El 92% de la muestra tenía 21 años o menos edad (84%, 20 años y 8%, 21 años), situándose la moda de edad en 20 años (gráfico 2).

GRÁFICO 1. *Distribución de la variable «género»*



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación

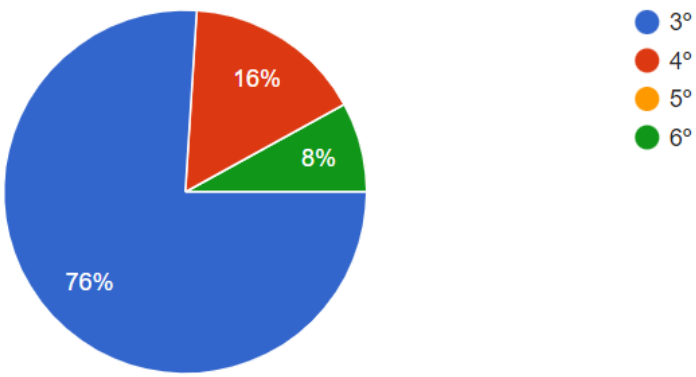
GRÁFICO 2. *Distribución de la variable «edad»*



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación

Obviamente, de ese 92% todos eran estudiantes matriculados en 3º o 4º curso, mientras que los dos estudiantes más mayores estaban matriculados en un curso superior al actual (6º curso del doble grado), como se muestra en el gráfico 3. Únicamente cuatro estudiantes compaginaban el estudio con el trabajo remunerado (16%).

GRÁFICO 3. *Distribución de frecuencias porcentuales de la variable «curso más alto matriculado»*



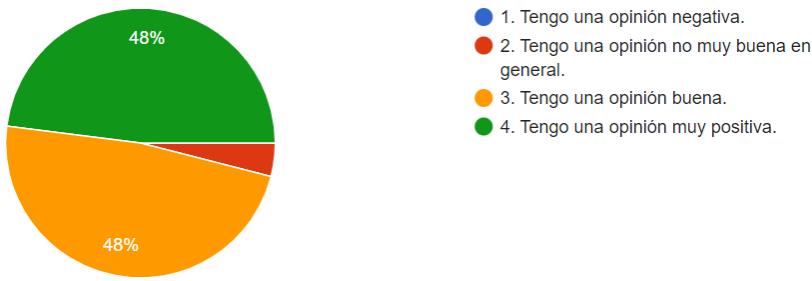
Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación.

En cuanto a la opinión sobre si se sentían "a gusto", con la asignatura, con sus pares y con el profesor (preguntas núms. 6 a 8, respectivamente),

en total un 96% del estudiantado se sentían a gusto con la asignatura (la mitad de ellos manifestó una opinión buena y la otra mitad, muy positiva). El 100% manifestó que se sentía a gusto con sus compañeros de clase (44% expresaron una opinión buena, y el 56% muy positiva), al igual que con el profesor, aunque con unos porcentajes diferentes (32% manifestó una opinión buena y 68%, muy positiva).

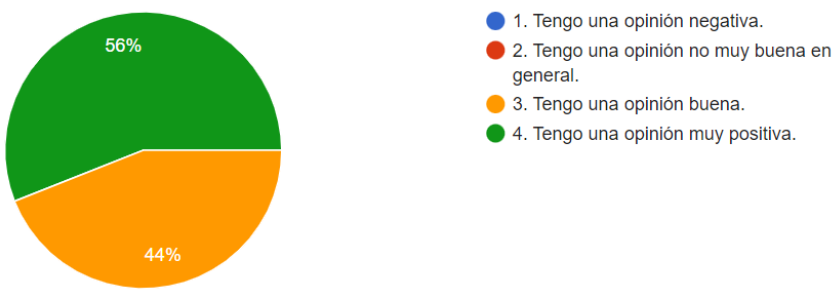
Es interesante comparar las imágenes correspondientes a las respuestas a tres preguntas, que se muestran en los gráficos 4 a 6, a continuación.

GRÁFICO 4. *Percepción sobre la «Asignatura» (Distribución de frecuencias de respuestas a la pregunta "en relación a esta asignatura, ¿te sientes a gusto?")*



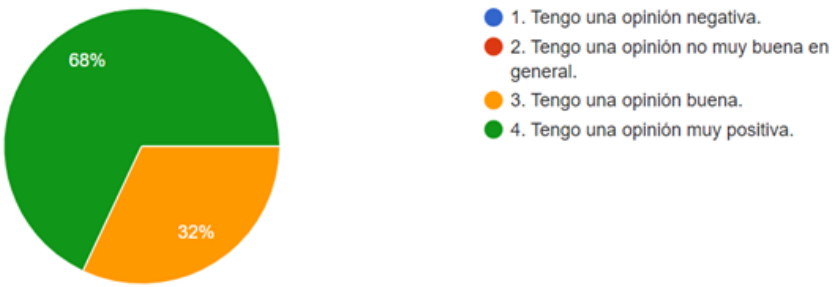
Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación

GRÁFICO 5. *Percepción sobre el «Alumnado» (Distribución de frecuencias. Pregunta: "en relación al estudiantado de esta asignatura, en general, ¿te sientes a gusto?")*



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación

GRÁFICO 6. *Percepción sobre el «Profesor» (Distribución de frecuencias de respuestas a la pregunta "en relación al profesor de esta asignatura, en general, ¿te sientes a gusto?")*



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación.

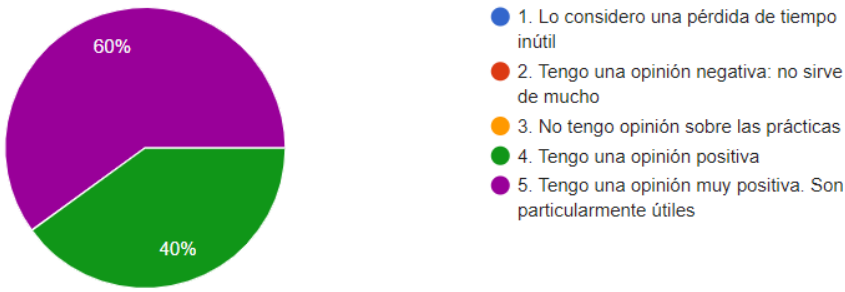
Centrados en la evaluación del desempeño docente del profesor, las respuestas a la pregunta 9, relativa a los «aspectos que debería mejorar» el docente, un 44 % del estudiantado opina que "no hay nada que mejorar", frente a un 32% (8 estudiantes) que sugieren mejorar aspectos didácticos, tales como "explicar más lento", o poner "más ejemplos", mejorar las "presentaciones o apuntes". Un 12% reclama "más prácticas" y tres personas sugieren una "mejor organización", "promover la participación del alumnado" o "mejorar el temario", respectivamente, que representan un 4% del total, cada una.

Las respuestas sobre las «cualidades positivas» que resaltarían del profesor (pregunta núm. 10), un 48 % destaca la "empatía" (amabilidad, cercanía, positivismo, etc.), mientras que el 52% restante destaca la forma de explicar y de poner ejemplos clarificadores ("muy pedagógico", "resaltando lo importante", "dinamismo", "ameno y entretenido", "facilita la comprensión", "integra las prácticas con las que entiende mejor la asignatura, etc.). En cuanto a las «cualidades negativas» del profesor (pregunta núm. 11), el 72% no encuentra ninguna cualidad negativa, mientras que porcentajes menores (8%, que corresponden a 2 estudiantes en cada caso) señalan como negativo la "lectura de *PowerPoint*", "despiste y falta de organización" y la "falta de ejemplos"; mientras que una persona no contesta en esta pregunta.

El análisis de las contestaciones a las cuatro preguntas sobre el nivel de satisfacción con su participación en las prácticas (pregunta núm. 16), el

100% manifiesta una opinión muy positiva ("son particularmente útiles", 60%) o positiva (40%) y sobre las clases teóricas de la Asignatura (pregunta núm. 17), un 92% dice tener una opinión positiva (72%) o muy positiva (un 20%). Nadie las consideró "una pérdida de tiempo inútil" y únicamente hubo una única respuesta negativa "2. No sirve de mucho" (gráficos 7 y 8).

GRÁFICO 7. *Nivel de satisfacción con las «prácticas»*



Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación.

GRÁFICO 8. *Nivel de satisfacción con la participación en las clases «teóricas»*

Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación.

En cuanto al «respeto», un 96% de estudiantes manifiestan haberse sentido respetados por el profesor (opinión muy positiva, 84% y positiva, 12%) y en un cuestionario se afirma que no tiene opinión al respecto. Por otra parte (pregunta 19), la cifra alcanza un 92% entre quienes opinan que se han sentido respetados por sus propios compañeros ("siempre me

he sentido respetado por el estudiantado", 76% y "el estudiantado me muestra respeto", 16%). Dos estudiantes no tienen opinión al respecto.

Resulta ilustrativo la comparación de la percepción del alumnado sobre el respeto que muestra el profesor a cada estudiante, que incluso supera al que percibe cada estudiante del resto de sus pares (gráficos 9 y 10).

GRÁFICO 9. *Percepción sobre el respeto «del profesor» (Distribución de frecuencias de respuestas a la pregunta "¿te sientes respetado por el profesor de la asignatura?")*

Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación.

GRÁFICO 10. *Percepción sobre el respeto «inter-pares» (Distribución de frecuencias de respuestas a la pregunta "¿te sientes respetado por el estudiantado de la asignatura?")*

Nota: Elaboración propia. Fuente: cuestionario de evaluación.

Sobre el docente, más del 70% de la clase opina que no se le pueden reprochar cualidades negativas, y el 100% destaca cualidades positivas del mismo y aunque gran parte del estudiantado expone que "no hay nada que mejorar" en la actuación del profesor, algunas opiniones

minoritarias señalan que sí existen algunos aspectos didácticos a mejorar, tales como las presentaciones, o aumentar las clases prácticas.

5. DISCUSIÓN

Aunque esta es una investigación que no está libre de sesgos, hay que poner en valor que ha sido realizada sobre el 73% de los matriculados en la Asignatura, ha sido realizada asegurando un anonimato absoluto a los participantes y se ha realizado *online*, a través de acceso mediante un código QR, por lo que el estudiantado ha tenido la oportunidad de contestar en plena libertad y de una forma cómoda desde sus propios dispositivos. Si bien, el tamaño de muestra es escaso y sería deseable confirmar los datos obtenidos mediante su replicación en cursos diferentes, con mayor número de estudiantes.

En nuestra opinión, la evaluación debe abordar inexcusablemente el desempeño docente, la dinámica pedagógica e incluso las actividades, así como la ponderación de valores como respeto o libertad, en una Universidad pública de calidad. Pues, como afirman Barragán, Evangelista y Chaparro (2019, p. 205),

> una educación basada en la convivencia tiene que seguir fomentándose a pesar de que vivamos en un mundo que fomenta la competencia […] Esto implica complementar el lado metafórico y el lado metonímico de la existencia humana, que están en constante tensión […] Es necesario entonces comprender primero el contexto para hacer los ajustes necesarios para llegar a los ideales de una educación basada en la convivencia.

El paradigma cualitativo es de suma importancia para que el profesorado pueda reaccionar y dar respuesta a los problemas encontrados en el proceso investigativo, en el modelo de la investigación-acción, en el que se potencia el "rol del profesor como investigador" (Pérez Van Leenden, 2019, p. 179).

En general, los aspectos analizados en este estudio no suelen formar parte de la batería de preguntas que se hacen en la evaluación de la calidad de la enseñanza que la Universidad tiene protocolizada. Además, el acceso QR *online* al cuestionario es inmediato y más cómodo para el alumnado y quizás, por este motivo, el nivel de participación en nuestra

encuesta ha sido muy superior a la participación habitual en las encuestas de calidad de la Universidad.

Los resultados muestran, en nuestra opinión, el nivel de satisfacción general que tiene el alumnado de una forma muy esclarecedora, al tiempo que ponen sobre la mesa aspectos de mejora, que probablemente habrían quedado ocultos si no se hubieran puesto en valor.

En cuanto a las dinámicas de la clase, el 100% manifiesta una opinión muy positiva sobre las clases prácticas, y un 12% quiere más. También un alto porcentaje del alumnado (92%) tiene una opinión positiva sobre las clases teóricas de la Asignatura (gráficos 7 y 8). Porque, siguiendo a Pérez Gómez (2019):

> Este aprender a pensar, comunicar y hacer, requiere reconstruir los recursos, conscientes y mayoritariamente inconscientes, que utilizamos para percibir, comprender, tomar decisiones y actuar en un movimiento dialéctico complementario que en pedagogía podría expresarse como "la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría". (p. 9).

Aunque el 72% del alumnado no encuentra en el profesor ninguna cualidad negativa, entre estos aspectos de mejora, cabe destacar un bajo porcentaje que sí señala algunas (2 estudiantes, "lectura de *PowerPoint*" y dos más, "despiste y falta de organización" y la "falta de ejemplos", respectivamente). Se trata en todo caso de una opinión muy minoritaria y expresada únicamente después de haber opinado sobre la asignatura en la que, en general un 96% del estudiantado manifiesta que se sentía "a gusto"; con una opinión buena o muy positiva.

Todas estas cuestiones tienen que ver con la cultura de evaluación, cuyo "fomento activo y crítico (Leiva, 2016, p. 35),

> supondrá un acicate positivo y revitalizador en las propias prácticas evaluativas de la calidad de la docencia universitaria, y es que un estudiante educado en cultura evaluativa podrá ofrecer una mayor rigurosidad y certeza en los procedimientos de calidad del docente universitario, así como del propio sistema. Este es el reto: incrementar las estrategias de auditoría interna para incrementar todos los parámetros de calidad educativa partiendo de las voces de los estudiantes, como un elemento capital de la construcción emergente de un modelo más participativo, transparente, democrático y con un alto valor añadido de corresponsabilidad y participación.

Por lo tanto, es necesario incidir en los aspectos negativos del docente porque es importante para descubrir áreas de mejora, que habitualmente pasarían desapercibidas. Para ello, no es posible prescindir de las voces del alumnado.

6. CONCLUSIONES

En primer lugar, el mero hecho de realizar una encuesta al alumnado universitario, en la que anónimamente se recoge de primera mano la opinión del mismo, es una muestra del compromiso con la calidad de la enseñanza.

En segundo lugar, la utilización de TICs en las aulas universitarias como metodología evaluativa produce una aceptación inmediata de la evaluación por parte del alumnado.

En tercer lugar, parece necesario que las personas que ejercemos la docencia debamos someternos también a evaluación, porque de esta forma podemos identificar áreas de mejora y contribuir con ello a la mejora de la calidad. Es deseable, como así ha sucedido, que se ponga de manifiesto el respeto como valor que trasmite el profesorado, incluso por encima del respeto que se tiene el alumnado entre sí: en clase ha imperado el respeto, las prácticas son unánimemente aplaudidas con satisfacción general y una amplísima mayoría del estudiantado muestra su satisfacción también con las clases teóricas.

Finalmente, "tomar el pulso" a la clase es una tarea que debería formar parte rutinariamente de la actividad de todas las personas que nos dedicamos a la docencia, porque siempre aparecerán aspectos susceptibles de mejora, incluso en temas áridos como pueden ser los Derechos reales, dentro del Doble Grado Derecho-ADE.

7. REFERENCIAS

Barragán Machado, N, Evangelista Ávila, I. I., y Chaparro Medina, P. M. (2019). Una interpretación desde la perspectiva de la hermenéutica analógica: la educación basada en la convivencia. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10, 193-206. https://doi.org/10.33010/ierierediech.v10i18.519

Corpas, L. (2022). El rol docente ante los cambios normativos en educación: FP. Revista Europea de Historia de las Ideas Políticas y de las Instituciones Públicas, 17, 100-128. http://bit.ly/3FHIVpm

Feire, P. (2004), Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa, Paz y Tierra

Leiva, J. J. (2016). La evaluación como clave de comprensión del aprendizaje y la calidad educativa: una indagación cualitativa en el contexto universitario. Certiuni Journal, (2), 26-36.

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1), 38-47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347ç

Ortiz O., A. y Sánchez B., J. (2020). Educar, instruir y formar: una configuración tríadica. Plumilla Educativa, 26 (2), 63-101. https://doi.org/10.30554/pe.2.4040.2020

Pasek de Pinto, E., y Teresa Mejía, M. (2017). Proceso General para la Evaluación Formativa del Aprendizaje. Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa, 10(1), 177-193. https://doi.org/10.15366/riee2017.10.1.009

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

Pérez Van Leenden, M. J. (2019). La investigación acción en la práctica docente. Un análisis bibliométrico (2003-2017), magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 12 (24), 177-192. http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.ncev

Rojas-Castro, P. (2017). Learning analytics. Una revisión de la literatura. Educación y Educadores, 20(1), 106-128. http://dx.doi.org/10.5294/edu.2017.20.1.6

Valentín Martínez, B., y Mayor Ruiz, C. (2023). La evaluación del profesorado universitario: una mirada del estudiantado. Educ. Pesqui., 49, online 21 pp. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349241907esp

REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA MATERIA «SUCCESSION LAW» A LA LUZ DE LOS POSTULADOS DE LA ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA

MARCOS A. LÓPEZ SUÁREZ
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar sobre la planificación de la materia «Succession Law», que, de acuerdo con el plan de estudios de graduado en Derecho por la *Universidad da Coruña*, se imparte en el cuarto curso del referido Grado, reviste carácter obligatorio y tiene asignada una carga académica de 6 ECTS[133]. Para acometer el fin propuesto, se ha considerado oportuno partir de la guía docente de dicha asignatura[134] durante el curso 2019/2020[135] – último en el que se ha asumido la responsabilidad de impartirla en su totalidad – y proceder a su examen a la luz de los postulados de la «alineación constructiva»[136], formulados por BIGGS a partir de las propuestas de TYLER (1949).

[133] Cfr. Resolución de 9 de abril de 2010, de la Universidad de A Coruña, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho (*BOE* núm. 100, de 26 de abril).

[134] Dado que en la sección de guías docentes de la UDC – accesible a través del vínculo https://www.udc.es/es/ensino/guiasdocentes/ – no aparece la versión en inglés de la guía docente de referencia, se adjunta ésta como Anexo I.

[135] En este orden de ideas, debe significarse que en el curso 2019/2020 la materia cuya guía docente se analiza no se vio afectada por la pandemia del COVID 19, toda vez que la asignatura fue impartida en el primer cuatrimestre. Ello explica que en el denominado plan de contingencia no se hubiesen previsto adaptaciones de calado en relación con la planificación inicial.

[136] Como pone de manifiesto BIGGS (2014, p. 9), el término «constructiva» se utiliza porque el modelo se basa en la psicología del constructivismo, de acuerdo con la cual el conocimiento se construye a través de las actividades del alumno; por su parte, el término «alineación» – ya conocido por la teoría del currículo – se utiliza porque tanto la enseñanza como la evaluación deben estar alineadas con los resultados de aprendizaje previstos.

En este sentido, conviene tener presente que, frente a una concepción tradicional de la enseñanza centrada en el profesor, en los contenidos que esté debe desarrollar – fundamentalmente a través de la lección magistral – y en una evaluación normativa[137], la alineación constructiva – como pone de manifiesto BIGGS (2014, pp. 5-6) – supone, en esencia, un diseño de la enseñanza enfocada en el alumno, basada, en último término, en los resultados que éste tiene que alcanzar – a través de la realización de actividades de aprendizaje proyectadas para optimizar la consecución de tales resultados – y en una evaluación necesariamente fundada en criterios[138].

Así las cosas, a partir de los planteamientos de BIGGS (2014, p. 8), el análisis proyectado incidirá sobre las siguientes cuestiones:

- Descripción de los resultados deseados de aprendizaje.
- Diseño del proceso de aprendizaje a través de actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Empleo de sistemas de evaluación «pertinentes».
- Transformación de la evaluación de las actividades en notas finales.

Junto con lo anterior, el examen en cuestión contendrá una serie de consideraciones tanto sobre la selección y estructura de los materiales de estudio como sobre la selección de los recursos y de las herramientas.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con la propuesta de BIGGS (2014, pp. 8-9), los resultados de aprendizaje deberían concretarse utilizando un verbo (o como máximo

[137] En términos generales, puede afirmarse que la evaluación normativa se caracteriza por la clasificación de los alumnos a partir de la comparación previa de sus aprendizajes y tiene como objetivo «ver la posición relativa de cada alumno respecto a los demás» (HEREDIA MANRIQUE, 2009, p. 42).

[138] La denominada evaluación criterial, en síntesis, está orientada a constatar la adquisición (o no) de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes, prescindiendo de cualquier comparación entre ellos. Cfr., al respecto, HEREDIA MANRIQUE (2009, pp. 43-45).

dos) para cada resultado. Asimismo, debería aclararse el modo en que se van a tratar el contenido o los temas y en qué contexto.

A la hora de identificar cuáles sean esos resultados resulta ineludible tomar como referencia la taxonomía de BLOOM (1956) – en la versión revisada por ANDERSON y KRATHWOHL (2001)[139] – de acuerdo con la cual las habilidades de pensamiento podrían concretarse en las seis siguientes: Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, pp. 66 y ss.). Así las cosas, tales habilidades estarían ordenadas desde las más simples hasta las más complejas y desde las más concretas hasta las más abstractas, de manera que habría un continuo entre aquellas que pudieran considerarse propias de un orden inferior y las que conformarían el orden superior[140].

Por otra parte, en el proceso de descripción de los resultados de aprendizaje, cabría subrayar también la importancia de la regla nemotécnica S.M.A.R.T. Y ello en el sentido de que los mencionados resultados han de ser: (e)Específicos, esto es, han de centrarse en aspectos de mejora concretos; Medibles, lo que conlleva cuantificar o al menos sugerir un indicador de progreso; Alcanzables, teniendo en cuenta los recursos disponibles; Relevantes o significativos; y Temporalmente ajustados, de modo que habría que tener en cuenta cuándo pueden alcanzarse[141].

---

[139] Para un examen de conjunto de los principales cambios introducidos por los revisores respecto de la obra original *vid.* el Anexo A (pp. 263-269).

[140] En este orden de ideas, BLOOM consideraba que las seis categorías principales de la dimensión del proceso cognitivo estaban cumulativamente jerarquizadas, de manera que el dominio de una categoría más compleja requería el dominio previo de todas las categorías menos complejas que se encontraban por debajo de ella: «As the taxonomy is now organized, it contains six major classes […] Although it is possible to conceive of these major classes in several different arrangements, the present one appears to us to represent something of the hierarchical order of the different classes of objectives. As we have defined them, the objectives in one class are likely to make use of and be built on the behaviors found in the preceding classes in this list» (BLOOM, 1956, p. 18). Sin embargo, sobre la base de las pruebas empíricas aportadas por investigaciones posteriores – señalan ANDERSON y KRATHWOHL (2001, pp. 267 y 268) – la jerarquía cumulativa sólo se justificaría plenamente respecto de las tres categorías intermedias, pero no así en relación con las dos últimas de nivel superior; de ahí que – sin negar el orden jerárquico de las menos complejas – en la Taxonomía revisada se sostenga que las seis categorías puedan solaparse en una escala de complejidad considerada.

[141] Acerca de la formulación de la citada regla, *vid.*, por todos, DORAN (1981, pp. 35-36), para quien, en términos ideales, los objetivos de cada empresa, departamento y sección deberían

Pues bien, a la vista de la guía docente de la materia «Succession Law» llama la atención, de entrada y desde un punto de vista formal, el hecho de que los resultados de aprendizaje aparezcan formulados de manera sustantivizada y no a través de la utilización de verbos[142]. Se trata, por tanto, de un aspecto este susceptible de mejora.

Por otra parte, en lo que atañe a la regla S.M.A.R.T., cabe colegir que los resultados de aprendizaje incorporados a la guía docente cumplen todos los requisitos. Son específicos, con independencia de que determinados resultados (*v. gr.*, adquirir la habilidad para manejar fuentes legales o comprender o preparar documentos legales) no sean exclusivos de la materia que se imparte e impliquen un refuerzo o un perfeccionamiento de competencias previamente adquiridas; son igualmente medibles, ya que en todos ellos se puede observar un progreso en el proceso de aprendizaje; son alcanzables, a tenor de las experiencias precedentes y las tasas de éxito de los alumnos[143]; se trata, asimismo, de resultados relevantes, por cuanto que su consecución se traduce no sólo en una mejor preparación académica sino también en la adquisición de competencias transversales (*v. gr.*, oratoria, capacidad de crítica o trabajo en

---

ser: «Specific – target a specific area for improvement. Measurable – quantify or at least suggest an indicator of progress. Assignable – specify who will do it. Realistic – state what results can be realistically achieved, given available resources. Time-related – specify when the results can be achieved» (DORAN, 1981, p. 36). A este respecto, puede advertirse cómo en nuestro concreto ámbito de estudio las citadas características de los objetivos han sido objeto de una relativa adaptación ya que en lugar de «Assignable» se hace referencia a «Achievable» – en el sentido de «Realistic» – y el término «Realistic» vendría a ser reemplazado por «Relevant» y la característica implícita en dicho vocablo.

142 En cualquier caso, tampoco han faltado estudiosos – como BLOOM (1956, pp. 18 y ss.) – que han descrito las diversas categorías de las habilidades de pensamiento y sus correlativos objetivos en el ámbito cognitivo por medio de sustantivos. En concreto, en la taxonomía de los objetivos de aprendizaje desarrollada por el citado autor (*op. et loc. cit.*) se distinguían las seis clases o categorías siguientes: 1. Conocimiento; 2. Comprensión; 3. Aplicación; 4. Análisis; 5. Síntesis; 6. Evaluación.

143 En el curso 2019/2020 la tasa de éxito fue del 100 %; en el curso siguiente alcanzó el 75% y en el curso 2021/2022 fue del 80%. En este sentido, debe significarse que el número de alumnos matriculados en «Succession Law» es significativamente reducido – se trata de estudiantes del último curso del itinerario plurilingüe del grado en Derecho – lo que determina que un único suspenso tenga una alta incidencia porcentual en la tasa de éxito; con todo, los datos reflejados permiten concluir – al menos en línea de principio – la existencia de una tendencia a la consecución de los resultados de aprendizaje por la inmensa mayoría de los estudiantes (78,57% de media).

equipo) indispensables para cualquier ámbito de la vida; y, ya por último, tal y como se desprende del apartado de la guía docente relativo a la «Planificación» – si bien mediatamente porque los resultados están asociados a las competencias – cabe concluir que tales resultados/competencias son susceptibles de ser adquiridos cuando finalice el curso.

En este orden de ideas, debe advertirse que, en la guía docente, aun cuando se identifiquen de manera concreta los contenidos que se van a impartir, no aparece detallado el modo en que éstos van a ser tratados. En este sentido, cabe señalar que la carencia apuntada es meramente formal ya que, aunque no se disponga de un soporte documental que lo acredite, con carácter previo a la exposición de cada unidad temática, se explica a los alumnos el modo en que se va a proceder con los contenidos de dicho tema. Con todo, entiendo que sería conveniente dejar constancia expresa de las indicaciones sobre el modo en que se van a impartir los contenidos; máxime, cuando ello podría redundar en una mejor planificación del trabajo autónomo por parte del estudiante.

3. DISEÑO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La planificación del proceso de aprendizaje también requiere, como pone de manifiesto BIGGS (2014, p. 9), una toma de decisión sobre las actividades que los alumnos deben realizar para la consecución de los resultados de aprendizaje y, como tendremos ocasión de señalar, sobre las propias tareas de evaluación. Y todo ello sobre la base del verbo a través del cual se expresan los resultados de aprendizaje, que se convierte así en el vínculo común que establece la alineación entre dichos resultados, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las tareas de evaluación[144].

[144] Al respecto – señala el citado autor (BIGSS, 2014, p. 9) – algunos de los resultados de aprendizaje requerirán verbos de bajo nivel, como «describir», «enumerar», «listar»; otros de nivel medio, como «explicar», «analizar», «aplicar a ámbitos familiares», «resolver problemas estándar», mientras que en un nivel avanzado entre los verbos apropiados cabría incluir «hipotetizar», «reflexionar», «aplicar a ámbitos o problemas desconocidos».

A la hora de concretar tales actividades, acudiendo de nuevo a la taxonomía de Bloom, cabe señalar que existe una panoplia de instrumentos de práctica ligados a cada uno de los verbos a través de los cuales se identifican y expresan los resultados de aprendizaje (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, pp. 66 y ss.)[145]. Así, a título meramente ilustrativo, en relación con el resultado de aprendizaje asociado a recordar, podrían mencionarse aquí, entre otras actividades, los test de conocimiento – en sus diversas modalidades[146] –; en orden a la consecución del resultado consistente en comprender se juzga especialmente apropiado la elaboración de trabajos, mapas conceptuales o resúmenes; los casos prácticos, por su parte, dada su versatilidad, constituyen un instrumento idóneo para evidenciar, en su caso, los resultados de aplicar, analizar o evaluar; y, ya por último, en lo que atañe al resultado de crear, el diseño de un podcast representaría un buen exponente.

Así las cosas, en la guía docente objeto de análisis – en concreto, en los apartados de «Planificación», «Metodologías» y «Evaluación» – se contemplan tres actividades específicas de enseñanza-aprendizaje. Se trata de la lección magistral, el test objetivo de conocimientos y el estudio de casos. En este sentido, sin perjuicio de que pudiera sopesarse la incorporación de otras actividades adicionales – como los proyectos colaborativos[147] – cabe ya adelantar que las actividades mencionadas se hallan perfectamente alineadas con los resultados de aprendizaje.

---

145 Para una visión de conjunto de las referidas actividades de enseñanza-aprendizaje en el ámbito digital, cfr. CHURCHES (2009, pp. 11, 18, 40, 51, 57 y 62).

146 *V. gr.*, los test de opción múltiple de verdadero o falso en los que la respuesta se contiene en los propios ítems o aquellos otros en los que, en cambio, el estudiante debe proporcionar la respuesta.

147 En relación con el potencial formativo que entrañan los proyectos colaborativos baste señalar, siguiendo a BLUMENFELD (1991, pp. 369-398; en particular, p. 378), que en su ejecución los estudiantes necesitan: acceder a información y ejemplos o representaciones que les ayuden a comprender y utilizar las ideas nucleares; utilizar las herramientas necesarias para llevar a cabo el proyecto (*v. gr.*, manejar programas informáticos); utilizar estrategias de aprendizaje, metacognitivas y de resolución de problemas; hacer un seguimiento del proceso y de sus elementos, porque es probable que, para mejorar su trabajo, deban pasar por varias fases; o, en fin, ver los errores y los pasos en falso como oportunidades de aprendizaje y no como indicadores de baja capacidad.

Por medio de la lección magistral se transmite información relevante, actualizada y bien organizada y con ello, entre otros aspectos, se facilita a los estudiantes tanto la comprensión de conceptos complejos como la aplicación de procedimientos[148]. De este modo, los estudiantes serán capaces de describir, listar, enumerar o, en fin, llevar a cabo acciones todas ellas ligadas de modo esencial al resultado de aprendizaje consistente en recordar.

En conexión con lo expuesto, también los test de conocimiento – a la par que un modo de evaluación – constituyen una actividad de enseñanza-aprendizaje ligada en esencia a la adquisición de conocimientos concretos; *rectius*, recodar[149].

Especialmente relevante, por cuanto que permite que los estudiantes alcancen la práctica totalidad de los resultados de aprendizaje, es el estudio de casos. En efecto, por medio del método del caso, a partir de la descripción de una situación concreta, los alumnos se enfrentan a la resolución de situaciones complejas, que requieren «el trabajo en grupo, la construcción del conocimiento, el intercambio de opiniones, la búsqueda y el análisis de información y la toma de decisiones […] El estudio de caso también da pie para fomentar competencias relacionales y creativas» (ARAMENDI, BUJÁN, GARÍN y VEGA, 2014, p. 417). En otros términos, el método del caso representa una actividad de enseñanza-aprendizaje idónea para que el estudiante adquiera las competencias y

---

[148] Sobre la utilidad de la clase magistral, cfr., entre otros muchos autores, RODRÍGUEZ SÁNCHEZ (2011, pp. 87 y ss.). Además de las ventajas señaladas en el texto, el citado autor considera que la clase magistral también sería útil para: «Fomentar actitudes de acercamiento de los estudiantes hacia la disciplina.– Estimular la motivación hacia la materia a través de la actuación del profesor.– Proporcionar a los alumnos las claves de comprensión de los fundamentos sobre los que se asienta una disciplina» (RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011, p. 88).

[149] Con todo, se considera oportuno subrayar cómo, en función del modo en que esté diseñado el test, cabe la posibilidad de que en la referida actividad estén implicados otros resultados de aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, en la siguiente pregunta del examen tipo test de «Succession Law»: «Pedro leaves goods for a liquid value of 32 and during his lifetime he had donated another 6 to his son Ernesto. Pedro appointed to his three children (Ernesto, Esteban and Eduardo) and a nephew (Benito) as his heirs, for equal parts. Regarding the previous assumption, which of the following statements is true? A) Each heir has right to 8 units. B) Benito has right to 9.5 units. C) Esteban has right to 10 units. D) Ernesto has right to 6.5 units». En el ejemplo propuesto, el estudiante no sólo debe recordar la institución de la colación, sino que debe comprenderla y aplicarla.

habilidades necesarias para comprender aquello que previamente ha estudiado, para aplicar esos conocimientos, para llevar a cabo un análisis crítico, para evaluarlos y, en último término, para crear sus propios resultados[150].

4. TRANSFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN NOTAS FINALES

En términos generales puede afirmarse que la evaluación constituye una prueba de que los alumnos han aprendido lo que se pretendía que aprendieran. Como se ha tenido ocasión de apuntar, la evaluación debe estar igualmente alineada con los objetivos y/o resultados de aprendizaje[151]. De lo contrario, esto es, si los objetivos y la evaluación estuviesen mal alineados, sería más probable que los estudiantes se esforzasen en aprender aquello que se evalúa y no lo que pretenden los objetivos (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, p. 252).

De igual modo, la evaluación debe estar alineada con las actividades de enseñanza-aprendizaje; de no ser así, aumentaría la dificultad de estimar adecuadamente la eficacia de las actividades educativas (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, p. 254). En este sentido, debe significarse que, aunque las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación puedan ser idénticas en términos sustantivos y de forma – de hecho, así acontece

---

150 A modo ilustrativo, entre los distintos casos planteados en relación con los contenidos de la materia «Succession Law», podría traerse a colación aquel en el que los estudiantes se hallan en presencia de un hipotético testamento ológrafo mancomunado en el que consta únicamente la firma de uno sólo de los otorgantes y una cruz en sustitución de la firma del otro. En este sentido, la práctica propuesta requiere: recordar, a fin de identificar o denominar la forma testamentaria; comprender, para determinar si concurren los presupuestos del testamento ológrafo y/o del testamento conjunto; aplicar, en la medida en que se debe usar la normativa de referencia; analizar, para determinar el alcance que se deriva de la falta de una firma; evaluar, en el sentido de formular hipótesis sobre una posible conversión del testamento en otro negocio jurídico; y, finalmente, crear, por medio de la elaboración del correspondiente informe o dictamen jurídico.

151 Al respecto, ANDERSON y KRATHWOHL (2001, p. 252) ponen de manifiesto la existencia de dos razones principales para sostener el alineamiento de la evaluación con los objetivos: por un lado, la mayor probabilidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender los conocimientos y los procesos cognitivos incluidos en las distintas evaluaciones a las que se enfrentarán; por otro, en la medida en que los estudiantes tratan de obtener buenas notas, la mayor probabilidad de que estas buenas calificaciones se traduzcan en un buen aprendizaje.

en la guía docente de la materia que se examina –, lo cierto es que unas y otras cumplen una función diferente: las primeras tienen por objeto ayudar a los estudiantes a aprender; las tareas de evaluación, en cambio, pretenden determinar si los estudiantes han aprendido o no (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, p. 254).

Proyectando las consideraciones precedentes al ámbito de la guía docente de «Succession Law» cabe concluir, por un lado, que las tareas de evaluación previstas en ella se identifican de manera casi plena con las actividades formativas. En efecto, en la guía docente sujeta a examen se contempla el test objetivo y el estudio de casos tanto como actividades de enseñanza-aprendizaje como de evaluación. Por otra parte, estas últimas – tal y como se ha evidenciado en el epígrafe anterior – también están en consonancia con los objetivos o resultados de aprendizaje.

Así las cosas, cabría efectuar dos consideraciones adicionales. La primera de ellas guarda relación con el hecho de que la participación activa en las clases magistrales – contemplada como actividad de enseñanza-aprendizaje y orientada a la consecución del resultado de aprendizaje «recordar» – no sea objeto de evaluación específica; aspecto éste que debiera ser, cuando menos, sopesado en la ulterior revisión que se haga de la guía docente. La segunda reflexión está ligada al notable desequilibrio que, desde un punto de vista cuantitativo, existe en la valoración de las actividades de enseñanza-aprendizaje atendiendo a los resultados a cuya satisfacción están dirigidas. En concreto, no se juzga adecuado que una tarea de evaluación como es el test objetivo – que está esencialmente ligada a la consecución de un resultado de aprendizaje de orden menor («recordar»)[152] – tenga un peso cuantitativo del 70% de la nota final mientras que la actividad de enseñanza-aprendizaje y evaluación consistente en el estudio de casos – a través de la cual se posibilita la adquisición de los resultados de aprendizaje del orden superior – represente tan solo un 30% de dicha cualificación final.

[152] Véase n. 18.

5. SELECCIÓN Y ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES DE ESTUDIO

La selección de los materiales de estudio en orden a que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje previstos no está exenta de dificultad en el caso de la materia «Succession Law», debido a su especificidad. En efecto, se trata de una asignatura que tiene por objeto el estudio de un sector del Ordenamiento jurídico español (Derecho de sucesiones) en un idioma extranjero (inglés) respecto del cual – tal y como ese desprende del apartado de la guía docente atinente a las fuentes de información[153] – existe una carencia casi absoluta de materiales normativos[154], doctrinales[155] y jurisprudenciales que permitan estudiar, complementar y desarrollar los contenidos expuestos en las sesiones presenciales y en las presentaciones en power point que se ponen a disposición de los alumnos a través de la plataforma *Teams*[156].

---

[153] De hecho, de manera errónea por cuanto se trata de un libro de texto en castellano, en la guía docente se recoge como única fuente el manual de los profesores PÉREZ ÁLVAREZ, MARTÍNEZ DE AGUIRRE; DE PABLO CONTRERAS y CÁMARA LAPUENTE (2016). *Curso de Derecho civil (V). Derecho de sucesiones*. Edisofer.

[154] La principal excepción en este punto vendría representada por la versión en inglés del Código civil español (ISBN: 978-84-7787-445-4), que se corresponde con la traducción del texto original realizada por Clinter Traducciones e Interpretaciones, S. A. a instancias del Ministerio de Justicia. Sin embargo, dicha versión data del año 2016, lo que determina que el tenor literal de buena parte de los preceptos traducidos no se corresponda con la redacción actualmente en vigor. De igual modo, aunque con un alcance también limitado, por cuanto que, si bien de manera parcial, es un trasunto en inglés de la versión originaria del Código civil de 1889, pudiera resultar de cierta utilidad la consulta del Código civil de Filipinas («Republic Act no. 386 An act to ordain and institute the Civil Code of the Philippines»).

[155] Hasta la fecha, en el ámbito doctrinal español tan sólo existen dos manuales – ambos de casos prácticos – sobre Derecho de sucesiones en inglés. Se trata de los trabajos de TORRES PEREA (2019 a) *Casebook on Spanish Succession Law*, Aranzadi y (2019 b) *Spanish Succession Law through Forty Significant Judgements*, Aranzadi. Con todo, la virtualidad de las obras referenciadas es limitada en el sentido de que para la resolución de los casos prácticos en ellas contenidos es preciso consultar bien la jurisprudencia del Tribunal Supremo bien las Resoluciones de la D.G.R.N. – o de la actual D.G.S.J.F.P. – que sólo son accesibles en castellano. Precisamente, a los fines de colmar la laguna descrita responde la reciente publicación elaborada por quien suscribe el presente trabajo junto con tres profesores del Área de Derecho civil de la *Universidade da Coruña*: LEGERÉN, LÓPEZ SUÁREZ, PÉREZ DIOS y ROVIRA SUEIRO (2022), *Spanish Succession Law*, Colex, 2022.

[156] Las presentaciones de *power point* así como los casos prácticos que deben resolver los estudiantes pueden consultarse a través del siguiente vínculo:

Por lo que respecta a la estructura de los contenidos, del correspondiente apartado de la guía docente objeto de análisis se colige que la organización de los contenidos de la materia «Succession Law» prescinde de la división en módulos y se ajusta al criterio tradicional de ordenar la materia en unidades o temas, que van acompañados de ulteriores divisiones en subtemas[157]. Asimismo, de los epígrafes de las lecciones que conforman el programa se puede apreciar cómo los contenidos están sistematizados en secuencias que van de lo general a lo concreto y de lo más sencillo a lo más complejo. Así, a título ilustrativo, en el Tema 4 se parte de la configuración genérica del *ius delationis* y de los principios que lo informan para tratar, a continuación, tres derechos específicos – transmisión, representación y acrecimiento – que inciden o modulan el referido derecho a aceptar o a repudiar la herencia y cuya exposición encierra una mayor dificultad.

Por otra parte, debe puntualizarse que, si bien la organización de los contenidos no se hace en función de la consecución de un resultado de aprendizaje específico, aisladamente considerado, ello obedece a que los resultados de aprendizaje, en buena lógica, deben estar cohonestados entre sí.

6. SELECCIÓN DE RECURSOS Y HERRAMIENTAS

En consonancia con lo expuesto en el apartado anterior, uno de los principales retos que plantea la impartición de la materia «Succession Law» estriba en la necesidad de diseñar y testar nuevos recursos y de adaptar aquellos de los que ya se dispone[158]; de manera singular, los casos prácticos para permitir que su estudio se haga, también, de manera colaborativa.

---

https://udcgal.sharepoint.com/:f:/r/sites/SuccessionLaw/Documentos%20compartidos/General?csf=1&web=1&e=uLJ8GM

[157] En este sentido cabe destacar cómo la imbricación de los objetivos generales del curso dificulta, cuando no imposibilita, la estructuración de los contenidos en módulos.

[158] Con todo, aun cuando sea de manera limitada, en las presentaciones *power point* se hace uso – a través del correspondiente vínculo – de determinados materiales multimedia; así sucede, *v. gr.*, en la presentación del Tema 6, en relación con el testamento ológrafo (https://archive.org/details/WillsHolographic).

Finalmente, por lo que se refiere a la selección de las herramientas, debe tenerse en cuenta, de entrada, que la materia «Succession Law» se ha venido impartiendo de modo presencial con apoyo virtual a través de la plataforma *Teams*. En síntesis, el uso que se ha hecho del referido entorno virtual podría concretarse en los siguientes términos:

- Como complemento de la docencia expositiva e interactiva, a modo de repositorio de las presentaciones de los contenidos teóricos y de los casos prácticos que han de resolver los estudiantes.

- Como foro de debate, para centralizar las intervenciones de los estudiantes al hilo de las cuestiones abiertas que se planteaban.

- Como canal de comunicación, para mantener tutorías presenciales con los estudiantes, sin necesidad de que éstos se desplazasen a la Facultad.

Así las cosas, con los antecedentes expuestos, en línea de principio, no parece que haya mayores obstáculos para que el referido entorno virtual se manifieste como una plataforma perfectamente válida.

Cuestión distinta es que, como se ha tenido ocasión de señalar, deban modificarse los recursos disponibles o incorporarse otros nuevos y que tales cambios sean, en algunos casos, de cierta entidad. En particular, cabría llamar la atención sobre dos acciones que se juzga necesario acometer en un futuro próximo:

- Por un lado, la necesidad de incorporar y adecuar los contenidos de las clases expositivas al referido medio virtual[159], mas no en el sentido de grabar íntegramente la explicación como si el tema se impartiese de modo síncrono. Antes bien, se trataría

[159] Tradicionalmente – baste consultar, al respecto, el Plan de Ordenación Docente de la *Universidade da Coruña* – se suele distinguir entre docencia expositiva – vinculada a la clase magistral – y docencia interactiva – ligada a las clases prácticas – asignándose una carga docente específica e individualizada a cada tipo de docencia. Sin embargo, no se comparte el planteamiento descrito por cuanto que se considera que no es posible escindir la dimensión práctica de la teórica ni viceversa. En otros términos, lección magistral y clase práctica representan dos opciones metodológicas susceptibles de ser usadas alternativamente en una misma sesión.

de elaborar nuevos recursos audiovisuales en los que, a modo de «píldoras», se incidiese en los aspectos nucleares o de mayor de complejidad.

– Por otra parte, en consonancia con lo manifestado en sede de recursos, la conveniencia de posibilitar la realización de proyectos de índole colaborativa[160].

7. CONCLUSIONES

A la vista del examen realizado acerca de la planificación de la materia «Succession Law» a partir de la correspondiente guía docente cabría entresacar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, por lo que respecta a los resultados de aprendizaje, se estima necesario proceder a su formulación a través de verbos y no de sustantivos. De igual modo, aun cuando los contenidos de la materia estén identificados de manera concreta, se considera oportuno detallar el modo en que tales contenidos van a ser objeto de desarrollo.

En segundo lugar, cabe afirmar que las actividades de aprendizaje previstas – lección magistral, test objetivo de conocimientos y estudio de casos – se hallan debidamente alineadas con los resultados de aprendizaje. Con todo, pudiera sopesarse la incorporación de actividades adicionales tales como los proyectos colaborativos.

En tercer lugar, las tareas de evaluación previstas en la guía docente se corresponden, en esencia, con las actividades formativas. Sin embargo, habría que replantearse la falta de valoración de la participación activa de los estudiantes en las clases magistrales y, sobre todo, la ponderación del peso cuantitativo que en la calificación final tiene el test objetivo de conocimientos y el estudio de casos.

---

[160] En este sentido, como se ha tenido ocasión de constatar en el marco de un proyecto de Aprendizaje-Servicio tutelado desde Salerno en el curso 2021/2022 («Clínica Jurídica Justicia Social: Aprendizaje-Servicio en las prácticas curriculares en Derecho Penitenciario [sic] y en los TFG y TFM en Derecho»), la plataforma *Teams* se muestra sumamente versátil para posibilitar a los estudiantes tanto la preparación conjunta de sus exposiciones como los ensayos para su puesta en práctica.

En cuarto lugar, cabe apreciar que existe una importantísima limitación en cuanto a los materiales normativos, doctrinales y jurisprudenciales de los que disponen los alumnos para preparar la materia y alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, se hace evidente la necesidad de colmar la laguna expuesta por medio de la elaboración de materiales de estudio propios.

Y, en quinto lugar, en lo que atañe a recursos y herramientas disponibles, es posible afirmar que la plataforma *Teams*, en cuanto repositorio de presentaciones y casos prácticos, foro de debate y canal de comunicación y tutorías, representa una herramienta de gran utilidad para la impartición de la materia. En todo caso, se consideraría oportuno incorporar y adecuar al referido entorno virtual los contenidos de las clases expositivas, así como proyectos de índole colaborativa.

8. REFERENCIAS

Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives, Addison Wesley Longman Inc.

Aramendi Jáuregui, P., Buján Vidales, K., Garín Casares, S. y Vega Fuente, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la Universidad. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado, 18 (1), 413-429.

Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. HERDSA Review of Higher Education, 1, 5-22.

Bloom, B.S. –Ed.–, Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain, David McKay Company Inc.

Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. Educational Psychologist, 26 (3 & 4), 369-398.

Churches, A (2009). Bloom's Digital Taxonomy, Recuperado 10/03/2023 de https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/churches-blooms-digital-taxonomy-v3_01.pdf.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. Management Review, 70, 35-36.

Heredia Manrique, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. Bordón, 61 (4), 39-48.

Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. Tendencias Pedagógicas, 17, 83-103.

Tyler, R.W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.

Anexo I – Guía docente de la materia «Succession Law»

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Teaching Guide				
Identifying Data				2019/20
Subject (*)	Succession Law		Code	612G01034
Study programme	Grao en Dereito			
Descriptors				
Cycle	Period	Year	Type	Credits
Graduate	1st four-month period	Fouth	Obligatory	6
Language	SpanishEnglish			
Teachingmethod	Face-to-face			
Prerequisites				
Department	Dereito Privado			
Coordinator	Pérez Álvarez, Miguel Angel	Email	migueLangel.perez.alvarez@udc.es	
Lecturers	Colina Garea, Rafael	Email	rafael.colina@udc.es	
	Díaz Teijeiro, Carlos María		carlos.diaz.teijeiro@udc.es	
	Lopez Suarez, Marcos A.		marcos.lopez.s@udc.es	
	Pérez Álvarez, Miguel Angel		migueLangel.perez.alvarez@udc.es	
	Rovira Sueiro, Maria Esther		maria.rovira@udc.es	
Web				
General description	The aim of this subject is for students to learn about of Inheritance Law.			

Contingency plan	1. Modifications to the contents No changes will be made. 2. Methodologies *Teaching methodologies that are maintained It is planned to maintain all the methodologies identified in the teaching guide, without prejudice to their necessary adaptation. *Teaching methodologies that are modified The ?Master session? (methodology that is not subject to evaluation) must be adapted in order to be carried out online thought Teams or Moodle. 3. Mechanisms for personalized attention to students No changes will be made. Personalized attention to the student will be carried out by any tool that allows connecting with the teacher, either through Moodle, Teams or email, respecting the tutoring schedules as much as possible. Despite this, personalized attention is continuous and daily. 4. Modifications in the evaluation No changes will be made. *Evaluation observations: The guidelines and evaluation criteria will be announced to the students through Moodle. The final grade will consist of the sum of the total grades obtained by the student in the two methodologies (no minimum grade required to pass each one), according to the weights indicated above. To pass this subject, a minimum of 5 points out of 10 is required. 5. Modifications to the bibliography or webgraphy No changes will be made. All the necessary contents to pass the subject will be available in Moodle.

Study programme competences	
Code	Study programme competences
A1	Knowledge of the main legal institutions
A3	Grasping the systematic nature of the legal system
A4	Appreciating the interdisciplinary nature of legal problems
A8	Basic knowledge of legal argumentation.
A9	Ability to handle legal sources (legal, jurisprudential and dochrinal).
A10	Ability to interpret and critically assess the legal system.
A11	Ability to understand and write legal documents.
A12	Management of legal oratory (ability to express themselves properly in public).
A13	Mastering new technologies applied to law.
B2	Ability to know how to apply their knowledge to their work or vocation in a professional way and possess the skills that are usually demonstrated through the elaboration and defense of arguments and the resolution of problems within their area of study.

B3	Ability to gather and interpret relevant data (usually within their area of study) to make judgments that include a reflection on social, scientific or ethical relevant issues.
B4	Ability to transmit information, ideas, problems and solutions to a specialized and non-specialized public.
B6	Learning to learn.
B7	Effective problem solving.
B8	Critical, logical, and creative thinking.
B9	Working autonomously on own initiative with a lifelong learning approach.
B10	Teamwork and collaboration.
B11	Ethical and social responsibility.
C4	Exercising an open, educated, critical, committed, democratic and supportive citizenship for the sake of the common good.
C7	Assume as a professional and citizen the importance of lifelong learning.
C8	Valuing the importance of research, innovation and technological development for the socioeconomic and cultural progress of society.

Learning outcomes			
Learning outcomes	Study programme competences		
Knowledge of the main legal institutions	A1		
Perception of the systematic nature of the legal system	A3		
Perception of the interdisciplinary nature of legal problems	A4		
Basic knowledge of legal argumentation	A8		
Ability to handle legal sources (legal, case law and doctrinal)	A9		
Ability to interpret and critically analyse the legal system	A10		
Ability to understand and draft legal documents	A11		
Handling legal oratory	A12		
Proficiency in new technologies applied to Law	A13		
Effective problem solving		B7	
Applying critical, logical and creative thinking		B8 B2 B3 B4	C4 C7 C8
Working independently with initiative and in a collaborative way		B6 B9 B10 B11	

Contents	
Topic	Sub-topic
LESSON 1. SUCCESSION AND SUCCESSION LAW	1.- Succession mortis causa and the law of succession. The principles of inheritance law. 2.- Heir and legatee. Determination of the type of appeal.
LESSON 2. INHERITANCE. THE PHASES OF HEREDITARY SUCCESSION	1.- Inheritance. 2.- The phases of hereditary succession. 3.- In particular, the way of acquiring an inheritance. 4.- Recumbent inheritance. 5.- Taking possession of inherited assets.
LESSON 3. CAPACITY TO INHERIT	1.- Absolute incapacities. 2.- Survival. 3.- Unworthiness. 4.- Relative incapacity. 5.- Effects of unworthiness and relative incapacity.

LESSON 4. RIGHT TO ACCEPT OR FORGO	1.- Concept, classes and informing principles of right to accept or forgo. 2.- The right of transmission. 3.- The right of representation. 4.- The right of accession.
LESSON 5. THE WILL	1.- Concept, nature and features of the will. 2.- Capacity to make a will. 3.- Vices of the will in testamentary matters. 4.- Interpretation of the will.
LESSON 6. TYPES OF WILLS	1.- Common and special wills. 2.- The ordinary open will. 3.- The special open will: the danger of death will. 4.- The closed will. 5.- The holographic will.
LESSON 7. CONTENT OF THE WILL	1.The appointment of an heir: A] The action to claim an inheritance. B] Liability of the heir for the debts and burdens of the inheritance. C] Disposal of the inheritance. Effects. Withdrawal of co-heirs. D] Proof and registration of the right of the heir. 2. Legacies: A] Concept. B] Subjects. C] Subject-matter. D] Acquisition of the right to the legacy. E] Preference between legatees. F] Inefficiency of the legacy. 3. Substitutions: A] Concept and types of substitution. B] Vulgar substitution. C] Pupillary substitution. D] Exemplary substitution. E] Trustee substitution.
LESSON 9. INTESTATE INHERITANCE	1.- Causes and order of precedence in the Civil Code. 2.- Articles 267 to 269 of the Civil Law of Galicia.
LESSON 10. FORCED INHERITANCE: LEGITIM	1.- Legitim under the Civil Code: A] Holders entitled to legitim and free portion. B] Calculation of the legitim. C] Defence of the legitim: actions, disownership and disinheritance. 2.- Legitim in the Civil Law of Galicia: Forced heirs and amount [arts. 238, 243, 253 and 254 LDCG ? Civil Law of Galicia].
LESSON 11. ACCEPTANCE AND REJECTION OF INHERITANCE	1.- Acceptance, rejection and benefit of inventory: A] Ius delationis (the heir?s right to accept or reject): Contents and requirements. B] Acceptance and systems of responsibility. The benefit of inventory. C] ?Pure and simple acceptance?, ?acceptance under benefit of inventory? and universal inheritance. 2.- Acceptance and rejection: General theory: A] Common features. B] Capacity and legitimacy. C] Time frame for accepting and rejecting. Judicial interpellation and the right to deliberate. 3.- Acceptance of inheritance: A] Delimitation. B] Forms of acceptance. 4.- Acceptance and responsibility of the heir. 5.- Rejection of inheritance: A] Concept and form. B] Effects. In particular, article 1,001 of the Civil Code.
LESSON 12. ACCEPTANCE WITH BENEFIT OF INVENTORY	1.- Delimitation. General effects of the benefit of inventory. 2.- Legal system: A] The power to make use of the benefit of inventory. B] Application and form. C] The term. D] The inventory. E] Administration of the inheritance. F] Payment of inheritance taxes. G] Accountability. H] The post-payment system. I] Loss of the benefit of inventory.
LESSON 13. HEREDITARY COMMUNITY	1.- General concepts. 2.- Legal system of the hereditary community.

LESSON 14. HEREDITARY PARTITION: GENERAL CONCEPTS, PARTITION OPERATIONS, AND TYPES OF PARTITION	1.- Hereditary partition: general concepts. 2.- Partition operations. 3.- Types of partition: A] Partition by the testator. B] Partition by estate partitioner or trustee. C] Partition by court-appointed estate partitioner. D] Conventional partition. E] Judicial partition. 4.- Effects, invalidity and ineffectiveness of the partition.
LESSON 15. COLLATION	1.- Concept and basis. 2.- Subjective requirements. 3.- Objective requirements. 4.- Method of executing collation. 5.- Effects.

Planning				
Methodologies / tests	Competencies	Ordinary class hours	Student?s personal work hours	Total hours
Guest lecture / keynote speech	A1 A3 A4 A9 A10	45	21	66
Case study	A1 A3 A4 A8 A9 A10 A11 A12 A13 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B2 B3 B4 C4 C7 C8	21	42	63
Objective test	A1	4	0	4
Personalized attention		17	0	17
(*)The information in the planning table is for guidance only and does not take into account the heterogeneity of the students.				

Methodologies	
Methodologies	Description
Guest lecture / keynote speech	It will consist of the presentation of the fundamental aspects of the topics that make up the syllabus of the subject.
Case study	It will consist of the analysis of practical cases.
Objective test	Exam of the theoretical and practical contents of the subject included in the syllabus.

Personalized attention	
Methodologies	Description
Case study	For the study of cases, in addition to the general indications, the students will receive, individually or in work groups, the guidelines that are necessary for the correct preparation of their work.

Assessment			
Methodologies	Competencies	Description	Qualification
Case study	A1 A3 A4 A8 A9 A10 A11 A12 A13 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B2 B3 B4 C4 C7 C8	A critical study of different case studies.	30
Objective test	A1	The exam will consist of multiple-choice questions about the contents of the subject and the readings related with the different topics.	70

Assessment comments

97

It´s essential to attend and participate in classes in order to know the whole content of the subject and
the main points, particularly because there is no specific treaty or handbook about these issues.

It will be necessary to prepare a presentation or dissertation about
some aspects of the syllabus
and to solve some cases. These activities -attending classes, preparing a
dissertation and the cases- will count for 30% of the final mark.
A final exam ?multiple-choice? will be taken.
It will count for 70% of the final mark. It´s necessary to obtain a mark of 3.5 in the final exam to add the mark obtained from the activities.

Sources of information	
Basic	- PÉREZ ÁLVAREZ/MARTÍNEZ DE AGUIRRE/DE PABLO CONTRERAS/CÁMARA LAPUENTE (2016). CURSO DE DERECHO CIVIL (V). DERECHO DE SUCESIONES. EDISOFER
Complementary	

Recommendations
Subjects that it is recommended to have taken before

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Person's Law/612G01007
Family Law/612G01013
Obligations and Tort Law/612G01016
Contract Law/612G01024
Property Law/612G01027
Subjects that are recommended to be taken simultaneously
Subjects that continue the syllabus
Other comments

(*)The teaching guide is the document in which the UDC publishes the information about all its courses. It is a public document and cannot be modified. Only in exceptional cases can it be revised by the competent agent or duly revised so that it is in line with current legislation.

EL MUN COMO CASO DE ÉXITO REPUTACIONAL DE LAS NACIONES UNIDAS ENTRE LA JUVENTUD: MÁS ALLÁ DEL APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

ANTONIO QUIRÓS FONS
Profesor Titular de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El Modelo de las Naciones Unidas (MUN) es una conocida simulación preferiblemente presencial donde los estudiantes interpretan el papel (juego de roles) de delegados estatales en órganos asamblearios de la ONU, la Organización Intergubernamental de alcance más global. Es ya unánime el reconocimiento de su eficacia académica en el desarrollo de habilidades de liderazgo, trabajo en equipo, oratoria, investigación, resolución de conflictos y negociación.

Partiendo de la definición de Kapp (2019), las simulaciones son entornos realistas de riesgo controlado donde los estudiantes pueden practicar conductas y decisiones específicas. Si a ello añadimos que se trata de simulaciones diplomáticas (Quirós Fons, 2023), se consiguen descartar ciertos reduccionismos que asocian estos recursos de aprendizaje, bien a la capacitación profesional en grandes corporaciones (FinTalent, 2019), o bien exclusivamente a áreas de Salud (Curcio et alii, 2016; Fernández, 2017).

Sin embargo, puede seguir pensándose que se trata de entornos virtuales. De hecho, también las simulaciones diplomáticas cuentan con posibilidades de desarrollo virtual. Pero, frente a un estereotipo basado en conveniencias de optimización presupuestaria, los estudiantes prefieren el contacto físico o modo presencial, tanto en Salud (Mariscal et alii, 2020) como en Ciencias Sociales (Quirós Fons, 2023). Y ello se manifiesta no

sólo en juegos de roles, cuyo factor humano es esencial, sino también en el uso de laboratorios reales frente a los virtuales en Ciencias Básicas (Serrano Pérez, 2019).

El objetivo principal de este estudio es tratar de dilucidar si el demostrado éxito planetario del MUN como herramienta de aprendizaje experiencial y de adquisición de competencias transversales contribuye también a la mejora reputacional de Naciones Unidas entre la juventud. Dicho de otro modo, se pretende averiguar si el MUN puede ser considerado actualmente como el paradigma, o al menos uno de los ejemplos más importantes, de la diplomacia pública de la ONU.

No se persigue aquí confirmar la hipótesis de que el aprendizaje mediante prácticas simuladas es más eficaz que el aprendizaje clásico unidireccional, porque eso ya ha sido demostrado en numerosos estudios (Mariscal et alii, 2020). Tampoco se profundiza en la inserción de elementos de gamificación (algo tradicional en los MUN), que también es ampliamente reconocido como factor de éxito en la mejora del proceso de aprendizaje (Martí Parreño et alii, 2016), a diferencia del mero e-learning (Martí Parreño et alii, 2018).

Para la consecución del objetivo principal, se ha recurrido al análisis de fuentes institucionales de Naciones Unidas y a la revisión de publicaciones científicas y divulgativas que, además de haber incidido sobre la eficacia del MUN como herramienta de aprendizaje, también hayan apuntado elementos de juicio relativos al servicio que el MUN está prestando a la ONU para ganar las mentes y los corazones de la juventud mundial.

Se ha ilustrado el estudio con la descripción de un caso práctico monitorizado por el autor, con seguimiento de fases, contenidos y evaluaciones observacionales y de tareas escritas. Se trata de una práctica transversal de tipo presencial: En la Universidad Europea de Valencia, tras la consolidación del MUN-UEV, se ha iniciado un Modelo de la Organización Mundial de la Salud, donde estudiantes de Relaciones Internacionales, expertos en el MUN, guían a estudiantes de diferentes grados de Salud, aproximándoles así, a una dimensión del aprendizaje experiencial en entornos simulados que frecuentemente es preterida en las titulaciones de sus especialidades. Precisamente es en el área de Salud

donde se sitúan actualmente debates legislativos, como los relativos a la libertad de conciencia y la defensa del derecho a la vida (Quirós Fons, 2017, 2019, 2021), o debates políticos sectoriales de ámbito internacional, como el que la OMS ha iniciado en 2023 para revisar sus normas imperativas (vid. infra). Esta simulación se adecúa además a la realidad que se emula, replicando el factor de interculturalidad (Quirós Fons, 2020), ya que, tanto entre estudiantes como entre docentes de esta Universidad, confluyen numerosas nacionalidades.

Los resultados que pueden inferirse del análisis facilitan un primer posicionamiento para determinar si es posible concluir que el MUN representa el paradigma de la diplomacia pública de la ONU, o bien una de sus más importantes herramientas. A esas apreciaciones puede añadirse el balance de una simulación diplomática liberada del sesgo que puedan tener las actividades desarrolladas por jóvenes cuya opinión es mayoritariamente favorable a la ONU. En el caso estudiado, esos jóvenes son sólo los estudiantes de RRII que apoyan a los de Salud en el desempeño de su rol. Las impresiones de estos últimos gozan de mayor autoridad en el momento de determinar si la actividad les acerca positivamente a la familia de Naciones Unidas.

2. EL MUN COMO RECONOCIDO MÉTODO DE APRENDIZAJE EXPERIENCIAL

Los MUN se conocen como las simulaciones competitivas por excelencia para los estudiantes de Relaciones Internacionales. Este tipo de simulaciones presenciales en forma de role play tiene una trayectoria de éxito reconocido en cuanto a resultados de aprendizaje. Incluso en su faceta virtual, lleva años empleándose, con la necesaria actualización técnica que implica el desarrollo de estos entornos online complejos (Hardy y Totman, 2017).

El Modelo de Naciones Unidas es una simulación de toma de decisiones donde los estudiantes que participan juegan un papel diplomático/delegado que representa a un país específico en las Naciones Unidas. (Parepa, 2021). El Modelo enseña a los participantes una variedad de habilidades y conocimientos relacionados con temas globales, relaciones

internacionales y diplomacia. Participando en él, se enseña al estudiante a realizar investigaciones sobre el país que se encuentra representando. Es una gran oportunidad para mejorar la oratoria y habilidades de debate, ya que implica dar un discurso de apertura y clausura, abogando por su país y negociar con otros delegados (Leib, et al, 2020). Encontrar soluciones con los otros delegados a problemas globales complejos enseña al estudiante a comprometerse y debatir y comprender las relaciones internacionales mejor, a medida que aprende sobre las necesidades, prioridades y puntos de vista de diferentes países. Además, el MUN enseña a los estudiantes sobre problemas mundiales reales, como cambio climático, derechos humanos y resolución de conflictos. Involucrarse en tales temas puede fomentar una profunda comprensión del mundo y sus complejidades (McIntosh, 2001).

En las prácticas de role play basadas en resolución de conflictos bilaterales resulta más fácil garantizar el denominado "Deep learning" frente al "Surface learning" con el que se suele etiquetar al MUN (Jesuit y Endless, 2018). Efectivamente, en la simulación bilateral actúan pocos estudiantes, con posturas antagónicas, siendo el aprendizaje de los contenidos teóricos es más adecuado que en un grupo numeroso donde se acaba votando por una resolución común, cuyo contenido es posible que algunos delegados no conozcan en detalle. Sin embargo, la clave para garantizar un aprendizaje efectivo de los contenidos teóricos mediante el desarrollo de un MUN reside en las sesiones preparatorias. Estas, además, deben coordinarse entre los diferentes docentes implicados en la actividad, de modo que se desarrolla una aproximación holística del Modelo, desde distintas asignaturas (tanto metodológicas, sobre fuentes documentales y negociación, como materiales, referidas a la ONU en su estructura y funcionamiento, así como a los temas a tratar en sentido sustantivo, de cariz geopolítico y especializado -energético, financiero, humanitario, armamentístico, sanitario-). Pero también, en el caso de la Universidad Europea de Valencia, se está fomentando la transversalidad. Prueba de ello es el Modelo OMS UEV descrito más abajo.

Los recursos de entrenamiento empleados son gratuitos y se han obtenido de los American Spaces, que junto con el National Museum of American Diplomacy (2018), facilitan guías y contenidos para

desarrollar en clase simulaciones diplomáticas. Además de esas guías de role play limitado a conflictos bilaterales con mediación, también se dispone de la app "MyDiplomat", desarrollada por la United Nations Association of the United States of America (2018), para poder desarrollar fácilmente un MUN en ocho pasos y con todo el material disponible para descargar e imprimir, a efectos de customización.

Si bien el MUN puede ser una excelente plataforma para que los jóvenes desarrollen habilidades importantes y ganen en exposición al mundo de la diplomacia, es importante reconocer que no es accesible a todos los jóvenes del mundo (McIntosh, 2001). Una de las principales barreras para la participación en los MUN son las restricciones financieras. Muchos MUN requieren que los participantes paguen las tasas de inscripción, los gastos de viaje y el alojamiento. Para los jóvenes de familias de bajos ingresos, estos gastos pueden ser prohibitivos, incluso si pueden obtener una beca o ayuda financiera.

Otro desafío es el acceso limitado a la tecnología y la conectividad a Internet, que se requiere para conferencias MUN en línea. En algunos países, el acceso a Internet no está ampliamente disponible, o es sólo accesible en zonas urbanas. Esto puede dificultar que los jóvenes de las zonas rurales o comunidades remotas puedan participar en el MUN. Las barreras del idioma también pueden ser un obstáculo significativo para muchos jóvenes que desean participar en el MUN. Muchas conferencias se llevan a cabo en inglés, que puede no ser el primer idioma de muchos estudiantes. Para los jóvenes que no dominan el inglés, participar en MUN puede ser un desafío intimidante. Además, es posible que los servicios de traducción no siempre estén disponibles. Finalmente, muchos países, particularmente en el Sur Global, tienen acceso limitado a los MUN debido a la falta de recursos o apoyo. En muchos países en desarrollo, el MUN no es ampliamente reconocido o apoyado por instituciones educativas, que pueden limitar las oportunidades de participación de los jóvenes.

3. EL MUN COMO EXPONENTE DE DIPLOMACIA PÚBLICA DE LA ONU ENTRE LA JUVENTUD

Los Models of United Nations (MUN), en cuanto simulaciones educativas, tienen su origen internacional en Oxford, Universidad que se atribuye haberla exportado en 1921 a Harvard bajo el formato de la Sociedad de Naciones (Oxford Global, 2020), como no podía ser de otro modo en aquella época. Parece ser que otras fuentes sitúan la primera simulación estudiantil de tal modelo en New York, en 1927 (NMUN, 2021). De este modo, puede explicarse que los dos MUN más longevos son los de Harvard y New York. Sin embargo, parece que ambas fuentes coinciden en reconocer que la primera simulación propiamente de la ONU, con la forma conocida como MUN, se celebró en el Swathmore College, Pensilvania, en 1947.

Como se ha visto, el éxito académico del Modelo entre los estudiantes ha sido ampliamente demostrado (Jesuit y Endless, 2018) y reconocido por la ONU. De hecho, ha creado diversos mecanismos para asesorar a sus organizadores en todo el mundo (United Nations, 2020), aunque oficialmente nunca ha supervisado, o validado, la forma en que cada entidad académica, estudiantil o cívica los pone por obra. Pero ¿ahí acaba la relación ONU-MUN?

Las Naciones Unidas, creadas en 1945 después de la Segunda Guerra Mundial, tenían como objetivo contribuir a crear un mundo pacífico, donde la cooperación entre las naciones está en el centro. A pesar de su noble propósito, no ha mantenido una gran popularidad. Esto se debe principalmente a la ineficiencia del Consejo de Seguridad (por el derecho de veto), los daños causados por cascos azules en algunas de las misiones de mantenimiento de la paz, y la clara parcialidad de las grandes potencias al proteger sus intereses nacionales, sin terminar con la brecha norte-sur. Por eso es importante para ellos mantener su popularidad. Hay que confiar en ellos y creer en ellos, y las nuevas generaciones son clave si Naciones Unidas quiere sobrevivir. Y la organización lo sabe, porque al menos los dos últimos secretarios generales, Ban Ki-moon y António Guterres, han mencionado con frecuencia a los jóvenes como un grupo valioso para abordar problemas globales.

Aunque las Naciones Unidas gozan en general de una percepción positiva en los estados de todo el mundo, todavía hay algunas opiniones negativas sobre ellos. Pero, afortunadamente para la ONU, los jóvenes tienden a tener una visión más positiva de la organización, especialmente los adultos jóvenes, aunque no supera el 60% (Fagan y Huang, 2019).

Para afrontar esta cuestión de prestigio, entra en juego el MUN. Aprender a través de un "juego" (aunque no es un juego, sino un juego de roles serio y formal, que incluye elementos de gamificación) puede hacer que suene más interesante para los estudiantes, para que se involucren y se entusiasmen por aprender sobre cómo funcionan las Naciones Unidas y cómo cooperan las naciones en sus diferentes plataformas para encontrar un terreno común en temas globales. Esta actividad no sólo les llama la atención, sino también los forma para que, eventualmente, se conviertan en profesionales del área y estén mejor preparados para trabajar verdaderamente en las Naciones Unidas.

Al mismo tiempo, a través de esta forma de juego de roles, las Naciones Unidas logran algo que va más allá de la idea de hacer aprender a los estudiantes: ver y estar de acuerdo con las ventajas de un sistema que brinda un espacio para que los conflictos se resuelvan a través del diálogo. Con esto, la ONU también permite a los estudiantes aprender sobre los retos globales más actuales, que se pueden adaptar al juego de rol, como la COVID-19, o los golpes militares en estados frágiles, entre otros.

Pero el MUN no es la única herramienta que utiliza Naciones Unidas para atraer a los jóvenes. El Alto Comisario para los Derechos Humanos, Volker Türk, destacó la importancia de "amplificar las voces de los jóvenes", así como brindarles las herramientas necesarias para hacerlo (ONU, 2023). Por ejemplo, en la COP26, los representantes de los jóvenes pidieron que se tengan en cuenta sus derechos en relación con el cambio climático, y presentaron una declaración titulada Global Youth Position (Modéer y Winja Otieno, 2022). Otro ejemplo sería el esfuerzo de las Naciones Unidas para implicar a los jóvenes en la lucha contra la pobreza, concretamente en el continente africano. En definitiva, las Naciones Unidas implican a los jóvenes mediante el reconocimiento, el

fomento de la participación y mostrando a nivel mundial que los jóvenes son esenciales para este objetivo (Lavanda, 2018).

Recordando que la ONU no supervisa ni valida oficialmente los MUN, puede también tenerse en cuenta que, entre la institución organizadora y la ONU, existe una relación involuntaria de mutuo beneficio y, en todo caso, una relación de cooperación y transparencia. Todo ello contrasta con la propaganda, entendida como acto coercitivo que no permite el diálogo y el intercambio de ideas (Manfredi-Sánchez, J.L. & Cabezuelo-Lorenzo, F, 2015). Esos son precisamente los principales pilares del MUN, que conceptualmente lo elevarían a principal exponente de diplomacia pública.

4. MODELO OMS UEV BASADO EN EL MUN

En la Universidad Europea de Valencia, tras la consolidación del MUN-UEV, se ha iniciado además un Modelo de la Organización Mundial de la Salud, donde estudiantes de Relaciones Internacionales, expertos en el MUN, guían a estudiantes de diferentes grados de Salud, aproximándoles así, a una dimensión del aprendizaje experiencial en entornos simulados que frecuentemente es preterida en las titulaciones de sus especialidades.

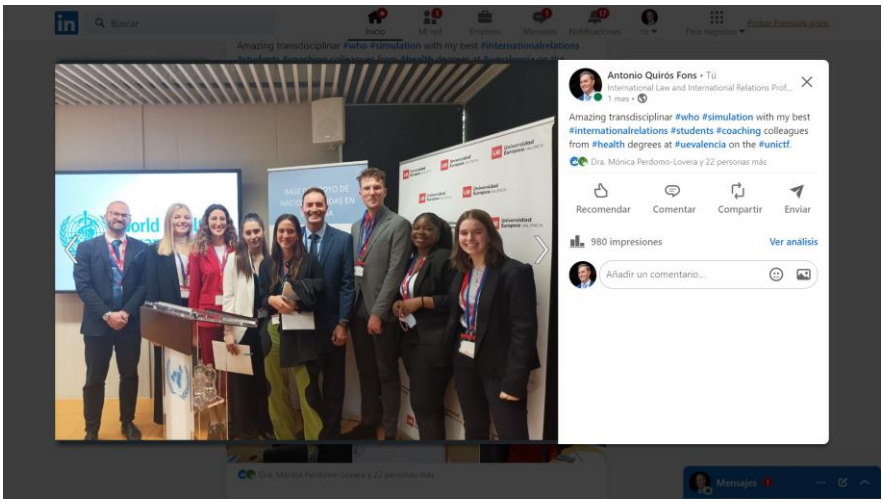
El objetivo principal de la actividad era evaluar el nivel de logro de los propios objetivos de este Modelo específico, de simulación diplomática presencial, también de ámbito territorial planetario como el MUN, pero en el ámbito material sectorial de la salud. Los objetivos logrados con esta simulación especializada han sido: reforzar la simulación y la transdisciplinariedad como instrumentos del modelo académico en el ámbito de las titulaciones de salud; fomentar las habilidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo y negociación en un contexto inédito; desarrollar el interés del alumnado por las interacciones entre sus disciplinas y las de las RRII, el Derecho y la traducción/interpretación; desarrollar habilidades de investigación y dar al alumnado el conocimiento del funcionamiento de la OMS y de las Naciones Unidas; crear conciencia sobre los asuntos internacionales, fomentando la paz y la cooperación entre países.

Mediante evaluación observacional y de tareas escritas, se analiza una actividad grupal (4-5 estudiantes en 10 grupos). Cada grupo constituye una delegación estatal. Los estudiantes de RRII ayudan al resto a coordinar y cohesionar la actividad, en la que debe fijarse la posición política del modo más realista posible. Se simulan sesiones del Consejo Ejecutivo de la OMS, quedando abierta la posibilidad de simular sesiones de la Asamblea Mundial de la Salud en futuras ediciones.

Las fases de la actividad son las siguientes: 1. Preparación previa: los estudiantes investigan los temas a discutir, conocen el papel del país que representan y se familiarizan con los procedimientos y protocolos. 2. Asignación de roles. 3. Debate: los estudiantes se reúnen en comités temáticos, en los que discuten los temas y presentan sus posturas y argumentos. 4. Presentación de resoluciones. 5. Negociación y alianzas. 6. Votación: las resoluciones son votadas por los estudiantes y se requiere una mayoría para que sean aprobadas.

El Modelo de esta primera edición aplica un tema específico, a modo de estudio de caso, cuyo eje se basa en el siguiente reto: El momento actual post pandémico ofrece una oportunidad única para promover que las instituciones ofrezcan a nuestras poblaciones envejecidas la transformación necesaria en su cuidado, de modo que puedan mantener y optimizar una vida más larga y saludable. El resultado que han alcanzado: Aportar propuestas que fomenten la capacidad funcional de las personas mayores, tanto en el contexto de la comunidad como en instituciones específicas.

IMAGEN 1. *Con mis estudiantes tras la simulación*



Fuente: elaboración propia

Respecto a la preparación previa teórica de estudiantes de RRII, que después transmitieron a sus colegas de Salud para poder elaborar propuestas de resoluciones, se centra básicamente en explicar las normas que puede emanar la Organización Mundial de la Salud (OMS):

a. Reglamento Sanitario Internacional (RSI): Estos reglamentos son legalmente vinculantes para todos los estados miembros de la OMS y describen las acciones que los países deben tomar para prevenir y responder a las emergencias de salud pública de interés internacional.
b. Estrategias Técnicas Globales: Las Estrategias Técnicas Globales de la OMS no son legalmente vinculantes, pero se consideran las mejores prácticas para la salud y son ampliamente aceptadas por los estados miembros.
c. Resoluciones: La Asamblea Mundial de la Salud (WHA) de la OMS adopta resoluciones que brindan orientación sobre temas de salud específicos. Estas resoluciones no son legalmente vinculantes, pero se consideran recomendaciones para los estados miembros.

d. Pautas y estándares: la OMS también desarrolla pautas y estándares para la atención de la salud y el control de enfermedades, que no son legalmente vinculantes, pero son ampliamente aceptados como mejores prácticas.

En general, las normas y reglamentos de la OMS son vinculantes para los estados cuando se adoptan como acuerdos legalmente vinculantes, como el Reglamento Sanitario Internacional. Sin embargo, muchas de las pautas y recomendaciones de la OMS son ampliamente aceptadas como mejores prácticas y, a menudo, los estados las adoptan como parte de sus políticas nacionales de salud.

Los Reglamentos Sanitarios Internacionales (RSI) son acuerdos vinculantes para todos los estados miembros de la OMS. Fueron adoptados por la Asamblea Mundial de la Salud (WHA) en 2005 y entraron en vigor en 2007. Proporcionan un marco para prevenir y responder a emergencias de salud pública de interés internacional, como pandemias y brotes de enfermedades infecciosas. Algunos ejemplos de carácter vinculante que hemos vivido durante la pandemia serían los siguientes:

- Vigilancia de enfermedades: los países deben informar a la OMS sobre ciertas enfermedades y eventos de salud pública de interés internacional dentro de las 24 horas posteriores a la detección.

- Restricciones de viaje: la OMS puede recomendar restricciones de viaje y comercio en respuesta a una emergencia de salud pública de interés internacional. El carácter vinculante de las recomendaciones, por su propia naturaleza, es relativo, pero hemos visto que se han aplicado globalmente.

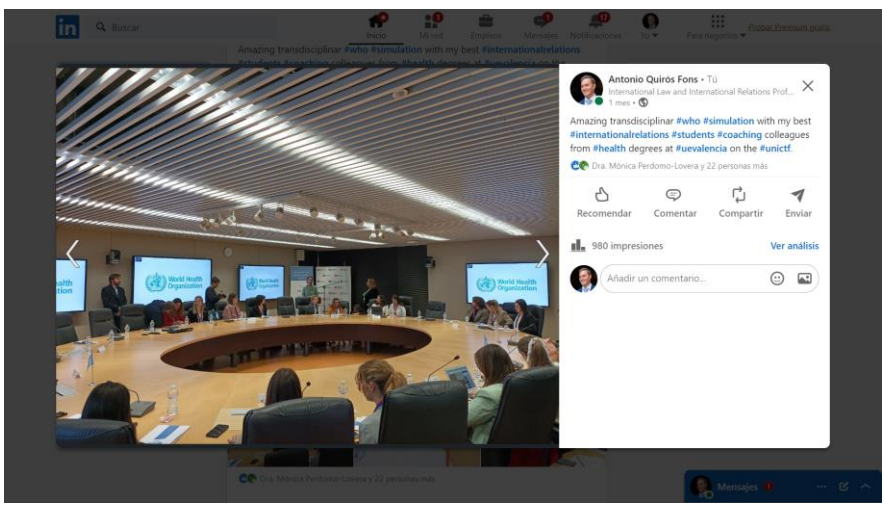
- Preparación para emergencias de salud: los países deben contar con planes y procedimientos para responder a emergencias de salud pública.

- Respuesta a emergencias de salud: los países deben tomar ciertas medidas en respuesta a una emergencia de salud pública de interés internacional, como implementar medidas de control de infecciones.

– Revisión y evaluación: los países deben revisar y evaluar su preparación y respuesta ante emergencias de salud pública cada cinco años.

El interés que ha suscitado este tipo de normas internacionales de Salud es doble. Por un lado, ha servido para entender que la imperatividad de las medidas tomadas administrativamente durante la pandemia en los países representados no era arbitraria o discrecional, sino impuesta desde instancias internacionales legitimadas para ello. Por otro lado, en 2023 se está llevando a cabo una serie de sesiones en el seno de la OMS para revisar estas normas imperativas y proponer algunas reformas a los estados parte de la OMS.

IMAGEN 2. *Panorámica del evento en la sede del UNICTF (United Nations Information and Communication Technology Facility), en Valencia*



Fuente: elaboración propia

A pesar de la instrucción recibida en el sentido de animar los delegados a debatir sobre propuestas de tipo vinculante, finalmente lo estudiantes votaron a favor de una propuesta de resolución no vinculante para los estados. El borrador resultante que obtuvo el favor asambleario fue el siguiente:

> “Asamblea Mundial de la Salud
>
> Agenda item nº___ 4 Abril 2023
>
> Patrocinadores: China, Japón, Mozambique y Noruega
>
> Signatarios: Japón, Noruega, China, Mozambique,
>
> Envejecimiento saludable, COVID-19 y fragilidad
>
> La Organización Mundial de la Salud,
>
> Habiendo examinado el informe del director general sobre el envejecimiento saludable, COVID-19 y fragilidad,
>
> Recordando la resolución WHA73.1 (2020), que instó a los Estados miembros a “adoptar y aplicar respuestas a la pandemia de COVID-19 que sean específicas para su contexto nacional, así como de movilizar los recursos necesarios para ello”;
>
> Incorporando las observaciones de los Estados miembros, así como los comentarios de los agentes no estatales para la propuesta de la Década del Envejecimiento Saludable 2021-2030.
>
> Observando con gran preocupación la situación actual respecto al impacto del COVID-19 en las zonas más afectadas, China financiara con $100 000 000 a Mozambique para financiar su desarrollo energético sostenible. A cambio China recibirá parte de la población joven del país para llevar a cabo su vida laboral y de esta manera costear las tasas de pensión en China.
>
> Japón ofrece ayuda económica y tecnológica para desarrollar un dispositivo que permita rastrear diferentes enfermedades como el COVID-19. De este modo, se aportaría una mayor comunicación social dirigida a las personas mayores, para combatir el aislamiento de este colectivo.
>
> Noruega aportará las propuestas previamente acordadas relacionadas con las capacidades en el entorno de la educación abarcando la inversión en el empleo y a su vez, proporcionaran conocimientos acerca de cómo crear un entorno favorable para fomentar la autonomía y la independencia de la población más vulnerable.
>
> Dicha alianza multilateral queda abierta a otras delegaciones presentes que estén dispuestas a promover el desarrollo sostenible y una vejez saludable.”

En el texto puede observarse que el asesoramiento ofrecido por los estudiantes de RRII tuvo su fruto, con expresión de antecedentes de base legal como la previa resolución de la Asamblea, así como la estructura formal del documento. Sólo cabría observar ciertas peculiaridades de

redacción (el texto apenas pudo revisarse antes de su aprobación, por motivos de tiempo) y de contenido, que muestran sencillamente la naturalidad con la que se desenvolvieron los estudiantes de Salud para debatir y al final aprobar medidas muy concretas y localizadas, sobre financiación y cuotas migratorias de población activa.

Como muestra del aspecto subjetivo en el evento, merece ser reseñado que un estudiante de Salud declaró tras finalizar el evento que esta es la mejor actividad extracurricular que ha realizado hasta el momento. A quienes hayan participado ya en ediciones clásicas del MUN, no se les escapa que a este estudiante se le podría decir que espere a ver una edición completa, con elementos de gamificación como la famosa *gossip box*.

No cabe duda, tampoco, de que el hecho de poder celebrar esta simulación en una sede de la ONU (la UNICTF-UNGSC, Base de Soporte de las Naciones Unidas en Valencia), ha contribuido enormemente a la inmersión de los estudiantes en sus papeles, a la vez que les ha aproximado de modo determinante a la institución, estando en su "casa" durante todo un fin de semana.

5. CONCLUSIONES

Las Naciones Unidas tienen una imagen positiva en todo el mundo, especialmente entre la gente joven. Sin embargo, esto no asegura su supervivencia, y necesitan a las nuevas generaciones para involucrarse y tomar parte en sus acciones. Y una forma eficaz de atraer jóvenes y también prepararlos mínimamente para lo que puedan encontrar en Naciones Unidas es el MUN. Esta simulación es sólo una de las herramientas, probablemente la más atractiva, para animar a los jóvenes a participar en las Naciones Unidas. Por tanto, la existencia de más instrumentos de aproximación a la juventud y la carencia de mediciones de impacto global impide concluir taxativamente que el MUN represente el paradigma de la diplomacia pública de la ONU, aunque sí podría afirmarse que constituye una de sus más importantes herramientas.

En cuanto a la eficacia académica del Modelo, es ya unánime la apreciación de una satisfactoria adquisición de competencias, especialmente transversales, en la faceta experiencial del aprendizaje. Sin embargo, es

importante reconocer que no es accesible a todos los jóvenes del mundo. De este modo, en línea con diversas metas de la Agenda 2030, es preciso un esfuerzo institucional para permitir que, especialmente en el Sur Global, la juventud pueda salvar las barreras de acceso al MUN: financieras, tecnológicas, lingüísticas y políticas.

A esas apreciaciones puede añadirse el balance de una simulación diplomática liberada del sesgo que puedan tener las actividades desarrolladas por jóvenes cuya opinión es mayoritariamente favorable a la ONU. En el caso estudiado, los jóvenes "pro-ONU" son sólo los estudiantes de RRII siendo su papel el apoyar a los compañeros de Salud en el desempeño de su rol diplomático sanitario, al modo de la OMS. Las impresiones de estos últimos gozan de mayor autoridad en el momento de determinar si la actividad les acerca positivamente a la familia de Naciones Unidas.

6. REFERENCIAS

Curcio, I. D. D., Dipace, A., & Norlund, A. (2016). Virtual realities and education. Research on Education and Media, 8(2), 60-68.

Fagan, M., Huang, C. (2019). United Nations gets mostly positive marks from people around the world. Pew Research Center. https://www.pewresearch.org/short-reads/2019/09/23/united-nations-gets-mostly-positive-marks-from-people-around-the-world/

Fernández, M. (2017a). Augmented Virtual Reality: How to Improve Education Systems. Higher Learning Research Communications, 7(1), 1-15.

FinTalent. (2019). 3 Ways Gamified Simulations are Better than E-learning. Singapore: Portfolioquest. www.fintalent.com.

Hardy, M., & Totman, S. (November 01, 2017). Teaching an old game new tricks: Long-term feedback on a re-designed online role play. British Journal of Educational Technology, 48, 6, 1260-1272.

Jesuit, D. K., & Endless, B. (January 01, 2018). Model United Nations and Experiential Learning: An Assessment of Changes in Knowledge and Attitudes. Journal of Social Studies Education Research, 9, 4, 198-213.

Kapp, K. M. (2012). The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.

Lavender, G. (2018). African youth as a source of hope and ingenuity: The role of the United Nations in engaging young people to help overcome poverty in Africa. https://www.videa.ca/wp-content/uploads/2015/08/The-African-youth-as-a-source-of-hope-and-ingenuity.pdf

Leib, J., Ruppel, S. (2020). The learning effects of United Nations simulations in Political Science Classrooms. European Political Science, 19(3), 336–351. doi:10.1057/s41304-020-00260-3

Lewis, A. (2016). Is the UN an active contributor to the North-South divide? The Organization for World Peace (OWP). https://theowp.org/reports/is-the-un-an-active-contributor-to-the-north-south-divide/

Máiquez, M. (19th of February 2011). El derecho de veto continúa atrancando las decisiones de la ONU 65 años después. 20 minutos. https://www.20minutos.es/noticia/1023594/0/onu/consejo-seguridad/reforma/

Manfredi-Sánchez, J.L. & Cabezuelo-Lorenzo, F. (2015). Los MOOC como herramientas de diplomacia pública. Telos - Revista de Pensamiento sobre Comunicación, Tecnología y Sociedad(jun-sept) 52-61.

Mariscal, G., Jiménez, E., Vivas-Urias, M. D., Redondo-Duarte, S., & Moreno-Pérez, S. (April 30, 2020). Aprendizaje basado en simulación con realidad virtual. Education in the Knowledge Society (eks), 21, 0, 15.

Martí-Parreño, J., Galbis-Córdova, A., & Miquel-Romero, MJ. (2018). Students' Attitude towards the Use of Educational Video Games to Develop Competencies. Computers in Human Behavior, 81, 366–377.

Martí-Parreño, J., Méndez-Ibáñez, E., Queiro-Ameijeiras, C., Sánchez-Mena, A., Galbis-Cordova, A., y Seguí-Mas, D. (2016). Gamificación en el ámbito universitario. Valencia: Ingénesis Books.

McIntosh, D. (2001). The uses and limits of the Model United Nations in an international relations classroom. International Studies Perspectives, 2(3), 269–280. doi:10.1111/1528-3577.00057

Modéer, U., Winja Otieno, V. (12th of August 2022). Tapping into the power of young people for climate action. UNDP. https://www.undp.org/blog/tapping-power-young-people-climate-action

National Museum of American Diplomacy. (2018). Immerse students in the world of American diplomacy. https://bit.ly/3e4Xl4S

NMUN. (2021). National Model United Nations (NMUN), the world's largest and oldest ongoing intercollegiate MUN. https://bit.ly/3htOY5b

Oxford Global. (2020). A brief history of United Nations Model. https://bit.ly/3k7xCNj

Parepa, L.-A., Kida, T. (2021). Model United Nations as an Active Learning Tool for Global Negotiation. The Barcelona Conference on Education 2021. The International Academic Forum. www.iafor.org

Quirós Fons, A. (2017). Retos de la libertad religiosa en ámbito sanitario: situación en el último estado miembro de la UE. Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, 45.

Quirós Fons, A. (2019). Conscientious objection informed by sound science. Cuadernos de Bioética, 100, 331-391.

Quirós Fons, A. (2020). Experiencias positivas con estudiantes internacionales: Nuevos procedimientos de aprendizaje. In Interculturalidad y aprendizaje en contextos plurilingües (p. 23). Champagne: Common Ground Research Networks.

Quirós Fons, A. (2021). Limitaciones al ejercicio de la objeción de conciencia en ámbito sanitario europeo. Revista General de Derecho Canónico y Derecho Eclesiástico del Estado, 55.

Quirós Fons, A. (2023). Herramientas de digitalización para las simulaciones diplomáticas. Global Media Journal México, 20(38), 2023, 18-30. https://doi.org/10.29105/gmjmx20.38-487

Serrano-Pérez, J. J., García-Arnandis, I., Flacco, N., González, L., Pellín-Carcelén, A., Romá-Mateo, C., et al. (2017). Use of Virtual Labs in Health Sciences Degrees. In J. Mena, A. García-Valcárcel, F. J. García Peñalvo & M. Martín del Pozo (Eds.), Search and Research: Teacher Education for Contemporary Contexts (pp. 1025-1035). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Serrano-Pérez, J. J., González, L., Taberner-Cortés, A., Flacco, N., García-Arnandis, I., & Pérez-López, G. (2018, 21-23/07/2018). Valoración del alumnado de los experimentos virtuales frente a los experimentos tradicionales. Trabajo presentado en IN-RED 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red, Valencia.

United Nations Association of the United States of America. (2018). Model UN: Bridging the Education Gap and Creating Global Citizens. https://bit.ly/36nODuo

United Nations. (2020). United Nations guide to Model UN.

United Nations. (2023). The UN must amplify young people's voices and advance their rights, says High Commissioner Türk. (27th of February 2023). https://www.ohchr.org/en/statements/2023/02/un-must-amplify-young-peoples-voices-and-advance-their-rights-says-high

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: UN MÉTODO PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO ADMINISTRATIVO

YOLANDA TORRES BARQUILLA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de las Universidades Públicas es conseguir que sus estudiantes estén preparados para enfrentarse al mundo laboral cuando terminen sus estudios. Este objetivo no siempre se consigue y en muchas ocasiones los alumnos critican la escasa formación práctica que tienen numerosos títulos académicos. Asimismo, los estudiantes demandan cada vez más que se les prepare para un mundo laboral en el que se pide personal altamente cualificado.

A pesar de ello, en algunas ocasiones resulta difícil formar a los alumnos en materias relacionadas con las ciencias jurídicas y, en lo que a nosotros respecta, en el Derecho Administrativo. El Derecho Administrativo es una materia que se imparte no solo en estudios relacionados con el Derecho sino también en otros en los que no alcanza tanto protagonismo. Es en estos casos donde resulta más difícil transmitir a los alumnos la relevancia que tiene esta materia para sus carreras profesionales.

Para conseguir este objetivo, se pone en marcha un proyecto de innovación docente en el que se pretende dar protagonismo a los estudiantes para que se enfrenten a problemas reales que se pueden encontrar en el mundo laboral. Y es que la investigación indica que la clave para obtener éxito en los estudios universitarios es, en gran medida, la capacidad de aprendizaje autónomo y de adaptación de los estudiantes[161]. Por este

[161] Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., y Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. *Higher Education*, 79(3), 357-369.

motivo, en este proyecto de innovación docente son los alumnos los que deben resolver diversas cuestiones prácticas de forma autónoma antes de que el profesorado les explique la teoría. El papel del docente queda, en este caso, relegado a un segundo plano, encargándose de tareas de orientación, tutorización y supervisión. Asimismo, el docente es el encargado de ofrecer las herramientas para que los alumnos puedan solucionar los casos por ellos mismos.

El aprendizaje basado en la resolución de problemas no es algo novedoso, sino que se ha utilizado en muchas ocasiones[162]. Como señala Prieto (2006, pp. 173-196), desde hace tiempo algunos autores individuales se han pronunciado sobre el aprendizaje activo:

> "Los alumnos aprenden cuando se implican, entendiendo por ello la cantidad de energía física y psicológica que dedican a la experiencia académica" (Astin, 1985, pp. 133-134).
>
> "Cuando los estudiantes aprenden de forma activa aprenden más que cuando son receptores pasivos de la enseñanza" (Cross, 1987, p. 4).
>
> "Aprender no es un deporte en el que se puede ser espectador. Los alumnos no aprenden por sentarse en clase y escuchar a los profesores, memorizar los contenidos, escribir sobre ellos y responder a las preguntas. Deben hablar sobre lo que están aprendiendo, relacionarlo con experiencias previas, aplicarlo a sus vidas cotidianas. Deben hacer de lo que aprenden una parte de sí mismos" (Chickering y Gamson,1987, p. 3).

Esta técnica, sin duda, supone una mejora en la calidad del aprendizaje del estudiantado, lo que, a su vez, implica el éxito de la educación superior[163]. Por ello se considera necesario que los estudiantes se enfrenten a casos reales similares a los que se pueden encontrar en su vida laboral

---

[162] Sobre la técnica del aprendizaje basado en problemas puede verse, entre otros, Branda, L.A. (2008). Aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante en otro tiempo. En U. Araújo, G. Sastre (Coords.), *Aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad* (pp. 17-46). Gedisa y Manzanares, M.A. (2008). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. del Valle (Coords.), *El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior* (pp- 17-26). Narcea.

[163] Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., y Rodríguez-Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. RELIEVE, 26(1).

para adquirir las herramientas y habilidades que necesitarán y comprueben la utilidad práctica de lo estudiado en la Universidad.

El proyecto de innovación docente se pone en marcha en la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo del Máster de Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz que se inserta en la Escuela de Ingenierías Marina, Náutica y Radioeléctrica (dicho título fue renovado por Resolución de 17 de septiembre de 2020, del Consejo de Universidades, por la que se renueva la acreditación del título universitario oficial de Máster Universitario en Transporte Marítimo por la Universidad de Cádiz).

El Máster de Transporte Marítimo tiene como objetivo completar la formación universitaria de los títulos de Grado, incluyendo las competencias necesarias para adquirir las atribuciones profesionales de Capitán de la Marina Mercante, Jefe de Máquinas y Oficial Radioelectrónico de Primera de la Marina Mercante. Dentro de este Máster hay un módulo común obligatorio (que incluye asignaturas como Administración Marítima, Convenios Internacionales, Inspección Marítima, Plan de Eficiencia Energética del Buque, Ingeniería del Transporte y la Logística, y Trabajo en Equipo y Liderazgo) y tres especialidades (Marina, Náutica e Ingeniería Radioelectrónica). La asignatura de Derecho Marítimo se integra dentro de la especialidad de Náutica y tiene asignados 6 créditos que se reparten entre Derecho Marítimo Administrativo (2), Derecho Marítimo Mercantil (2), Derecho Marítimo Laboral (1) y Derecho Marítimo Internacional (1). El contenido de esta asignatura se divide en dos bloques: el régimen jurídico de la seguridad marítima (competencias, organización administrativa, régimen sancionador, y procedimientos de seguridad del buque y del puerto) y la protección jurídico-administrativa del medio marino (competencias, organización administrativa, régimen sancionador, normas de policía, y medidas para prevenir la contaminación).

Las competencias que tiene la asignatura de Derecho Marítimo según la ficha de la asignatura son las siguientes:

- Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación

- Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio
- Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios
- Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones "y los conocimientos y razones últimas que las sustentan" a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.
- Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo
- Redactar, interpretar y aplicar especificaciones técnicas y legales que cumplan con lo establecido en los reglamentos y normas de obligado cumplimiento en el ámbito marítimo y las actividades portuarias.
- Gestionar, dirigir y coordinar inspecciones de seguridad y protección en los buques, proponiendo soluciones técnicas a los problemas detectados.
- Organizar y dirigir grupos de trabajo multidisciplinares y de generar informes para la transmisión de conocimientos y resultados.
- Demostrar capacidad para la gestión, dirección, control, organización y planificación de industrias o explotaciones relacionadas con las actividades de la náutica y el transporte marítimo.
- Valorar las tareas de investigación, desarrollo e innovación en el ámbito de su especialidad.

La razón por la cual es necesario implantar un nuevo método de docencia en la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo del Máster de Transporte Marítimo radica en que en los años que he impartido la asignatura he comprobado que los estudiantes de esta titulación, en cuanto al Derecho Administrativo Marítimo se refiere, no han conseguido retener los conceptos jurídicos básicos y, como consecuencia, no saben cómo actuar ante los problemas en los que se ven inmersos. Eso, además, se hace imprescindible en lo que se refiere al Máster en Transporte Marítimo en su especialidad de Náutica porque, una vez se gradúan, pueden llegar a ser Capitán de la Marina Mercante y es una profesión que requiere el perfecto manejo del Derecho Administrativo Marítimo (en cuanto a sanciones, espacios marítimos, contaminación, responsabilidades, modo de proceder en los puertos, etc.).

Además, es necesario un cambio en la enseñanza del Máster de Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz porque los alumnos se encuentran poco satisfechos en relación a las metodologías de enseñanza-aprendizaje utilizadas en la titulación y a los procedimientos y criterios de evaluación utilizados en la titulación según el Informe de resultados de análisis de satisfacción[164]. Asimismo, la valoración final de este Máster por parte de los alumnos es inferior a la media del resto de los títulos de la Universidad de Cádiz[165].

Por ello entendemos que es necesario implementar un nuevo método de enseñanza del Derecho Marítimo Administrativo para los alumnos del Máster de Transporte Marítimo -especialidad de Náutica- basado en la utilización de los casos prácticos. Con este sistema comprenderán la importancia de saber lo que estudian y les será más fácil retener la información más importante de la materia o, por lo menos, sabrán cómo proceder si se ven en una situación parecida, puesto que resulta más fácil recordar una cosa si lo asocian a un supuesto real. Para facilitar esta enseñanza el profesor o profesora les ofrecerá todas las herramientas necesarias para poder abordar los problemas que se les plantean. Y es que,

---

[164] Este informe puede verse en https://nauticas.uca.es/wp-content/uploads/2019/12/encue_RSGC_P08_01_D-Alumnado.pdf?u (última visita 24/04/2023).

[165] https://nauticas.uca.es/master-en-transporte-maritimo-que-debe-conocer-el-alumno/ (última visita 24/04/2023).

como señaló Freire (1996) *"enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción*"[166].

2. OBJETIVOS

El objetivo de este proyecto de innovación docente consiste en cambiar la dinámica tradicional de las clases de Derecho Marítimo Administrativo -en donde se enseña primero la teoría y después se complementa con casos prácticos-, para mostrar la trascendencia de esta materia a los alumnos del Máster de Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz. Para ello, se pretende invertir la enseñanza tradicional basada en que el profesor o profesora explicara primero la teoría y después propusiera una práctica por un sistema que empieza por la práctica para posteriormente extraer la teoría con ayuda del profesor o profesora.

Los objetivos específicos que se pretenden conseguir con este proyecto de innovación docente son los siguientes:

- Mayor implicación de los alumnos en el aprendizaje
- Mejorar las habilidades comunicativas de los alumnos
- Facilitar el uso del lenguaje jurídico
- Mejorar la calidad de la actividad docente
- Ayudar a los alumnos en el manejo de la legislación

3. METODOLOGÍA

Se ha puesto en marcha este proyecto de innovación docente durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020/2021 en el marco de la convocatoria de Proyectos de Innovación y Mejora Docente (INNOVA) del mismo año académico de la Universidad de Cádiz. Este proyecto se ha llevado a cabo en la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo que forma parte de la especialidad de náutica del Máster de Transporte

[166] Se puso en marcha también en la Universidad de Cádiz por la Profesora Dra. Dña. María Isabel Rivas Castillo un proyecto de innovación docente en el Grado de Gestión y Administración Pública que tenía como finalidad simular el trabajo de un Ayuntamiento para los alumnos. Este proyecto también pretendía simular situaciones reales a las que se podían enfrentar los alumnos.

Marítimo ofertado por la mencionada universidad. Se trata de una asignatura con una carga de 2 créditos teórico-prácticos y que, tradicionalmente, se ha impartido siguiendo el método tradicional de clases teóricas acompañadas de clases prácticas.

Con el nuevo sistema se invierte el orden de la enseñanza y se parte del caso práctico para, posteriormente, extraer la teoría y, además, se le otorga mayor protagonismo al alumno dejando al docente con un papel coordinador y supervisor.

El nuevo sistema consta de 4 fases: resolución del caso práctico, debate entre compañeros, exposición del caso práctico y explicación de la teoría.

En la primera fase (resolución del caso práctico) el alumno se enfrenta solo ante un supuesto real basado en alguna noticia -preferiblemente actual-. Para su resolución, el profesor o profesora les facilita el nombre de las leyes que necesitan para resolver el caso práctico, pero sin indicar cómo se debe resolver, así como todo el material que pueden necesitar. En muchos casos, los estudiantes del Máster de Náutica y Transporte Marítimo conocen algunas normas jurídicas como consecuencia de haber estado embarcados, sin embargo, no saben cómo utilizarlas. Gracias a este sistema, el estudiante tiene la obligación de trabajar con la legislación e interpretar la misma en base a los problemas que le plantea el caso práctico lo que le ayuda a tener una visión más exacta del tema en cuestión. Así, con el caso práctico y la legislación, los alumnos deben averiguar qué deberían hacer ellos ante esa situación y justificarlo en base a derecho.

El caso práctico ofrecido por el profesor o profesora comprenderá todos los contenidos imprescindibles que los alumnos deben aprender del tema en cuestión en una clase. Para facilitar que los estudiantes traten todos los asuntos importantes del tema, el profesor o profesora realizará una serie de preguntas sobre el caso práctico para que los alumnos contesten -con ayuda de la legislación-.

En la segunda fase (debate entre compañeros), los alumnos se reúnen en grupos de 3 y debaten sobre la resolución del caso práctico. En esta parte los estudiantes ponen en común sus opiniones sobre el supuesto.

En la tercera fase (exposición del caso práctico) uno de los grupos sale a la pizarra para exponer al resto de sus compañeros la resolución del caso práctico. En este momento no solo explican las respuestas a las preguntas planteadas por el profesor o profesora respecto al supuesto, sino que también deben explicar cómo han llegado a las conclusiones que manifiestan.

En esta fase es posible que se permita la utilización de recursos electrónicos. En este caso, se pedirá que suban el caso práctico resuelto a través del campus virtual de la Universidad de Cádiz y que realicen una grabación explicando la resolución del caso a todos sus compañeros. De esta forma, se promueve el uso de las TIC.

Asimismo, en esta fase se creará entre todos los alumnos un repositorio de la normativa aplicable para la resolución de los casos prácticos en el campus virtual con la finalidad de que puedan utilizar dicha normativa en un futuro.

En la cuarta fase (explicación de la teoría) el docente explica la teoría con ayuda de los alumnos. Para ello se utiliza un sistema de intervención directa de los estudiantes en el que éstos contestan a las preguntas que elabora el profesor o profesora y van formando un esquema en la pizarra sobre la materia en cuestión. Tras esto, el profesor o profesora responde a todas las preguntas que tengan los alumnos sobre el caso práctico.

En esta fase el docente adquiere mayor presencia que en el resto de las fases, pero siguen siendo los alumnos los protagonistas. De esta forma, con este sistema de enseñanza el profesor o profesora pasa a un segundo plano teniendo una función observadora y coordinadora.

En concreto y, para conseguir los objetivos específicos, se proponen las siguientes tareas:

- Exposición de los casos prácticos
- Debates entre los alumnos
- Uso y análisis de la legislación
- Utilización lenguaje jurídico
- Manejo TIC
- Razonamiento jurídico
- Comprensión textos jurídicos

Estas 4 fases tendrán una duración total de cuatro horas -correspondiendo a cada una de las fases una hora de media-. Cada clase tiene una duración de 2 horas por lo que cada práctica ocupará 2 clases. Las prácticas se dividirán de la siguiente manera:

- Clase 1. Primera hora: resolución del caso práctico.
- Clase 1. Segunda hora: debate entre compañeros.
- Clase 2. Primera hora: exposición del caso práctico.
- Clase 2. Segunda hora: explicación de la teoría.

Con este tiempo se ha comprobado que los alumnos pueden resolver sin problemas el caso planteado por el profesor o profesora.

Como la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo tiene asignados 2 créditos que corresponden con 8 clases de 2 horas, se podrán hacer 4 prácticas en total. Cada una de estas prácticas se referirá a una de las materias que deben ser tratadas en la asignatura: dos prácticas se referirán al tema del régimen jurídico de la seguridad marítima y las otras dos al tema de la protección jurídico-administrativa del medio marino.

4. RESULTADOS

Con el proyecto se pretende acercar el Derecho Administrativo a los estudiantes de la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo del Máster de Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz para que ellos vean, a través de casos prácticos, la importancia y la utilidad de esta parcela del derecho en su profesión. De esta forma, se persigue que, una vez se embarquen, conozcan perfectamente el modo jurídico de proceder y las consecuencias jurídicas que pueden tener sus actos.

Tras poner en marcha el proyecto de innovación docente se ha analizado la tasa de éxito (número de estudiantes aprobados/número de estudiantes presentados) y de rendimiento (número de estudiantes aprobados/número de estudiantes matriculados) y se ha observado que ha mejorado en ambos casos. La tasa de éxito ha sido del 100% mientras que la tasa de rendimiento del 94%.

Otro indicador del buen resultado que ha tenido el proyecto de innovación docente se encuentra en las encuestas realizadas a los alumnos.

Antes de empezar las clases se les pidió a los estudiantes que valoraran el grado de dificultad que creían que iba a tener la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente. Ante esta pregunta, de los 36 alumnos que contestaron, 25 respondieron "Dificultad media", 9 "Bastante dificultad" y 2 "Mucha dificultad". Tras el desarrollo del proyecto de innovación docente, los alumnos valoraron el grado de dificultad que había tenido la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura en la que se enmarca el proyecto de innovación docente y, en esta ocasión, 33 estudiantes contestaron "Poca dificultad", y 2 "Dificultad media". Además, a la pregunta de si los elementos de innovación y mejora docente aplicados en esta asignatura habían favorecido la comprensión de los contenidos y/o la adquisición de competencias asociadas a la asignatura, 29 estudiantes contestaron que estaban "Completamente de acuerdo" y 7 "Muy de acuerdo".

Tras la encuesta final, hemos observado que los alumnos de la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo del Máster de Transporte Marítimo prefieren dar el temario a través de casos prácticos. La totalidad de los alumnos prefieren no cambiar de sistema y afirman que han entendido mucho mejor la materia a través de los casos prácticos que a través de las clases teóricas. Asimismo, los alumnos indican que la asignatura les ha parecido mucho más interesante a través de este método porque estudiando solo la teoría no valoraban la importancia de la materia en su trayectoria profesional. Del mismo modo, los alumnos han señalado que es una buena idea trabajar en pequeños grupos y exponer la resolución de los casos prácticos en clase porque les sirve para profundizar en la materia por sí mismos y para el estudio posterior.

Por todo, la implementación de este proyecto de innovación docente ha conseguido particularmente los siguientes resultados:

- Mayor implicación de los alumnos puesto que sobre ellos recae el protagonismo del desarrollo de las clases de Derecho Administrativo.

- Gracias a cambiar el orden de las clases -primero la práctica y después la teoría- los alumnos se dan cuenta de que lo explicado en clase puede serles de utilidad en el futuro y muestran mayor interés en la explicación teórica del profesor o profesora.
- La utilización de casos prácticos reales ayuda a que si en el ejercicio de su trabajo se encuentran una situación igual recuerdan cómo se debe actuar legalmente.
- Se crea un repositorio normativo entre todos los alumnos por lo que pueden acceder a las normas en cualquier momento, incluso después de haber terminado el Máster de Transporte Marítimo.
- Al tener que exponer en clase delante de los compañeros la resolución del caso práctico, los alumnos se ven obligados a utilizar terminología jurídica.
- Mejor manejo de la legislación puesto que son los propios alumnos los que tienen que utilizar la legislación para solucionar los casos prácticos.
- Promover el debate entre compañeros.
- Mejorar el manejo de las TIC.

Asimismo, se ha observado que este método de docencia permite cambiar el sistema de evaluación final -basado en un examen y en un caso práctico- por este sistema en el que se evalúa el trabajo de los alumnos ante la resolución de los casos prácticos. Este cambio supone que los alumnos se impliquen más en las clases al saber que no solo se trata de un método para impartir la docencia sino también una forma de evaluación. De esta forma, la evaluación se convierte en un proceso optimizador de los aprendizajes y no en un proceso para certificar como señalan Padilla y Gil (2008, pp. 467-486).

En conclusión, podemos decir que con este proyecto se consiguen sobradamente los resultados que se pretenden de los estudiantes de

Derecho Marítimo del Máster de Transporte Marítimo y que aparecen en la ficha de la asignatura y que son:

- Analizar problemas complejos con situaciones, factores y normas tanto internacionales como nacionales.
- Comprender la organización interna y los procesos de toma de decisiones de política interior y exterior en los Estados y en las organizaciones internacionales.
- Reconocer a los organismos, instituciones y textos nacionales e internacionales.
- Conocer y reconocer la función pública de tutela de la seguridad marítima y la protección del medio marino (marco jurídico, instrumentos, técnicas administrativas de intervención y fomento, controles como Estado del pabellón, del puerto, alcance de la actividad administrativa).
- Conocer y reconocer la intervención administrativa para la prevención de la contaminación por vertimientos, por transporte marítimo, otros tipos de contaminación).
- Comprender las situaciones jurídicas referidas a la avería, salvamento, abordaje y seguro marítimo, así como el régimen jurídico aplicable a tales instituciones y a las contempladas en el Estatuto jurídico del Capitán.
- Conocer la legislación aplicable a las relaciones laborales en el transporte marítimo, así como, la importancia de la globalización y su repercusión en los buques con pabellones de conveniencia.
- Conocer las importantes consecuencias para evitar la competencia desleal entre empresas y garantizar unas condiciones de trabajo decentes para los trabajadores en el mar.
- Interpretar textos jurídicos y documentos nacionales e internacionales.

Ante el éxito que ha tenido este proyecto de innovación docente en la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo del Máster de Transporte Marítimo, se quiere poner en marcha también este método de enseñanza en la asignatura de Derecho Marítimo Administrativo del Grado en Náutica y Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz. En este caso, al tratarse de alumnos de grado que no han tenido contacto con el Derecho, consideramos conveniente reservar tres o cuatro clases para explicar los conceptos jurídicos básicos. Tras estas primeras clases se quiere utilizar este método de docencia, pero adaptado al nivel de los estudiantes del Grado en Náutica y Transporte Marítimo. Como no sabemos cómo van a responder los alumnos del Grado a este sistema de enseñanza creemos que lo mejor sería que, tras las primeras clases iniciales, dar un tema de la asignatura usando este método. En el caso de que los alumnos manifiesten muchas dificultades, los temas siguientes podrían darse alternando el sistema tradicional -primero clase teórica y después clase práctica- por el sistema que se propone -primero práctica y después teoría-.

5. CONCLUSIONES

El estudio y aprendizaje del Derecho Marítimo Administrativo por estudiantes de estudios no jurídicos y, por lo que a este estudio respecta, por estudiantes del Máster de Transporte Marítimo, ha resultado complicado debido a la falta de conocimientos jurídicos de éstos y a la escasa utilidad práctica que ven a la asignatura.

Por estos motivos se planteó el proyecto de innovación docente que se ha expuesto y que consiste, a grandes rasgos, en cambiar el método de docencia tradicional y partir del caso práctico para que sean los propios alumnos los que extraigan la teoría y vean la importancia de esta parcela de derecho para su profesión.

Este método de enseñanza consta de cuatro fases: resolución del caso práctico, debate entre compañeros, exposición del caso práctico y explicación de la teoría. Cada una de estas fases es una parte fundamental para conseguir el objetivo propuesto: que los alumnos resuelvan por sí solos -con la ayuda de la legislación y otros materiales- distintos

supuestos prácticos que se asimilan a cualquier situación que se puedan encontrar en su vida profesional.

Tras poner en marcha el proyecto de innovación docente expuesto hemos observado las ventajas que ha tenido y lo que ha supuesto para todos los estudiantes del Master de Transporte Marítimo de la Universidad de Cádiz. Y es que, gracias a la simulación de supuestos reales, los alumnos pueden visualizar un entorno más parecido al que pueden presenciar en el futuro. Asimismo, con esta actividad práctica realizada durante toda la asignatura, se ha logrado un proceso de aprendizaje más dinámico, motivador y, sobre todo, acorde a la realidad laboral.

Por todo ello, el principal objetivo de este proyecto de innovación docente ha sido acercar a los alumnos del Máster de Transporte Marítimo a situaciones reales ante las que se pueden enfrentar con la Administración Marítima durante su carrera profesional y estimularlos en su aprendizaje. Objetivo muy necesario para los alumnos de estudios no jurídicos.

6. REFERENCIAS

Astin, A. (1985). Achieving educational excellence. Jossey-Bass.

Branda, L.A. (2008). Aprendizaje basado en problemas. El resplandor tan brillante en otro tiempo. En U. Araújo, G. Sastre (Coords.), Aprendizaje basado en problemas. Una nueva perspectiva de la enseñanza en la Universidad (pp. 17-46).

Chickering, A., y Gamson, Z. (1987). Seven principles for good practice, AAHE Bulle-tin, 39, 3-7.

Coertjens, L., Brahm, T., Trautwein, C., y Lindblom-Ylänne, S. (2017). Students' transition into higher education from an international perspective. Higher Education, 79(3), 357-369.

Cross, P. (1987). Teaching for learning, AAHE Bulletin, 39, 3-7.

Freire, P. (1996). Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa del pedagogo. Paz e Terra S.A.

Gedisa y Manzanares, M.A. (2008). Sobre el aprendizaje basado en problemas. En A. Escribano y A. del Valle (Coords.), El aprendizaje basado en problemas (ABP): una propuesta metodológica en Educación Superior (pp- 17-26). Narcea.

Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., y Rodríguez-Gómez, H.M. (2020). El futuro de la evaluación en la educación superior. RELIEVE, 26(1).

Padilla, Mª.T. y Gil, J. (2008). La evaluación orientada al aprendizaje en la Educación Superior: condiciones y estrategias para su aplicación en la docencia universitaria. Revista española de pedagogía, 241, 467-486.

Prieto, L. (2006). Aprendizaje activo en el aula universitaria: el caso del aprendizaje basado en problemas. Miscelánea Comillas: Revista de Ciencias Humanas y Sociales (124), 173-196.

Rivas, Mª.I. (2020). Estudio de la actividad administrativa desde el diseño práctico de diferentes unidades administrativas integradas en un Ayuntamiento (Grado en Gestión y Administración Pública). En Sánchez, C. (Coord.), Aprendizaje colaborativo y técnicas de simulación (pp. 301-309). Tirant lo Blanch.

DOCENCIA DE DERECHO ADMINISTRATIVO EN EL GRADO DE RELACIONES LABORALES Y RECURSOS HUMANOS MEDIANTE EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

MARÍA RIAZA VÁZQUEZ
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El actual entorno tecnológico y en constante cambio, impulsa a los docentes universitarios a adaptar las técnicas aplicadas en las aulas conforme a las necesidades descritas, tratando de fomentar la implicación y motivación del alumnado.

En este sentido, las técnicas implementadas en las aulas también deben hacerse eco de estas necesidades y exigencias que demandan estos tiempos, siendo labor del Personal Docente e Investigador poner en valor estas circunstancias y adaptarse para enseñar desde otra perspectiva, más acorde, actual y participativa.

El modelo tradicional es el que seguimos encontrando en nuestras Universidades, que responde al esquema de clases teóricas y prácticas. Las clases teóricas fundamentalmente se traducen en una exposición del tema por parte del profesorado en las que se permiten (aunque no siempre se reciben) preguntas por parte del alumnado. El soporte habitual que emplean los docentes para las clases teóricas siguen siendo presentaciones en pantalla, carentes ya de interés alguno para nuestros discentes.

En las clases prácticas, suelen plantearse cuestiones sobre la temática correspondiente a resolver por los y las alumnas. Este contexto resulta más adecuado para poder versatilizar y realizar diversas actividades, ya sean cuestionarios tipo test, de preguntas cortas (en los que también se

puedan incluir aportaciones personales), trabajos en pareja o en grupos, exposición de la solución en público delante de los y las compañeras, o *role playing*, entre otros.

En este contexto nace este proyecto de innovación docente, para tratar, por una parte, de fomentar la participación y la autoestima de nuestros estudiantes, sin dejar de lado el desarrollo de las capacidades analíticas, orales y técnicas necesarias para resolver los problemas que se les plantearán en los ejercicios de carácter práctico.

2. OBJETIVOS

El proyecto de innovación y mejora docente que presentamos, muestra especial interés en las actividades prácticas que se proponen para evaluar los conocimientos adquiridos, mediante el aprendizaje cooperativo en la asignatura Régimen Jurídico del Empleo Público del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz[167]. Concretamente, este proyecto se ha realizado para desarrollar las capacidades analíticas, orales y técnicas del estudiantado del Grado.

Como justificación al mismo, nos hemos basado en las competencias expresadas en la Memoria del Título, dado que nuestro actual sistema integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior se basa en competencias[168].

En primer lugar, las competencias básicas pretenden conseguir que nuestros estudiantes se conviertan en personas independientes y eficaces, en base a conceptos como la responsabilidad, la independencia, la

[167] Se trata de una asignatura optativa ofertada en el cuarto curso de dicho Grado.

[168] Establece el Real Decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, en su Exposición de Motivos que "los principios en los que se fundamenta el EEES implicaban construir el andamiaje de una formación universitaria focalizada en el estudiantado y en sus competencias, entendidas estas como el conjunto de conocimientos, capacidades y habilidades académicamente relevantes, que le confiere el título universitario alcanzado. Estas competencias permiten al estudiantado su inserción en el mundo laboral y, lógicamente, formar parte activa de la sociedad."

autorreflexión o autocrítica, y la flexibilidad. Es por ello que nuestro proyecto pretende servir a las siguientes:

- CB2 - Que los estudiantes sepan 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.
- CB3 - Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética.
- CB4 - Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado.
- CB5 - Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.

Si atendemos a las competencias generales, van encaminadas a establecer unos mínimos respecto de lo que debe ser o esperarse de un profesional, y este proyecto se puede justificar aplicando las que se exponen a continuación:

- CG1 - Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas.
- CG2 - Capacidad de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes ámbitos de actuación.
- CG6 - Habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica.

Respecto de las competencias transversales, podrían considerarse como una ampliación de las competencias genéricas, ya que se trata de habilidades básicas para desarrollar a lo largo de la vida académica y profesional, y en este sentido, se ha intentado cumplir con las siguientes:

- CT1 - Capacidad de análisis y síntesis.
- CT2 - Capacidad de organización y planificación.
- CT3 - Habilidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa.
- CT4 - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio.
- CT5 - Capacidad para gestionar la información.
- CT6 - Capacidad para la resolución de problemas.
- CT7 - Capacidad para la toma de decisiones.
- CT8 - Destreza para el trabajo en equipos.
- CT11 - Habilidades en las relaciones interpersonales.
- CT13 - Capacidad de razonamiento crítico y autocrítico.
- CT15 - Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo.
- CT16 - Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- CT17 - Creatividad o habilidad para generar nuevas ideas.
- CT18 - Capacidad de liderazgo.
- CT19 - Iniciativa y espíritu emprendedor.
- CT20 - Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.

Y, por último, atendiendo a las competencias específicas, que son aquellas que se corresponden con la rama de conocimiento el ámbito de estudio de la disciplina de la materia, nos hemos basado en las que siguen:

- CE1 - Capacidad para conocer los elementos jurídicos básicos para las ciencias sociales.
- CE3 - Capacidad de conocer e identificar el marco normativo regulador de las relaciones laborales.

- CE17 - Capacidad para participar en la elaboración y diseño de estrategias organizativas, desarrollando la estrategia de recursos humanos de la organización.
- CE18 - Capacidad para aplicar técnicas y tomar decisiones en materia de gestión de recursos humanos (política retributiva, de selección...).
- CE19 - Capacidad para dirigir grupos de personas.
- CE20 - Capacidad para realizar funciones de representación y negociación en diferentes ámbitos de las relaciones laborales.
- CE24 - Capacidad de representación técnica en el ámbito administrativo y procesal y defensa ante los tribunales.
- CE30 - Capacidad para llevar a cabo un análisis crítico de las decisiones emanadas de los agentes que participan en las relaciones laborales.
- CE32 - Capacidad para comprender la relación entre procesos sociales y la dinámica de las relaciones laborales.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha querido emplear en este marco va referida a las actividades prácticas a realizar durante la asignatura. En este sentido, para cada tema indicado en la ficha de asignatura, va correlacionada una actividad práctica al respecto.

Centrándonos en el tipo de actividades a realizar, dichas prácticas se conformarán para poder ser resueltas en grupo, pero empleando una dinámica diversa de la habitual, basada en el aprendizaje cooperativo.

El aprendizaje cooperativo es una técnica o metodología de innovación docente basada en la enseñanza y el aprendizaje que promueve la participación activa del alumnado, bajo la ayuda y supervisión del profesor[169].

[169] Como bien expone Ortega (2016, p. 234): "el aprendizaje cooperativo ha existido siempre. Constituye un método en que el trabajo fundamentalmente se realiza en grupo, bajo la tutoría

Se trata por tanto de una metodología educativa en la que los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños para lograr objetivos comunes y aprender unos de otros. En lugar de competir entre sí, fomentando en individualismo y la competitividad, colaboran para resolver problemas y completar tareas, al igual que lo harán en un futuro en el plano laboral, donde habitualmente se trabaja en equipos de trabajo que incluso suelen ser multidisciplinares. Esta técnica de enseñanza se ha utilizado con éxito en todo el mundo para mejorar el rendimiento académico y el desarrollo social de los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo se basa en la idea de que el aprendizaje es un proceso social en el que las interacciones entre los iguales son fundamentales para el éxito. Los grupos cooperativos están diseñados para fomentar la interdependencia positiva, en la que cada miembro del grupo depende del éxito de los demás para alcanzar el objetivo común. A través de la interacción, los estudiantes aprenden habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos.

La estructura del aprendizaje cooperativo puede variar de una tarea a otra y de un grupo a otro, pero generalmente se divide en cuatro fases: formación de grupos, presentación del objetivo, interacción y evaluación. En la formación de grupos, los estudiantes son asignados o seleccionan a sus compañeros de grupo. En la presentación del objetivo, se presenta el problema o la tarea que deben completar juntos. Durante la interacción, los estudiantes trabajan juntos para resolver el problema o completar la tarea asignada. La evaluación se lleva a cabo al final del proceso, donde los estudiantes reciben retroalimentación sobre su desempeño individual y grupal.

Este sistema aporta múltiples ventajas. En primer lugar, mejora el rendimiento académico de los estudiantes. Cuando los estudiantes trabajan juntos en grupos, tienen la oportunidad de explicar y discutir los

---

del profesor, que acompaña a los estudiantes en el trabajo que desarrollan. La virtualidad e importancia del trabajo cooperativo es que facilita el aprendizaje, permite la integración de todo el grupo y genera importantes competencias necesarias para la futura vida profesional, como la capacidad de síntesis, el liderazgo, las habilidades de oratorias entre otras".

conceptos, lo que les ayuda a retener mejor la información. Además, el aprendizaje cooperativo fomenta la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, lo que aumenta su motivación y compromiso.

Otra ventaja del aprendizaje cooperativo es que mejora la autoestima y la confianza en sí mismos de los estudiantes. Cuando los estudiantes trabajan juntos en grupos, pueden sentirse más seguros al expresar sus ideas y opiniones. Además, el aprendizaje cooperativo fomenta la igualdad en el aula, ya que los estudiantes de diferentes niveles de habilidad se benefician de trabajar juntos y aprender unos de otros.

El aprendizaje cooperativo también ayuda a desarrollar habilidades sociales y emocionales en los estudiantes. De este modo aprenden a escuchar y respetar las ideas de sus compañeros de grupo, a comunicarse de manera efectiva y a resolver conflictos pacíficamente. Estas habilidades son importantes no solo para el éxito académico, sino también para el éxito profesional y personal. Nos permite trabajar con actividades que resultan muy beneficiosas para el alumnado, ya que además de potenciar las habilidades orales y sociales, se promueve la motivación e implicación ya no solo personal, sino interpersonal y de trabajo en grupo. La idea básica de esta dinámica de trabajo consiste en una progresión del trabajo desde lo individual a lo grupal. Se trata de realizar la tarea de forma individual en primer lugar, tras ello, se dispondrán a trabajar en parejas y concluyendo con el trabajo en grupo, antes de exponer la solución final que hayan pensado a la problemática planteada.

En conclusión, el aprendizaje cooperativo es una técnica educativa efectiva y beneficiosa para los estudiantes. Fomenta la colaboración, la interdependencia positiva y el desarrollo de habilidades sociales y emocionales clave. Además, mejora el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes. El aprendizaje cooperativo es una herramienta valiosa para cualquier docente que desee crear un ambiente de aprendizaje positivo y efectivo para sus estudiantes.

> ¡No hagáis una lección de aprendizaje cooperativo! Con las estructuras, podéis conseguir que el aprendizaje cooperativo forme parte de cualquier lección.[170]

4. DISCUSIÓN

La técnica que hemos decidido implementar es la conocida en inglés como *Think-Pair-Share*, desarrollada en la década de 1980 por Frank Lyman[171]. Fue creada para fomentar la participación activa de todos los estudiantes en la discusión en clase y para promover el aprendizaje colaborativo. Desde entonces, se ha utilizado ampliamente en diferentes áreas y niveles educativos, y se ha demostrado que es efectiva para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, aumentar su compromiso y fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Se trata de una de las técnicas de aprendizaje colaborativo más conocidas y utilizadas en la actualidad. En la técnica *Think-Pair-Share*, los estudiantes reflexionan en solitario durante un tiempo, luego trabajan en parejas para discutir y comparar sus ideas, y finalmente comparten sus respuestas con toda la clase.

Para llevarla a cabo en nuestra asignatura, dividimos el área de trabajo del alumnado en tres columnas, identificadas cada una de ellas con dichas expresiones. La columna denominada *Think*, va a recoger la solución propuesta individualmente por cada alumno/a, la columna del *Pair*, servirá para, tras confrontar los pareceres con la pareja, plasmar la solución y las diversas aportaciones o nuevos planteamientos y, por último, la columna *Share*, soportará la confluencia de ideas aportadas por el grupo.

Debe indicarse aquí, que para trabajar individualmente se dispondrá de un tiempo de 10 minutos, para el trabajo en pareja de un tiempo de 15 minutos y para el trabajo en grupo de 20 minutos. La exposición final del planteamiento del caso práctico se hará de forma escrita, para lo cual se establecerá un tiempo de 15 minutos y la posterior exposición oral por cada grupo, contando para ello con un tiempo de 10 minutos por grupo.

---

170 Kagan, S. (2003). Breve historia de las estructuras Kagan. *Kagan online magazine*, p. 6.

171 Lyman, F. T. (1981). The responsive classroom discussion: the inclusion of all students. in A. S. Anderson (Ed.), *Mainstreaming Digest*, 42-45. College Park: University of Maryland.

La implantación de este tipo de dinámica para resolver las actividades prácticas se plantea desde la intención de ofrecer a nuestro alumnado una posibilidad para que además de potenciar la capacidad de análisis, sean capaces de trabajar en equipo (ya sea en parejas o en grupos), desarrollen la capacidad de expresión oral y escrita, de atención, de síntesis, potenciar la escucha activa, respetar y aceptar las diversas perspectivas que se pueden plantear en un mismo problema o situación, y mejorar las habilidades técnicas e informáticas. Asimismo, cabe destacar que la actividad profesional que van a desarrollar nuestros estudiantes requiere de habilidades orales que deben ser objeto de práctica en la formación académica que reciben en la Universidad.

Cada una de las actividades prácticas se presentará en forma de problemática que cualquier ciudadano o empresa puede presentarle a un Graduado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, para que el alumnado, una vez entendida la situación, sea capaz de analizarla, y poder ofrecer la orientación necesaria respecto de la solución a ofrecer. Para ello, debe partir de conceptos jurídicos básicos, que ha debido adquirir en las diversas materias que estudian a lo largo del Grado, como por ejemplo, el Derecho Administrativo, para poder realizar una búsqueda normativa y llegar hasta el concreto planteamiento resolutivo. En esta labor, están poniendo en práctica las habilidades pretendidas y cumpliendo con los objetivos que se desea conseguir.

Los recursos didácticos son elementos materiales o no materiales que contribuyen a lograr los objetivos del proyecto[172]. Para este proyecto nos hemos servido de diferentes recursos como son los recursos humanos, materiales, ambientales y TIC:

- Humanos: serían todas las personas que intervienen en la práctica de estas actividades, como el profesorado y el alumnado.
- Materiales: contamos con los recursos disponibles en el aula, en nuestro caso, el equipo informático y el proyector.

[172] Pérez Alarcón, S. (2010). "Los recursos didácticos", *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, núm. 9, p.1.

- Ambientales: haremos uso del espacio del aula. Por una parte, de la bancada que es donde realiza su trabajo el alumnado y de la zona de exposición, donde el profesorado explicará las cuestiones pertinentes y donde se colocarán los grupos para realizar su intervención final.

- TIC: teniendo el ordenador como base, utilizaremos recursos tanto propios de la Universidad como son el Campus Virtual, la web de la biblioteca y las diversas bases de datos para buscar legislación y jurisprudencia como Aranzadi, Tirant lo Blanch, VLex, o Dialnet, entre otras, así como externos, ya sean buscadores como Google, y procesadores de texto.

5. DESARROLLO

Como se ha expuesto anteriormente, este proyecto se ha implantado en una asignatura optativa de cuarto curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz. Se trata de Régimen Jurídico Empleo Público, que se imparte por el Área de Derecho Administrativo, del Departamento de Derecho Público de la Universidad de Cádiz.

La asignatura se estructura en seis créditos y tiene como finalidad servir de fundamento y análisis de las características específicas del régimen jurídico del empleo público frente a al régimen laboral común.

Su contenido se centra en el estudio de las siguientes materias:

- Evolución legal del Derecho del empleo público.
- Las bases constitucionales del empleo público.
- Estructuración y planificación del empleo público.
- El acceso al empleo público.
- La carrera profesional.
- Los derechos individuales de los empleados públicos.
- Los derechos colectivos de los empleados públicos.

Dentro del marco de la misma, se establecen como competencias a lograr las siguientes:

- ESPECÍFICA: Capacidad para profundizar en el marco normativo y social específico de las relaciones en la empresa.
- ESPECÍFICA: Capacidad para asesorar y/o gestionar en materia de empleo y contratación laboral.
- ESPECÍFICA: Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las relaciones laborales.

El contenido de la asignatura se desglosa a lo largo de 10 temas, y en cada uno de ellos se plantearán actividades prácticas relacionadas con la materia, pero independientes para cada grupo de alumnos.

Para su puesta en marcha, el profesorado, al inicio de la asignatura, debe explicar el desarrollo de la misma a través de las sesiones teóricas y prácticas que tendrán lugar. Dentro de esas sesiones de carácter práctico, hará mención al proceso de las actividades aplicando la técnica *Think-Pair-Share* y expondrá la necesidad de que el alumnado elija a través de la aplicación del Campus Virtual (Moodle 3.6), para cada sesión práctica, la pareja con la cual va a trabajar y el grupo en el que se va a integrar, a través del recurso "Elección de grupo". Se indicará que deben trabajar con personas distintas en cada sesión, salvo que no sea posible. Es necesario acudir a clase con dispositivos electrónicos, ya sean ordenadores portátiles o tablets. Este requisito no es excluyente, ya que cualquier alumno/a de nuestra Universidad tiene derecho y puede solicitar el préstamo de un ordenador portátil en la biblioteca.

De igual forma, el profesorado tendrá la obligación de presentar las diversas situaciones reales planteadas en cada ejercicio práctico, como se ha indicado, independiente para cada grupo, en relación con la temática a tratar en la sesión. Dichos documentos estarán disponibles en el Campus Virtual para que puedan descargarlos y trabajar tanto de forma individual como conjunta. La plantilla de respuestas también estará disponible en el lugar indicado, constando de las tres columnas referidas.

La sesión práctica que tendrá una duración máxima de 2 horas, se desarrollará de la forma descrita, en primer lugar, individualmente, se debe completar la primera columna con las posibles soluciones jurídicas al supuesto planteado. Seguidamente, se trabajará con la pareja elegida,

completando la segunda columna, y por último se reunirá el grupo, formando lo que podría considerarse cuasi un «comité de expertos», donde decidirán cómo plantear la solución al caso práctico.

En esta última fase, se debe redactar la propuesta de resolución, que se entregará como Tarea a través del Campus Virtual y deben coordinarse para exponer públicamente ante la clase su caso.

5. SISTEMA DE EVALUACIÓN

El profesorado debe encargarse de guiar la sesión y de resolver las dudas que se planteen por los/as alumnas durante el desarrollo del caso práctico. Para establecer la calificación pertinente, se tendrán en cuenta los siguientes criterios:

1. El nivel de conocimiento del tema.
2. La comprensión de la problemática.
3. La preparación de las diversas opciones planteadas.
4. La interacción tanto en pareja como en grupo.
5. La capacidad de análisis y de reflexión sobre temas complejos.
6. El uso adecuado del lenguaje jurídico-administrativo.
7. La correcta redacción de la solución propuesta.
8. La profesionalidad en la exposición oral final.

6. CONCLUSIONES

La idea e implantación del proyecto que se presenta en este trabajo parte de la observancia de las carencias a nivel personal e interpersonal detectadas en el alumnado, como es la falta de interés en general. Nuestros discentes se conforman como público difícil de sorprender e hiperestimulado, que requiere de un acompañamiento en el proceso del aprendizaje, a través de técnicas que les hagan sentirse involucrados y despierten su interés.

Otro de los factores que se ha tenido en cuenta para el mismo, es la necesidad de realización personal, lo que podríamos considerar un acercamiento entre lo estudiado y la realidad social y laboral a la que se enfrentarán en un futuro muy cercano, de ahí la idea de plantear casos inspirados en situaciones que afectan a personas que puedan ser potenciales clientes de estos Graduados. De esta forma pueden encontrarle sentido a una materia jurídica. También, resulta interesante destacar, que el día a día de los y las profesionales del ámbito de las Relaciones Laborales y los Recursos Humanos suele corresponderse con el trabajo integrado en equipos multidisciplinares, donde quedan insertos junto con juristas, economistas o psicólogos, de ahí la importancia de aplicar una técnica de trabajo en grupo.

Cabe destacar, que el desarrollo de este modelo ha ido de la mano de la consecución de los objetivos marcados en las competencias básicas, generales y específicas del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz, así como con las propias competencias señaladas en la ficha de la asignatura, Régimen Jurídico del Empleo Público.

Partiendo de estas premisas, configuramos la implantación de la técnica *Think-Pair-Share* en las actividades prácticas de la asignatura. En este sentido, al inicio del curso se explicaron los propósitos de realización de este tipo de actividades siguiendo el esquema indicado, lo cual fue aceptado por el alumnado y se puso en marcha desde la primera actividad de índole práctica. El desarrollo de las sesiones ha resultado muy satisfactorio ya que se ha podido apreciar la implicación del alumnado, se ha despertado su interés tanto por la materia como por la búsqueda de soluciones a la problemática que venía planteada desde un ciudadano. A su vez, se ha visto potenciada la capacidad analítica y de comprensión de los conceptos jurídicos y se ha ido perfeccionando el tratamiento del lenguaje jurídico-administrativo por parte de los/as alumnas, tanto en la escritura como en las exposiciones públicas, hecho, este último que ha favorecido sus habilidades orales y posturales en este tipo de intervenciones.

Es por todo ello, que podemos considerar la implantación de este proyecto de innovación docente como un éxito para la mejora de las competencias y habilidades indicadas.

Innovar en la docencia significa asumir un reto intelectual, no sólo a nivel individual, sino como concepción filosófica de la vida y de la enseñanza. Educar no significa lo mismo que enseñar y asumir la innovación como parte de un hábito de trabajo en el aula, significa superar muchos obstáculos, incluso a nivel administrativo, de organización de los procesos docentes y luchar en muchos casos contra los molinos de vientos y sobre todo con el pensamiento crítico en relación a lo que ha ser la docencia universitaria y las tradiciones jurídicas y universitarias en general[173].

7. REFERENCIAS

Álvarez Montero, A., García Jiménez, M. y De La Casa Quesada, S. (2009). Técnicas de aprendizaje cooperativo en el ámbito jurídico en Ayllón Díaz-González, J.M., Del Vas González, J.M (Coords.), Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, p. 3.

Cobas Cobiella, M.E. (2022). Aprendizaje cooperativo presencial vs aprendizaje cooperativo online dos caras dela misma moneda, en Chaparro Matamoros, P., Gómez Asensio, C., Y Pedrosa López, J.C. (Dirs.), Actualización de la docencia y metodologías activas del aprendizaje del derecho en el entorno digital, Puv: Publicaciones de la Universitat de València, 108-119.

(2016), Formación en aprendizaje cooperativo. retos en el nuevo siglo xx, en Cobas Cobiella, M.E. (Dir.), Aprendizaje cooperativo. un recurso indispensable en la formación universitaria, Universidad de Valencia, 7-26.

Domingo, J. (2008). El Aprendizaje Cooperativo. Cuadernos de Trabajo Social, 21, 231-246.

Fabra Sales, M.L. (1992). Técnicas de grupo para la cooperación. Ceac.

García López, R., Traver Martí, J.A. y Candela, I. (2001). Aprendizaje Cooperativo. Ccs.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). El Aprendizaje Cooperativo en el Aula. Paidós.

[173] Cobas Cobiella, Mª. E. (2015): "Innovando en la docencia. Luces y sombras en relación al aprendizaje cooperativo y los mapas conceptuales", en Cobas Cobiella, Mª. E. (coord.), *Mapas Conceptuales y aprendizaje cooperativo. Una visión desde la enseñanza universitaria.* Valencia: Roderic, libro en línea, Universidad de Valencia, p. 13.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. Journal on Excellence in College Teaching, 25(3-4), 85-118.

Kagan, S. (2009). Kagan Cooperative Learning. Kagan Publishing, 2009.

(2003). Breve historia de las estructuras Kagan. Kagan online magazine, 1-20.

Lago, J. R., Pujolàs, P., y Naranjo, M. (2011). Aprender cooperando para enseñar a cooperar: procesos de formación/ asesoramiento para el desarrollo del programa CA/AC. Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca, 17, 89-106.

Lorca Fernández, P. (2018). Constructivismo y aprendizaje cooperativo en un entorno cambiante y multidisciplinar, en Villó Travé, C. y Casanova Martí, R. (Coords.), La motivación del estudiante universitario a través de la innovación docente, Huygens, 287-296.

Lyman, F. T. (1981). The Responsive Classroom Discussion: The Inclusion Of All Students, en A. S. Anderson (Ed.), Mainstreaming Digest. University Of Maryland, 42-45.

Martí, E. y Solé I Gallart, I. (1997). Conseguir un trabajo en grupo eficaz. Cuadernos de Pedagogía, 255, 59-64.

Michaelsen, L. K., Knight, A. B., y Fink, L. D. (2002). Team-based learning: A transformative use of small groups. Greenwood publishing group.

Ortega Giménez, A (2016). Los mapas conceptuales como método de enseñanza en Derecho Internacional Privado, Actualidad Jurídica Iberoamericana. 4.bis (Extraordinario), 232 – 245.

Ovejero Bernal, A. (1990). El aprendizaje cooperativo. una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional. Ppu.

Pujolàs I Maset, P. (2008). Nueve ideas clave. el aprendizaje cooperativo. Graó.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. Contemporary Educational Psychology, 21(1), 43-69.

Tobin, K. G., y Capie, W. (1981). The development and validation of a group test of logical thinking. Educational and Psychological measurement, 41(2), 413-423.

EL DERECHO MERCANTIL Y LOS NUEVOS INSTRUMENTOS DE CORTE TECNOLÓGICO APLICADOS A LAS INSTITUCIONES MERCANTILES Y SOCIETARIAS

MARÍA ENCISO ALONSO-MUÑUMER
Catedrática de Derecho Mercantil
Universidad Rey Juan Carlos

CECILIO MOLINA HERNÁNDEZ
Profesor de Derecho Mercantil (Titular acreditado)
Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE

1. INTRODUCCIÓN

La ponencia "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias", presentada por los profesores Enciso y Molina, se hace en base a la aplicación que sus proponentes han realizado en la docencia de distintas asignaturas de Derecho mercantil durante el curso académico 2022/2023 en las Universidades Rey Juan Carlos y Pontificia Comillas, a las que pertenecen, respectivamente. En concreto, esta práctica de innovación docente se ha desarrollado en las materias de Derecho de Sociedades, Derecho concursal, Propiedad Industrial (marcas) y Marco Jurídico de la Empresa.

En este contexto, hemos acercado a nuestros alumnos la incorporación, cada vez más creciente, de las nuevas tecnologías y herramientas informáticas en nuestros ámbitos de conocimiento y práctica profesional.

La metodología llevada a cabo ha permitido el acercamiento de los estudiantes hacia la realidad en el mundo empresarial actual y las nuevas tecnologías en su funcionamiento. Para ello, se ha hecho especial hincapié en las siguientes cuestiones en las que los estudiantes podrían recurrir a la *gestión online*:

- Constitución e inscripción de una sociedad.
- Tramitación y solicitud de una marca.
- Convocatoria y celebración de una junta general.
- Aplicación, aún en fase de desarrollo, de la plataforma en el procedimiento especial para microempresas, en el ámbito del Derecho de la Insolvencia.

Con la idea de desarrollar esta técnica docente, los ponentes han establecido, en el transcurso del curso, la explicación teórico-práctica de los distintos contenidos de los programas de las asignaturas de referencia[174], recurriendo a las aplicaciones informáticas que permiten la constitución, tramitación y gestión de una actividad mercantil, como las arriba referenciadas.

Asimismo, en el desarrollo de la actividad, los participantes hemos ayudado a nuestros alumnos en la búsqueda de fuentes doctrinales y jurisprudenciales, desde el acceso remoto a las bases de datos de nuestro servicio de Biblioteca y a las páginas webs de instituciones públicas oficiales de documentación y jurisprudencia, sistema que les ha permitido, en cualquier ámbito, y en el estudio concreto de la casuística de nuestra actividad, la aproximación a la bibliografía más amplia sobre la incorporación de las nuevas tecnologías en la disciplina mercantil.

De esta forma, en el transcurso de las explicaciones de los contenidos de las materias ya referenciadas, hemos incorporado la utilización de las nuevas tecnologías y de las herramientas informáticas, que permitirían a cualquiera la creación online de un negocio empresarial, la gestión de la actividad económica, la solicitud y mantenimiento de un signo distintivo, etc.

En este sentido, y como evaluación de nuestra actividad, el resultado de los profesores y participantes ha sido muy satisfactorio. Hemos

---

[174] Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velasco, D. J. y Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. *Revista Ibérica de Sistemas y Tecnologías de Información,* 37(6), 134 y 145.

pretendido conectar a los alumnos con la realidad en la constitución y en el desarrollo de una actividad empresarial, permitiéndoles conocer todos los instrumentos oficiales que posibilitarían la creación y la llevanza online de un negocio, conjugándose, como es obvio, con la actividad presencial y directa en administraciones públicas y entidades privadas; de esta forma, hemos alcanzado la combinación de los mecanismos tradicionales y los nuevos y avanzados sistemas desarrollados en la disciplina mercantil.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de la ponencia "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias", parten, en primer lugar, en la consecución de una enseñanza de garantía y de calidad, basado en el modelo tradicional de impartición de docencia en las disciplinas jurídicas y, más concretamente, en el ámbito mercantil, consistente en la explicación de los contenidos de los programas formativos de referencia, esto es, Derecho de sociedades, Derecho concursal, Derecho de la propiedad industrial y Marco Jurídico de la Empresa.

Este trabajo cobra sentido en el contexto de cambio y reconsideración del modelo universitario, toda vez que las necesidades de modificación en el ámbito educativo, y, específicamente, en el universitario, como consecuencia de la crisis sanitaria del Covid-19, ha planteado un escenario de incertidumbre acerca de la garantía de la calidad de la enseñanza en la que, durante meses, alumnos y profesores no compartían un espacio físico, sino que se conectaban virtualmente a través de distintas plataformas para la continuación de la actividad de tutorización y de docencia.

Como consecuencia de ello, y tras las necesidades de cambio en el modelo universitario, el segundo objetivo a tener en cuenta en la ponencia "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias" ha consistido en el empleo de las herramientas informáticas en el desarrollo de las cuestiones programáticas de las distintas materias mercantiles de referencia.

El avance legislativo en el uso de las herramientas informáticas en el ámbito mercantil y societario es un desafío que ocupa nuestra realidad actual. Por ello, es evidente que el traslado de estas posibilidades a los estudiantes, usuarios habituales de redes sociales y distintas aplicaciones y herramientas tecnológicas, nos ha permitido constatar que la explicación de la materia, combinada con el uso de las nuevas tecnologías, ha supuesto una mejora en el rendimiento académico.

Por tanto, como muestra de la combinación de los dos objetivos principales de este trabajo, nos encontramos con un éxito en cuanto al planteamiento de la ponencia. Hemos continuado con el desarrollo habitual de las instituciones mercantiles y societarias, para que, de forma mixta, se planteara la posibilidad del uso de las nuevas herramientas legislativas, que, entre otras cuestiones, permiten la constitución íntegramente telemática de una sociedad de responsabilidad limitada, la celebración de una junta general sin la presencia física simultánea de los socios y administradores, la solicitud de una marca a través del portal electrónico de la Oficina Española de Patentes y Marcas, etc.

3. METODOLOGÍA

La metodología llevada a cabo en el transcurso del año académico 2022/2023, en base a "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias", gira, fundamentalmente, a los contenidos programáticos de cada una de las asignaturas de referencia que, los profesores responsables, han impartido.

Aunque este trabajo probatorio se ha contextualizado entre asignaturas de planes de estudio distintos (grado en Derecho, grado en Administración y Dirección de Empresas y Máster Universitario en Abogacía y Procura), lo cierto es que muchas de las cuestiones que han permitido la combinación de la explicación teórica y el uso de las herramientas informáticas en el entorno mercantil y societario son similares, como detallamos a continuación.

En relación a la constitución telemática de las sociedades, desde el año 2003, momento en el que surgió la sociedad limitada nueva empresa[175], conviven en nuestro ordenamiento jurídico distintos sistemas de creación de empresas.

La dispersión normativa a la que nos enfrentamos, en este ámbito, no hace sino dificultar la constitución de sociedades de forma ágil, sencilla y segura, tanto para emprendedores como para pequeñas y medianas empresas[176]. La realidad es que, en estos primeros años del siglo XXI, en España se han sucedido numerosas reformas que han evidenciado la realidad: contamos con un sistema de constitución de sociedades mejorable, en parte, por la falta de entendimiento entre notarios y registradores, quienes asumen un papel fundamental en esta etapa embrionaria de toda sociedad[177].

La inscripción registral de una sociedad tiene múltiples efectos. Pero hay que destacar, a nuestro parecer, el más relevante, que no es otro que el efecto previsto en el artículo 33 de la Ley de Sociedades de Capital, en virtud del cual, "con la inscripción la sociedad adquirirá la personalidad jurídica que corresponda al tipo social elegido"[178].

Desde el año 2003, como decíamos, se han establecido distintos mecanismos para la paulatina mejora de las garantías y de los plazos en la

---

175 Esta figura se encuentra derogada desde el 19 de octubre de 2022, fecha de entrada en vigor de la Ley 18/2022, de 28 de septiembre, de creación y crecimiento de empresas.

176 Las sucesivas reformas, en todo momento, propugnan la activación de la actividad económica en España. Entre otras, *vid.* artículo 1 de la Ley 14/2013, de 27 de septiembre, de apoyo a los emprendedores y su internacionalización, bajo el título "Objeto", definido en los siguientes términos:

"Esta Ley tiene por objeto apoyar al emprendedor y la actividad empresarial, favorecer su desarrollo, crecimiento e internacionalización y fomentar la cultura emprendedora y un entorno favorable a la actividad económica, tanto en los momentos iniciales a comenzar la actividad, como en su posterior desarrollo, crecimiento e internacionalización".

177 (2011). La constitución telemática de sociedades en España. *El Notario del siglo XXI,* 35.

178 Esta afirmación ha suscitado numerosos pronunciamientos doctrinales y jurisprudenciales acerca de la idoneidad de los términos previstos para explicitar los efectos de la inscripción registral de una sociedad. En este sentido, encontramos la Sentencia del Tribunal Supremo, sala primera, nº 324/2017, de 24 de mayo de 2017, sobre la capacidad procesal de una sociedad disuelta, liquidada y cancelados los asientos registrales, en la que, además, se aborda la constitución y extinción de las sociedades de capital.

constitución telemática de las sociedades. En este sentido, además de estas novedades del año 2003, las reformas del año 2010, 2013 y 2023, han permitido que España se consolide entre los 30 primeros países en la creación de negocio, a tenor del informe *Doing Business* de 2020[179], que aglutina los resultados de hasta 190 países.

En nuestro país, entre otras novedades en relación a la constitución telemática de sociedades, se encuentran las siguientes. En primer lugar, contamos con el *Centro de Información y Red de Creación de Empresas* (CIRCE) se concibe como una red de puntos de asesoramiento e inicio de tramitación (PAIT), en los que se asesora y se prestan servicios a los emprendedores, tanto en la gestación, tramitación administrativa y puesta en marcha de sus iniciativas empresariales como durante los primeros años de actividad de las mismas[180]. En segundo lugar, la *ventanilla única empresarial*, centro de tramitación y asesoramiento al emprendedor que constituye una iniciativa conjunta de todas las administraciones públicas y de las cámaras de comercio dirigida a apoyar la creación de nuevas empresas[181]. En tercer lugar, el Documento Único Electrónico (DUE), surge en el contexto de la sociedad limitada nueva empresa, pero a día de hoy se posibilita en relación a cualquier sociedad de responsabilidad limitada[182]. En cuarto lugar, la bolsa de denominaciones sociales con reserva, creado por el Registro Mercantil Central, que permitirá al emprendedor realizar una consulta sobre un conjunto de 1.500

---

179 World Bank Group (2020). Doing Business 2020.

180 Creación de empresas por Internet (sistema CIRCE), disponible en bit.ly/3OvzFK9 (última consulta, 23.05.2023).

181 Grandío Dopico, A. y Rama Penas, Ó. (2003). *Creación de empresas: Ley 7/2003 de la sociedad limitada nueva empresa*. Netbiblo, pp. 105-111, donde se encuentra recogida la información de todas las ventanillas únicas empresariales abiertas hasta el momento en España.

182 Véase la Disposición Adicional Tercera de la Ley de Sociedades de Capital, en el que se establece: "aquel en el que se incluyen todos los datos referentes que, de acuerdo con la legislación aplicable, deben remitirse a los registros jurídicos y las Administraciones Públicas competentes para: a) la constitución de sociedades de responsabilidad limitada; b) la inscripción en el Registro Mercantil de los emprendedores de responsabilidad limitada; c) el cumplimiento de las obligaciones en materia tributaria y de Seguridad Social asociadas al inicio de la actividad de empresarios individuales y sociedades mercantiles; y, d) la realización de cualquier otro trámite ante autoridades estatales, autonómicas y locales asociadas al inicio o ejercicio de la actividad, incluidos el otorgamiento de cualesquiera autorizaciones, la presentación de comunicaciones y declaraciones responsables y los trámites asociados al cese de la actividad".

denominaciones sociales disponibles para que puedan ser asignadas de forma inmediata a los interesados. Esta sección de denominaciones se encargará de: 1) las denominaciones de las sociedades y demás entidades inscritas; 2) las denominaciones sobre cuya utilización exista reserva temporal; 3) las denominaciones de otras entidades cuya constitución se halle inscrita en otros Registros públicos, aunque no sean inscribibles en el Registro Mercantil, cuando así lo soliciten sus legítimos representantes; y 4) las denominaciones de origen. Por último, en quinto lugar, el modelo de estatutos sociales y la agenda electrónica notarial que, en este último caso, permitirá conocer la disponibilidad de notarios para la tramitación de la constitución de una sociedad de responsabilidad limitada.

Todos estos cambios se han materializado y perfeccionado como consecuencia de la Directiva (UE) 2019/1151, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de junio de 2019, por la que se modifica la Directiva (UE) 2017/1132 en lo que respecta a la utilización de herramientas y procesos digitales en el ámbito del Derecho de sociedades; esta norma comunitaria ha supuesto un importante avance en la tramitación en línea de constitución de sociedades y que, sin lugar a dudas, ha motivado la necesaria modificación del ordenamiento jurídico español en este sentido, tal y como ha sucedido con la Ley 11/2023, de 8 de mayo, de trasposición de Directivas de la Unión Europea en materia de accesibilidad de determinados productos y servicios, migración de personas altamente cualificadas, tributaria y digitalización de actuaciones notariales y registrales; y por la que se modifica la Ley 12/2011, de 27 de mayo, sobre responsabilidad civil por daños nucleares o producidos por materiales radiactivos.

Otra de las cuestiones que ha permitido el desarrollo explicativo combinado entre el contenido legislativo y el uso de las nuevas tecnologías gira en torno a la celebración de una junta general. El derecho de asistencia es una potestad que tienen, salvo excepciones muy limitadas, todos los socios de las sociedades de capital. Hasta la aparición del Covid-

19, las sociedades anónimas y las sociedades cotizadas[183] podían permitir la asistencia telemática de un socio a la junta general. Además, se plantea, para las sociedades cotizadas, la transmisión en vivo de la junta general (artículo 521.2.b de la Ley de Sociedades de Capital y Recomendación 7 del Código de Buen Gobierno de las Sociedades Cotizadas), así como la comunicación bidireccional en tiempo real para que los accionistas puedan dirigirse a la junta general desde un lugar distinto al de su celebración, o un mecanismo para ejercer el voto antes o durante la junta general sin necesidad de nombrar a un representante que esté físicamente presente en la junta[184].

En este contexto, ha surgido en nuestro ordenamiento, en el artículo 182 *bis* de la Ley de Sociedades de Capital y en vigor desde el 3 de mayo de 2021, la *junta exclusivamente telemática,* siempre que en los estatutos de la sociedad se hubiese previsto la autorización para la convocatoria por parte de los administradores de juntas para ser celebradas sin asistencia física de los socios o sus representantes, siguiendo, en lo general, todo lo previsto en nuestro ordenamiento jurídico para las juntas generales.

Más allá de estas cuestiones propias de celebración de una junta general, nos encontramos en nuestra normativa con el uso de las herramientas informáticas para, entre otros aspectos, la convocatoria de una junta general, el ejercicio del derecho de información y complemento de convocatoria de una junta general, y el derecho de voto del socio.

Otra de las cuestiones que ha permitido, desde el punto de vista docente, el empleo de las herramientas informáticas, ha sido el relativo a la solicitud de registro de una marca, ante la Oficina Española de Patentes y Marcas[185]. Todo empresario y emprendedor que inicia una actividad económica suele utilizar uno o varios signos distintivos para la

---

[183] La Resolución de la Dirección General de los Registros y del Notariado, de 19 de diciembre de 2012, también admitió una cláusula estatutaria en una sociedad de responsabilidad limitada que permitía a los partícipes acudir a la junta por vía telemática.

[184] Molina Hernández, C. (2020). La incorporación de las nuevas tecnologías en los órganos de gobierno de las sociedades cotizadas. *Revista de Derecho Mercantil,* 317, p. 259.

[185] El organismo español de reconocimiento de marcas, la Oficina Española de Patentes y Marcas, cuenta en su web con toda la información y documentación necesarias para la solicitud de una marca: bit.ly/43EWHmj.

comercialización de sus bienes o servicios. Por ello, acompasado al estudio del régimen legal de este derecho de exclusiva, se ha accedido, por parte del profesorado, a la página web oficial para enseñar al estudiante la posibilidad de consulta acerca de un potencial signo distintivo, el coste de una marca, la documentación necesaria a presentar.

Por último, en el ámbito del Derecho concursal, una de las novedades que, a pesar de su incorporación en nuestro ordenamiento jurídico, se encuentra en fase inicial, es la plataforma electrónica para el procedimiento especial de microempresas[186]. Este procedimiento especial, con unos requisitos concretos de acceso, permitirá que el concursado pueda tramitar de forma electrónica todo el procedimiento de continuación y/o liquidación propios.

Por tanto, como se puede apreciar, la metodología de "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias" ha consistido en la explicación legal de distintos aspectos de las materias de referencia, aprovechando, en cada momento, el uso de los dispositivos electrónicos para conocer las posibilidades y realidades actuales en cuanto al empleo de las herramientas informáticas.

4. RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la actividad "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias" han resultado plenamente satisfactorios. En este sentido, nos parece oportuno destacar, por un lado, los resultados que desde el punto de vista docente se han obtenido, y, por otro lado, los resultados que se han alcanzado por parte de los estudiantes que han cursado las diferentes materias de referencia de esta práctica docente.

---

[186] En el momento de la impartición de esta materia, no se encontraba en vigor el procedimiento especial para microempresas. No obstante, a día de hoy, se ha habilitado una plataforma para su tramitación, cuestión que se adelantó a nuestros estudiantes.

Esta plataforma se encuentra en la siguiente página web: bit.ly/43kdWsS.

En relación a los profesores Enciso y Molina, conviene resaltar que la metodología basada en la combinación de la explicación teórica y el desarrollo práctico mediante el uso de instrumentos tecnológicos ha sido óptima, más teniendo presente que los estudiantes son, en su mayoría, expertos digitales y que, al contextualizar la explicación de diferentes instituciones mercantiles con un enfoque eminentemente práctico, se ha percibido una mayor atención e involucración por su parte. Asimismo, en atención a los objetivos académicos, a pesar del esfuerzo de la incorporación de las herramientas tecnológicas en el transcurso de las diferentes materias, no encontramos problema alguno en relación a cursos pasados en los que se venía explicando los mismos contenidos, pero, por el contrario, sin adentrarnos en el desarrollo informático y tecnológico de distintas materias.

Como aspecto no negativo, pero si preparatorio, señalamos que la preparación de las distintas sesiones en las que se iban a desarrollar las explicaciones con el soporte de las distintas instituciones electrónicas, ha supuesto un mayor tiempo y esfuerzo. A pesar de ello, la realidad actual nos hace pensar que esta tendencia va en aumento y que numerosos aspectos de la disciplina mercantil pasarán a su desarrollo informático, por lo que este tiempo invertido revertirá, sin duda, para próximas ediciones de impartición de estas u otras materias.

En cuanto a los estudiantes, la principal carencia que hemos podido constatar ha girado en torno a la dificultad del desarrollo de pruebas de evaluación, más allá de algún caso práctico fuera del aula, para la puesta en práctica, por ejemplo, de una solicitud de constitución de una sociedad mercantil, solicitud de registro de una marca.

Se han realizado evaluaciones específicas en relación al interés evidente que ha suscitado la combinación teórico-práctica en estos casos. Como elemento más destacable, consideran que el uso de las herramientas informáticas acerca de las diferentes cuestiones estudiadas y el perfecto desempeño por parte de los profesores acerca de la explicación práctica con el uso de todas las herramientas informáticas, ha motivado que el seguimiento de las diferentes cuestiones de contenido haya sido mucho más ameno y fructífero. Además, señalan que el grado de aprendizaje es

más elevado, en cierta medida gracias a la participación que ha generado esta metodología docente.

Por todo ello, conviene destacar que los resultados son muy positivos, de forma que, como mínimo, se plantea el mantenimiento de esta práctica de innovación docente, buscando la posibilidad del desarrollo de métodos de evaluación que permitan el uso de estas opciones.

5. DISCUSIÓN

El desarrollo de la actividad "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias" ha puesto de manifiesto la necesidad de la revisión de los sistemas de evaluación y resultados de aprendizaje de, al menos, las materias de referencia.

No nos parece suficiente el abordaje de la explicación teórico-práctica de las cuestiones que permiten el desarrollo tecnológico en base al uso de herramientas oficiales, sino que se plantea la necesidad de la posible evaluación.

Sin ir más lejos, las materias de Derecho de sociedades y de Marco Jurídico de la Empresa permitirían que, durante el curso, se pudiera trabajar sobre la constitución de una sociedad mercantil, la convocatoria de una junta general, la celebración de una junta general, ya sea con asistencia telemática de algún socio o su celebración exclusivamente telemática, la solicitud y registro de un signo distintivo.

Por ello, nos gustaría ir más lejos y poder desarrollar de forma más completa esta actividad en próximos cursos académicos. El grado de satisfacción ha sido muy elevado pero, en opinión de los estudiantes, la evaluación a través de estas prácticas también resultaría de interés y una enorme aplicación práctica.

6. CONCLUSIONES

Las principales conclusiones a las que se ha podido llegar a través de la iniciativa "El Derecho mercantil y los nuevos instrumentos de corte

tecnológico aplicados a las instituciones mercantiles y societarias" son las siguientes:

1. La calidad docente en el contexto del desarrollo de técnicas o prácticas de innovación docente no tiene por qué sufrir pérdidas. Mantenemos esta información en tanto en cuanto nos hemos encontrado con el mantenimiento de los programas, resultados de aprendizaje y sistemas de evaluación de cada una de las materias de referencia. En este sentido, como hemos tenido oportunidad de abordar, más allá del desarrollo de las aplicaciones informáticas vinculadas a la actividad mercantil, societaria y concursal, pretendemos, de cara a futuro, incorporar vías de evaluación que permitan la gestión de las aplicaciones informáticas en las diversas actividades de evaluación de la asignatura. Consideramos primordial que, no sólo se enseñe al estudiantado la aplicación práctica e informática de las actividades ya comentadas, sino que también puedan realizar simulaciones por su parte.
2. El éxito de la actividad de innovación docente viene condicionado, sin duda alguna, por la incorporación de las nuevas tecnologías en el mundo jurídico. Nos enfrentamos, sin duda alguna, a múltiples retos en cada curso académico. Los estudiantes, cada vez más, reclaman novedades tecnológicas en el desarrollo de sus planes de estudio. Esto, además, acompasado de una tendencia mayoritaria a la digitalización, reto fundamental de nuestras instituciones públicas. Por ello, además de encontrarnos con estudiantes de grado que conviven con redes sociales, aplicaciones informáticas de distinta índole, etc., nos ha llevado a considerar que la disciplina mercantil suscita que se combine el enfoque práctico con el método más tradicional.

Por ello, a modo de conclusión, podemos finalizar diciendo que esta actividad nos ha permitido mantener los estándares previstos en los distintos planes de estudio, acercando a la realidad actual y tangible que suponen distintas cuestiones que se contienen en las asignaturas de referencia. Todo ello sin olvidarnos que el interés suscitado en los estudiantes, algunos de ellos de planes de estudio de Administración y Dirección

de Empresas, ha permitido que el Derecho se conciba como una ciencia que, además de resultar completamente necesaria, se adapta, poco a poco, a las realidades propias de nuestros jóvenes. El emprendimiento es un fenómeno que abunda en el entorno universitario y la aproximación de estas cuestiones a las generaciones futuras del ámbito profesional puede resultar tremendamente satisfactorio.

7. REFERENCIAS

(2011). La constitución telemática de sociedades en España. El Notario del siglo XXI, 35.

Cejas Martínez, M. F., Lozada Arias, B. N., Urrego, A. J., Mendoza Velasco, D. J. y Rivas Urrego, G. (2020). La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), un reto en la gestión de las competencias digitales de los profesores universitarios en el Ecuador. Revista lbérica de Sistemas y Tecnologías de Información, 37(6), 131-148.

Grandío Dopico, A. y Rama Penas, Ó. (2003). Creación de empresas: Ley 7/2003 de la sociedad limitada nueva empresa. Netbiblo.

Molina Hernández, C. (2020). La incorporación de las nuevas tecnologías en los órganos de gobierno de las sociedades cotizadas. Revista de Derecho Mercantil, 317, pp. 243-280.

World Bank Group (2020). Doing Business 2020.

EL USO DOCENTE DEL *MOCK TRIAL* PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

JUAN FRANCISCO MORENO DOMÍNGUEZ
Profesor PSI del Departamento de Derecho Público y del Trabajo
Facultad de Derecho, Universidad de Huelva
Centro de Investigación "Pensamiento Contemporáneo e Innovación para el Desarrollo Social" (COIDESO)
Abogado Laboralista

1. INTRODUCCIÓN

La actividad docente universitaria no debe basar sus elementos estructurales en la mera comunicación de conocimientos, sino que debería estar orientada a desarrollar determinadas capacidades en los alumnos. En el estudio del derecho, esta circunstancia se acentúa, pues la nuda explicación teórica de las normas jurídicas requiere, para su correcta absorción por el alumnado, de una aplicación práctica que le aporte el contexto necesario a fin de que comprendan toda la dimensión del ordenamiento jurídico (García Moreno, 2021).

Es por ello que se ha de abandonar un modelo de enseñanza estanca de los repertorios legislativos y estudios doctrinales para acercar al alumnado a situaciones propias de la vida diaria, donde esas mismas normas han de aplicarse, que favorezca una comunión entre *lo teórico y lo práctico*, que aúne una intensa motivación del alumnado con una formación integral y significativa (Nores Torres & López Terrada, 2021). Dentro de las distintas opciones metodológicas que tenemos a disposición, brilla, especialmente, la del Mock Trial, o su variante el Moot Court, los juicios simulados (Martín Fernández & Urbano Sánchez, 2021). Esta técnica didáctica cambia la dinámica de la clase, de manera que el tradicional rol pasivo del alumno se trasforma, a través de una metodología activa, de manera que las soluciones a un conflicto real deben alcanzarse mediante el trabajo cooperativo y desarrollando competencias muy

valiosas de cara al futuro laboral del alumnado, como el pensamiento deductivo, la oratoria, la velocidad mental, la capacidad de negociación y el manejo del procedimiento, desde una perspectiva multidisciplinar (Jiménez Pineda & González Jiménez, 2021), lo que supone un plus diferenciador en una asignatura tan estimulante y cambiante como Derecho del Trabajo.

2. ¿QUÉ ES EL *MOCK TRIAL*?

El Mock Trial es una técnica didáctica que consiste en la simulación de un juicio en el que los estudiantes asumen roles diferenciados. En el caso del Derecho del Trabajo, la defensa de la empresa y la defensa del trabajador, de manera que, de forma independiente, se organicen, de manera colaborativa, a fin de establecer una estrategia que permita alcanzar la solución que convenga a su "representado". Podemos definirlo como una representación ficticia de un acto de juicio con propósitos docentes (Álvarez del Cuvillo, 2016). De esta forma, los estudiantes no solo aprenden sobre el contenido jurídico del caso, sino también desarrollan habilidades sociales y emocionales importantes, como la capacidad de trabajar en equipo, la resolución de conflictos y la toma de decisiones (Aragón Gómez, 2016). Se produce una *dramatización* del conocimiento jurídico adquirido, a través de una gamificación o *role play* (Martín Fernández & Urbano Sánchez, 2021).

El Mock Trial se originó en Estados Unidos en la década de los años 20 del siglo pasado. Fue desarrollado por las escuelas de derecho de Harvard y Yale como una forma de enseñanza práctica y activa del derecho. Desde entonces, se ha extendido su uso en otras universidades y países, convirtiéndose en una técnica pedagógica muy popular en la enseñanza del derecho y otras disciplinas (Nores Torres & López Terrada, 2021).

El Mock Trial no sólo se ha utilizado en la enseñanza del derecho, sino que es una técnica que se emplea en otros ámbitos educativos, como en la enseñanza de la historia, la política o incluso filosofía o ética (Álvarez del Cuvillo, 2016). Por ejemplo, en la enseñanza de la historia se puede utilizar para simular juicios históricos importantes.

En la formación de profesionales de diferentes áreas, como abogados, jueces, fiscales, y mediadores, el Mock Trial es una herramienta útil para desarrollar habilidades importantes para su futura carrera profesional, como la oratoria y la capacidad de argumentación.

3. ¿CÓMO SE APLICA EL MOCK TRIAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO?

La simulación de juicios es una herramienta especialmente valiosa y adecuada para enseñar a los estudiantes cómo funciona el sistema judicial y cómo aplicar el derecho en casos prácticos. En el caso del Derecho del Trabajo, los juicios simulados pueden permitir a los estudiantes analizar conflictos laborales y tomar decisiones en función de las leyes y la jurisprudencia, pero, además, a establecer estrategias procesales respecto a la práctica de la prueba y el uso del procedimiento, no sólo como elemento teórico del estudio, sino como herramienta profesional a su alcance. Además, esta técnica didáctica fomenta el pensamiento crítico y el razonamiento jurídico en los estudiantes.

La labor del docente en la simulación de juicios es crucial para el éxito de la actividad. En primer lugar, el docente debe diseñar el caso y preparar toda la documentación necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar sus argumentos y preparar sus estrategias. De hecho, esta preparación material puede constituir la parte más importante de la organización didáctica del sistema y de su futuro éxito (Nores Torres & López Terrada, 2021). También debe explicar las reglas del juego y los procedimientos que deben seguir los estudiantes durante el desarrollo del juicio simulado, siendo fundamental, además, que dentro de esta gamificación del aprendizaje, distribuya los *roles* entre los distintos estudiantes, pues deberán asumir la defensa de cada una de las partes y autoorganizarse a partir de este momento (Aguilar Cáceres & Tomás Tomás, 2012).

Durante el juicio, el docente debe asumir todas las funciones del juzgado o tribunal, no sólo las decisorias, sino todo el trabajo de documentación procesal que la práctica forense implica, ya que le corresponde admitir la demanda, solicitar subsanaciones, si falta algún requisito procesal,

citar testigos y, finalmente, actuar como juez, asegurándose de que se sigan las reglas y procedimientos adecuados y de que se aplique el derecho correctamente (Aragón Gómez, 2016). Existen experiencias docentes que dentro del reparto de roles pueden asignar el papel del juez a los estudiantes (Escutia Romero & Monterroso Casado, 2011), sin embargo, desde una perspectiva docente orientada a facilitar el aprendizaje, situarse en el rol decisor del asunto y de ordenador del proceso, permite que se sigan los pasos necesarios para una correcta realización de la actividad, sin que, por otro lado, se descarte que poner en el rol del juez a un alumno pueda ser otra experiencia docente muy enriquecedora, debiendo escogerse adecuadamente esta función de acuerdo con el perfil de los alumnos que realizan la actividad. Por último, el docente debe evaluar el desempeño de los estudiantes y proporcionar retroalimentación y orientación para mejorar sus habilidades jurídicas y el aprendizaje de la asignatura.

En el juicio simulado, los estudiantes deben trabajar en equipo para preparar y presentar sus argumentos. Cada equipo asume una posición procesal en el conflicto laboral, ya sea el de la empresa o el de los trabajadores, de manera que cada estudiante tiene un papel específico dentro del equipo, por lo que la distribución interna de roles es crucial. De esta manera, los estudiantes pueden desarrollar habilidades de liderazgo y colaboración, además de mejorar su capacidad de trabajar en equipo para alcanzar un objetivo común (Murath, 2013).

4. COMPETENCIAS DESARROLLADAS POR LOS ESTUDIANTES

El Mock Trial permite a los estudiantes desarrollar habilidades prácticas y teóricas en la aplicación del derecho laboral. Al participar en un juicio simulado, los estudiantes pueden adquirir una comprensión más profunda de las leyes laborales y la jurisprudencia y de cómo se aplican en situaciones reales. También pueden desarrollar habilidades prácticas en la preparación de argumentos y la presentación de pruebas y testigos (Llopis Nadal, 2020).

Los estudiantes trabajan en equipo para representar los intereses de sus representados en el conflicto laboral, asumiendo papeles internos dentro de su capacidad de autogestión. De esta manera, se les brinda la oportunidad de desarrollar habilidades dentro de un contexto real y profesional de trabajo cooperativo, así como la capacidad de aprender a trabajar en equipo para alcanzar la solución que mejor se adapte a las necesidades de la parte a la que representa, incluida una posible salida negociada (Nores Torres & López Terrada, 2021). Además, los estudiantes pueden aprender a valorar la importancia de las habilidades de cada miembro del equipo y cómo aprovecharlas para el éxito del grupo (Aragón Gómez, 2016).

Quizás, de todas las competencias que más se pueden llegar a trabajar dentro del Mock Trial, la más destacada es la de la expresión oral y la oratoria, por haberse prácticamente erradicado de los planes de estudios actuales. En el juicio simulado, los estudiantes deben ser capaces de comunicar sus argumentos de manera clara y persuasiva ante el tribunal y ante el equipo contrario (Martín Fernández & Urbano Sánchez, 2021). Por lo tanto, el Mock Trial fomenta el desarrollo de habilidades de comunicación y oratoria en los estudiantes, lo que les será de gran utilidad tanto en su vida profesional como personal, ya que, uno de los pilares de esta estrategia didáctica es abarcar tanto la fase escrita como la fase oral del procedimiento (Murath, 2013), que muchas veces queda relegada a un equívoco segundo plano dentro de los currículos docentes. Y es que, sin duda alguna, la oratoria, correctamente empleada, que demuestre una buena capacidad de análisis de las variables analizadas, así como una correcta síntesis de los problemas y soluciones jurídicas para el caso concreto, es una herramienta fundamental para cualquier operador jurídico y, especialmente, para el profesional del Derecho (Alarcón Peña & Villalba, 2018).

En el Mock Trial, los estudiantes deben encontrar una solución a un conflicto laboral a través del razonamiento jurídico y la aplicación de la normativa laboral, que es muy extensa y compleja (Alemán Caño et al., 2011). Esta actividad fomenta el desarrollo de habilidades para la resolución de conflictos en los estudiantes, lo que les será muy útil en su vida profesional (Zaragoza Martí & Zaragoza Martí, 2017).

La gamificación, como la técnica didáctica en la que se inserta el Mock Trial, puede aumentar la motivación y el interés de los estudiantes en el aprendizaje, a través de una participación activa y constante (Aguilar Cáceres & Tomás Tomás, 2012). La utilización de juegos y actividades lúdicas en el aula puede hacer que los estudiantes se involucren más en el proceso de aprendizaje y sientan más entusiasmo por la materia (Zaragoza Martí & Zaragoza Martí, 2017).

La gamificación, en general, y el Mock Trial en particular, mejora el rendimiento y la retención de información de los estudiantes. Al utilizar juegos y actividades lúdicas para enseñar, se crea un ambiente más relajado y agradable en el aula, lo que puede ayudar a los estudiantes a retener mejor la información (Poquet Catalá, 2022).

Esta estrategia privilegiada de gamificación puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades importantes para la futura carrera profesional, como la colaboración, la resolución de problemas y la toma de decisiones (Jiménez Pineda & González Jiménez, 2021). Estas habilidades son muy valiosas para el éxito en cualquier carrera y pueden ser desarrolladas a través de juegos y actividades lúdicas en el aula.

La gamificación fomenta el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Al utilizar juegos y una representación procesal para enseñar, se crea un ambiente de aprendizaje más activo y participativo en el que los estudiantes pueden aprender de manera autónoma y desarrollar su capacidad de resolución de problemas (Jiménez Pineda & González Jiménez, 2021). De hecho, se invierte el rol tradicional del estudiante, que pasa a situarse en el centro de la actividad formativa, donde el docente pasa a ser un consejero (Zaragoza Martí & Zaragoza Martí, 2017). De hecho, el alumno, en este tipo de actividades docentes, abandona su papel de receptor pasivo de la información, para ser el encargado de la evolución real de todo el proceso educativo, por lo que el cambio de roles conlleva que el profesor deba adaptar el suyo propio, hacia el de facilitador de aprendizaje mismo (Aragón Gómez, 2016).

Por todo ello, en las enseñanzas jurídicas y, especialmente en el Derecho del Trabajo, la gamificación puede ser una herramienta muy útil para

mejorar el aprendizaje de los estudiantes y fomentar su desarrollo de habilidades para el mundo laboral.

5. DESAFÍOS Y CONSIDERACIONES EN LA APLICACIÓN DEL MOCK TRIAL EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Una de las principales consideraciones al utilizar el Mock Trial en la enseñanza del Derecho del Trabajo es la preparación y adaptación del caso a la materia específica. El caso debe ser relevante y tener una base teórica sólida para que los estudiantes puedan aprender y aplicar conceptos legales que sean especialmente importantes dentro de la estructura de la asignatura (Aguilar Cáceres & Tomás Tomás, 2012). El docente también debe asegurarse de que el caso sea lo suficientemente complejo para desafiar a los estudiantes, pero no tan complicado que los desanime. De hecho, la planificación docente de la actividad, debe tenerse cuenta para adaptar la complejidad del mismo y el curso en el que se imparte, de manera que los contenidos estén amoldados a los que figuran en la guía docente, así como el momento en el que se proponen a lo largo del curso (Murath, 2013).

Otra consideración importante es la evaluación y calificación de los estudiantes. El docente debe establecer una rúbrica clara para evaluar y asegurarse de que se cumplan los criterios de evaluación. Además, es importante que el docente tenga en cuenta la participación y el trabajo en equipo de los estudiantes, así como sus habilidades teóricas y prácticas propuestas como objetivos de la actividad y las efectivamente llevadas a cabo por los estudiantes.

La implementación del Mock Trial también requiere recursos y tiempo adicionales por parte del docente. Se necesita tiempo para preparar y adaptar el caso, y también puede requerir recursos adicionales, como acceso a una sala de juicios simulada o a material educativo especializado (Tomás Tomás & Castillo Felipe, 2014). Por otro lado, aunque las aulas comunes no suelen estar especialmente adaptadas para el desarrollo de la actividad, por su disposición espacial (Álvarez del Cuvillo, 2016), y lo conveniente sería tener una sala específica que imitara la de

un tribunal, los ajustes necesarios no suelen ser tan complejos como para desincentivar la realización de la actividad.

Además, es importante tener en cuenta el tiempo de clase necesario para llevar a cabo el Mock Trial y asegurarse de que se ajuste al plan de estudios y al tiempo disponible, de esta forma, es conveniente situar dicha actividad a modo de evaluación práctica final, ya que es necesario que se haya producido el aprendizaje previo suficiente para que la actividad desarrolle todo su potencial (Tomás Tomás & Castillo Felipe, 2014), de manera que, además, el docente puede hacer una correcta y acertada distribución de los roles en función de las características de los alumnos (Aragón Gómez, 2016). Por ello, es una actividad cuyo éxito dependerá especialmente de su correcta y adecuada inserción dentro del cronograma de la asignatura (Aguilar Cáceres & Tomás Tomás, 2012), de manera que permita, por un lado, que los estudiantes cuenten con un bagaje jurídico suficiente y, por otro, que pueda estar correctamente coordinada con otras obligaciones académicas de los estudiantes, para evitar que la acumulación de tareas pueda conllevar perjuicios generales a los alumnos o su eventual abandono de la actividad (Martín Fernández & Urbano Sánchez, 2021).

Otra de las dificultades que presenta este método didáctico es que, si queremos una participación intensa y motivadora de los estudiantes, el número de los mismos, por cada grupo de trabajo, no puede ser muy elevado. De hecho, de nuestra experiencia docente, así como de las distintas investigaciones realizadas, los equipos no deberían estar formados por menos de 3 personas ni más de 8 miembros, siendo lo ideal que se situase entre 4 y 6 alumnos (Martín Fernández & Urbano Sánchez, 2021). Sobre todo porque su participación en la fase oral de la actividad se puede ver muy reducida y, con ello, una de las competencias más interesantes a trabajar se vería seriamente afectada (Llopis Nadal, 2020). Existen experiencias docentes que, de cara a la intervención en el juicio oral, han optado por una participación totalmente individual (Álvarez del Cuvillo, 2016), lo que mejora la motivación y la implicación de los estudiantes, pero, al tiempo, debido a la cantidad de tiempo y trabajo necesarios para el desarrollo de la actividad, tanto para el estudiante

como para el docente, puede comprometer los resultados por la posibilidad del abandono de la misma por partes de los alumnos.

Es evidente, con todo, que el uso del Mock Trial en la enseñanza del Derecho del Trabajo puede presentar algunos desafíos, como la preparación y adaptación del caso, la evaluación de los estudiantes y la disponibilidad de recursos y tiempo. Sin embargo, estos desafíos pueden ser superados con una planificación cuidadosa y una buena organización por parte del docente, que compensa con creces los esfuerzos, con los resultados obtenidos.

6. EJEMPLO DE APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO DEL TRABAJO

Como ejemplo de aplicación práctica utilizaremos el último de los casos simulados utilizados en nuestra experiencia docente en la enseñanza del Derecho del Trabajo, que consistía en resolver procesalmente un caso de finalización de la relación laboral por no superar el periodo de prueba de una monitora de gimnasio, tras comunicación del parte de IT por amenaza de aborto.

Los estudiantes se dividirían en equipos y asumirían roles diferentes, dentro de los equipos de defensa de ambas partes. Por un lado, la trabajadora y, por otro, la empresa. Cada equipo tendría que preparar argumentos y pruebas para respaldar su posición dentro del procedimiento legal establecido en la LRJS. Cada miembro del equipo tendría un papel diferente que desempeñar y tendría que trabajar en estrecha colaboración con el grupo para desarrollar una estrategia efectiva. El docente actuaría como órgano judicial y supervisaría el proceso, asegurándose de que se siguieran las normas procesales adecuadas.

Así, por ejemplo, el docente deberá preparar documentación como el contrato de trabajo, documentación médica de la baja por amenaza de aborto o la carta de no superación del periodo de prueba.

FIGURA 1. *Modelo de carta de fin de periodo de prueba realizado específicamente para la actividad docente*

Estimada Carmen,

Madrid, 15 de abril de 2022

Por medio de la presente ponemos en su conocimiento que, con efectos del día 15 de abril de 2022, la empresa ha decidido rescindir la relación laboral suscrita por ambas partes, motivada en la NO SUPERACIÓN DEL PERÍODO DE PRUEBA que se había convenido contractualmente.

Desde el departamento de Recursos Humanos se le facilitará toda la documentación para que pueda gestionar las prestaciones o subsidios a los que pueda tener derecho, así como justificar su experiencia laboral.

Agradecemos los servicios que ha prestado a la empresa durante este tiempo.

Recibe un saludo muy cordial, Atentamente,

Los grupos de estudiantes deberán de elaborar sus estrategias procesales, correspondiendo a la defensa de la trabajadora la redacción de la papeleta de conciliación y de la demanda, debiendo presentarse en los plazos procesales oportunos. Una vez hecho esto, el docente deberá

asumir la tramitación procesal, redactando las resoluciones necesarias para llegar al acto del juicio y la posterior sentencia, admitiendo la prueba propuesta y, en su caso, elaborando la que se solicite por las partes.

FIGURA 2. *Modelo de decreto de admisión de la demanda y señalamiento de los actos de conciliación y/o juicio realizado para la actividad docente*

Facultad de Ciencias del Trabajo

JUZGADO DE LO SOCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE HUELVA

Campus de El Carmen. Facultad de Ciencias del Trabajo.

NIG: 21XXXXXXXXXXXXXXX
TIPO DE PROCEDIMIENTO: Despidos/ Ceses en general
No AUTOS: 899/2022Negociado: JF
Sobre: DESPIDO
DEMANDANTE/S: CARMEN XXXXX XXXXXXX

ABOGADO/A: NOMBRE DEL ALUMNO/A

GRADUADO/A SOCIAL: NOMBRE DEL ALUMNO/A

DEMANDADO/S: AMERICAN FITNESS CROSSFRIT S.A.

D E C R E TO

Letrado/a de la Administración de Justicia D/Da MARIA XXXXXXXXXXX

En HUELVA, a tres de mayo de dos mil veintidós.

ANTECEDENTES DE HECHO

PRIMERO.- D/Dª CARMEN XXXXX XXXXXXX, presentó demanda de frente a AMERICAN FITNESS CROSSFRIT S.A.

SEGUNDO.- La demanda ha sido turnada a este Juzgado y registrada con el número 899/2022.

FUNDAMENTOS DE DERECHO

PRIMERO.- Examinados los requisitos formales de esta demanda y de conformidad con lo dispuesto en el art 82,1 de la L.R.J.S procede su admisión a trámite y su señalamiento por el/la Letrado/a de la Administración de Justicia.

SEGUNDO.- La parte actora ha solicitado la práctica de prueba/s Interrogatorio del Representante Legal de la empresa, que, habiendo de practicarse en el acto de juicio de conformidad con lo dispuesto en el art 91.2 de la LRJS, requieren de diligencias de citación y requerimiento previos.

Vistos los preceptos legales citados y demás de general y pertinente aplicación,

PARTE DISPOSITIVA

DISPONGO:

- Admitir la demanda presentada.

- Señalar el próximo **VEINTITRES de MAYO-2022 a las DIEZ horas** para la celebración del acto de juicio en la sala de vistas de este Juzgado sito en Campus de El Carmen. Facultad de Ciencias del Trabajo, para el caso de que las partes no lleguen a una avenencia en el acto de conciliación a celebrar ante el Letrado/a de la Administración de Justicia.

La evaluación de los estudiantes en un caso simulado se basaría en una rúbrica clara que evalúa las habilidades teóricas y prácticas, así como la participación y el trabajo en equipo. Al finalizar el caso simulado, se llevaría a cabo una sesión de retroalimentación en la que se discutirían los resultados y se proporcionaría retroalimentación a los estudiantes.

En general, el caso simulado proporciona una experiencia práctica muy interesante para los estudiantes y les permite aplicar los conceptos teóricos del Derecho del Trabajo en un contexto práctico y realista que les permitirá enfrentarse, en un futuro profesional, con una mayor seguridad, a situaciones reales que previamente han sido entrenadas.

7. CONCLUSIONES

Tras la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, fruto del plan Bolonia, las materias docentes universitarias se miden en créditos europeos, las cuales se componen por horas de trabajo dedicadas por el estudiante a la asignatura, donde se computan tanto clases magistrales, como el tiempo dedicado por los estudiantes para poder superar las asignaturas, incluyendo prácticas o tiempos de estudio de los distintos materiales. Dentro de ese modelo, el trabajo que conlleva el Mock Trial se alza como un elemento que aúna los componentes propios del plan Bolonia, consiguiendo una enseñanza universitaria que se nutre de la realidad profesional del ejercicio del derecho.

La simulación de juicios, como el Mock Trial, permite a los estudiantes aplicar los conceptos teóricos del Derecho del Trabajo en un contexto práctico y relevante. Esto les proporciona una experiencia práctica única y diferente y facilita la adquisición de habilidades prácticas y teóricas que son esenciales para su futuro como profesionales del derecho, de manera que, su correcta planificación dentro del cronograma de la asignatura, aumenta la motivación y el interés de los estudiantes, mejora su rendimiento y retención de información, fomenta el aprendizaje autónomo y desarrolla habilidades clave para el mundo laboral. Sin embargo, también hay desafíos, como la necesidad de preparar y adaptar casos, evaluar y calificar a los estudiantes y la disponibilidad de recursos y tiempo.

Aún así, debemos tener presente que, a corto-medio plazo, la indecencia de las nuevas tecnologías en este tipo de actividades será especialmente elevada, lo que traerá experiencias tanto positivas como negativas.

Así, los entornos virtuales permitirán acudir a juicios simulados en una metarealidad (metaverso), que eliminará desplazamientos innecesarios, facilitará entornos forenses adecuados, accediendo a salas de vista virtuales, integrará a los estudiantes a través de avatares que permitirá superar miedos o recelos propios de la intervención en público (Escutia Romero & Monterroso Casado, 2011) y, en definitiva, podrán ser más inclusivos, superando barreras arquitectónicas y/o sociales, pudiendo implementar esta actividad completamente a distancia en grados online o virtuales. Aún así, la incidencia de la inteligencia artificial (IA) jurídica también será relevante, por lo que la evaluación de las estrategias procesales o los textos jurídicos, que podrán ser desarrollados por las IAs, las que están ya entre nosotros y las que están por llegar, dificultará el proceso de evaluación, aunque, a buen seguro, permitirá el cálculo y ajuste de estrategias procesales como aún no podemos imaginar.

Las habilidades y competencias adquiridas por los estudiantes que participan en experiencias docentes de juicios simulados no se pueden trabajar, o al menos no fácilmente, en asignaturas que desarrollan metodologías docentes convencionales del derecho. Debiendo destacar que no sólo se trabajan y adquieren competencias propiamente legales, sino también relacionadas a las habilidades *blandas*, incluyendo la cooperación, el liderazgo, la negociación, el pensamiento crítico y el trabajo en equipo.

De esta forma, se proporciona a los estudiantes una suerte de formación global e interdisciplinar, junto con las competencias y habilidades adecuadas a la práctica profesional del Derecho del Trabajo.

8. REFERENCIAS

Aguilar Cáceres, M. M. & Tomás Tomás, S. (2012). La simulación de juicios como herramienta docente en el Espacio europeo de Educación Superior. En Coordinación y planificación en los estudios de Derecho: Universidad de Valladolid, 15 al 16 de septiembre 2012 (pp. 1149–1166).

Alarcón Peña, A. & Villalba, J. C. (2018). Los concursos universitarios o juicios simulados en el marco de la enseñanza del derecho. Prolegómenos: Derechos y Valores, 21(42), 9–10.

Alemán Caño, J., Ballester Laguna, F., Ferri López-Bonilla, A., Rivera Sánchez, J. R., Sirvent Herandez, N. & Tarí Cantó, S. (2011). Red de Investigación sobre Acción Pedagógica de simulación de juicios laborales.En Redes de investigación docente universitaria: innovaciones metodológicas / coord. por José Daniel Álvarez Teruel, María Teresa Tortosa Ybáñez, Neus Pellín Buades (pp. 1582–1594).

Álvarez del Cuvillo, A. (2016). Limitaciones del contexto y prioridades de aprendizaje en la organización de juicios simulados como herramienta docente. En El derecho del trabajo y la seguridad social en la encrucijada : retos para la disciplina laboral (pp. 464–478).

Aragón Gómez, C. (2016). A caminar se aprende caminando. Visionado y simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho Procesal Laboral. Actualidad Jurídica Iberoamericana, 4, 345–361.

Escutia Romero, R. & Monterroso Casado, E. (2011). Enseñanza práctica en 3D: Juicio virtual. @Tic. Revista D'Innovació Educativa, 0(6), 46–54.

García Moreno, B. (2021). Law in books v. Law in action. La importancia de la colaboración Universidad-Administración de Justicia en la enseñanza del Derecho. En Edunovatic2021. Conference proceedings: 6th Virtual International Conferenceon Education, Innovation and ICT, 2021 (pp. 171–174).

Jiménez Pineda, E. & González Jiménez, P. M. (2021). Un enfoque multidisciplinar en la docencia del Derecho : Reflexiones desde la experiencia de un proyecto de innovación docente basado en el método del caso. Docencia y Derecho, 17, 212–226.

Llopis Nadal, P. (2020). La simulación de juicios como actividad de innovación docente del grado en derecho. Anuario Da Facultade de Dereito Da Universidade Da Coruña, 24, 222–230.

Martín Fernández, C. & Urbano Sánchez, L. (2021). La simulación de un juicio con carácter interdisciplinar como experiencia docente en tiempos de pandemia. Docencia y Derecho, 17, 195–211.

Murath, M. (2013). La metodología de los Juicios Simulados como una herramienta eficaz para la enseñanza del Derecho. Academia. Revista Sobre Enseñanza Del Derecho, 11, 121–135.

Nores Torres, L. E. & López Terrada, E. (2021). El MOCK TRIAL como mecanismo para el aprendizaje autónomo del derecho e instrumento de evaluación en línea. En Un nuevo impulso de las TIC en la docencia del Derecho / coord. por Irene Rovira Ferrer, Benjamí Anglès Juanpere (pp. 85–94).

Poquet Catalá, R. (2022). La gamificación en las clases de derecho del trabajo. En Gamificación y aprendizaje colaborativo: experiencias en los procesos enseñanza-aprendizaje del derecho / coord. por Víctor Luis Gutiérrez Castillo, Víctor Bastante Granell (pp. 25–40).

Tomás Tomás, S. & Castillo Felipe, R. (2014). La enseñanza del derecho procesal penal a través de la simulación de juicios. En II Congreso Internacional de Innovación Docente. CIID: Murcia, 20 y 21 de febrero de 2014 (pp. 100–108).

Zaragoza Martí, M. F. & Zaragoza Martí, A. (2017). La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico. En Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa. Roig-Vila, Rosabel (ed.). Barcelona: Octaedro, 2017 (pp. 754–764).

GAMIFICACIÓN EN LA ASIGNATURA DE RESOLUCIÓN ALTERNATIVA DE CONFLICTOS MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE UN MODELO INMERSIVO DE ARBITRAJE

ELISABET CUETO SANTA EUGENIA
Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Derecho (ICADE)

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación es una técnica que consiste en aplicar elementos y mecánicas de los juegos en el aprendizaje o la enseñanza de una materia. En concreto, en el ámbito jurídico esta técnica puede utilizarse con el objetivo de mejorar la experiencia de los alumnos y con la intención de promover su participación en las clases, de cara a que fijen mejor los conocimientos y aprendan de un modo más práctico.

El concepto de "gamificación" se trata de un anglicismo que tiene como origen la palabra "*game*" o juego, haciendo alusión directa al empleo de técnicas lúdicas en un ambiente que no acostumbra a ser lúdico[187].

La gamificación presenta una serie de ventajas para el aprendizaje que han sido ampliamente estudiadas, tales como aumentar la motivación del alumnado y lograr que el alumno retenga mejor los conceptos, debido al impacto que presentan las actividades por el modo en que son presentadas (es decir, que el hecho de que les resulten más atractivas por venir en forma de juego afecta de forma directa a su retención en la memoria)[188]. El alumnado a menudo percibe este tipo de prácticas como

[187] Para profundizar en el concepto de gamificación, *vid*. Hunter, D. y Werbach, K., (2014), *Gamificación. Revoluciona tu negocio con las técnicas de los juegos*. Ed. Pearson, pp. 28 y ss.

[188] Bastante Granell, V. (2020). Plataforma Digital «Ludoteca Jurídica»: Una apuesta por la «gamificación» en derecho. *Revista Jurídica de Investigación en Innovación Educativa,* 21, pp. 27.

divertidas y eso los lleva a interesarse más por la asignatura[189]. En general, las actividades lúdicas permiten a los estudiantes interactuar de manera más dinámica y efectiva con los conceptos, así como desarrollar habilidades prácticas y de resolución de problemas.

La gamificación, sin embargo, también presenta algunas desventajas. Una de ellas es la posibilidad de que los alumnos, al presentar el conocimiento de la materia en forma de juegos, no tomen tan en serio las enseñanzas que se presentan durante la actividad. Esto sucede especialmente con lo que los anglófonos catalogan como "*serious games*", que a diferencia de las demás técnicas de gamificación son juegos completos. Esto significa que no son una combinación de elementos lúdicos y no lúdicos que se complementan, sino que son un juego completamente lúdico cuyo objetivo principal es el aprendizaje[190]. Este tipo de técnicas muy a menudo obtienen muy buen resultado a la hora de suscitar el interés de quienes participan en el juego, pero quizá no son las más recomendables para un ambiente universitario, en el que las técnicas de gamificación deberían estar orientadas a asentar los conocimientos (o elementos no lúdicos) por medio del juego. En definitiva, está bien presentar partes de la asignatura de forma lúdica, pero balanceando la cantidad de elementos de este tipo que se introducen. La estructura de la gamificación en la docencia universitaria debería consistir en un contenido fundamentalmente teórico o relativo al aprendizaje de alguna materia, y un elemento gamificador que se limitase a ser un apoyo del anterior.

Otra de las desventajas de la gamificación es que, dependiendo cómo se utilice, en ocasiones promueve la competitividad entre estudiantes: muy a menudo los juegos se presentan a modo de competición entre quienes demuestran tener más conocimientos o quienes lo demuestran de un modo más rápido, y esto puede producir que los alumnos que responden

---

189 *Vid.* Vérez Osorio, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. *Rastros Rostros*, *18* (33), pp. 32.

190 Al respecto, *vid.* Landers, R. N., (2015) Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. *Simulation & Gaming*, SAGE Publications. pp. 3 y ss. y Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015), *Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula*. Madrid: Digital-Text. Grupo Océano, pp. 12.

más lentos o de un modo más tímido se sientan excluidos, descolgándose de las explicaciones y reduciendo su interés por la materia[191].

Estas cuestiones tienen que ser tenidas en cuenta cuando se programa la introducción de elementos de gamificación en la docencia universitaria, al igual que es importante llevar a cabo una planificación rigurosa de las asignaturas, para no dejar de lado la parte lectiva ni prescindir de parte del temario teórico por el hecho de introducir actividades prácticas o juegos en las aulas. La gamificación ha demostrado ser eficaz, pero debe ser entendida como un elemento de apoyo a la clase.

1.1. Gamificación en la docencia del derecho

A la hora de emplear técnicas de gamificación en la enseñanza del derecho se presentan diversas posibilidades. Por un lado, se pueden crear juegos que, sin ser exclusivos del ámbito jurídico, puedan adaptarse para introducir conocimientos de la materia concreta. En este sentido, están especialmente en boga aquellas posibilidades que introducen las TICs (nuevas tecnologías de la información y comunicación), debido a que a los alumnos les resultan especialmente atractivas. Ejemplos de esto puede ser utilizar kahoot u otras aplicaciones tecnológicas que, sin tener en origen una temática jurídica, pueden ser empleadas para cualquier asignatura y nivel educativo[192]. Este tipo de herramientas cobraron especial importancia durante la pandemia debido a que el grueso de la docencia se desarrolló online y muchos docentes se dieron cuenta de la acuciante necesidad de mantener la concentración de sus alumnos que, estando a distancia, resultaba difícil. Cabe mencionar, que a pesar de que el apogeo de las apps de aprendizaje con contenidos lúdicos se dio

[191] Lister, M. C. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. *Issues and Trends in Educational Technology*, 3 (2), pp. 13

[192] Para profundizar en el uso de este tipo de apps, *vid.* López Picó, R. (2020). Kahoot!: Una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del derecho procesal. *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña.*24, pp. 241 y ss. y, López Picó, R. (2019). El uso de Clickers en la enseñanza del Derecho Procesal. En Alonso Salgado, C. y Otero Crespo, M. (dirs.). *Investigación y Docencia en Derecho: Nuevas perspectivas.* Ed. Colex, pp.104 y ss.

durante la pandemia, con el regreso a la presencialidad el uso de las mismas no se ha disipado[193].

Sin embargo, los juegos aplicados al aprendizaje del derecho no precisan necesariamente del uso de las TICs ni de la tecnología, a pesar de que estos estén en boga. De este modo, existen iniciativas interesantes como la "Ludoteca Jurídica"[194], que es una plataforma llevada a cabo por varios docentes en derecho de distintas universidades españolas que han ido recopilando juegos para asentar conocimientos relativos a diversas áreas del derecho. En este sentido, es importante mencionar que la mayoría de los juegos son rápidos y precisan de poco material, lo que los hace fácilmente realizables en clase[195].

Además de todas las técnicas mencionadas, en derecho también se presenta la posibilidad de *"gamificar"* empleando métodos inmersivos. Esto puede hacerse por medio de simulacros procesales, que sirven para que los alumnos se pongan en la piel de las partes que intervienen en los distintos procedimientos jurídicos de una forma práctica y participativa[196]. Acerca de este tipo de experiencias hay que decir que, a menudo resultan especialmente enriquecedoras porque permiten al alumno llevar a cabo una práctica fidedigna de lo que puede ser resolver un conflicto jurídico real. En este tipo de prácticas se centra el presente trabajo y de ello hablaremos a continuación.

1.2. Ventajas de las Simulaciones

Las simulaciones en derecho pueden darse respecto a distintos órdenes jurisdiccionales (representando casos civiles, penales, administrativos o laborales) y también respecto a distintos tipos de procesos, tanto

---

193 En relación con el impacto del Kahoot durante el COVID19 y la docencia online, *vid.* Blanco, A.I., Borges, R., De Luis, E. & Simó, E. (2020). Gamificación y derecho procesal. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 9* (2), pp. 50 y ss.

194 Al respecto, *vid.* Bastante Granell, V. (2020), *op. cit.*

195 La página web de la iniciativa es: https://ludotecajuridica.es/ , visitada por última vez el 23/05/2023.

196 Al respecto, *vid.* Valiente Martínez, F. (2021). Las simulaciones parlamentarias y judiciales en la enseñanza de derecho constitucional. En Cruz Ángeles, J. (coord). *Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales*. Ed. Dykinson., pp. 459 y ss

internacionales como nacionales. De un tiempo a esta parte los *"moot courts"* o simulaciones de juicio, así como las simulaciones de modelos de Naciones Unidas para el aprendizaje de derecho internacional público y el funcionamiento de algunos de los organismos internacionales más importantes se han vuelto muy populares[197]. Este tipo de modelos o simulaciones son una suerte de representación en la que los alumnos tienen que cumplir un rol político o jurídico concreto (una de las partes del proceso, un país concreto, etc.) y representar los intereses del rol que les ha sido asignado durante un procedimiento específico. Esto les permite participar activamente y enfrentarse a situaciones jurídicas realistas, preparándolos para tesituras que podrían darse en el ámbito laboral para el cual se están formando. Esta clase de ejercicios sirven para que el alumnado explore posibles carreras académicas y también para que aplique los conocimientos adquiridos en las clases de forma realista.

Es importante destacar que este tipo de modelos puede darse dentro de las aulas como parte de la actividad curricular de alguna asignatura, pero también fuera de ellas, a modo de actividad extraescolar realizada habitualmente por personas que se están formando en derecho y están interesadas en aprender acerca de algún área concreta del derecho o algún tipo de procedimiento específico. En este sentido, cabe destacar la existencia de competiciones por equipos celebradas entre estudiantes de distintas universidades a modo de liga de debate aplicada a casos jurídicos determinados. Existen de muchos tipos distintos: los mencionados MUN (modelos de naciones unidas), modelos de Parlamento Europeo, simulaciones del Congreso de los Diputados o simulaciones de procedimientos de resolución alternativas de conflictos como por ejemplo procesos arbitrales. De entre estos últimos, en relación con la temática que aborda el presente trabajo, existe el llamado "Moot Madrid", una prestigiosa competición entre universidades que versa acerca de arbitraje comercial y este año 2023 ha celebrado su quinceava edición[198].

---

[197] Acerca de esto, véase la propia página de Naciones Unidas, explicando en qué consisten los MUN y su utilidad: https://www.un.org/es/mun , visitada por última vez el 23/05/2023.

[198] En relación con esto, véase la página web de Moot Madrid: https://www.mootmadrid.es/2023/ , visitada por última vez el 23/05/2023.

Así, hilando ya con el asunto que nos ocupa, cabe destacar que para el aprendizaje de sistemas alternativos de conflictos y en concreto, de materias relacionadas con el arbitraje (que es un sistema heterocompositivo de resolución de controversias en las que uno o varios terceros imparciales imponen una solución, existiendo muchos tipos de arbitraje especializados diferentes e instituciones con sus propias normas de procedimiento específicas), llevar a cabo una simulación inmersiva, en la que los alumnos adopten los roles de las partes y los árbitros en un supuesto de hecho concreto, resulta, a todas luces, muy beneficioso. En este trabajo hablaré, pues, de la actividad que realicé el presente curso 2022-2023 con los estudiantes de la asignatura de *"Alternative Dispute Resolution"* de la Universidad Pontificia Comillas, en la que me desempeño como profesora de derecho procesal.

2. OBJETIVOS

2.1. Presentar una actividad atractiva para conseguir que los alumnos se involucren

- Promover la motivación por medio de la actividad inmersiva
- Asentar los conocimientos de escritos jurídicos, así como sus destrezas de escritura
- Mejorar sus habilidades de oratoria por medio de la práctica discursiva
- Enriquecer su capacidad de argumentación legal y jurídica
- Suscitar el interés en la asignatura a través de la participación y el enfoque práctico
- Impulsar el trabajo en equipos de alumnos con niveles dispares

2.2. Conseguir la adquisición de conocimientos concretos

- Lograr que aprendan las fases que habitualmente se dan un procedimiento arbitral
- Conseguir que respeten los principios generales del arbitraje

- Ofrecerles varios casos y reglamentos de instituciones arbitrales concretas (para que se rijan por ellas y aprecien la utilidad real del modelo)
- Asentar los conocimientos teóricos de toda la asignatura

3. METODOLOGÍA

La asignatura de "*Alternative Dispute Reslution"* (en adelante ADR) este año contaba con 60 alumnos de nacionalidades dispares (la mayoría de ellos eran alumnos de programa erasmus o intercambio internacional). Esto resultó muy enriquecedor en algunos puntos (por ejemplo, realizamos un trabajo de derecho comparado en las materias que pueden someterse a mediación en los distintos países a los que pertenecían los alumnos), pero en otras ocasiones supuso un reto claro: no todos los alumnos tenían el mismo conocimiento jurídico ni las mismas nociones de inglés (que es el idioma en el que se imparte la asignatura).

Al ser tantos alumnos, mi idea inicial de realizar un único modelo inmersivo de arbitraje se vio truncada porque resultaba casi imposible repartir roles a 60 personas y que todas ellas participaran de forma satisfactoria en la actividad. No obstante, consideré que lo que podía hacer era precisamente dividir a la clase en varios grupos y llevar a cabo varios modelos. De este modo, los dividí de forma aleatoria en grupos de 15 (intentando mezclar a los alumnos, compensando sus niveles dispares de inglés y derecho), y dentro de cada uno de esos grupos dividí (esta vez mediante un sorteo aleatorio que realizamos en clase) a los grupos en tres roles: parte demandante, parte demandada y tribunal arbitral.

A cada uno de los cuatro grupos de 15 personas les adjudiqué el reglamento de una institución arbitral: la Cámara Internacional de Comercio, la Corte de Arbitraje de Madrid, la Corte Internacional de Arbitraje de Londres y las normas UNCITRAL (que son las normas de arbitraje de Naciones Unidas y se emplean en diversas instituciones o en tribunales ad hoc, así que decidí que mis alumnos conformaran un tribunal ad hoc precisamente para añadir riqueza y diversidad a la experiencia). Todas las instituciones y sus reglamentos habían sido previamente estudiados por nosotros en clase, y la idea de que los grupos trabajaran cada uno

con una institución distinta surgió para que el ejercicio sirviese para asentar los conocimientos adquiridos acerca de más de una institución arbitral, porque aunque no todos los alumnos trabajarían con cada reglamento, sí que iban a estar presentes, por ejemplo, en las audiencias celebradas con todos los grupos, pudiendo de este modo apreciar las posibles diferencias entre instituciones.

Junto con los reglamentos, adjudiqué los casos o conflictos jurídicos, que también fueron variados: los casos de UNCITRAL y la cámara internacional de comercio versaron sobre materia mercantil, mientras que el caso de la corte de arbitraje de Madrid versó acerca de copyright y derechos de autor y la de la corte internacional de arbitraje de Londres fue en materia de transportes. El motivo para elegir temáticas diferentes, además de para hacer la actividad más dinámica, fue demostrarles a los alumnos que las instituciones de arbitraje son muy especializadas y tratan conflictos jurídicos muy dispares.

Estipulé los tiempos para que los alumnos a quienes les había tocado ser la parte demandante redactaran las demandas (les di dos semanas y les ofrecí mi ayuda en el proceso), y una vez me entregaron sus demandas las corregí y evalué antes de enviárselas (corregidas) a la parte demandada, a quienes también les di dos semanas para la contestación. La mayor parte de las instituciones arbitrales tienen una figura administrativa, que en este caso fue cumplida por mí: yo enviaba las demandas a la parte demandada empleando un lenguaje serio y oficial fingiendo ser, en cada caso, la figura administrativa del tribunal arbitral (que en algunos casos son figuras específicas con competencias concretas atribuidas, como por ejemplo el *"Registrar"* de la Corte Internacional de Arbitraje de Londres, y en otros es una figura opcional, como sucede en el caso de la Corte de Arbitraje de Madrid, en la que solo habrá secretario administrativo de apoyo en aquellos casos en los que el árbitro o árbitros consideren que su presencia es necesaria). Considero que el hecho de implicarme yo también y desempeñar el rol administrativo de cada una de las instituciones ayudó mucho a que los alumnos se tomaran en serio el modelo y no se saliesen de su papel.

Los escritos de demanda y contestación me sorprendieron gratamente, no solo por cumplir con todos los requisitos formales específicos de cada

una de las instituciones arbitrales, sino también (y especialmente) por la cantidad de imaginación y ganas que los alumnos le pusieron a los casos. Dado que el conflicto jurídico fue un supuesto de hecho inventado por mí, la prueba que aportasen las partes tenían que inventársela los alumnos. Todos aportaron gran cantidad de prueba documental, pericial y testifical, siendo mucha de ella muy original y bien construida.

Cuando las partes de todos los grupos hubieron realizado sus escritos tanto de demanda como de contestación, celebramos las audiencias. Para ello reservé un aula más grande que la nuestra en la que la disposición de las mesas se asemeja a la sala de un tribunal, y llevé togas para el presidente del tribunal arbitral y para quienes ejercieron de abogados defensores.

La experiencia de las audiencias fue muy dispar entre grupos: en algunos, quienes tomaron el rol de abogados defensores utilizaron una estrategia muy agresiva, en otros las posiciones de las partes se acercaron durante la celebración de la vista en una suerte de negociación. Sin embargo, considero que lo más destacable del asunto es lo metidos en su papel que estuvieron todos los alumnos, completamente concentrados en el caso. Esto resultó sorprendente porque representaron papeles dispares: hubo quienes hacían de testigos o peritos, y lo cierto es que hicieron un ejercicio de investigación bastante bueno para poder defender sus papeles (especialmente los peritos, fingiendo ser expertos en algo muy especializado como puede ser la caligrafía o la medicina).

Los integrantes de los tribunales arbitrales presidieron la sesión de audiencia. Esto fue difícil porque el rol de presidente del tribunal, al igual que los demás, fue sorteado, y en concreto una de las presidentas de tribunal era bastante tímida y le costó imponer orden en la sala en algunos momentos en los que los testigos y los abogados levantaron un poco la voz. No obstante, en general diría que las sesiones se desarrollaron de forma muy satisfactoria y sin demasiadas incidencias.

Después de las sesiones, les di dos semanas a los tribunales para dictar los laudos vinculantes. Esta tarea puede parecer la más difícil, porque a lo largo de los estudios en derecho es más común redactar demandas o contestaciones a demandas que una sentencia o un laudo arbitral. No

obstante es importante destacar, que antes de llevar a cabo la actividad de simulación inmersiva (que fue la culminación final de la asignatura), las estudiantes habían tenido oportunidad de leer, analizar y escribir un par de laudos arbitrales en clase, por lo que la redacción de este laudo final del modelo no les resultó ajena.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En general, considero que los resultados del modelo fueron muy satisfactorios.

Por un lado, los alumnos dado a que la actividad era inmersiva, retuvieron bien la información relativa a los procedimientos arbitrales y aplicaron de forma efectiva sus conocimientos a cada uno de los casos prácticos.

Además, sin duda, muchas de sus habilidades se vieron potenciadas, especialmente las relacionadas con la comunicación oral, aunque no solo, porque también la imaginación y otras destrezas cobraron relevancia a lo largo del modelo arbitral. También demostraron capacidad de argumentación jurídica y redacción de textos complejos en inglés, que, aunque no sean el objetivo principal de la asignatura resulta imprescindible a los efectos de su correcto aprovechamiento.

Considero que el mayor éxito del ejercicio fue la elevada motivación que pude apreciar en todos mis alumnos. Gran parte del alumnado acudió a mí en horario externo a la asignatura para hacerme preguntas acerca del procedimiento u otros pormenores de cara a realizar un buen trabajo en sus escritos de demanda, defensa o laudo, y la mayor parte de ellos mostraron mucho compromiso con el proceso en general. Pienso que esto se debe probablemente al hecho de que la actividad tuviese un punto de *role-play*, que les resultó atractivo y ayudó a que se sintieran interpelados de forma directa por la asignatura, queriendo aprender y tener un buen desempeño en la misma.

6. CONCLUSIONES

Personalmente considero que los modelos inmersivos son una manera interesante y positiva de fijar conocimientos de derecho procesal. Es

cierto que en muchas asignaturas es complicado tener el espacio o tiempo suficiente como para llevar a cabo este tipo de actividades (en las asignaturas obligatorias de derecho procesal a lo largo de la carrera el alumnado por cada clase acostumbra a ser demasiado y el tiempo para impartir gran cantidad de conocimientos habitualmente resulta escaso). No obstante, en asignaturas optativas como la que yo he impartido este año, en la que el temario es menos agobiante y puede abordarse primero la teoría y después realizarse una actividad inmersiva como la que expongo en el presente trabajo, bajo mi punto de vista realizar este tipo de simulaciones es muy positivo.

Los resultados de la experiencia fueron buenos y se cumplieron la mayoría de los objetivos que había planteado. En primer lugar, los alumnos actuaron conforme a los reglamentos de las instituciones que les había asignado de forma satisfactoria, haciendo frente a las especificidades procesales de cada uno de ellos, y demostrando su capacidad para aplicar sus conocimientos teóricos a la práctica.

En general, diría que se respetaron los principios generales de los procedimientos arbitrales, y que los distintos grupos de alumnos tuvieron en cuenta las fases escrita y oral, abordando los conflictos jurídicos que les plantee con bastante soltura.

Personalmente considero que la motivación que demostraron fue la parte más exitosa del ejercicio, así como el trabajo en equipo que desempeñaron (y me parece que este es un logro especialmente complicado teniendo en cuenta que los grupos de alumnos eran dispares, tanto en nacionalidad como en niveles de conocimiento).

Las habilidades de oratoria y argumentación jurídica escrita también se vieron innegablemente potenciadas a lo largo de la actividad.

En definitiva, la conclusión principal es que la experiencia, a pesar de resultar complicada de llevar a cabo y requerir de tiempo y esfuerzo, es notoriamente provechosa para asentar conocimientos de derecho procesal y lograr el aprendizaje de los alumnos.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero agradecer al proyecto de innovación docente "Gamificación virtual en la enseñanza y aprendizaje del derecho procesal" de la Universidad de Granada coordinado por el Dr. López Picó la oportunidad para generar debates interesantes acerca de la gamificación en la docencia del derecho.

Asimismo, a la Universidad Pontificia Comillas, en la que me desempeño como profesora de derecho procesal, por la oportunidad de impartir la asignatura de *"Alternative Dispute Resolution"* que, al ser una optativa con bastante horas lectivas, permitió que se llevara a cabo la experiencia narrada a lo largo de las páginas anteriores.

8. REFERENCIAS

Bastante Granell, V. (2020). Plataforma Digital «Ludoteca Jurídica»: Una apuesta por la «gamificación» en derecho. Revista Jurídica de Investigación en Innovación Educativa, 21.

Blanco, A.I., Borges, R., De Luis, E. & Simó, E. (2020). Gamificación y derecho procesal. Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes, 9 (2), 46-60.

Hunter, D. y Werbach, K., (2014), Gamificación. Revoluciona tu negocio conlas técnicas de los juegos. Ed. Pearson.

Landers, R. N., (2015) Developing a Theory of Gamified Learning: Linking Serious Games and Gamification of Learning. Simulation & Gaming, SAGE Publications.

Lister, M. C. (2015). Gamification: The effect on student motivation and performance at the post-secondary level. Issues and Trends in Educational Technology, 3 (2).

López Picó, R. (2019). El uso de Clickers en la enseñanza del Derecho Procesal. En Alonso Salgado, C. y Otero Crespo, M. (dirs.). Investigación y Docencia en Derecho: Nuevas perspectivas. Ed. Colex.

López Picó, R. (2020). Kahoot!: Una herramienta informática para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje del derecho procesal. Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña. 24.

Rodríguez, F. y Santiago, R. (2015), Gamificación: cómo motivar a tu alumnado y mejorar el clima en el aula. Madrid: Digital-Text. Grupo Océano.

Valiente Martínez, F. (2021). Las simulaciones parlamentarias y judiciales en la enseñanza de derecho constitucional. En Cruz Ángeles, J. (coord). Innovación en la docencia e investigación de las ciencias jurídicas, económicas y empresariales. Ed. Dykinson

Vérez Osorio, I. M. (2016). La gamificación en el aprendizaje de los estudiantes universitarios. Rastros Rostros, 18 (33), 27-38.

EL PODER DEL JUEGO: LA GAMIFICACIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO TRIBUTARIO

ESTEFANÍA HARANA SUANO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La gamificación es una innovadora técnica pedagógica centrada en el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos para aumentar la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes. En los últimos años, esta metodología está en auge en la docencia de diversas disciplinas universitarias y se presenta como una herramienta útil para mejorar la enseñanza del Derecho, en general, y del Derecho Financiero y Tributario, en particular.

El Derecho Financiero y Tributario es una materia altamente compleja debido a la dificultad intrínseca de sus conceptos técnicos, así como por estar inmersa en un constante proceso de reforma normativa, provocando la necesidad de una continua actualización y adaptación a las modificaciones de la legislación fiscal por parte de los estudiantes.

El uso de la gamificación en la enseñanza de esta materia puede resultar de apoyo para una mayor comprensión de la misma, pero también fomenta una participación activa de los alumnos en su propio proceso de aprendizaje y mejora su capacidad de adaptación a dichos cambios legislativos.

2. OBJETIVOS

La finalidad principal de este capítulo es evaluar la efectividad de la gamificación en la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario, en

términos de mejora del aprendizaje y la motivación de los estudiantes. Para ello, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Realizar un estudio sobre la conceptualización y características de la gamificación en la educación y en el campo del Derecho.
- Analizar la situación docente actual del Derecho Financiero y Tributario, así como los retos y desafíos que afronta.
- Diseñar una metodología de gamificación adaptada a las necesidades específicas de la enseñanza jurídico-tributaria.
- Evaluar la efectividad de la gamificación en la mejora del aprendizaje y la motivación de los estudiantes.
- Identificar los posibles beneficios y limitaciones de la gamificación en la docencia del Derecho Fiscal.
- Proporcionar recomendaciones, a modo de conclusión, para el uso adecuado y efectivo de la gamificación en la materia de Derecho Tributario.

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos planteados, en primer lugar, se realizará un análisis e investigación de la gamificación como herramienta pedagógica, comenzando por su concepto y definición, así como analizando las diferentes tipologías existentes y sus elementos esenciales.

En segundo lugar, orientamos el estudio a la dificultad intrínseca en la enseñanza del Derecho Tributario y la importancia de aplicar técnicas innovadoras para hacer la materia más accesible a los alumnos. Por ello, analizaremos los desafíos derivados de la enseñanza de esta disciplina y las ventajas que podría provocar el uso de la gamificación en la misma.

En tercer lugar, se diseñará una metodología de gamificación adaptada a las necesidades específicas de la enseñanza de esta rama del Derecho para, posteriormente, identificarlos posibles beneficios y limitaciones de la gamificación en la enseñanza del Derecho Tributario.

Y, por último, se proporcionarán recomendaciones para su uso adecuado y efectivo en este campo jurídico.

4. RESULTADOS

4.1. Estudio de los fundamentos teóricos de la Gamificación

4.1.1. Origen y evolución

En primer lugar, cabe resaltar que el concepto de gamificación no tuvo su origen en un entorno académico ni universitario, sino que su germen tuvo lugar en el mundo de los negocios[199]. Hay que tener en cuenta que en numerosos escenarios empresariales se ha utilizado el método juego-recompensa para motivar a los trabajadores a la consecución de sus objetivos o la realización de sus tareas de manera óptima[200].

Siendo así, dicho término nace en el año 2002 de la mano de Nick Pelling, programador informático que proclamó este término como "la cultura del juego", utilizando el juego para obtener unos objetivos concretos[201]. Tras su lanzamiento, se comenzó a extender esta cultura a numerosos sectores como el deporte, la salud, la seguridad, la defensa, el marketing y la ecología[202].

Además, mediante la iniciativa "The Serious Game" adoptada por el *Woodrow Wilson International Center for Scholars* aterrizó el uso de juegos virtuales en la educación, consiguiendo involucrar a diversos sectores privados y académicos en el uso de juegos cuya finalidad principal no era el entretenimiento[203]. Pero, la gamificación propiamente dicha,

---

199 Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M., Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la Educación Superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En *Pedagogías emergentes en la sociedad digital Vol. 1.* (pp. 21-34). Albacete: Liberlibro.

200 Coonradt, C.A., & Nelson, L. (2007). *The game of work.* Layton, Utah: Gibbs Smith.

201 Vergara, D. y Gómez, A.I. (2017). *Origen de la gamificación educativa*. Disponible en: https://onx.la/df80b

202 Dymek, M., & Zackariasson, P. (2016). *The business of gamification: a critical analysis.* New York: Routledge. ISBN: 9781138824164.

203 Michael, D.R., & Chen, S.L. (2005). *Serious games: games that educate, train, and inform.* Canadá: Thomson Course Technology. ISBN: 1592006221.

hasta el año 2010 no obtuvo un verdadero reconocimiento y popularidad[204].

A partir de dicha fecha, se empezó a considerar la gamificación como una herramienta para estimular el comportamiento de sus usuarios, consiguiendo implicar, motivar y conectar con ellos[205]. No obstante, los motivos originadores del auge y popularidad de la gamificación como técnica pedagógica se deben al aumento del uso de Internet, las redes sociales y del desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), así como a la incorporación de este término en numerosos congresos y jornadas de interés que propagó sus beneficios educativos[206].

4.1.2. Definición y elementos de Gamificación

La gamificación es una innovadora metodología docente centrada en el uso de elementos de juego en contextos no lúdicos para aumentar la motivación, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes[207]. Es decir, es una herramienta educativa que utiliza el juego para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y hacerlo más atractivo. Se trata de "aprender jugando" o "learning by playing"[208] .

En este aspecto, es importante diferenciar tres conceptos que, si bien pueden estar relacionados entre sí, tienen significados diferentes: gamificación, juegos serios y ludificación.

---

[204] Romero, H. y Rojas, E. (2013). La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. *Eleventh LACCEI-Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology*. Recuperado de: https://onx.la/cbd99

[205] Burke, B. (2014). Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things. Boston: Bibliomotion, Inc.

[206] Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer. ISBN: 9781118096345.

[207] Pérez Manzano, A. y Almela Baeza, J. (2018). Gamification and Transmedia for Scientific Promotion and for Encouraging Scientific Careers in Adolecents. *Comunicar: Media Education Research Journal 26*. Nº 1. Pp. 93-103.

[208] Moreno Blesa, L. (2022). *Aprender jugando: la gamificación en la docencia del Derecho.* Jornada "Aprendizaje eficaz con TIC en la UCM". Ediciones Complutense. Madrid. Pp. 153-163.

Gamificación y ludificación suelen utilizarse en numerosas ocasiones como sinónimos, pero nada más lejos de la realidad. Ludificación se refiere a convertir una determinada actividad en algo divertido, mientras que la gamificación se refiere a utilizar herramientas de juego en escenario que trascienden de lo meramente lúdico[209].

Al mismo tiempo, tampoco coinciden en su totalidad la definición de gamificación y la de juegos serios ya que, en el caso de los juegos serios son juegos en sí mismos pero que pueden ser utilizados en otros ámbitos mientras que la gamificación son actividades específicamente diseñadas para el ámbito docente con el componente lúdico añadido pero cuya finalidad no es únicamente divertir, sino enseñar[210].

Citando a Foncubierta y Rodríguez (2014)[211] definimos la gamificación como:

> la técnica o técnicas que el profesor emplea en el diseño de una actividad, tarea o proceso de aprendizaje (sean de naturaleza analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuación, dados, etc.) y/o su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula.

Por su parte, la gamificación está conformada por tres elementos diferenciados: dinámicas, mecánicas y componentes[212]. Las dinámicas están relacionadas con la motivación de los estudiantes, el comportamiento y las necesidades del mismo siendo la estructura oculta que le da coherencia a todo el proyecto gamificado (recompensa, estatus, logros, autoexpresión, competición). Las mecánicas son los componentes básicos del juego, es decir, las reglas del mismo (clasificaciones, premios, niveles,

---

209 Sánchez Aparicio, J.C. (2015). *Gamificación, gamification, ludificación… ¿cómo me llamo?* Disponible en: www.snackson.com

210 García Jiménez, A. (2017). *Serious games y gamificación, ¿en qué se diferencian?* Disponible en: https://blog.gestazion.com/

211 Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). *Didáctica de la gamificación en la clase de español.* Disponible en: https://acortar.link/xwvFfz

212 Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business.* Harrisburg: Wharton Digital Press.

puntos, desafíos, misiones). Y, por último, los componentes, que son los recursos y las herramientas para llevarlo a cabo[213].

4.1.3. Fundamentos y Objetivos de la Gamificación

En referencia a los principios de la gamificación debemos tener en consideración que estos pueden variar según el contexto u objetivos específicos de la materia a impartir. Aun así, existen una serie de principios generalizados como son los siguientes:

- Personalización: es decir, adaptar las diferentes actividades lúdicas contempladas dentro de la gamificación a las capacidades del estudiante, así como a los objetivos que se persiguen alcanzar. Para lo cual, será necesario segmentar en varios niveles a los alumnos y dividirlos en grupos según sus capacidades para adaptarse a los ritmos de aprendizaje marcados por cada uno.

- Retroalimentación inmediata y continua[214]: en este contexto, gracias a la gamificación se proporcionan valoraciones y evaluaciones regularmente permitiendo a los alumnos conocer su progreso y las áreas de mejora. En otras palabras, les ofrece una visión continua sobre los logros obtenidos y cómo van avanzando en la materia, derivando en un aumento de su motivación.

- Desafío y competencia[215]: es necesaria la creación de un escenario donde los estudiantes compitan entre sí para alcanzar un reto haciéndoles sentir más involucrados en la enseñanza. De esta manera, debemos diseñar actividades potenciadoras de la

---

[213] Alejaldre Biel, L. y García Jiménez, A.M. (2015). *Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español.* III Jornadas de formación de profesores de ELE en Hong Kong. Disponible en: https://onx.la/3ff47

[214] Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M., Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la Educación Superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* Vol. 1. (pp. 21-34). Albacete: Liber-libro.

[215] Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación. Archivo Digital Universidad Politécnica de Madrid.* Recuperado de: https://onx.la/0729a

superación personal y el desarrollo de las habilidades de los educandos.

- Sensación de progreso y motivación[216]: un aspecto básico de la gamificación es fomentar la motivación en los educandos para continuar aprendiendo. Para ello, se utilizan elementos de recompensas y reconocimientos tales como medallas, superación de niveles, consecución de puntos, etc., que deberán ser alcanzados por los estudiantes conforme van superando pruebas y vayan avanzando en su aprendizaje. Así, se les provoca una mayor satisfacción y un sentimiento de logro produciéndoles una mayor apetencia de seguir aprendiendo.

- Sentimiento de comunidad y colaboración[217]: al involucrar a los estudiantes en un ambiente lúdico y divertido, se fomenta la interacción social y la colaboración entre ellos, trabajando para lograr un objetivo común.

Habida cuenta de lo anterior, podemos sostener que el objetivo principal de esta metodología es conseguir un aprendizaje eficaz a la vez que motivador para el alumnado, logrando los objetivos de aprendizaje deseados[218]. Esta técnica "busca atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, logrando además fidelizar a los educandos a que encuentren en dicha estrategia metodológica un mecanismo que facilite el aprendizaje y la útil comprensión de los contenidos académicos abordados en la clase"[219]. Por tanto, la gamificación ayuda a motivar, mejorar las

---

216 Gutiérrez-Artacho, J. y Olvera Lobo, M.D. (2017). Gamificación para la adquisición de competencias en la educación superior: el caso de la traducción e interpretación. *Aulas virtuales, fórmulas y prácticas*, Madrid, P. 203.

217 Aulaplaneta (2015). *Cómo aplicar el aprendizaje basado en juegos en el aula*. Disponible en: https://onx.la/aea81

218 Martí, J., Queiro, C., Méndez, E. y Giménez, E. (2013). *XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencia.* Valencia, España. Recuperado de: https://onx.la/491cb

219 Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. *Realidad y reflexión*. N° 44. Pp. 30-47. Recuperado de: https://onx.la/68c7e

dinámicas de grupo y el trabajo colaborativo, al mismo tiempo que promueve la atención, la crítica reflexiva y el aprendizaje significativo[220].

4.1.4. Tipos de Gamificación

Nos encontramos ante dos tipologías diferenciadas de gamificación: la superficial y la estructurada. La gamificación superficial es aquella que se utiliza para períodos cortos o para una actividad en concreto mientras que la gamificación estructurada es aquella presente en toda la programación de la materia a impartir[221].

En los últimos años, esta herramienta pedagógica está en auge en la docencia de diversas disciplinas universitarias y se presenta como una herramienta útil para mejorar la enseñanza del Derecho y, más concretamente, del Derecho Financiero y Tributario. En este caso, se podrían plantear ambos tipos de gamificación en aras de acercar esta materia al estudiantado, aunque la gamificación estructurada, al ser más prolongada en el tiempo podría asentar mejor las bases de un campo del Derecho tan complejo como el que vamos a tratar a continuación.

4.2. Análisis de la Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario

4.2.1. Premisas básicas

La programación de las asignaturas referentes a la rama del Derecho Financiero y Tributario precisa de un análisis previo sobre las cualidades y conocimientos exigibles a los alumnos en el momento de su incorporación al mundo profesional. Para favorecer dicha situación, el proceso del aprendizaje es circular, pues para adquirir las destrezas necesarias para el desarrollo profesional de la rama fiscal se precisa adquirir ciertos conocimientos técnicos imprescindibles para una posterior aplicación práctica exitosa. Además, la adquisición de conocimientos y su

---

[220] Corchuelo, C.A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. *EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*. N° 63. Pp. 29-41. Recuperado de: https://onx.la/f8902

[221] Garone, P., & Nesteriuk, S. (2019). Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks. En: 10th International Conference on Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Pp. 473–487.

aplicación se dan en ocasiones de forma simultánea, mientras se ensayan y aprenden las destrezas correspondientes[222].

El ejercicio profesional del Derecho fiscal no solo conlleva la liquidación de impuestos sino también la resolución de problemas[223], para lo cual se necesita un análisis crítico de los hechos para enfrentar satisfactoriamente, a modo de ejemplo, una posible inspección tributaria.

Habitualmente, la rama de Derecho Tributario en los estudios universitarios se suele dividir entre parte general (cuyo contenido se centra en la definición de conceptos básicos ofreciendo una visión global de la materia) y parte especial (centrada en la explicación de las diferentes figuras impositivas existentes y su normativa aplicable). Así, resulta esencial para todo profesional del Derecho Fiscal dominar las cuestiones esenciales de la parte general para, posteriormente, poder resolver los problemas surgidos en relación con la aplicación de los tributos concretos y las situaciones derivadas de los mismos[224].

En esta materia, como podemos inferir es fundamental una enseñanza basada en la combinación teórica y práctica, siendo un desafío para los docentes encontrar la metodología idónea para atraer al alumnado[225].

La enseñanza de esta área del Derecho se basaba, tradicionalmente, en la transmisión de los conceptos teóricos y la lectura de los textos legales, combinado con una exposición magistral del profesor y el posterior estudio individualizado por parte del educando. De esta manera, existía

---

222 Colao Marín, P. A. (2015). La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas: Competencias, Contenidos y Referencia a la importancia del Método del Caso. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa.* Nº. 12. Pp. 73-91. Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/rejie

223 Ariño Ortiz, G. (2012). Sobre el Estudio y Comprensión del Derecho Público. Guía para su Estudio. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*. Nº 6. Pp. 9 a 26.

224 González García, E. (2000). La Enseñanza del Derecho Tributario. *Dikaion, revista de Actualidad Jurídica,* Nº 9.

225 Almudí Cid, J.M. y Martínez Lago, M.A. (2011). Presente y Futuro Presente y futuro de la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en la Universidad Complutense de Madrid: estudios de Grado, Posgrado y viabilidad de una "clínica jurídico-tributaria". En IV Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: Coordinación y Planificación en los Estudios de Derecho. Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/id/eprint/13261/

poca o ninguna interacción y participación de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

A lo largo de los años, la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario ha experimentado una evolución en cuanto a los métodos educativos utilizados por los docentes encontrándose una clara tendencia al uso de técnicas innovadoras centradas en fomentar la participación activa del alumno y el desarrollo de las habilidades prácticas y la comprensión de la materia, dejando a un lado la memorización propiamente dicha[226].

Entre los métodos más utilizados actualmente en la enseñanza del Derecho Tributario se encuentra la incorporación de actividades como la resolución de casos prácticos, el planteamiento de debates y el uso de elementos de juego para aumentar la motivación y contribuir a una enseñanza de la materia más entretenida.

Esta evolución se debe en gran parte a la necesidad de formar a los estudiantes para el mundo real[227], cada vez más demandante de habilidades prácticas y competencias profesionales en este campo. Pero, además, la dimensión ética resulta fundamental en la docencia de la rama jurídico-fiscal ya que, cuando se trabaja con tributos, coexisten pautas de comportamiento jurídicas tanto para la Administración como para los administrados o contribuyentes, y su armazón intelectual debe venir acompañado de uno ético y de comportamiento[228].

Sin embargo, a pesar de la evolución en las nuevas herramientas y su amplia aceptación y utilización, aún se observa cierta resistencia al cambio en algunos docentes y facultades a su implementación en el ámbito jurídico. Se argumenta que la enseñanza del Derecho Tributario debe mantenerse en un enfoque teórico y doctrinal, sin incluir metodologías innovadoras las cuales pueden ser consideradas como distractores del contenido principal. Pero, afortunadamente, este pensamiento es

---

[226] Palao Taboada, C. (1983). La Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. *Revista Española de Derecho Financiero.* Nº 40. Pp Pgs. 493 a 504.

[227] Pérez Lledó, J.A. (2002). Teoría y Práctica en la Enseñanza del Derecho. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*. Nº 6. Pp. 197-238.

[228] Association of American Law Schools. *Statemen on the Value of Legal Education.* Recuperado de: https://www.aals.org/current-issues-in-legal-education/

compartido por una pequeña parte del sector, ya que cada vez más se reconoce por el mundo docente la necesidad de adaptarse al nuevo escenario digital y la importancia del aprendizaje práctico para su posterior desarrollo profesional tras la finalización de los estudios universitarios[229].

4.2.2. Retos y Desafíos de la enseñanza de la materia fiscal

La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario se presenta como una ardua tarea que requiere un enfoque creativo para lograr una comprensión de la materia por parte de los alumnos. El aprendizaje de conceptos abstractos y complejos, la interpretación y aplicación de leyes y regulaciones, y la comprensión de las implicaciones económicas y sociales de las decisiones fiscales, son solo algunas de las dificultades ligadas a esta disciplina[230].

Uno de los mayores desafíos vinculados a la enseñanza del Derecho Tributario es la complejidad de los conceptos fiscales y la forma en que interactúan en la práctica. La materia exige no solo la adquisición de conocimientos teóricos por parte del educando, sino también su aplicación en situaciones prácticas. Por lo tanto, es fundamental utilizar enfoques pedagógicos que permitan a los estudiantes aprender de manera activa y participativa[231].

Otro desafío importante es la necesidad de mantener actualizados los contenidos y la metodología utilizada. Las leyes y regulaciones fiscales cambian constantemente (produciéndose más modificaciones en la parte

---

[229] Bergas Forteza, Antoni (2021). Experiencia de "gamificación" en el Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot!. *Revista de Educación y Derecho.* Nº. 24. SSN 2013-584X

[230] Colao Marín, P. A. (2015). La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas: Competencias, Contenidos y Referencia a la importancia del Método del Caso. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa.* Nº. 12. Pp. 73-91. Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/rejie

[231] Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI.* Nº. 24. Pp. 35-56. Recuperado de: https://onx.la/88e56

especial que en la general)[232], haciendo necesario actualizar el material de enseñanza y adaptarlo a las nuevas circunstancias.

Asimismo, es importante incorporar nuevas tecnologías y herramientas de enseñanza para mantener el interés de los estudiantes y mejorar su experiencia de aprendizaje, debido a la existencia de una comunidad de estudiantes nativos digitales.

La falta de motivación por parte de los estudiantes es otra de las dificultades enmarcadas dentro de la enseñanza del Derecho Tributario. La materia se percibe como difícil y aburrida, provocando desmotivación e, incluso, abandono de la asignatura. Por lo tanto, es vital utilizar estrategias pedagógicas potenciadoras de la motivación y el interés de los estudiantes en la materia[233].

Por lo tanto, es importante incorporar una programación educativa que fomenten el desarrollo de habilidades prácticas y no solo el aprendizaje teórico[234]. En consecuencia, la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario debe ir orientada a la capacitación del alumnado en el análisis del sentido de la normativa para interpretar y dar resolución a las posibles problemáticas jurídico-tributarias a las que deba enfrentarse en el futuro[235].

---

[232] Colao Martín, P.A. (2015). Enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario, y ejercicio profesional, en ADE. *Revista de Educación y Derecho*. Pp. 129-150. Disponible en: https://acortar.link/Pa5arv

[233] Bergas Forteza, Antoni (2021). Experiencia de "gamificación" en el Derecho Fi-nanciero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resulta-dos: el efecto Kahoot!. *Revista de Educación y Derecho*. Nº. 24. SSN 2013-584X

[234] Esteban Ramos, L.M; Sánchez Pachón, L.A; Peñas Moyano, B; Peñas Moyano, M.J; Rodríguez González, A. "La implantación de las materias jurídicas en los Grados de Ciencias Económicas (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid)". En IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas. ISBN 978-84-694-8683-2. Pg. 55-87.

[235] González Rus, J. J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista Electrónica de Ciencias Penal y Criminología*. Disponible en: http://criminet.ugr.es/recpe

4.3. Implementación de la Gamificación como técnica pedagógica en la enseñanza del Derecho Fiscal:

4.3.1. Herramientas de implementación

Para la implementación de esta metodología, existen diversas herramientas digitales a utilizar como, por ejemplo:

- Plataformas LMS (*Learning Management System*): cuya utilidad es la creación de cursos y actividades interactivas con elementos de gamificación. Es decir, son plataformas para la creación y distribución de contenidos educativos en línea entre las que podemos destacar *Moodle*[236]o *Blackboard*[237].
- Herramientas de creación de juegos (*Kahoot*![238], *Quizlet*[239], *Quizizz*[240], *Classcraft*[241]): permiten diseñar juegos de preguntas y respuestas con elementos de competición, recompensas y ranking de jugadores.
- Herramientas de realidad virtual: admite la creación de experiencias de aprendizaje inmersivas creación de mundos virtuales como *Minecraft*[242] o *Second Life*[243].
- Simuladores de negocios: ayudan a los estudiantes a experimentar situaciones reales y tomar decisiones con

[236] Martin Dougiamas (2002). Moodle [Plataforma LMS]. Disponible en: https://moodle.org/?lang=es

[237] Michael Chasen, Matthew Pittinsky, Stephen Gilfus y Daniel Cane (1997). Blackboard Inc. [Plataforma LMS]. Disponible en: https://www.blackboard.com/es-es

[238] Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología. Kahoot! [Aplicación móvil]. Disponible en: https://kahoot.com/

[239] Andrew Sutherland (2005). Quizlet [Software]. Disponible en: https://quizlet.com/es

[240] Deepak Joy Cheenath, Ankit Gupta (2015). Quizizz [Software]. Disponible en: https://quizizz.com/?lng=es-ES

[241] Shawn Young (2013). Classcraft. Disponible en: https://www.classcraft.com/es-es/

[242] Markus Persson (2011). Minecraft [Videojuego]. Disponible en: https://www.minecraft.net/es-es

[243] Philip Rosedale (2003). Second Life [Videojuego]. Disponible en: https://secondlife.com/

consecuencias en el entorno virtual como por ejemplo "Simulador Empresarial".

- Aplicaciones móviles: concede el acceso a contenidos de aprendizaje, juegos y ejercicios interactivos desde cualquier lugar y en cualquier momento. A modo de ejemplo podemos resaltar: *Socrative*[244], *Edmodo*[245] y *Nearpod*[246].

Estas son solo algunas de las herramientas digitales de utilidad para incorporar la gamificación a la enseñanza del Derecho Tributario. Es importante recordar que cada herramienta tiene sus ventajas y limitaciones. Por tanto, la selección de la herramienta adecuada dependerá de los objetivos de aprendizaje y las características de los estudiantes, por tanto, resulta esencial analizar qué herramienta es la adecuada según el objetivo perseguido antes de implementarla.

4.3.2 Actividades propuestas

Para la implementación de esta metodología en la enseñanza de las diferentes materias contempladas en la programación de la docencia del Derecho Financiero y Tributario, diseñamos varias actividades adaptadas a las necesidades concretas de cada una de sus áreas utilizando la gamificación como base para el aprendizaje de las diferentes competencias inherentes a las mismas.

A pesar de que la enseñanza del Derecho Tributario, como hemos indicado previamente, suele dividirse en dos campos (parte general y parte especial), para el uso de esta herramienta debemos diversificar más la materia dada la complejidad de la misma y la importancia de asentar los conocimientos básicos centrados en sus ejes principales.

---

[244] Amit Maimon, Benjamin Berte, Michael West (2010). Socrative [Aplicación móvil]. Disponible en: https://www.socrative.com/

[245] Nick Borg, Ed O'Neil, Jeff O'Hara, Crystal Hutter (2008). Edmodo [Aplicación Móvil]. Disponible en: http://www.edmodo.com/?language=es

[246] Emi Abramzon (2012). Nearpod [Aplicación Móvil]. Disponible en: https://nearpod.com/

TABLA 1. *Actividad - Derecho Tributario Parte General.*

La carrera del Impuesto	
Materia	Derecho Tributario. Parte General.
Objetivos	Enseñanza de los conceptos básicos de los diferentes impuestos y su aplicación en situaciones cotidianas.
Mecánica	Los jugadores compiten en una carrera por un camino lleno de obstáculos y retos relacionados con impuestos, avanzando mediante el lanzamiento de un dado y respondiendo preguntas sobre conceptos tributarios.
Herramientas	El juego puede ser utilizado en la plataforma LMS Moodle o en un software de juego de mesa digital como Tabletopia.
Evaluación	El progreso de cada jugador puede ser evaluado a través de las respuestas correctas a las preguntas de los conceptos tributarios, así como de la participación y habilidad para superar los obstáculos y retos del juego.

Fuente: elaboración propia

Esta actividad se centra en la docencia de conceptos básicos del Derecho Tributario y de sus diferentes tipologías impositivas. De esta manera, se pueden realizar numerosas variantes del juego adaptándolos a las especialidades de la materia en cuestión. Podemos asemejarlo al juego tradicional de "Trivial" donde se realizan preguntas y respuestas, pero, en este caso, sobre temática fiscal facilitando así el aprendizaje e interiorización de cuestiones básicas para luego adentrarse en cuestiones más complejas. Por tanto, este tipo de actividades resulta muy recomendables en una etapa incipiente del aprendizaje de la materia si bien resulta necesaria una exposición magistral previa por parte del docente sobre los conceptos esenciales de la disciplina tributaria para utilizar la actividad como método para asentar su comprensión.

TABLA 2. *Actividad – Procedimientos Tributarios.*

La carta negra	
Materia	Procedimientos Tributarios
Objetivos	Enseñanza de las fases de un procedimiento de inspección, gestión o recaudación tributaria y cómo prepararse para enfrentarlos exitosamente, así como conocer las consecuencias de una mala gestión fiscal.
Mecánica	Se divide el juego en varias etapas donde se presentan situaciones específicas relacionadas con la inspección fiscal, y los estudiantes deben tomar decisiones y responder preguntas sobre el tema. Cada etapa superada les permite acumular puntos y acceder a la siguiente etapa.
Herramientas	El juego se puede implementar en una plataforma LMS que permita crear cuestionarios interactivos.
Evaluación	Se basará en la precisión de las respuestas, el tiempo empleado y la acumulación de puntos.

Fuente: elaboración propia

En la actividad diaria de un profesional del ámbito fiscal una de las principales tareas que se presenta es la resolución de procedimientos de gestión, inspección o recaudación tributaria. Cada uno de estos procedimientos tiene su mecánica concreta, sus plazos y sus fundamentos teóricos y su forma de actuar concreta. Es por lo que, para un buen desarrollo profesional del alumno es fundamental conocer estos procedimientos en profundidad, pero también dominar cómo enfrentarlos en la práctica dada la dificultad e importancia que esto conlleva para las empresas ya que, de la resolución del mismo, puede derivarse la imposición de una sanción económica.

Por consiguiente, con este tipo de actividades se pretende capacitar al alumno en conocer y controlar las diferentes fases de un procedimiento tributario y cómo debe actuar ante cada una de ellas de manera eficiente y exitosa para evitar sanciones o multas.

TABLA 3. *Actividad – Fiscalidad Internacional*

Jugando a internacionalizar	
Materia	Fiscalidad internacional
Objetivos	Enseñar los conceptos básicos de la fiscalidad internacional y su aplicación en el ámbito empresarial.
Mecánica	Los estudiantes se dividen en equipos y asumen el papel de gerentes de una empresa que desea expandirse a nivel internacional. Durante varias rondas, los equipos deben tomar decisiones empresariales y fiscales en diferentes situaciones y escenarios, presentando y justificando sus decisiones en base a criterios fiscales.
Herramientas	La plataforma educativa "Kahoot!" puede ser utilizada para crear cuestionarios y preguntas interactivas que permitan a los estudiantes poner en práctica los conceptos aprendidos durante el juego.
Evaluación	Los equipos son evaluados según su desempeño en la toma de decisiones y la aplicación de los conceptos fiscales y las normas internacionales.

Fuente: elaboración propia

En la actualidad, el Derecho Tributario se ve afectado por una continua internacionalización de su normativa dada la globalización y la digitalización económica a la que asistimos. El comercio electrónico y, en general, los negocios digitales han ocasionado que una misma operación comercial puede ser gravada fiscalmente en varios países. En su virtud, deben crearse mecanismos para controlar una tributación excesiva pero también prevenir la evasión impositiva aprovechando las carencias normativas existentes derivadas de la novedad de la materia.

Así, resulta fundamental trasladar al alumnado el funcionamiento de las diferentes organizaciones y métodos de determinación de la imposición correcta para las operaciones en las que intervienen operadores ubicados en países diferentes. Para ello, es esencial el estudio de los Convenios de Doble Imposición que controlan que se tribute donde realmente corresponde y no donde resulte más beneficioso. Con esta actividad el alumno analiza la normativa de cada país y se consigue una comprensión de este mecanismo internacional y se potencia su capacidad crítica para determinar cómo debería declarar las operaciones correctamente para cada tipología impositiva y según las especialidades de la misma.

TABLA 4. *Actividad – Liquidación y presentación de impuestos.*

Impuestos City	
Materia	Liquidación de Impuestos
Objetivos	Enseñanza del proceso de liquidación y presentación de impuestos de manera práctica.
Mecánica	Los jugadores asumen el papel de gerente de una empresa y deben cumplir con las obligaciones fiscales en una ciudad virtual. Se completan diferentes misiones relacionadas con el cálculo y presentación de impuestos y superación de desafíos fiscales para ganar recompensas y desbloquear nuevos niveles.
Herramientas	La herramienta es una plataforma de gamificación integrada en una plataforma LMS.
Evaluación	Permite evaluar el progreso del jugador a través de estadísticas y datos de rendimiento.

Fuente: elaboración propia

Resulta esencial en el desarrollo profesional del Derecho Tributario la liquidación, confección y presentación de impuestos. A pesar de la necesidad de conocer determinados conceptos teóricos básicos, este procedimiento solo se aprende cuando se lleva a la práctica. Por ello, resulta fundamental la incorporación de actividades donde se le proponga al alumno la liquidación y presentación de las diferentes tipologías impositivas existentes para que se familiarice con ellas, siendo una de las capacidades básicas demandas en el mundo laboral.

TABLA 4. *Actividad – Contabilidad básica*

Balance Challenge	
Materia	Contabilidad básica
Objetivos	Enseñar a los estudiantes a realizar un balance contable y un informe pérdidas y ganancias.
Mecánica	Implica crear un balance contable equilibrado e informe de pérdidas para una empresa ficticia en un tiempo récord.
Herramientas	Se puede utilizar una hoja de cálculo o software contable para jugar.
Evaluación	La evaluación es automática y proporciona retroalimentación inmediata sobre los errores cometidos.

Fuente: elaboración propia

El Derecho Tributario se encuentra íntimamente relacionado con la contabilidad ya que, para la confección de impuestos, se precisa primero de

una contabilización de ingresos y gastos, así como de la elaboración de las cuentas anuales y libros contables. Así, para poder liquidar los diferentes impuestos que el alumnado conozca primero la normativa contable en profundidad y tenga completamente interiorizado el procedimiento de confección de las cuentas contables. Por lo cual, con esta actividad, al limitar en tiempo la confección de ambos informes, precisa de un conocimiento fluido del funcionamiento contable de la empresa para completarla correctamente, algo fundamental en el ámbito profesional fiscal y empresarial.

4.4. Ventajas e inconvenientes de la gamificación en la enseñanza del Derecho Tributario

La gamificación en el aprendizaje tiene múltiples ventajas que provocan que el uso de esta herramienta sea interesante para la docencia del sector jurídico y, más concretamente, en el sector jurídico-tributario. En primer lugar, es un método motivador para los alumnos provocando un aumento del interés por el aprendizaje de la materia para conseguir los objetivos fijados[247]. En este sentido, el Derecho Tributario no está contemplado por parte de los estudiantes como una asignatura atractiva por lo que, con este método, se hace más accesible y amena.

En segundo lugar, fomenta la participación activa del estudiante en su propio aprendizaje al igual que potencia el trabajo en equipo para resolver los problemas planteados debatiendo y discutiendo con los demás integrantes del grupo[248]. Todo ello, favorece la enseñanza de la materia fiscal debido a la importancia de la adquisición de habilidades que le permitan un análisis crítico y no solo tenga el conocimiento técnico.

Además, estamos ante una metodología que proporciona una retroalimentación inmediata y personalizada permitiendo conocer el progreso

---

[247] Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M., Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la Educación Superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* Vol. 1. Albacete: Liberlibro. Pp. 21-34.

[248] Mendel, I. y Jaén, A. (2016). La gamificación en el proceso de mediación del aprendizaje en enseñanza superior: Análisis comparativo de aplicaciones de tipo feedback. En *Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje* (pp. 2667-2676). Barcelona: Ediciones Octaedro.

del alumno y poder determinar las áreas de mejora existentes para acometer las acciones necesarias para paliar las deficiencias percibidas[249]. Esto resulta realmente importante en el ámbito de la fiscalidad dada la importancia de una formación transversal debido a la interrelación de sus conceptos, siendo esencial la comprensión de la materia en su globalidad para entender y solucionar casos concretos.

En suma, puede fomentar y facilitar el desarrollo de habilidades y competencias prácticas realmente relevantes para la práctica fiscal, además de mejorar la retención y la comprensión de la información recibida por el alumno[250]. Todo ello, provocando un mejor conocimiento de la materia considerada, habitualmente, como demasiado técnica por parte de los alumnos.

A pesar de las grandes ventajas brindadas por la gamificación en la enseñanza del área fiscal, también existen ciertas limitaciones o inconvenientes a resaltar. En primer lugar, la gamificación requiere, en la mayoría de las ocasiones, el uso de tecnologías avanzadas como plataformas virtuales, dispositivos móviles, softwares, interfaces digitales, etc. Esto puede conllevar un coste elevado del uso de esta técnica además de atesorar evidentes habilidades técnicas para lograr una correcta implementación, además puede conllevar una limitación para los alumnos sin acceso a la tecnología necesaria. Todo esto conlleva también una inversión de tiempo y recursos económicos para llevarlo a adelante[251].

También existe, como hemos dicho anteriormente, una resistencia al cambio en la enseñanza del Derecho en general ya que, en la mayoría de las aulas, se continúa impartiendo con el método clásico de sesión magistral, precisando de una transformación de dicho método habitual[252].

---

[249] Sánchez, E. y Pareja, D. (2015). La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar. En *Innovaciones con tecnologías emergentes.* Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de https://acortar.link/nzQeLi

[250] Borrás, O. (2015). *Fundamentos de la gamificación*. Archivo Digital Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: https://onx.la/0729a

[251] Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M., Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la Educación Superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. *Pedagogías emergentes en la sociedad digital* Vol. 1. Albacete: Liberlibro. Pp. 21-34.

[252] Benito, Águeda y Ana Cruz. (2007) Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

Esto puede ser consecuencia de la necesidad de un esfuerzo adicional por parte de los profesores para diseñar y desarrollar los juegos y actividades, pudiendo ser un desafío en un entorno académico sobrecargado de trabajo.

Otra limitación trascendental es el elevado número de alumnos dentro del aula ya que la realización de este tipo de actividades es más cómoda con un número reducido de alumnos para conseguir la participación de todos y cada uno de ellos, sin embargo, en la actualidad, el número de alumnos en las aulas es copioso.

Por último, no todos los temas pueden ser explicados a través de este sistema porque precisan de un enfoque más teórico de la materia, por tanto, se debe evaluar por parte del docente en qué temas incluir este tipo de actividades para obtener los resultados esperados.

5. CONCLUSIONES

En virtud de lo anteriormente expuesto, podemos subrayar que la gamificación ofrece un ambiente distendido para experimentar y aprender, ayudando a reducir la ansiedad y el estrés asociados con el aprendizaje de materias tan complejas como el Derecho Financiero y Tributario.

Además, esta técnica permite a los estudiantes ensayar con situaciones fiscales complejas a las que podrían enfrentarse en su futuro laboral, favoreciendo la mejora de la comprensión de la materia y de la normativa fiscal gracias a incorporar elementos de diversión, haciendo más accesible el estudio de la misma y menos fragoso.

A su vez, permite el desarrollo de habilidades prácticas fundamentales en el ámbito fiscal. En este sector del Derecho, conocer la legislación o tener el conocimiento teórico de la materia es notablemente insuficiente resultando necesaria la comprensión práctica y la aplicabilidad de la regulación fiscal en el mundo real y las vicisitudes sobrevenidas.

Por tanto, cabe concluir que, el aprendizaje de la práctica fiscal no solo se presenta como una finalidad importante para el éxito académico, sino también para el futuro profesional del estudiante, resultando esencial la incorporación por parte del docente de herramientas que favorezcan el

acercamiento de los alumnos a esta materia y cambiar la perspectiva sobre la misma para hacerla más afable y atractiva.

En consecuencia, para implementar la gamificación en la enseñanza del Derecho Tributario es indispensable tener una visión clara de los objetivos marcados, planificar cuidadosamente las dinámicas y la estructura del juego, establecer retos específicos para motivar a los alumnos, aplicar reglas claras que promuevan un entorno de juego ordenado, implementar sistemas de recompensas que valoren el progreso y los logros de los estudiantes, ajustar la dificultad para mantener el equilibrio entre el reto y la satisfacción, transformar el aprendizaje en una experiencia lúdica y divertida, y fomentar una competición sana que estimule la participación activa. Estos aspectos pedagógicos son ineludibles para lograr una gamificación exitosa y enriquecedora en el ámbito de la educación universitaria.

La gamificación puede ser, así, una herramienta útil para una enseñanza útil y efectiva pudiendo ayudar a los estudiantes a adquirir las habilidades prácticas demandadas por las empresas y favorecer la óptima inserción laboral de los alumnos, siendo esta la finalidad última de un grado universitario.

En conclusión, a pesar de que en las materias jurídicas no se encuentra generalizado el uso de la gamificación como metodología docente, tiene importantes beneficios que pueden coadyuvar a la consecución de los objetivos de aprendizaje de una manera más eficaz que la tradicional, por lo cual debemos incentivar su uso dentro de las Facultades de Derecho.

6. REFERENCIAS

Alejaldre Biel, L. y García Jiménez, A.M. (2015). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la enseñanza del español. III Jornadas de formación de profesores de ELE en Hong Kong. Disponible en: https://onx.la/3ff47

Almudí Cid, J.M. y Martínez Lago, M.A. (2011). Presente y Futuro Presente y futuro de la enseñanza del Derecho Financiero y Tributario en la Universidad Complutense de Madrid: estudios de Grado, Posgrado y viabilidad de una "clínica jurídico-tributaria". En IV Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: Coordinación y Planificación en los Estudios de Derecho. Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid. Recuperado de: https://eprints.ucm.es/id/eprint/13261/

Ariño Ortiz, G. (2012). Sobre el Estudio y Comprensión del Derecho Público. Guía para su Estudio. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. Nº 6. Pp. 9 a 26.

Association of American Law Schools. Statemen on the Value of Legal Education. Recuperado de: https://www.aals.org/current-issues-in-legal-education/

Aulaplaneta (2015). Cómo aplicar el aprendizaje basado en juegos en el aula. Disponible en: https://onx.la/aea81

Benito, Águeda y Ana Cruz. (2007) Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Madrid: Narcea.

Bergas Forteza, Antoni (2021). Experiencia de "gamificación" en el Derecho Financiero y Tributario. La integración de dinámicas propias de juego y sus resultados: el efecto Kahoot! Revista de Educación y Derecho. Nº. 24. SSN 2013-584X

Borrás, O. (2015). Fundamentos de la gamificación. Archivo Digital Universidad Politécnica de Madrid. Recuperado de: https://onx.la/0729a

Burke, B. (2014). Gamify: How Gamification Motivates People to do Extraordinary Things. Boston: Bibliomotion, Inc.

Caballero Moyano, B., Martínez Morató, M., Santos Carbonell, J. (2019). La gamificación en la Educación Superior. Aspectos a considerar para una buena aplicación. En Pedagogías emergentes en la sociedad digital Vol. 1. (pp. 21-34). Albacete: Liber-libro.

Colao Martín, P.A. (2015). Enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario, y ejercicio profesional, en ADE. Revista de Educación y Derecho. Pp. 129-150. Disponible en: https://acortar.link/Pa5arv

Colao Marín, P. A. (2015). La enseñanza y aprendizaje del Derecho Tributario en Administración y Dirección de Empresas: Competencias, Contenidos y Referencia a la importancia del Método del Caso. Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa. N.º 12. Pp. 73-91. Recuperado de: http://www.eumed.net/rev/rejie

Coonradt, C.A., & Nelson, L. (2007). The game of work. Layton, Utah: Gibbs Smith.

Corchuelo, C.A. (2018). Gamificación en educación superior: experiencia innovadora para motivar estudiantes y dinamizar contenidos en el aula. EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa. N.º 63. Pp. 29-41. Recuperado de: : https://onx.la/f8902

Dymek, M., & Zackariasson, P. (2016). The business of gamification: a critical analysis. New York: Routledge. ISBN: 9781138824164.

Esteban Ramos, L.M; Sánchez Pachón, L.A; Peñas Moyano, B; Peñas Moyano, M.J; Rodríguez González, A. La implantación de las materias jurídicas en los Grados de Ciencias Económicas (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad de Valladolid). En IV Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas. ISBN 978-84-694-8683-2. Pp. 55-87.

Fernández March, A. (2006). Metodologías activas para la formación de competencias. Educativo siglo XXI. N.º 24. Pp. 35-56. Recuperado de: https://onx.la/88e56

Foncubierta, J.M. y Rodríguez, C. (2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. Disponible en: https://acortar.link/xwvFfz

García Jiménez, A. (2017). Serious games y gamificación, ¿en qué se diferencian? Disponible en: https://blog.gestazion.com/

Garone, P., & Nesteriuk, S. (2019). Gamification and Learning: A Comparative Study of Design Frameworks. En 10th International Conference on Digital Human Modeling and Applications in Health, Safety, Ergonomics and Risk Management. Pp. 473–487.

González García, E. (2000). La Enseñanza del Derecho Tributario. Dikaion, revista de Actualidad Jurídica, N.º 9.

González Rus, J. J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. Revista Electrónica de Ciencias Penal y Criminología. Disponible en: http://criminet.ugr.es/recpe

Gutiérrez-Artacho, J. y Olvera Lobo, M.D. (2017). Gamificación para la adquisición de competencias en la educación superior: el caso de la traducción e interpretación. Aulas virtuales, fórmulas y prácticas, Madrid, P. 203.

Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco, CA: Pfeiffer. ISBN: 9781118096345.

Martí, J., Queiro, C., Méndez, E. y Giménez, E. (2013). XII Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para transformar: Aprendizaje experiencia. Valencia, España. Recuperado de: https://onx.la/491cb

Mendel, I. y Jaén, A. (2016). La gamificación en el proceso de mediación del aprendizaje en enseñanza superior: Análisis comparativo de aplicaciones de tipo feedback. En Tecnología, innovación e investigación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (pp. 2667-2676). Barcelona: Ediciones Octaedro.

Michael, D.R., & Chen, S.L. (2005). Serious games: games that educate, train, and inform. Canadá: Thomson Course Technology. ISBN: 1592006221.

Moreno Blesa, L. (2022). Aprender jugando: la gamificación en la docencia del Derecho. Jornada "Aprendizaje eficaz con TIC en la UCM". Ediciones Complutense. Madrid. Pp. 153-163.

Oliva, H.A. (2016). La gamificación como estrategia metodológica en el contexto educativo universitario. Realidad y reflexión. N.º 44. Pp. 30-47. Recuperado de: https://onx.la/68c7e

Palao Taboada, C. (1983). La Enseñanza del Derecho Financiero y Tributario. Revista Española de Derecho Financiero. N.º 40. Pp. 493 a 504.

Pérez Lledó, J.A. (2002). Teoría y Práctica en la Enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid. Nº 6. Pp. 197-238.

Pérez Manzano, A. y Almela Baeza, J. (2018). Gamification and Transmedia for Scientific Promotion and for Encouraging Scientific Careers in Adolecents. Comunicar: Media Education Research Journal 26. N.º 1. Pp. 93-103.

Romero, H. y Rojas, E. (2013). La Gamificación como participante en el desarrollo del B-learning: Su percepción en la Universidad Nacional, Sede Regional Brunca. Eleventh LACCEI Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology. Recuperado de: https://onx.la/cbd99

Sánchez Aparicio, J.C. (2015). Gamificación, gamification, ludificación… ¿cómo me llamo? Disponible en: www.snackson.com

Sánchez, E. y Pareja, D. (2015). La gamificación como estrategia pedagógica en el contexto escolar. En Innovaciones con tecnologías emergentes. Málaga: Universidad de Málaga. Recuperado de https://acortar.link/nzQeLi

Vergara, D. y Gómez, A.I. (2017). Origen de la gamificación educativa. Disponible en: https://onx.la/df80b

Werbach, K. y Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Harrisburg: Wharton Digital Press.

DERECHO TRIBUTARIO APLICADO: DOCENCIA MEDIANTE EL MÉTODO DEL CASO EN EL GRADO EN RELACIONES LABOREALES Y RECURSOS HUMANOS

TERESA PONTÓN ARICHA
Área de Derecho Financiero y Tributario, Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo se basa en la experiencia docente desarrollada durante tres cursos académicos en la asignatura Derecho Tributario Aplicado en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos en la sede de Cádiz (la asignatura también se imparte en el Campus de Algeciras) dentro de la facultad de Ciencias del Trabajo de la Universidad de Cádiz. El Derecho tributario es una rama del ordenamiento compleja y muy cambiante a la que los alumnos del Grado el Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz suelen tener mucha resistencia. En nuestra disciplina es necesario transmitir a los alumnos una serie de conceptos previos que les permitan operar, por lo que la apuesta por el sistema teórico-practico, desde nuestro punto de vista, es la opción adecuada.

Durante estos tres años se ha cambiado la metodología con la que se impartía esta asignatura, se ha optado por implementar un proyecto de innovación docente avalado por la propia institución para poner de manifiesto la apuesta de la docente por una metodología activa, el método del caso, en la que el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que los alumnos matriculados serán los que proporcionen los datos de referencia mediante los sistemas propios de la Universidad tales como las tasas de éxito, resultado y las encientas de satisfacción del estudiantado. La pieza clave de la docencia teórico-práctica, desde nuestra perspectiva, es una planificación acorde al contenido, al tiempo y a las herramientas de las que se dispone que se dispone. Debido a ello a continuación, se presenta la asignatura para

contextualizar dónde va a implementarse la innovación metodológica, siendo necesario para entender el cambio de paradigma en el enfoque didáctico y cómo se ha realizado en función de lo descrito en la documentación oficial del título en cuestión.

La asignatura Derecho Tributario Aplicado se imparte en el primer cuatrimestre del tercer curso del Grado mencionado anteriormente, es una asignatura obligatoria que cuenta con 6 créditos ECTS que se imparten a lo largo de un total de 150 horas de teoría, práctica y trabajo individual de los estudiantes. La ficha oficial de los estudios del grado determina las competencias que deben adquirir los estudiantes, las podemos concretar en las siguientes:

Generales:

- Capacidad de análisis y síntesis.
- Capacidad de aprendizaje y trabajo autónomo.
- Capacidad para aplicar los conocimientos a la práctica.
- Habilidad de comunicación oral y escrita en lengua nativa.
- Capacidad para la resolución de problemas

Específicas:

- Capacidad para profundizar en el marco normativo y social específico de las relaciones en la empresa.
- Capacidad de transmitir y comunicarse por escrito y oralmente usando la terminología y las técnicas adecuadas.
- Capacidad de aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes ámbitos de actuación.
- Capacidad para interrelacionar las distintas disciplinas que configuran las relaciones laborales.
- Habilidad para aplicar los conocimientos a la práctica.

Respecto a los resultados de aprendizaje que se determinan de manera específica en Derecho Tributario Aplicado cabe señalar que:

- Se pretende introducir al alumno en el conocimiento del Derecho Financiero y Tributario, haciéndole familiar los conceptos generales e instituciones básicas propias de este sector del ordenamiento.
- Se pretende dotar de un conocimiento suficiente del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas -especialmente, de lo relativo a los rendimientos del trabajo- para que tenga así los instrumentos necesarios para solventar dudas y cuestiones que se le puedan presentar en relación con este otro aspecto de las relaciones laborales.

El sistema de evaluación cuenta con dos opciones: un examen teórico-práctico con un valor de 100% de la calificación final, o un sistema de evaluación continua en el que se realizan actividades complementarias y/o evaluaciones intermedias no eliminatorias en las que el alumno acredite el conocimiento de la materia aprendida durante el cuatrimestre y realización de una prueba global final con un valor ponderado. Se considera que este instrumento de evaluación[253] es el más adecuado ya que permite comprobar las habilidades y destrezas adquiridas por el estudiantado en función de los resultados y competencias que se describen anteriormente.

El Derecho tributario es un efecto de la una manifestación de riqueza, de un negocio jurídico, de un hecho con relevancia y un largo etcétera por lo que es necesario que los alumnos tengan unos conocimientos jurídicos mínimos para poder afrontar los conceptos esenciales de la tributación de los trabajadores de una manera satisfactoria; y así es ya que en grado cuentas con numerosas asignaturas de corte jurídico.

253 Se sigue lo propuesto en Vera, A. (2019). Planificación, Instrumentos y Estrategias de Evaluación: Nuevas Ideas Generan Cambio en la Conducta del Docente. Editorial Académica Española.

2. OBJETIVOS

El objetivo primario ha sido mejorar la adquisición de las competencias descritas en la ficha de la asignatura, Derecho Tributario Aplicado, mediante a la introducción de una metodología activa, el método del caso.

Se ha establecido como objetivo secundario mejorar las competencias profesiones que encuentran recogidas dentro de las específicas de la asignatura, así como la mejora de sus habilidades comunicativas.

Otro de los objetivos a alcanzar el transformar el proceso de enseñanza-aprendizaje situando a los estudiantes en el centro de este proceso y no al docente, que ha sido la concepción tradicional.

También se fomentarán el uso de nuevas tecnologías de la información de y la comunicación pues deberán buscar, investigar mediante las webs de la Administración tributaria y las distintas plataformas que contienen la legislación e información relevante para la resolución de los casos. Recordemos que la Administración Pública en España se encuentra en un proceso de digitalización iniciado en los años 90 por la Agencia Estatal de Administración tributaria.

Los objetivos anteriores denotarán una mejora de los resultados académicos de los estudiantes que cursen la asignatura, además de lograr un aprendizaje significativo.

3. METODOLOGÍA

Para dejar atrás el concepto clásico en el que el conocimiento es un "constructo" y pasar a un modelo de aprendizaje autónomo del discente, lograr dotarles de competencias y que se obtengan los resultados de aprendizaje previstos no es suficiente con la introducción de una mera herramienta[254]. Como indicábamos anteriormente supone un cambio de paradigma en que el necesario modificar la estrategia didáctica enfocada al desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades

[254] De Miguel, M (2005) (Coord.): Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto Ea2005-0118.

diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores, pero esto no es algo novedoso ya en 1962 señalaba que la claves que el alumno sea el centro del proceso[255].

Como se indicaba anteriormente, se ha implementado el método de caso en los tres últimos años por su idoneidad, pero no es la única novedad, tal y como se indicaba en la contextualización de la asignatura se ha realizado un cambio del enfoque didáctica, lo que se traduce en la práctica en el uso de varias herramientas: continuamos empleando la lección magistral participativa, en ocasiones se realizan actividades *de role playing*, *flipped classroom*,… pero nos centraremos en este trabajo en el corazón del cambio que ha sido el método del caso por considerarlo es más acertado para el estudiantado de este grado y las competencias que deben adquirir.

Nos encontramos con un grupo heterogéneo que dada sus circunstancias, en especial la virtualización de la docencia durante la pandemia, se encuentra poco dado a la escucha pasiva y las técnicas tradicionales; siendo necesario el empleo de una metodología activa que además integre las tecnologías de la información y el conocimiento para favorecer las competencias digitales puesto que el día de mañana tanto como ciudadanos, como graduados tendrán que enfrentarse a una Administración tributaria completamente digitalizada en la que tendrán que realizar todos sus procesos de manera telemática.

Pero hemos de ser consciente a la hora de diseñar la planificación en aula de las limitaciones que nos encontraremos. Por ejemplo, nos gustaría que los alumnos pudiesen conocer de manera general las sedes electrónicas de las Administraciones tributarias, pero no es posible acceder a las mismas sin certificado digital y el tiempo para lograr ver todos los contenidos de la asignatura es muy limitado.

El método del caso se enfoca en enseñar a los estudiantes utilizando situaciones reales o casos prácticos que les permiten desarrollar habilidades prácticas y conocimientos necesarios para una carrera en asesoría tributaria o en el departamento de recursos humanos de cualquier

[255] Dewey, J. y Dewey, E. (1962) Schools of tomorrow, New York: Dutton.

empresa. Además, este método puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades críticas de pensamiento y resolución de problemas, así como mejorar su conocimiento de los procedimientos tributarios. es un modelo de enseñanza-aprendizaje activo en el que los alumnos planean, implementan y evalúan casos reales que les resultan "palpables" ya que son un reflejo de la realidad que deberán afrontar en el ejercicio de su profesión, y no meros ejercicios de imaginación de la persona docente y excepciones al ordenamiento jurídico. Se trata de crear procesos que conduzcan a la correcta definición del problema, a una calificación conforme al ordenamiento tributario y a dar una respuesta viable basada en una reflexión jurídica que puedan exponer y defender, actualmente ante sus compañeros y el docente, pero el día de mañana ante un cliente, la Administración tributaria o un órgano jurisdiccional.

Lundberg en 1993 [256] define el método del caso como:

> "... a partial, historical, clinical study of a situation which has confronted a practising administrator or managerial group. Presented in a narrative form to encourage student involvement, it provides data - substantive and process - essential to an analysis of a specific situation, for the framing of alternative action programmes and for their implementation, recognizing the complexity and the ambiguity of the practical world."

Estamos habituados a encontrar esta herramienta en los sistemas anglosajones, especialmente en la Facultad de Derecho de Harvard, que fue la creadora y pionera, pero ha sido exportado a casi todas las disciplinas con las oportunas variaciones. Es usual en estos tiempos encontrar esta metodología en disciplinas del ámbito empresarial ya que suponen una gran ventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje pues la base es el aprendizaje basado en problemas que nos permite un aprendizaje significativo competencial.

---

[256] Lundberg, C. C., y Enz, C. (1993). A framework for student case preparation. Case Research Journal, 13(2), 129-140. Se ofrece una traducción de la definición propuesta: "un estudio parcial, histórico y clínico de una situación a la que se ha enfrentado un administrador o un grupo directivo en ejercicio. Presentado en forma narrativa para favorecer la participación de los estudiantes, proporciona datos -sustantivos y de proceso- esenciales para el análisis de una situación concreta, para la elaboración de programas de acción alternativos y para su aplicación, reconociendo la complejidad y la ambigüedad del mundo práctico."

Una de las principales cuestiones a resolver es la creación de *case method,* algunos la atribuyen a Cristopher Columbus Langdell, jurista y decano de la Facultad de Derecho de Harvard, quién consideraba que la lección magistral empleada para la enseñanza del Derecho no era válida en un sistema como cuya base es el derecho judicial, por lo que se hacía necesario que los estudiantes de Derecho se centrarán en conocer los casos judiciales cambiando a un sistema socrático basado en el estudio de sentencias lo que cristalizó en la publicación de *Selection of Cases on the Law of Contracts* en 1871. Dada su eficacia en 1914 se institucionalizó su uso en la Facultad de Derecho de dicha y en 1920 la Escuela de Negocios de Harvard también adopta esta metodología.

Recordemos que es fundamental en el ámbito universitario la existencia de enseñanzas prácticas, más en un ámbito cómo es el Derecho tributario en que las normas son tan cambiantes y los estudiantes necesitan herramientas que les permitan mejorar sus habilidades de manera autónoma una vez que han superado la asignatura y continuar con el proceso que iniciaron en el aula.

Esta metodología ofrece múltiples ventajas[257] entre las que se encuentra la escucha activa, mejorar el juicio crítico mediante la investigación lo que permite aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones reales que se traducen en la mejora de las competencias anteriormente descritas, la reflexión, los estudiantes aprenden a tomar sus propias decisiones y a actuar de forma autónoma, y el trabajo tanto personal como interpersonal además de fortalecer la confianza en sí mismos.

En la vertiente de los inconvenientes nos encontramos con que es esencial que el grupo se encuentre motivado, que no sea demasiado numeroso pues en ese caso no sería viable y que este método no podrá aplicarse con estudiantes que carezcan de conocimientos y experiencias relacionadas con la asignatura. Ya indicamos anteriormente que es el primer contacto de los estudiantes con el Derecho tributario por lo que se

[257] Estas ventajas en inconvenientes se extraen de Erskine, J.A., Leenders, M.R. y Mauffette-Leenders, L.A. (1998). Teaching with Cases. Richard Ivey School of Business. The University of Western Ontario. Ontario.

emplearán otras metodologías ya que se estima que la adquisición previa de conocimientos teóricos es fundamental para alcanzar los objetivos que plantearemos en las distintas actividades vinculadas al caso. Teniendo esto presente al tratarse de un caso complejo que resolverán al final del curso en el examen final se han diseñado varios "casos intermedios" con las fases que compondrán el Impuesto sobre la Renta de las Personas. Se expondrá brevemente uno de los supuestos para clarificar los pasos que seguirán nuestros estudiantes, es de reseñar que antes hay un gran trabajo del docente diseñando el caso en sí, se deben seleccionar los hechos relevantes, la información y los materiales/recursos con los que deban trabajar.

La clave para que sea efectivo el método del caso es el trabajo previo del docente que conoce el perfil de sus estudiantes y logra diseñar casos adecuados, tanto en objetivos como en extensión, ya que los alumnos deben recibir unas instrucciones claras sobre el problema, sobre los procedimientos a seguir para la adecuada consecución de los objetivos y conocer los recursos que serán necesarios. Será esencial para lograr adquirir las competencias descritas que se emplee a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje la legislación vigente vinculada a los contenidos de la asignatura. La misma se detalla en las líneas sucesivas:

- Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria.
- Real Decreto Legislativo 2/2004, de 5 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley Reguladora de las Haciendas Locales.
- Ley 8/1989, de 13 de abril, de Tasas y Precios Públicos.
- Ley 35/2006, de 28 de noviembre, del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y de modificación parcial de las leyes de los Impuestos sobre Sociedades, sobre la Renta de no Residentes y sobre el Patrimonio.
- Real Decreto 439/2007, de 30 de marzo, por el que se aprueba el Reglamento del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y se modifica el Reglamento de Planes y Fondos de Pensiones, aprobado por Real Decreto 304/2004, de 20 de febrero

- Orden HFP/1335/2021, de 1 de diciembre, por la que se desarrollan para el año 2022 el método de estimación objetiva del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y el régimen especial simplificado del Impuesto sobre el Valor Añadido. (Se utiliza la de 2022 ya que la asignatura de imparte de septiembre de a enero, por lo que para evitar conflictos a la hora de resolver el examen de determina que sea la norma que se ha estudiado en clase. Este es un claro ejemplo de lo cambiante de la normativa al que deberán hacer frente los alumnos en su vida profesional y es necesario que sean plenamente consciente de ello, llegando a comprender que lo importante no es la cifra en sí que contiene la norma sino el procedimiento que nos conduce a la cuota diferencial).

Además, deberán consultar las webs de las Administraciones tributarias y de los distintos órganos jurisdiccionales para poder resolver las dudas que surjan respecto a la interpretación de las normas anteriores, debiendo formular argumentos a favor de su postura o en contra de la de sus compañeros. Es decir, deben aprender a investigar y buscar una respuesta fundada en Derecho.

Cómo caso ilustrativo de un caso intermedio proponemos la determinación el mínimo personal y familiar de un matrimonio con ascendientes y descendientes a su cargo en la opción de tributación conjunta. Al crear este caso, y con la intención de motivarles se procura que la configuración de la unidad familiar sea similar a la que pueden encontrar en sus hogares, siendo el descendiente menor de 25 años un estudiante del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Universidad de Cádiz. Esto también nos permite redefinir los roles y estereotipos, por ejemplo, presentando un matrimonio de personas del mismo género.

El punto de partida es una lectura comprensiva individual del caso, teniendo en cuenta las circunstancias de cada uno de los integrantes de la familia, debiendo determinar qué datos tienen o no relevancia a la luz de lo dispuesto en la norma reguladora. Así comienza la segunda fase en la que deberán determinar aún de manera individual cuál es el "problema", por ejemplo, si los descendientes forman parte del mínimo familiar o no

en función de su edad o de sus ingresos, llegando a una propuesta de solución argumentada que deberán exponer y defender posteriormente. Concluida esta fase comenzará la colectiva en la que deberán organizarse en equipos de cuatro a seris integrantes para contrastar los resultados de esta investigación individual. Uno de los estudiantes debe exponer los hechos relevantes que ha identificado y sus consecuencias tributarias según su entendimiento, lo que ayuda a favorecer sus habilidades comunicativas y la capacidad para expresar ideas fundadas. Sus compañeros mediante una escucha activa deberán avenirse justificadamente a la postura del portavoz o proponer una alternativa. Posteriormente, el grupo deberá formular una propuesta única argumentada, en la que algunas respuestas no se consideran válidas tipo "Forma parte del mínimo según el artículo 58", finalizando con la defensa del mismo de manera pública en el aula, debiendo responder a los otros equipos y al docente en caso de que formule alguna pregunta o realice alguna observación.

Estos casos intermedios se realizan de manera constante a lo largo del desarrollo de la asignatura y poco a poco van ganando complejidad y se van uniendo a los precedentes para completar todos los contenidos de la asignatura que serán objeto del examen final.

4. RESULTADOS

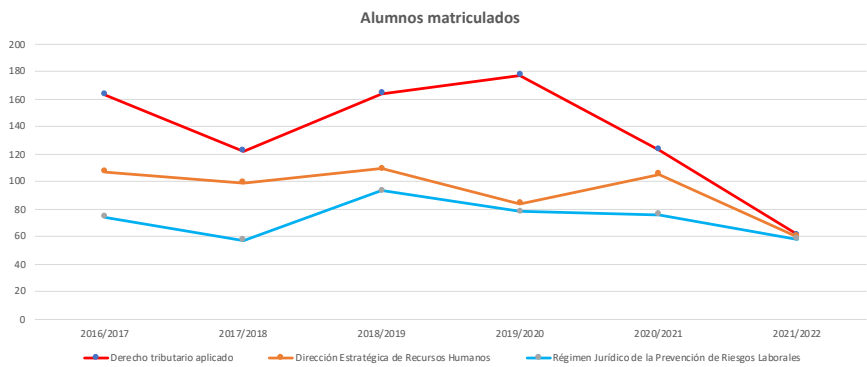
Gracias a los datos proporcionados por la propia Universidad de Cádiz, mediante su sistema de información, podemos establecer que la experiencia docente desarrollada durante tres cursos académicos en la asignatura Derecho Tributario Aplicado en el Grado en Relaciones Laborales y Recursos en la sede de Cádiz ha sido muy positiva en todos los aspectos.

Para evaluar los resultados de este cambio se ha optado por los datos relativos a la matriculación y a las tasas de éxito de resultado de la asignatura Derecho Tributario Aplicado del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos, sede de Cádiz de los últimos cinco cursos.

Hemos de señalar que no se incluyen los datos del curso 2022/2023 ya que se encuentra en curso y la información aportaría un sesgo respecto a los anteriores pues a la fecha de la publicación quedan dos

convocatorias por realizarse que afectarán a los resultados. Debemos recordar que el Derecho tributario es una materia compleja que supone un desafío para los estudiantes de este grado, pero con una planificación y metodología adecuada puede reportar una tremenda satisfacción a alumnos y docentes, al conseguirse los objetivos planteados mediante la resolución de casos como herramienta principal que no única.

La siguiente gráfica muestra el número total de alumnos matriculados en el período anteriormente enunciado. Se observa como el número de alumnos en Derecho Tributario Aplicado ha sido significativamente superior a las otras dos asignaturas seleccionadas, llegando habitualmente a duplicar la matrícula de Régimen Jurídico de la Prevención de los Riesgos Laborales. Se han optado por comparar con estas asignaturas ya que se encuentran en el mismo curso y cuatrimestre que la que es objeto de este trabajo.



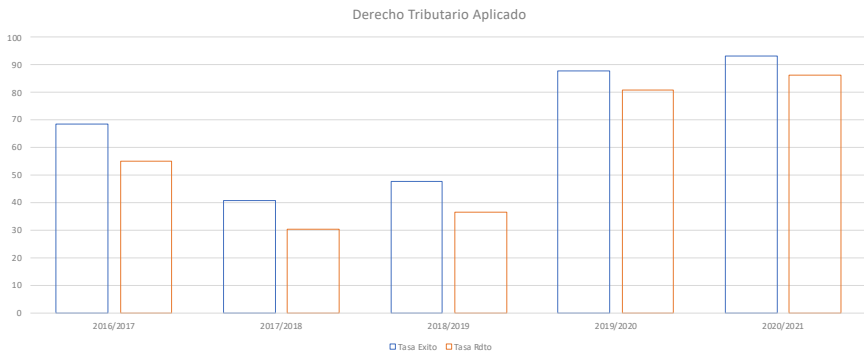
Fuente: elaboración propia.

Tras la implementación de una metodología innovadora hace tres años, el método del caso, el número se ha normalizado siguiendo la estela del curso.

Otros indicares a tener en cuenta, que podemos encontrar en la segunda gráfica, son las tasas de rendimiento y de éxito. La formulación de las antes mencionadas es la siguiente:

– Tasa de éxito = Número de estudiantes aprobados / Número de estudiantes presentados.

– Tasa de rendimiento = Número de estudiantes aprobados / Número de estudiantes matriculados



Fuente: elaboración propia

Se muestra un crecimiento exponencial en los dos últimos años, es decir, en los que se los estudiantes han seguido el nuevo paradigma didáctico.

La aplicación del método del caso ha demostrado su eficiencia al aplicarse en la asignatura de Derecho Tributario Aplicado. Hemos pasado de los 163 alumnos matriculados en el curso 2016/2017 con 76 repetidores a 62 alumnos en el curso 2021/2022. Esto ha sido consecuencia de la superación de la materia por parte de los alumnos como se evidencia en las tablas que contienen las tasas de éxito y rendimiento.

La integración de una metodología activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje supone un esfuerzo extraordinario para el docente que se ve recompensado por la actitud, y participación de los alumnos cuya motivación crece una vez que se sienten involucrados en el proceso, capaces de afrontar problemas reales de naturaleza jurídico-tributaria e integrando conocimientos de otras áreas del Derecho y adquiriendo competencias generales, específicas y transversales. La satisfacción de los estudiantes fue de un 4,3 sobre 5 el curso 2020/2021 y 3,9 en el curso 2021/2022.

5. CONCLUSIONES

El cambio de estrategia didáctica y la implementación de herramientas metodológicas activas son esenciales en la formación relacionada con el Derecho tributario. No solo nos permiten llegar a un aprendizaje significativo, también nos sacan de los habituales compartimentos estancos que, a veces, parecen presentarse en las clases magistrales para mostrarles a los estudiantes el dinamismo del mundo jurídico real en el que deberán operar una vez que finalicen sus estudios; y que son plenamente capaces de afrontar los retos propuestos con un trabajo minucioso y comprometido. Incluso si deciden desvincularse de las salidas profesionales tradicionales que les ofrece el grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos deberán enfrentarse diariamente a distintas figuras tributarias como la tasa del Documento Nacional de identidad a la que todos deberemos hacer frente, el Impuesto sobre el Valor Añadido cada vez que realicen una transacción, su propia declaración del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas y un largo etcétera, ya que como ciudadanos se verán directamente afectados por el ordenamiento tributario de una manera u otra.

Los estudiantes manifiestan su satisfacción con la nueva metodología pues les permite una aproximación realista a los contenidos descritos en la ficha de la asignatura y una plena obtención de las competencias a lograr conforme a lo establecido en la memoria del título. Así mismo, como docente el acompañarlos en este proceso de enseñanza-aprendizaje que empieza marcado por el temor a una materia jurídica compleja y que finaliza con la resolución de problema complejos de manera autónoma, con plena solvencia, es muy gratificante. Ciertamente supone una carga de trabajo extra debido a la necesidad de elaborar los distintos casos y coordinar las actividades, pero nos permite adaptarnos a las necesidades particulares de los estudiantes y sus distintos ritmos de aprendizaje, a la par que los prepara para la Administración tributaria electrónica con la que deberán convivir como contribuyentes y como ciudadanos.

6. REFERENCIAS

Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa

Camisón Yagüe, J.A. (2016). Experiencias de Innovación docente en los Estudios Jurídicos: una visión práctica. España. Grupo de Investigación "Fiscalitas & Iuris" de la Universidad de Extremadura

Corey, E. R. (1980). "Case method teaching", Caso Harvard Business School, Núm. 9-581-058.

De Miguel, M (2005) (Coord.): Modalidades de Enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior. Proyecto Ea2005-0118.

Dewey, J. y Dewey, E. (1962) Schools of tomorrow, New York: Dutton.

Erskine, J.A., Leenders, M.R. y Mauffette-Leenders, L.A. (1998). Teaching with Cases. Richard Ivey School of Business. The University of Western Ontario. Ontario.

García Ruiz, C.R.; Fillol Mazo. A. Carrizo Aguado, D. (2022) (Coords.) La formación en derecho basada en competencias especial referencia al método de casos. Madrid. Dykinson.

Lundberg, C. C., y Enz, C. (1993). A framework for student case preparation. Case Research Journal, 13(2), 129-140.

Perrenoud, P. (2012), Cuando la escuela pretende preparar para la vida: ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Barcelona: Graó.

Vera, A. (2019). Planificación, Instrumentos y Estrategias de Evaluación: Nuevas Ideas Generan Cambio en la Conducta del Docente. Editorial Académica Española.

Wassermann, S. (1999). El estudio de casos como método de enseñanza. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

INCORPORACIÓN DEL *COMPLIANCE TRIBUTARIO* EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA: UNA PERSPECTIVA DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

ESTEFANÍA HARANA SUANO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El *Compliance* Tributario y la implementación de programas de cumplimiento fiscal es fundamental para el tejido empresarial actual, generando, a su vez, la necesidad de formar profesionales capacitados en esta novedosa materia. Sin embargo, la disciplina jurídica del *Compliance* Tributario es prácticamente inexistente en los planes de estudio universitarios, provocando una brecha entre la demanda del mercado laboral y la preparación de los profesionales del Derecho. En consecuencia, denota esencial incorporar una sección referente al *Compliance* Tributario en la programación de la asignatura de Derecho Tributario, con una perspectiva eminentemente práctica.

En este sentido, el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se presenta como una técnica de enseñanza innovadora y efectiva para la formación de profesionales en *Compliance* Tributario, facilitando la aplicación de los conocimientos teóricos en situaciones reales a los educandos. El ABP posibilita a los estudiantes desarrollar las habilidades críticas y prácticas necesarias en la materia como el análisis, la resolución de problemas, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. En su virtud, nos encontramos ante una técnica en concordancia con los aspectos necesarios para la práctica del *Tax Compliance* y sus especiales características profesionales.

2. OBJETIVOS

El objetivo de la investigación es analizar la efectividad de la metodología ABP en la formación de profesionales del *Compliance* Fiscal. Asimismo, busca resaltar la necesidad y la importancia de incorporar esta materia en los planes de estudio universitarios del Grado en Derecho, así como en otras carreras relacionadas con el ámbito empresarial y financiero como podría ser el Grado en Administración y Dirección de Empresas. En consecuencia, resulta esencial identificar las competencias y habilidades que los estudiantes deben adquirir para gestionar el *Compliance* Tributario de manera efectiva en su futuro desempeño profesional y la metodología más adecuada para lograrlo.

En suma, tiene como finalidad última contribuir a mejorar la formación académica de los estudiantes en el ámbito del *Compliance* Tributario y fomentar un comportamiento empresarial ético y responsable en el cumplimiento de las obligaciones fiscales utilizando como herramienta la metodología ABP.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos citados, en primer lugar, es necesario determinar los conceptos básicos de cumplimiento normativo, su evolución y las características especiales inherentes al mismo, con el fin de diseñar una programación que permita a los estudiantes aplicar los conocimientos teóricos adquiridos en situaciones reales y fomentar el desarrollo de habilidades prácticas.

Posteriormente, es fundamental analizar los fundamentos teóricos de la técnica ABP, incluyendo sus diferentes etapas, desde la identificación del problema hasta la presentación de soluciones y conclusiones.

Otro aspecto clave de esta investigación es establecer indicadores de desempeño para evaluar la capacidad de los estudiantes de identificar y resolver problemas de *Compliance* Tributario. Es decir, realizar una ejemplificación de cómo aplicar este método a la materia en cuestión y las herramientas más idóneas para ello. Esto permitirá valorar el

progreso formativo de los estudiantes con la metodología aplicada y establecer áreas de mejora.

Y. por último, se analizarán los desafíos existentes dentro de la enseñanza de una materia tan compleja y en actual transformación, así como las ventajas del método ABP para conseguir capacitar a los profesionales jurídicos de las habilidades prácticas y los conocimientos teóricos necesario para desarrollarse dentro de este sector.

4. RESULTADOS

4.1. ANÁLISIS DE LOS FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL *TAX COMPLIANCE*

4.1.1. Origen y evolución

Las organizaciones empresariales, en especial aquellas con un volumen de negocios elevado y con múltiples sedes en diferentes países, se enfrentan a numerosos desafíos entre los que tiene gran relevancia el cumplimiento de sus obligaciones fiscales y tributarias[258].

El peligro relacionado al incumplimiento de estas obligaciones ha llevado a la implementación de sistemas de gestión de riesgos tributarios en las organizaciones, con el objetivo de aumentar la seguridad jurídica y promover prácticas fiscales responsables. Estos sistemas buscan identificar y prevenir dichos riesgos fiscales, garantizando así el cumplimiento de la norma aplicable.

De esta manera, aparece la figura del *Tax Compliance* "que funciona como un mecanismo de prevención del incumplimiento jurídico-tributario de las empresas que desean trabajar con la mayor seguridad jurídica posible, sin que de su actividad puedan derivar costes ni sanciones"[259].

En 2010, España se situó a la vanguardia a nivel europeo sobre dicha materia con la implantación del Código de Buenas Prácticas Tributarias

---

[258] Anaya, A. (2019). Impacto del Compliance Tributario en el tejido empresarial español. Universidad Politécnica de Valencia.

[259] Pareja, B. (2018). El Tax Compliance y el Cumplimiento Tributario: nuevos retos empresariales. *Revista de Derecho, Empresa y Sociedad.* Núm. 12, pp. 152-165.

lanzado por la Agencia Estatal de la Administración Tributaria (en adelante, AEAT) y el Foro de Grandes Empresas[260]. Este código tiene como objetivo promover la cooperación entre la AEAT y las empresas, basadas en los principios de buena fe, transparencia y confianza entre las partes para la correcta práctica fiscal, con recomendaciones para su consecución y adaptación a las necesidades propias de las organizaciones[261].

Posteriormente, en el año 2015, surge la UNE ISO 19600 de Sistemas de gestión de *compliance* (directrices)[262] con el objetivo de proporcionar la orientación necesaria para implementar, evaluar y mantener un sistema de gestión de *compliance* incorporando el concepto de "Buen Gobierno", cuya finalidad es supervisar el cumplimiento de la normativa, la responsabilidad penal, las buenas prácticas tributarias y la gestión del riesgo fiscal[263].

Además, en ese mismo año, se integró el *compliance* tanto a la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria[264] como el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Sociedades de Capital[265], integrando el principio de responsabilidad en materia de infracciones tributarias.

Tras ello, en 2017, se lanzó la norma UNE 19601[266], marcando un hito en el ámbito del cumplimiento penal en España al abordar la prevención de delitos en las empresas reforzando la UNE 19600. Su objetivo es

---

260 AEAT (2010). *Código de buenas prácticas tributarias.* Foro de Grandes Empresas. Recuperado de: https://acortar.link/zIZr8i

261 Agúndez, E. (2022). *Compliance Tributario.* Universidad de Valladolid.

262 AENOR (2015). *Sistemas de gestión de Compliance. Directrices.* UNE - ISO 19600. Madrid: AENOR.

263 Trejo, Y. (2022). Modelo de Compliance Tributario, como medio de prevención de delitos fiscales 2022. Caso Restaurante Madero. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

264 Ley 34/2015, de 21 de septiembre, de modificación parcial de la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria. Se modifica el apartado 2 por el artículo único.16 de Ley 34/2015, de 21 de septiembre.

265 Ley 31/2014, de 3 de diciembre, por la que se modifica la Ley de Sociedades de Capital para la mejora del gobierno corporativo. En su artículo cuarenta y uno se incluye un nuevo artículo 529 ter en el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio.

266 AENOR (2017). Sistemas de gestión de Compliance. Requisitos con orientación para su uso. UNE - ISO 19601. Madrid: AENOR.

brindar un marco de referencia sólido y efectivo para prevenir conductas delictivas dentro de las organizaciones y establecer mecanismos adecuados de control y gestión del riesgo penal.

Seguidamente, en 2019, se lanzó la norma UNE 19602 de Sistema de gestión de *Compliance* Tributario[267], cuya adhesión es de carácter voluntario. Esta permite a las empresas, con independencia de su tamaño, gestionar los riesgos y contingencias fiscales surgidas en su actividad. Dicha medida es complementaria al *Compliance* Penal en las empresas, dado que, este último, no resulta suficiente para evitar y prevenir los numerosos riesgos de incurrir en delitos fiscales contra la Hacienda Pública.

La principal ventaja de la implementación de un sistema de *Compliance* Tributario y de adoptar en una empresa esta visión cooperativa es mostrar la voluntad de la organización de cumplir con sus obligaciones y la mejora de imagen aparejada[268]. Para garantizar una mayor seguridad en sus operaciones, todas las empresas deben incorporar las directrices de buenas prácticas tributarias en sus políticas de actuación[269] por lo que, en principio, cualquier empresa u organización puede implementar un sistema de cumplimiento tributario, pero la facilidad de aplicación puede variar según su tamaño o tipo de estructura corporativa.

En virtud de lo anteriormente expuesto, el *Tax Compliance* es una materia en auge dentro del ámbito jurídico y empresarial, con un amplio catálogo de normativa aplicable relacionado con una materia realmente compleja. Por tanto, cada vez son más las empresas demandantes de profesionales capacitados para asesorarles en cuestiones relacionadas con el cumplimiento de sus obligaciones fiscales y la prevención de riesgos penales y administrativos.

Sin embargo, a pesar de su importancia, la enseñanza del *Compliance* Tributario en los planes de estudios universitarios relacionados con materias

---

[267] AENOR (2019). Sistemas de gestión de Compliance tributario. Requisitos con orientación para su uso. UNE 19602. Madrid: AENOR.

[268] Born, A. (2019). *El Compliance tributario, nuevo caballo de batalla de los despachos.* Expansión, Disponible en: https://acortar.link/zlZr8i

[269] García-Herrera Blanco, C. (2017). Buen gobierno fiscal y cumplimiento cooperativo con las grandes compañías. *Quincena Fiscal.* Núm.1.

jurídicas sigue siendo escasa en muchos países, y en algunos casos se limita a un enfoque meramente teórico y superficial que no permite a los estudiantes adquirir las habilidades prácticas necesarias para enfrentar los desafíos del mercado laboral actual, como veremos posteriormente.

4.1.2. Definición del *Compliance* Tributario

Un programa de gestión de *Tax Compliance* se define conceptualmente como "un conjunto de elementos de una organización interrelacionados o que interactúan para concretar y medir el nivel de consecución de objetivos de Compliance Tributario, así como las políticas, procesos y procedimientos para lograr dichos objetivos"[270]. En este sentido, se trata de una herramienta de gestión de riesgos fiscales con la pretensión de asegurar la correcta tributación de la empresa y el cumplimiento de sus obligaciones tributarias, así como prevenir la comisión de infracciones y delitos fiscales[271]. El programa de cumplimiento normativo a realizar por una entidad presenta una serie de objetivos principales, como son los siguientes[272]:

- El reconocimiento de aquellas zonas consideradas como peligrosas para la organización, basándose para ello en el entorno y en las obligaciones provenientes del mismo.
- Crear los protocolos de actuación sobre el cumplimiento fiscal y tributario de manera eficiente.
- Creación de métodos de averiguación de una omisión o incumplimiento normativo tributario, pero también identificar y controlar las consecuencias dimanantes de los delitos fiscales.
- Diseñar y llevar a cabo un plan de acción de cumplimiento y de compromisos.

---

[270] AENOR (2019). Sistemas de gestión de Compliance Tributario. Requisitos con orientación para su uso. UNE 19602. Madrid: AENOR. Pp. 15.

[271] Martín Fernández, J. (2019). *Las ventajas de la norma UNE sobre riesgos fiscales.* Cinco días. Recuperado de: https://acortar.link/zIZr8i

[272] Sierra-Velázquez, C. (2020). *Compliance tributario en México.* Thomson Reuters. México.

- Formar a los empleados en cumplimiento normativo tributario y la creación de un sentimiento global de compromiso sobre la cuestión.

- Implementación de técnicas de vigilancia, revisión, evaluación y mejora continua del programa tras su implantación para adaptarlo a la situación sobrevenida en la organización.

En este sentido, los objetivos de cumplimiento tributario han de ser coherentes con los principios de la organización, además de ser medibles, sujetos a seguimiento y actualizables en la medida de lo posible. Así, la organización debe establecer claramente: qué acciones se llevarán a cabo, los recursos necesarios, quién será responsable, cuándo se espera finalizar y cómo se evaluarán los resultados[273]. Para ello, la implementación del programa deberá realizarse en varias fases[274]:

1. Planificación: identificar los elementos fundamentales que sustentan el funcionamiento de la entidad, así como los procedimientos y tareas que regulan sus operaciones. Esto implica examinar cuidadosamente los factores externos e internos que pueden influir en el desempeño y éxito de ella, así como el contexto social, económico, político y legal en el que se desenvuelve.
2. Implementación: determinar las bases, recursos y cimientos en los que se fundamentará el sistema e incorporarlo a la entidad.
3. Evaluación: realizar un seguimiento de la adhesión y cumplimiento del programa desarrollado.
4. Mejora: con los resultados obtenidos de la evaluación determinar las áreas de mejora y mitigar los obstáculos sufridos.

De esta manera, se garantiza una gestión eficaz del cumplimiento normativo en línea con los valores de la organización y se retroalimenta según los propios resultados alzados en el devenir de su incorporación al funcionamiento de la entidad.

---

[273] Anaya, A. (2019). Impacto del Compliance Tributario en el tejido empresarial español. Universidad Politécnica de Valencia.

[274] Mesa-Peréz, E. (2020). *Guía para la implementación de un sistema de Compliance en las PYMES.* ERGO. Obtenido de https://n9.cl/jicmv

4.1.3. Ventajas del *Tax Compliance* en las organizaciones

La implementación de programas de *compliance* se enfoca en establecer políticas efectivas para asegurar el cumplimiento de la normativa y prevenir la ocurrencia de actividades ilícitas[275]. Su incorporación en el funcionamiento interno de las organizaciones conlleva diversos beneficios tales como[276]:

- Identificación temprana de riesgos: facilita la implementación de medidas preventivas y de control efectivas para reducir el riesgo de utilizar la organización como vía para la ejecución de actividades ilícitas.
- Fortalecimiento de la cultura de cumplimiento: implica comprometer a los empleados en el cumplimiento fiscal y en detectar y prevenir actividades ilícitas.
- Mejora de la reputación de la organización: La incorporación de programas de *compliance* efectivos contribuye a mejorar la imagen de la entidad frente a sus potenciales clientes y frente a la propia Administración Pública.
- Reducción de costes y sanciones: este tipo de programas pueden reducir el riesgo de sanciones y multas al tener controladas las obligaciones fiscales de las organizaciones.

En vista de lo expuesto, la implementación de un sistema de cumplimiento y, más específicamente, de cumplimiento tributario, no debe ser considerado como un gasto para la empresa, sino como una inversión. Su adopción implica un desafío, ya que requiere un conocimiento experto en el tema y una amplia experiencia, así como la disponibilidad de profesionales especializados en asuntos fiscales[277] y, hasta la fecha, los planes de estudios universitarios carecen de formación al respecto,

---

[275] Grant-Thornton. (2020). *Asesoramiento en Compliance Tributario.* Obtenido de https://n9.cl/vpbskm

[276] Camps, M. (2019). *Guía de implementación de Compliance para Pymes*. Intedya. Obtenido de https://n9.cl/7d360

[277] Born, A. (2019). *El "compliance" tributario, nuevo caballo de batalla en los despachos*. Recuperado de: https://acortar.link/zIZr8i

SIENDO una materia a incorporar dada su complejidad e importancia en la actividad profesional de la profesión jurídica.

4.2. ANÁLISIS DE LA TÉCNICA EDUCATIVA DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS (ABP)

4.2.1. Origen y definición

El Aprendizaje Basado en Problemas (en adelante, ABP) tiene su origen en la facultad de medicina de McMaster en el año 1969[278], como consecuencia de la limitada eficacia de la perspectiva convencional para la preparación profesional en la resolución práctica de los desafíos existentes en la realidad a la que asistimos[279].

Nos encontramos ante una técnica cuyo núcleo se basa en la existencia de un problema que permite desarrollar hipótesis e identificar necesidades aprendizaje para comprender mejor dicho asunto en aras de alcanzar los objetivos y de relacionar el conocimiento adquirido con situaciones similares[280].

Pero el desarrollo de esta metodología pretende ampliar su campo de actuación para entenderlo no sólo como una herramienta educativa sino como un estilo de enseñanza basado en el autoaprendizaje.

Como proclama Engel, los estudiantes estarán activos profesionalmente en los próximos años y deberán ejercer en un período caracterizado por cambios masivos, acelerados y constantes, provocando la necesidad de un aprendizaje autodirigido a lo largo de toda su vida[281].

Por ello, no podemos determinar como principal finalidad de esta técnica la resolución de problemas únicamente. La imperiosa exigencia de

---

278 Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). *Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4*. Universidad de Murcia.

279 Pérez, M.A. (2008). *La efectividad del ABP*. Universidad de Murcia.

280 Branda, L. A. (2009). *L'aprenentatge basat en problemas.* IDES-UAB: Cerdanyola del Vallès.

281 Engel, Charles E. (1997). *Not just a method but a way of learning.* EN BOUD, DAVID AND FELETTI, GRAHAME (ed.), The Challenge of Problem-based Learning, 2ª ed., London-Stirling: Kogan Page.

adaptación continua a las nuevas situaciones conlleva la necesidad de desarrollar determinadas competencias siendo este el propósito del ABP: que los estudiantes "aprendan a aprender"[282].

4.2.2. Objetivos de la metodología ABP

La herramienta ABP busca el desarrollo integral del estudiante para convertirlo en un profesional de la materia, sin darle prioridad a la memorización de la materia, sino que "permite combinar la adquisición de conocimientos con el aprendizaje de competencias"[283]. Por consiguiente, la finalidad principal del ABP es "facilitar a este profesional en formación la creación de sus propias categorías intelectuales"[284] debiendo fomentar la autonomía en el aprendizaje.

La adopción del enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia formativa se encuentra ampliamente justificada, dado que sus objetivos se alinean de manera significativa con los propios de la formación jurídica[285]. El motivo primordial es el uso de un enfoque socio constructivista[286] en esta metodología académica basando el aprendizaje como un proceso social y colaborativo donde los estudiantes deben interactuar y compartir ideas para construir su propio conocimiento, fomentando el trabajo en equipo y facilitando el desarrollo de estrategias y herramientas de naturaleza indagadora y crítica en los estudiantes[287]. Todo ello, conlleva la adquisición de habilidades directamente

---

[282] Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?* Universidad de Murcia.

[283] Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). *¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas?* Universidad de Murcia.

[284] Rué, J., Font Ribas, A., & Cebrián Bernat, G. (2011). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista De Educación Y Derecho.* Núm. 3. https://doi.org/10.1344/re&d.v0i03.1783

[285] Cruickshank, David A. (1996). *Problem-based Learning in Legal Education.* Teaching Lawyer Skills, London: Butterworths.

[286] Badia, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Núm. 3, pp. 5-19. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf

[287] Gutiérrez Ramírez, J.E. (2016). *Metodología del ABP en la enseñanza del Derecho Penal.* Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.

relacionadas con la práctica del Derecho, en general, y con el *tax compliance*, en particular.

4.2.3. Tipos de ABP

La implementación de la técnica ABP puede orientarse hacia dos perspectivas diferenciadas: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP-Proyectos). En primer lugar, el aprendizaje basado específicamente en problemas suele ser utilizado en su inmensa mayoría para la adquisición de conceptos básicos. Y, en segundo lugar, el aprendizaje basado en proyectos[288] tiene su núcleo en el desarrollo de un determinado proyecto en lugar de la resolución de un problema. Para ello, se deberán integrar conceptos y principios básicos de la materia[289] necesarios para su aplicación práctica activando el desarrollo de habilidades (cognitivas, interpersonales e instrumentales) necesarias para el futuro profesional del alumno. El enfoque del Aprendizaje Basado en Problemas orientado a proyectos se centra en abordar la resolución de proyectos que requieren una mayor responsabilidad del educando dada la complejidad del mismo.

La elección del uso de una tipología u otra del ABP irá relacionada con los objetivos fijados en el programa en concreto. Por tanto, podemos determinar que, en el caso de la materia referente al ámbito del cumplimiento tributario, dada su dificultad, sería más conveniente el uso de la técnica del ABP-Proyectos para el desarrollo, en profundidad, de las diferentes habilidades competenciales necesarias para el progreso profesional posterior.

---

[288] Rué, J., Font Ribas, A., & Cebrián Bernat, G. (2011). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista De Educación Y Derecho*, Núm. 3. DOI: https://doi.org/10.1344/re&d.v0i03.1783

[289] Valero, M.; Navarro, J. (2009). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Murcia.

4.3. Implementación del *Compliance* Tributario a través del ABP

4.3.1. Situación actual universitaria

En primer lugar, las Facultades de Derecho españolas, en su gran mayoría, se han quedado ancladas al pasado en lo que a metodología docente se refiere. A pesar de ello, en los últimos años se han iniciado procesos de transformación de la enseñanza de las materias jurídicas en las universidades para ofrecer una perspectiva más práctica de la misma y alejarse de las vetustas sesiones magistrales centradas únicamente en el posterior conocimiento memorístico de la disciplina en cuestión[290]. Esta transformación se ha originado en aras de adquirir tanto conocimientos como competencias no solo a nivel nacional, sino en un escenario internacional, como consecuencia de la globalización[291].

La mayoría de los programas de estudios universitarios relacionados con el Derecho no incluyen asignaturas específicas de *Compliance* Tributario. Además, en muchos casos, las materias impartidas se centran en la teoría y no abordan cuestiones prácticas, como la identificación y gestión de riesgos fiscales, la prevención de delitos fiscales, la gestión de sanciones y la negociación con la administración tributaria.

Esta falta de formación específica en *Compliance* Fiscal puede ocasionar un obstáculo para los estudiantes que buscan acceder a puestos de trabajo en este ámbito, ya que muchas empresas buscan profesionales con habilidades y conocimientos prácticos concretos de esta área. Además, la falta de formación en esta disciplina jurídica puede ser un indicador de la falta de adaptación de los planes de estudios universitarios a las necesidades del mercado laboral actual, repuntando como algo preocupante a nivel educativo.

Por tanto, resulta fundamental la implementación de la enseñanza del *Compliance* Tributario en la programación universitaria, no solo en las carreras de Derecho, sino también en otras líneas relacionados con la

---

[290] Pérez Lledó, J.A. (2006), La enseñanza del Derecho en España: dos modelos y una propuesta. Palestra: Lima.

[291] Grossman, C. (2010). *Los retos de la enseñanza del Derecho.* Universidad de Monterrey. México.

gestión empresarial, la contabilidad y las finanzas. De esta manera, los estudiantes podrán adquirir los conocimientos y habilidades prácticas necesarias para desempeñarse como profesionales en este ámbito, y las empresas podrán contar con profesionales capacitados para asesorarles en cuestiones de cumplimiento fiscal y prevención de delitos y mejorar sus oportunidades de empleo.

4.3.2. Características especiales de la técnica ABP

La implementación de la metodología ABP en la enseñanza del *Tax Compliance* presenta una serie de características especiales que la hacen efectiva en la formación de los estudiantes en esta materia.

En primer lugar, ofrece la oportunidad de identificar los problemas reales que podrían llegar a surgir dentro del ámbito fiscal en el devenir de una empresa, fomentando el análisis de la situación en concreto, el estudio de la norma aplicable a dicha situación y la consecución de unas conclusiones y resultados al respecto[292].

Por otro lado, el ABP promueve el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes[293], permitiéndoles compartir ideas, analizar los problemas desde diferentes perspectivas y llegar a soluciones más eficaces en común.

A su vez, fomenta el aprendizaje autónomo, siendo los estudiantes los responsables de buscar la información necesaria para resolver el problema planteado. De esta manera, se estimula la capacidad de investigación y análisis crítico de los estudiantes, característica vital para el desarrollo profesional posterior[294].

Por otro lado, el uso de herramientas tecnológicas, como plataformas virtuales y recursos multimedia, en la implementación del ABP en la

---

[292] Figueroa Rubalcava, A.E. (2008). *Aprendizaje basado en problemas.* Recuperado de: http://ufap.dgdp.uaa.mx

[293] Botia Vargas, R.A. (2008). *Aprendizaje basado en problemas.* Recuperado en http://www.slideshare.net

[294] Rocha Núñez, E. (2011). Aplicación del método ABP y la Clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho procesal mercantil. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo.* Vol. 1, Núm. 2.

enseñanza del Compliance Tributario, permite a los estudiantes tener acceso a una gran cantidad de información y materiales educativos relevantes, enriqueciendo su proceso de aprendizaje[295].

Y, por último, una característica esencial del ABP es el uso de la evaluación[296]. Así, los estudiantes son evaluados a lo largo de todo el proceso de aprendizaje, posibilitando el reconocimiento de sus fortalezas y debilidades y mejorar su desempeño en el futuro lo que se presenta muy interesante para una materia como el *Compliance* Tributario, siendo una disciplina nada estática a nivel normativo como hemos comprobado al inicio de este capítulo.

4.3.3. Aplicación del ABP en la materia del *Tax Compliance*

Para la implementación de la técnica ABP en las aulas universitarias de Derecho en aras de integrar la enseñanza del *Compliance* Fiscal deberá componerse por varias fases, como proponemos a continuación[297]:

En una primera sesión, al enfrentarnos a una materia novedosa y de la que resulta complejo formarse dada la escasez de material existente, resulta primordial una primera aproximación del alumno a la misma con una breve explicación del docente de los conceptos y principios básicos para un mejor despliegue de las actividades a realizar. Ello contribuye a proporcionar el conocimiento básico necesario para poder desarrollar adecuadamente la actividad. Tras ello, resulta esencial en esta metodología el trabajo en equipo por lo que para su correcto desenvolvimiento no deben configurarse grupos muy numerosos, por lo que el docente deberá dividir en grupos de aproximadamente 5 personas al alumnado para que puedan trabajar en sintonía.

---

[295] Suárez, M, (2011). Ensayo universidad aprendizaje de la asignatura Derecho comercial II a partir del aprendizaje basado en problemas, en estudiantes de Derecho de la Universidad Libre Seccional Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: https://acortar.link/zailbS

[296] Rué, J., Font Ribas, A., & Cebrián Bernat, G. (2011). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista De Educación Y Derecho,* Núm. 3. DOI: https://doi.org/10.1344/re&d.v0i03.1783

[297] Barrows, H. (1986). Aprendizaje Basados en Problemas. *Revista Theoria, ciencia, arte y humanidades*, vol.13, Universidad de Chile, p. 145 -157.

En la segunda sesión, los estudiantes comenzarán a trabajar por equipos y harán una primera aproximación al caso, haciendo una lectura detenida subrayando los aspectos más importantes para tener en cuenta y, sobre todo, extraerán la problemática a resolver. Tras la primera lectura del caso real, los educandos realizarán una lluvia de ideas sobre la forma de resolver la cuestión y los métodos para conseguirlo realizando un listado de posibles soluciones a investigar.

En siguiente sesión, cada equipo debe identificar aquellas materias situadas dentro de su esfera del conocimiento y aquellas que necesitan estudiar para poder dar una solución formada al caso. Tras ello, deberá planificar la estrategia a seguir. Es decir, una vez identificado el problema, una lista de las posibles soluciones y las áreas de estudio necesarias, como punto de partida deben realizar una programación estratégica de la investigación a realizar, los objetivos a perseguir, la adjudicación de tareas a cada miembro del equipo y estableciendo plazos coherentes para la consecución.

Posteriormente, tras haber establecido la hoja de ruta a seguir, se dedicarán un par de sesiones a trabajar en la investigación de la materia para conseguir la solución al problema más adecuada debiendo debatir entre ellos y llegar a un consenso final sobre la cuestión.

Una vez recabada toda la información necesaria y habiendo aclarado todos los puntos clave, deberán reflejar todo lo anterior en un documento donde figure el trabajo realizado por el equipo, siendo este el trabajo más arduo a realizar para lo que se precisarán al menos de tres sesiones, además de estudio personal por el alumno.

El culmen de este taller será la exposición pública grupal del caso debiendo desarrollar competencias para la confección audiovisual de una presentación con herramientas digitales, pero también competencias de comunicación para hablar en público correctamente frente al resto de equipos.

Con este método de aprendizaje, la evaluación también debe transformarse. Ya no se utiliza como un modo de evaluar el conocimiento del

alumno sino como un modo de demostrar las habilidades adquiridas, es decir, utilizando la denominada evaluación por competencias[298].

En este sentido, la adquisición de nueva información no se limita únicamente al conocimiento teórico, sino su integración en saberes más amplios, incluyendo el saber, el saber ser y el saber hacer. Estos saberes integrados no solo se centran en la acumulación de conocimiento, se enfocan en desarrollar competencias que permitan aplicar ese conocimiento en situaciones reales. La verdadera intención es poder utilizar ese saber de manera efectiva y transferir la información adquirida a diferentes contextos y áreas de conocimiento

4.4.4. Herramientas de implementación

Existen diversas herramientas digitales que se pueden utilizar en la implementación del ABP en la enseñanza del *Compliance* Tributario, entre ellas cabe destacar:

- Plataformas de creación y administración de cursos online: ofrecen herramientas para crear contenidos multimedia, gestionar foros de discusión, realizar seguimiento y evaluación del desempeño de los estudiantes, entre otras funcionalidades. Algunos ejemplos de estas plataformas son *Moodle*, *Blackboard* y *Canvas*[299].

- Herramientas de colaboración online: instrumentos simplificadores del trabajo en equipo, como *Google Drive, Dropbox, Trello* o *Asana,* que permiten compartir archivos, crear listas de tareas y gestionar proyectos en línea, facilitando la colaboración entre los estudiantes[300].

- - Simuladores: el uso de juegos educativos reproductor de situaciones reales relacionadas con el *Compliance* Tributario y

[298] Ruiz Iglesias, M. (2009). *¿Cómo evaluar el dominio de competencias?* México: Trillas.

[299] Saiz García, L. (2022). Actividades onlien para clases virtuales y su empleo en plataformas para clase de Ele. Universidad de Cantabria.

[300] Unidad de Docencia del CRAI. *11 herramientas para gestionar proyectos y tareas.* Recuperado de: https://acortar.link/MvhchF

permiten a los estudiantes tomar decisiones y evaluar las consecuencias de las mismas[301].

- Herramientas de análisis datos: en el *Compliance* Tributario, el análisis y la visualización de datos son fundamentales para identificar y resolver problemas relacionados con el cumplimiento fiscal. Para ello, se pueden utilizar herramientas digitales como *Excel, Tableau* o *Power BI*, que permiten analizar y visualizar grandes cantidades de datos de manera eficiente[302].

La elección de las herramientas digitales a utilizar en la implementación del ABP dependerá de las características de los estudiantes y del contexto educativo donde se desarrolla la actividad. Por ello, es fundamental evaluar las necesidades y objetivos específicos de la actividad antes de seleccionar las herramientas a utilizar.

4.4. Aspectos positivos y negativos de la técnica ABP en la enseñanza del *Compliance* Tributario

4.4.1. Ventajas

El método del Aprendizaje Basado en Problemas brinda una serie de ventajas significativas al establecer una conexión directa entre el aprendizaje y situaciones de la vida real. A diferencia de enfoques puramente memorísticos, el ABP se basa en una comprensión profunda y contextualizada de los conceptos[303].

---

301 Otero Domínguez, A. (2016). *Aprendizaje Basado en Problemas usando un simulador de navegación como nexo de unión entre la teoría y la práctica.* Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: https://acortar.link/cZlOmN

302 Garnica Gómez, I. S. (2017). Ambiente de aprendizaje basado en la construcción de un juego con uso de la función SI () de la hoja de cálculo de Excel con estudiantes del grado 9ºA y 9ºB de la Institución Educativa Suroriental de Pereira mediante aprendizaje colaborativo y basado en problemas. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: https://acortar.link/eJu7P4

303 Botia Vargas, R.A. (2008). *Aprendizaje basado en problemas.* Disponible en: http://www.slideshare.net

Además, este enfoque fomenta habilidades fundamentales como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo[304], ya que los estudiantes suelen colaborar activamente para resolver problemas complejos, lo cual será muy habitual en su futuro profesional ya que cada vez se trabaja más en equipo que en solitario. Asimismo, el ABP promueve el desarrollo del pensamiento crítico, impulsando a los estudiantes a cuestionar, analizar y evaluar de manera reflexiva las distintas dimensiones de los problemas planteados.

En suma, como se citó al inicio de este capítulo, el ABP tiene como uno de sus pilares "aprender a aprender". Este enfoque nutre la capacidad de los alumnos para dirigir su propio proceso de aprendizaje, promoviendo las habilidades relacionadas con la búsqueda, selección y gestión de información relevante[305].

A su vez, el ABP fomenta la toma de decisiones informadas y empodera a los estudiantes al ofrecerles una experiencia de aprendizaje más motivadora y dinámica en comparación con los métodos tradicionales. Esta metodología les permite interactuar activamente y les brinda un sentido de identificación y participación más significativo en su propio proceso educativo[306].

4.4.2. Inconvenientes

Por su parte, además de estas ventajas que hacen el sistema muy atractivo en el mundo universitario, también existen una serie de limitaciones a su aplicabilidad como la resistencia al cambio en el método tradicional de trabajo, siendo necesario asumir una serie de responsabilidades y acciones que no son comunes en un ambiente de aprendizaje tradicional.

Una de las limitaciones más comunes es la resistencia al cambio por parte de aquellos afines al método de trabajo tradicional. El ABP requiere que

---

[304] The British School. El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria. Disponible en: http://www.slideshare.net

[305] Figueroa Rubalcava, A.E. (2008). *Aprendizaje basado en problemas.* Recuperado de: http://ufap.dgdp.uaa.mx

[306] The British School. El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria. Disponible en: http://www.slideshare.net

tanto los profesores como los estudiantes asuman nuevas responsabilidades y adopten acciones que pueden resultar poco familiares en un entorno de aprendizaje convencional[307]. Para que esta técnica resulte eficiente, los alumnos deben mostrar un alto grado de compromiso, pues gran parte de la responsabilidad de su propio aprendizaje recae sobre sí mismo. En las etapas iniciales de implementación del ABP, es común que los estudiantes experimenten ansiedad debido a la incertidumbre generada por esta nueva forma de abordar el aprendizaje, nada habitual[308].

Otra limitación importante radica en la dificultad de aplicar el ABP en grupos numerosos, siendo frecuente en las facultades de Derecho. Aunque un tamaño de grupo reducido no garantiza automáticamente una colaboración más efectiva entre los alumnos, sí facilita en mayor medida la supervisión del profesor y permite un mayor grado de interacción. La dimensión del grupo acaba condicionando la efectividad del ABP, volviéndose más desafiante lograr una participación activa y una dinámica de trabajo fluida en grupos numerosos[309].

Además, el ABP requiere un mayor tiempo tanto para los profesores, quienes deben preparar el material de apoyo y diseñar los problemas, como para los alumnos, quienes necesitan invertir más tiempo en sus procesos de aprendizaje[310]. Esta mayor carga de trabajo puede resultar demandante, especialmente en un contexto académico donde los recursos de tiempo suelen ser limitados.

En resumen, aunque el ABP presenta múltiples ventajas, es necesario tener en cuenta las limitaciones asociadas a su aplicabilidad, como la resistencia al cambio, la necesidad de un alto grado de compromiso por parte de los estudiantes, la ansiedad inicial, las dificultades de aplicación en grupos

---

307 Gutiérrez Ramírez, J.E. (2016). *Metodología del ABP en la enseñanza del Derecho Penal.* Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.

308 The British School. *El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria.* Disponible en: http://www.slideshare.net

309 Pérez Lledó, J.A. (2006). La enseñanza del Derecho en España: dos modelos y una propuesta. Palestra: Lima.

310 Gutiérrez Ramírez, J.E. (2016). *Metodología del ABP en la enseñanza del Derecho Penal.* Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.

numerosos y el tiempo adicional requerido tanto por parte de los profesores como de los alumnos y utilizar una vía que mitigue dichos obstáculos.

6. CONCLUSIONES

En virtud del análisis realizado, podemos determinar que, tradicionalmente, la docencia del Derecho se basaba en una exposición magistral en escenarios con grupos muy numerosos de estudiantes en las que este asumía un papel pasivo y sólo se le exigía el conocimiento memorístico. Esta metodología ha obstaculizado la adopción de nuevas formas de enseñanza en el campo de las ciencias jurídicas, ya que tanto las facultades de Derecho como los docentes han mostrado resistencia al cambio por las dificultades de implementación y el sentimiento de incertidumbre sobre su eficacia.

Sin embargo, es importante reconocer que, en los últimos años, ha surgido una creciente necesidad de introducir nuevas metodologías de enseñanza facilitadoras de un aprendizaje más activo, práctico y relevante para el ejercicio profesional. En este contexto, el uso de la técnica de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) ha demostrado ser altamente efectivo en la enseñanza del *Compliance* Tributario.

El ABP permite a los estudiantes enfrentarse a situaciones reales y complejas enmarcadas dentro del *Compliance* Tributario, donde deben aplicar sus conocimientos teóricos para resolver problemas y tomar decisiones fundamentadas. Además, el trabajo en equipo y la colaboración se fomentan en este enfoque, ya que los estudiantes trabajan juntos para identificar y analizar los desafíos, discutir posibles soluciones y llegar a conclusiones colectivas.

La elección de casos y situaciones reales en el ABP proporciona a los estudiantes una experiencia práctica posibilitándoles una mejor comprensión sobre los retos del *Compliance* Tributario en el contexto empresarial. Además, el uso de herramientas de evaluación y discusión en grupo facilita la retroalimentación constante y el intercambio de ideas entre los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más enriquecedor y significativo.

Es importante destacar que la gestión de riesgos y la prevención de delitos fiscales se han vuelto cada vez más relevantes en el mundo empresarial, derivándose en la imperiosa necesidad de adaptación de los programas educativos a estos cambios y de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos actuales y futuros. La falta de incorporación del *Compliance* Tributario en los planes de estudio universitarios puede ser indicativa de una brecha entre la academia y las necesidades del mercado laboral, resaltando la importancia de una actualización y adaptación constante de los programas educativos.

En conclusión, de esta investigación se extrae la necesidad de adaptar la enseñanza universitaria a la realidad del mercado laboral y la importancia de incorporar programas de formación en *Compliance* Tributario, utilizando métodos de enseñanza innovadores que permitan a los estudiantes adquirir los conocimientos y habilidades necesarias para desempeñarse en este ámbito jurídico en auge profesional.

7. REFERENCIAS

AEAT (2010). Código de buenas prácticas tributarias. Foro de Grandes Empresas. Recuperado de: https://acortar.link/zIZr8i

AENOR (2015). Sistemas de gestión de compliance. Directrices. UNE ISO 19600. Madrid: AENOR.

AENOR (2017). Sistemas de gestión de compliance. Requisitos con orientación para su uso. UNE - ISO 19601. Madrid: AENOR.

AENOR (2019). Sistemas de gestión de compliance tributario. Requisitos con orientación para su uso. UNE 19602. Madrid: AENOR.

Agúndez, E. (2022). Compliance Tributario. Universidad de Valladolid.

Anaya, A. (2019). Impacto del compliance tributario en el tejido empresarial español. Universidad Politécnica de Valencia.

Badia, A. (2006). Ayuda al aprendizaje con tecnología en la educación superior. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. Núm. 3, Pp. 5-19. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/3/2/dt/esp/badia.pdf

Barrows, H. (1986). Aprendizaje Basados en Problemas. Revista Theoria, ciencia, arte y humanidades. Universidad de Chile. Vol. 13. Pp. 145 -157.

Botia Vargas, R.A. (2008). Aprendizaje basado en problemas. Recuperado en http://www.slideshare.net

Born, A. (2019). El “compliance” tributario, nuevo caballo de batalla en los despachos. Recuperado de: https://acortar.link/zIZr8i

Branda, L. A. (2009). L'aprenentatge basat en problemas. IDES-UAB: Cerdanyola del Vallès.

Camps, M. (2019). Guía de implementación de compliance para Pymes. Intedya. Obtenido de https://n9.cl/7d360

Cruickshank, David A. (1996). Problem-based Learning in Legal Education. Teaching Lawyer Skills, London: Butterworths.

Engel, Charles E. (1997). Not just a method but a way of learning. EN BOUD, DAVID AND FELETTI, GRAHAME (ed.), The Challenge of Problem-based Learning, 2ª ed., London-Stirling: Kogan Page.

Figueroa Rubalcava, A.E. (2008). Aprendizaje basado en problemas. Recuperado de: http://ufap.dgdp.uaa.mx

García-Herrera Blanco, C. (2017). Buen gobierno fiscal y cumplimiento cooperativo con las grandes compañías. Quincena Fiscal. Núm.1.

Garnica Gómez, I. S. (2017). Ambiente de aprendizaje basado en la construcción de un juego con uso de la función SI () de la hoja de cálculo de Excel con estudiantes del grado 9ºA y 9ºB de la Institución Educativa Suroriental de Pereira mediante aprendizaje colaborativo y basado en problemas. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: https://acortar.link/eJu7P4

Gutiérrez Ramírez, J.E. (2016). Metodología del ABP en la enseñanza del Derecho Penal. Universidad Militar Nueva Granada. Bogotá.

Grant-Thornton. (2020). Asesoramiento en compliance tributario. Obtenido de https://n9.cl/vpbskm

Grossman, C. (2010). Los retos de la enseñanza del Derecho. Universidad de Monterrey. México.

Ley 31/2014, de 3 de diciembre, por la que se modifica la Ley de Sociedades de Capital para la mejora del gobierno corporativo. En su artículo cuarenta y uno se incluye un nuevo artículo 529 ter en el Real Decreto Legislativo 1/2010, de 2 de julio.

Ley 34/2015, de 21 de septiembre, de modificación parcial de la Ley 58/2003, de 17 de diciembre, General Tributaria. Se modifica el apartado 2 por el artículo único.16 de Ley 34/2015, de 21 de septiembre.

Martín Fernández, J. (2019). Las ventajas de la norma UNE sobre riesgos fiscales. Cinco días. Recuperado de: https://acortar.link/zIZr8i

Mesa-Pérez, E. (2020). Guía para la implementación de un sistema de compliance en las PYMES. ERGO. Obtenido de https://n9.cl/jicmv

Otero Domínguez, A. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas usando un simulador de navegación como nexo de unión entre la teoría y la práctica. Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de: https://acortar.link/cZlOmN

Pareja, B. (2018). El Tax Compliance y el Cumplimiento Tributario: nuevos retos empresariales. Revista de Derecho, Empresa y Sociedad. Núm. 12, pp. 152-165.

Pérez Lledó, J.A. (2006), La enseñanza del Derecho en España: dos modelos y una propuesta. Palestra: Lima.

Pérez, M.A. (2008). La efectividad del ABP. Universidad de Murcia.

Prieto, A., Díaz, D., Hernández, M. y Lacasa, E. (2008). Variantes metodológicas del ABP: el ABP 4x4. Universidad de Murcia.

Rocha Núñez, E. (2011). Aplicación del método ABP y la Clínica procesal en la enseñanza aprendizaje del Derecho procesal mercantil. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 1, Núm. 2.

Rué, J., Font Ribas, A., & Cebrián Bernat, G. (2011). La formación profesional en Derecho mediante el Aprendizaje Basado en Problemas. Revista De Educación Y Derecho. Núm. 3. DOI: https://doi.org/10.1344/re&d.v0i03.1783

Ruiz Iglesias, M. (2009). ¿Cómo evaluar el dominio de competencias? México: Trillas.

Saiz García, L. (2022). Actividades online para clases virtuales y su empleo en plataformas para clase de Ele. Universidad de Cantabria.

Sierra-Velázquez, C. (2020). Compliance tributario en México. Thomson Reuters. México.

Suárez, M, (2011). Ensayo universidad aprendizaje de la asignatura Derecho comercial II a partir del aprendizaje basado en problemas, en estudiantes de Derecho de la Universidad Libre Seccional Pereira. Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de: https://acortar.link/zaiIbS

The British School. El aprendizaje basado en problemas (ABP O PBL). Una herramienta complementaria. Disponible en: http://www.slideshare.net

Trejo, Y. (2022). Modelo de compliance tributario, como medio de prevención de delitos fiscales 2022. Caso Restaurante Madero. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Unidad de Docencia del CRAI. 11 herramientas para gestionar proyectos y tareas. Recuperado de: https://acortar.link/MvhchF

Valero, M.; Navarro, J. (2009). La planificación del trabajo del estudiante y el desarrollo de su autonomía en el aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Murcia.

Vizcarro, C. y Juárez, E. (2008). ¿Qué es y cómo funciona el aprendizaje basado en problemas? Universidad de Murcia.

LA GLOBALIZACIÓN Y LA ERA DIGITAL EN EL DERECHO: LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

MARINA GALVÍN
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

Para comenzar este articulo, sobre la globalización que ha generado grandes ventajas en el proceso de enseñanza del derecho, diremos que estas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no se identifican o catalogan, aunque no obstante están siendo utilizadas en la enseñanza del Derecho, además, resulta de gran importancia la discusión sobre su evolución, de tal manera que la educación tradicional ha sido rebasada, en este sentido, una de las grandes aportaciones a la educación es la expansión de la globalización y el uso de las TIC, en la enseñanza del Derecho, que ha dinamizado la enseñanza del Derecho, a potenciado que la información fluya y ha facilitado el acceso a la información de forma más directa, ya que los medios electrónicos proveen recursos como el acceso a revistas científicas o acceso a libros que facilitan la investigación y la formación de los estudiantes de Derecho, con las TIC, se pueden manejar diferentes clases de enseñanza como es la educación a distancia o cursos en linea masivos. Como resultado de esta investigación nos hace concluir que los docentes y los estudiantes pueden utilizar diversos medios electrónicos para facilitar la enseñanza del Derecho, la realización de trabajos colectivos, investigaciones y la construcción del conocimiento. En definitiva, el uso de TIC, como resultado del fenómeno de la globalización disipa cualquier duda que pueda generarse en cuanto a la enseñanza del Derecho a traves de las tecnologías de la Información y comunicación.Como ya se ha indicado, las TIC cobran un gran protagonismo en la modificación de la forma de ver la realidad de nuestros días que influye en los procesos de enseñanza y aprendizaje del Derecho, en este estudio se pretende conocer las estrategias a nivel

internacional que se están aplicando para identificar y conocer las innovaciones que supone el uso de las TIC en las universidades extranjeras, por ello por medio del método científico-descriptivo se busca identificar las TIC, así mismo, la teoría que fundamenta este estudio toma como punto de inicio el conectivismo, siendo esta una teoría de aprendizaje promovida por DOWNES[311] y SIEMENS[312], también conocida como "la teoría del aprendizaje para la era digital", el conectivismo es la integración de principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización el aprendizaje se desenvuelve en ambientes difusos y cambiantes que están bajo el control del individuo es decir, definido como conocimiento aplicable que puede residir fuera de nosotros por ejemplo en una base de datos que está enfocado a conectar información especializada y estas conexiones nos permiten aprender,y tienen mayor importancia en nuestro estado actual del conocimiento, en este sentido diremos que el aprendizaje descansa sobre la diversidad de opiniones, es el proceso de conexión de nodos o fuentes de información especializada, el aprendizaje puede ser sustituido por dispositivos electrónicos, el mantenimiento de las conexiones es esencial para mantener y facilitar el aprendizaje.

La globalización la podemos entender como un fenómeno social, económico, cultural y político que están entrelazados sin importar las distancias sintiendo su impacto en todo el mundo, como señala WITKER[313] la globalización como esencia es la expresión de un proceso de concentración del poder económico mundial de los paises centrales, suponiendo la ruptura de la economía clásica impactada por la llamada tercera revolución que bifurca los sistemas productivos a nivel mundial, teniendo su origen la globalización en la economía pero su efecto ha ido más allá ya que tiene influencia en los procesos políticos, culturales, en

---

311DOWNES, S "Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital" Revista *DI, by Dirección de Investigación, ESAY,* 2022.

312 SIEMENS, G, " Learning and Knowing in Networks : Changing roles for educators and designers" Revista ITFORUM for Discussion, 2008, se puede consultar en la URL: https://eclass.oua.gr>PPP233

313 WITKER. J, *Globalización, Derecho económico y gobernanza* editorial biblioteca juridica virtual de investigaciones juridicas de la Universidad Autonóma de México, México, 2016, págs 381 a 390.

el Derecho y la educación, STIGLITZ[314], afirma "que la globalización significa que lo que sucede en una parte del mundo tiene consecuencias en todas las demás, puesto que las ideas y el conocimiento, los bienes y los servicios y el capital y las personas atraviesan las fronteras con mayor facilidad".

La globalización crea en definitiva una interdependencia entre los Estados del mundo donde existe un intercambio de capitales sino también, de conocimientos entre las sociedades lo que hace que surgan nuevas formas de relacionarse en el mundo.

La globalización alcanza distintos ramas del Derecho internacional, administrativo, derecho de medioambiente, el papel del Derecho es puramente instrumental.

Debemos reconocer a la globalización como una realidad que responde a una tendencia histórica derivada de las necesidades sociales la globalización es el resultado de una infinidad de fuerzas sociales, y nadie tiene el suficiente poder para detenerla e ir en contra de la historia, como ha afirmado la Corte Interamericana de Derechos Humanos en 1998[315], por ello se deben tener en cuenta los aspectos positivos y minimizar los negativos para sacar el mejor provecho a la globalización, en relación a la enseñanza del Derecho a través de las tecnologías de la información y la comunicación en la globalización, podemos observar que este fenómeno no solo tiene reflejo en la economía sino que tiene expansión en otros ámbitos como son la educación o la salud, el impacto de las TIC en la educación y de forma más especial en la en le proceso de aprendizaje ya que, con el uso de internet se puede tener acceso a multitud de recursos electrónicos que ayudan a que el conocimiento se expanda teniendo por ello beneficios educativos, estos recursos electrónicos como las computadoras, las videoconferencias a través de las TIC permite a los estudiantes el acceso de forma inmediata a información que de otra manera sería imposible, procurando a los estudiantes una mejor preparación

---

[314] STIGLIZT, J. E. *Como hacer que funcione la globalización*, Editorial Taurus, México, 2006, pág 352.

[315] Corte Interamericana de Derechos Humanos/ UE, liber amicorum: Héctor Fix Zanubio, Vol II, San josé de Costa Rica, 1998, pág 1398.

académica, pasemos en ele siguiente punto a un análisis de las TIC(Tecnologías de la información y comunicación)

2. OBJETIVO

El conocimiento de la influencia de las TIC que se usan en la enseñanza del Derecho, en la globalización.

3. DISCUSIÓN

El problema en el uso actual de las TIC, en la enseñanza del Derecho, se ha planteado al no existir una lista de datos sistematizados de estas tecnologías.

4. METODOLOGÍA

Utilizaremos un método científico y descriptivo, que busca identificar a las TIC que se utilizan en la enseñanza del Derecho.

5. CONCLUSIÓN

La hipótesis es que se puede decir que las TIC ejercen una gran influencia en el proceso de aprendizaje del Derecho, derivado de la globalización.

1.1. Aproximación conceptual a las TIC

Se podrían definir como las herramientas, procesos y productos del conocimiento humano que mejoran la comunicación y la información, ya que, en su contexto especifico su uso contribuya al desarrollo de los procesos cognitivos, como afirma ZUBIETA GARCÍA[316], las TIC han promovido la simplicidad y la facilidad para acceder a diversos recursos que redundan en beneficios colectivos y personales, el uso de las TIC en la enseñanza del derecho facilita la difusión de el conocimiento de forma

[316] ZUBIETA GARCÍA, J. Aceptación de las TIC en la docencia. Una tipología de los Académicos de la UNAM, México, UNAM-MA, Porrúa, 2012, pág 19.

masiva con fuentes de información más fiables y con medios de comunicación instantáneos o diferidos, debemos decir que los métodos de enseñanza del Derecho consiste en la formulación de casos prácticos que se complementa con un programa basado en competencias para que el jurista demuestre sus habilidades y destrezas utilizando el razonamiento lógico para crear sus propios juicios que permitan un mejor conocimiento de la ciencia juridica, sin embargo en la enseñanza del Derecho ha habido cierta reticencia a introducir las TIC en su proceso de aprendizaje ya que, siempre se ha considerado que el sistema presencial es el más adecuado, las TICs no *implican* aprendizaje por si mismas pero si imponen nuevas formas de comunicación y de relación disminuyendo la escala jerárquica entre profesor y alumno, el profesor adquiere en este caso el papel de orientador y de apoyo y los alumnos dejan de ser meros receptores para asumir un papel más protagonista controlando su proceso de aprendizaje.

Las universidades más importantes que utilizan las TIC en la enseñanza del Derecho son.

Harvard que cuenta con una serie de herramientas importantes, una de ellas es la Harvard Extension School[317] donde se imparten clases on line interactuando con el resto de alumnos y profesor en tiempo real; esta herramienta está concebida para aquellos que no estudian su carrera presencial en el campus. Para los alumnos que asisten a las clases de forma presencial Harvard ha creado una plataforma llamada "Student Information System"[318], bajo el dominio "my harvard", que ha unificado todas las páginas, desde el directorio, hasta el perfil del alumno, información de los cursos etc.

Por ultimo diremos que Harvard esta enfocada a la implementación de la tecnología en la educación.

---

[317] Harvard extension School, se puede consultar en la URL: https://extension.harvard.edu A division of Harvard university dedicated to bringing rigorous programs and innovative on line teaching. última consulta 24/03/2023.

[318] Student Information System is a student managment system school administration software or student administration system in a managment information, se puede consultar en la URL: https://www.tes.com, última consulta 23/03/2023.

Oxford esta universidad cuenta con una página web llamada "web learn"[319] donde se encuentra la información general de la universidad, del alumnado y del profesorado, en ella se puede encontrar el material de clase y los blogs de discusión de los alumnos. Oxford cuenta con un programa llamado "Turnitin", el cual revisa los trabajos entregados por los alumnos para evitar el plagio.

Singapour, cuenta con dos portales para los alumnos, uno llamado "sharepoint" para compartir documentos "comunicator mobile"[320], que funciona como un chat entre las personas que pertenecen a esta universidad, y el "desktop meeting"[321] donde on line los alumnos celebran reuniones de equipo.

Hong Kong tiene una plataforma base de e-learning llamada "Moodle"[322] creada para el apoyo a la educación vía internet, además todas las clases están equipadas con proyectores para las clases magistrales, además en la enseñanza del Derecho cuenta con cursos en línea gratuitos para cualquier persona, esta universidad cuenta con pantallas pequeñas alrededor del salón para las clases magistrales llamado "innovative classrooms". La universidad de Hong Kong considera realmente importante la internacionalización de la enseñanza y el aprendizaje, los medios más utilizados para la enseñanza del derecho son los cañones, las plataformas y la nube donde se interactúa con los demás alumnos, profesores y el resto de personal de la universidad.

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación posibilitan, como se ha ido desarrollando a lo largo de este trabajo, la transmisión de mucha información en poco tiempo y facilita la comunicación de forma instantánea entre sujetos con independencia del lugar donde se encuentren esto ha fomentado una sociedad de la información y el

---

319 "Web learn", teaching and learning activities, in a learning environment, se puede consultar en la URL: https://help.it.ox.ac.uk>weblearn-o última consulta 23/03/2023.

320 "Comunicator mobile" se puede consultar en la URL: https://www.uc3m.es última consulta 24/03/2023.

321 "Desktop meeting" se puede consultar en la URL: https://www.uc3m.es última consulta 24/03/2023.

322 "Moodle" university of Hong Kong, se puede consultar en la URL: https://moodle.eduhk.hk. última consulta 25/03/2023.

conocimiento un hecho que acentúa la la globalización cultural y socio-económica,en este contexto la información se transforma a través del razonamiento humano, es decir, por medio del conocimiento que debe ser accesible a todo el mundo de forma igualitaria y libre. Uno de los ámbitos en los que se produce mayor influencia es en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que supone nuevos retos y oportunidades en los procesos de aprendizaje, por ello, las tecnologías de la comunicación y la información se han abierto a la posibilidad de utilizar formas innovadoras de enseñar y aprender Derecho. Dos son los ámbitos de interacción entre el Derecho y las TIC, por un lado, son objeto de estudio entre distintas disciplinas juridicas, estas tecnologías producen transformaciones en la sociedad de la información que deben ser objeto de regulación por parte del derecho, es decir, un marco jurídico que de respuesta a los problemas juridicos que se plantean en torno a las mismas, cabe destacar la contratación electrónica, la criminalidad, el tratamiento automatizado de los datos personales, que han motivado a la actualización de los contenidos de forma constante e incluso de la aparición de asignaturas transversales centralizadas en relación a la influencia de las TIC en el Derecho; y otro elemento es el relativo a la enseñanza, ya que constituye un instrumento de docencia e investigación del Derecho, porque las TIC facilitan el trabajo del investigador y del docente del Derecho puesto que permite el acceso directo a todo tipo de información actualizada y, además, posibilita el almacenamiento de datos, constituyendo un canal de intercambio de información entre las diferentes instituciones. Según BATES[323], la introducción de las TIC en la enseñanza universitaria tiene como finalidad mejorar la calidad del aprendizaje, ofreciendo a los alumnos las destrezas cotidianas de la tecnología de la información que precisarán en su trabajo y en su vida profesional respondiendo con ello al imperativo tecnológico reduciendo y mejorando la relación entre costes y eficacia de la enseñanza, ofreciendo nuevas posibilidades de transmisión de conocimientos juridicos. Pero no podemos olvidar que los avances obligan a una permanente actualización de todos los agentes implicados en la enseñanza del Derecho.

---

[323] BATES, A Managing technological change, Strategies for College and university leaders, editorial Jossey-Bass Inc, vol 14 nº 2 , San francisco EEUU, 2000.págs 89-91.

Las TIC permiten la evolución de la enseñanza del Derecho desde la presencialidad hasta la virtualidad o e-learning que ofrece una amplia gama de posibilidades que se caracteriza por dos elementos: La asincronía en cuanto al tiempo y al espacio puesto que, el aprendizaje puede suceder en cualquier lugar y por otro lado la utilización de medios tecnológicos digitales, estamos ante un sistema mixto de aprendizaje, la llamada "Blended learning".

De forma tradicional en la enseñanza del Derecho los profesores han hecho uso de los ordenadores para preparar los materiales y la documentación necesaria para su tarea investigadora o para el desarrollo de las clases, y al mismo tiempo los alumnos han hecho lo propio para la presentación de las prácticas etc;., el profesorado en derecho ha hecho uso de la docencia amparado en la libertad de cátedra, en este tipo de enseñanza presencial la comunicación entre el profesor y los alumnos es directa, en este contexto el estudiante se limita a tomar apuntes de las explicaciones magistrales del profesor complementados con un manual básico en este caso el estudiante no adopta el papel critico frente a la información que le profesor la transmite.

Las nuevas tecnologías de la información han hecho posible la aparición de las intranets universitarias de espacios de interrelación entre el profesor y los alumnos esa decir webs de las asignaturas que constituyen una herramienta pedagógica de complemento a la docencia presencial en estas webs los alumnos pueden encontrar materiales y recursos didácticos para el desarrollo de la asignatura, siendo a la vez de utilidad para el docente ya que le permite organizarse y planificarse difundir información sobre la materia objeto de estudio de su asignatura

Pero el eslabón más importante es el constituido por las asignaturas impartidas de forma virtual de manera exclusiva es decir, que se desarrollan en entornos virtuales asistida por redes digitales que se produce sin coincidencia en el tiempo o en el espacio de los componentes de la comunidad universitaria, este campo virtual esta constituido por dos metaestructuras por un lado la física y la virtual, a través de esta aula virtual el profesor resuelve las dudas de carácter teórico practico de los alumnos y además evalúa los conocimientos de éstos, el profesor guía al alumno en su proceso de aprendizaje recomendándole para su correcta

formación los recursos relacionados con la materia, en el campus virtual el alumno puede disponer de servicios de carácter administrativo y de comunicación como servicios docentes.

El uso de las TIC han supuesto un cambio en el mundo jurídico y sobre todo en la enseñanza del Derecho en cuanto al tratamiento y gestión de la información con relevancia juridica, por ello se ha pasado de las revistas y libros en papel a las bases de datos juridicas accesibles por internet facilitando la inmediatez en cuanto al acceso de la información juridica lo que evita desplazamientos.

En resumen tanto los alumnos como el profesorado universitario en su papel de docente o investigador debe de estar mejor documentado a través de la información que proporcionan las bases de datos juridicas siempre que se sepa procesar y seleccionar correctamente la información. Las TIC en el mundo educativo supone la necesidad de replantear algunos aspectos de la enseñanza tales como la organización y la planificación de los procesos educativos, el profesor en entornos virtuales pasa a ser un transmisor de la información, así mismo el lenguaje escrito adquiere mucha importancia ya que es vehículo de comunicación entre profesor y estudiante, esto implica varias cosas, en primer lugar la cuidada expresión escrita para la correcta comprensión de los mensajes, los mensajes deben estar meditados siendo la respuesta del profesor más clara y completa, y que la comunicación entre estudiante y profesor debe ser respetuosa y con rigor académico.

El papel del profesor es fundamentalmente de orientador y de evaluación así como la de elaborar los materiales docentes la función orientadora ayuda al alumno a favorecer la búsqueda de materiales o información a través de recursos tecnológicos además de resolver las dudas del estudiante en el proceso de aprendizaje , el profesor puede marcar el ritmo de estudio a través de la realización de actividades relativas al contenido de la asignatura favoreciendo el estudio y la participación. En cuanto al papel del estudiante constituye de forma activa su propio conocimiento, siendo este quien marca su ritmo de estudio esto supone un esfuerzo para el estudiante en el acceso a los recursos en internet y por lo tanto la información analizada por el estudiante pasa a convertirse en

conocimiento, el estudiante participa de forma más activa en el aula opinando sobre el contenido de la materia además el estudiante comparte la información y el conocimiento a través de foros de debate, chats fomentándose el trabajo en equipo ya que aumenta la interacción entre los distintos miembros de la comunidad virtual universitaria, en este sentido el estudiante desarrolla habilidades como el análisis, la síntesis, la investigación o la creatividad, siendo estas habilidades muy útiles para su futura actividad profesional.

En otro orden de cosas podemos hacer mención de los materiales docentes que es una pieza clave en la enseñanza virtual del Derecho ya que contiene la materia que debe ser asimilada por los estudiantes así como, los objetivos de aprendizaje perseguidos además como complemento a la formación se pueden indicar recursos para profundizar en el estudio como la normativa aplicable, jurisprudencia, enlaces de interés, etc;. los materiales docentes están disponibles desde el inicio del curso académico, el profesor mantiene el papel de orientador y evaluador del proceso de aprendizaje del alumno sin embargo la introducción de las TIC en la enseñanza del Derecho supone cambios en como se realiza la evaluación, las TIC también tienen influencia en como se desarrolle el examen final que sirve para valorar el conocimiento de los estudiantes siendo posible la realización de exámenes virtuales.

El uso de las TIC en la enseñanza del Derecho es muy ventajoso, como así señalan conjuntamente DE LA FUENTE Y SANTAMARIA[324]. De forma particular SANTAMARÍA F[325] amplia la defensa de la est tecnologías, afirmando: "Es necesario romper con los mitos que se han creado en torno a la enseñanza multimedia, que son una mala influencia cultural que acabará con la comunicación humana".

---

[324] SANTAMARÍA F. "Redes sociales y comunicaciones educativas posibilidades pedagógicas", Revista *Telos*, nº 76, junio-septiembre

[325] SANTAMARÍA F. "Redes sociales y comunicaciones educativas posibilidades pedagógicas", Revista *Telos*, nº 76, junio-septiembre

2.1. Ventajas del uso de las TIC en la enseñanza del Derecho

El uso de las técnicas informáticas en la docencia universitaria ya que, por medio de estas se adquieren conocimientos juridicos en cualquier momento y con total disponibilidad de tiempo y adaptándose a las necesidades de los alumnos ya que permite conjugar la vida profesional, familiar y personal con la académica siendo un sistema más flexible para los estudiantes puesto que, pueden estudiar en cualquier lugar y momento, el e-learning hace desaparecer la rigidez en el horario evitando los desplazamientos, y el proceso de aprendizaje es mucho más individualizado y personal del profesor con el estudiante, además internet fomenta la participación de los estudiantes, ofreciendo una mayor posibilidad de aprendizaje como herramienta de trabajo, para la total implantación de las TIC en la enseñanza del derecho debemos tener en cuenta: la dotación de equipos informáticos tanto a la universidad como a los estudiantes, generalización en el uso de internet desde el punto vista pedagógico además de motivar al profesorado al uso de las TIC, a través de la implicación de las instituciones universitarias, teniendo claro que las TIC son un complemento a la docencia presencial no una sustitución de ella, aunque cabe decir que el uso de las TIC no puede ser impuesta al docente.

El estudiante debe tener más fuerza de voluntad para seguir la asignatura ya que como se ha indicado a lo largo de este trabajo el estudiante es el que marca su ritmo de trabajo y su dedicación por ello tiene mucha importancia la labor orientadora del profesor para facilitar el estudio de la materia, en este sentido los estudiantes deben ser capaces de gestionar de forma correcta toda la información que tienen disponible en internet y otros recursos electrónicos (TIC).Entre las distintas posiciones doctrinales relativas a la conveniencia de la introducción de las TIC en el ámbito educativo podemos destacar distintas vertientes las que consideran que las TIC no aportan ninguna ventaja como VALERO RUIZ[326], o la posición que considera que las TIC acabaran con todos los males que adolecen a la enseñanza, como TORRES LEZA.

[326] VALERO RUIZ C. y TORRES LEZA F“ De la era de la información a la era de la comunicación” Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol 2, nº1, 1999.

Así mismo la enseñanza del derecho debe es factor decisivo de la confirmación de la cultura legal esto es debido a la unión de lo jurídico y el ordenamiento social, esta relación se refuerza mutuamente y es la base de la idea acerca del papel del Derecho en la sociedad, la enseñanza del derecho debe ajustarse a una nueva realidad y proporcionar las herramientas para enfrentarla. Pero a lo largo de este trabajo ha llegado el momento de preguntarse como ha incidido la globalización en el derecho, el primer factor de la globalización es el económico, siendo la forma en que se producen los bienes y servicios y el modo en que actúan los mercados internacionales, como señala SANTOS BOAVENTURA DE SOUSA[327], el derecho adquiere un rol fundamental para dotar de legitimación el nuevo orden y los poderes que lo constituyen estableciéndose un nuevo orden político y una serie de poderes socialmente reconocidos y los derechos para usar esos poderes, el carácter pluridimensional de la globalización le convierte en una fuente creadora de desequilibrios en el orden internacional y local.

En este sentido un sistema integrado de enseñanza, es la base de la cultura juridica, que debe tener en cuenta las condiciones sociales y el papel de la facultad de derecho ya que, en este contexto la reforma de la enseñanza del derecho no se agota con la modernización metodológica de los planes de estudio o la innovación en la doctrina del Derecho, en esta dirección no se persigue hacer apología de un tipo de aprendizaje generalizador o superficial, para enriquecerlo desde la óptica de los principios compartidos más allá de las ramas del Derecho, el reto es comprender todo lo dicho hasta ahora desde el enfoque de los límites de tipo pedagógico que se puede resumir en el conocimiento de los conceptos esenciales y por otro el estudio en profundidad de sus particularidades, como ha afirmado MARCIAL RUBIO[328]: "la formación de un abogado de pregrado debe contener el conocimiento de los elementos normativos

---

[327] SANTOS BOAVENTURA DE SOUSA *Derecho y democracia: la reforma global de la justicia, en el caleidoscopio de la justicia en Colombia,* Tomo I. Bogotá :Colciencias , Ediciones Uniandes, Universidad de coimbra Instituto Colombiano de antropología e historia Univesidad Nacional de Colombia, editores Siglo del Hombre, 2001 pp 152 a 153

[328] RUBIO, M. Proyecto de Nuevo sistema de enseñanza del Derecho, en derecho PUC, revista de la facultad de derecho dela PUCP , nº 52, 1999, pp 995 a 996

esenciales del derecho, la idea sistemática del Derecho y la capacidad de plantearse resolver comprehensivamente los problemas juridicos".

Los académicos han ido aceptando las TIC en la docencia, ya que, según SHULTZ[329] señala que pensar como abogado debe ser un proceso más rico y complejo que compilar doctrina y manipular leyes" ya que lo que se busca es la ampliación de los conocimientos juridicos y no juridicos que tiene como objetivo enfrentar al estudiante a la realidad para que aporte soluciones a asuntos de derecho, dando como resultado una docencia critica que permite el conocimiento integral generando por ello aprendizajes significativos que se encuentra entre los postulados educativos de la UNESCO que se puede definir como aquellos aprendizajes que modifica la vida del motivado, desde la perspectiva cognitiva, o afectiva hasta la psicológica, en la introducción de las TIC en el proceso de aprendizaje del Derecho, el fenómeno de aprender crea vínculos fuertes en los procesos cognitivos que están vinculados a un aprendizaje complejo, por ello el profesor de Derecho debe estar abierto a la introducción de nuevas técnicas didácticas y pedagógicas para motivar a los alumnos por eso el uso de las TIC es tan importante desde todos los ámbitos que ayuda a los alumnos a confrontar las informaciones recibidas de manera que los alumnos puedan organizar el conocimiento en unidades de pensamiento fomentando las técnicas de aprendizaje como los mapas conceptuales que están muy relacionados con las herramientas informáticas propuestas a lo largo de este trabajo, por lo que no cabe duda que los procesos tradicionales de docencia del derecho están en desuso y por lo tanto es necesario su renovación por medio del uso de las TIC .

[329] SHULTZ, N. *How do lawyers really think?* Editorial Journal of legal Education, vol 42 p 57 1992.

BIBLIOGRAFÍA

ÁVILA SILVA J.M. "La enseñanza del derecho a través de las tecnologías de la Información y la Comunicación en la globalización", Revista *Advocatus*, nº 37 julio-diciembre 2021.

BATES, A Managing technological change, Strategies for College and University leaders, editorial Jossey-Bass Inc, vol 14 nº 2 89-91, San francisco EEUU, 2000.

DE LA FUENTE, R. y SANTAMARÍA CONDE, R, "Las nuevas tecnologías. Un reto para el futuro profesor" Revista Comunicación y pedagogía, nº 177, 2001 DE LA FUENTE, R. y SANTAMARÍA CONDE, R, "Las nuevas tecnologías. Un reto para el futuro profesor" Revista Comunicación y pedagogía, nº 177, 2001

DELGADO A. y OLIVER R. Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación, 2003 (artículo en línea UOC, se puede consultar en la URL: http://www.uoc.edu/dt/201310/index.html>) última consulta 26/03/2023.

DOWNES, S "Conectivismo: una teoría del aprendizaje para la era digital" Revista *DI, by Dirección de Investigación, ESAY,* 2022

RUBIO, M. Proyecto de Nuevo sistema de enseñanza del Derecho, en derecho PUC, revista de la facultad de derecho dela PUCP , nº 52, 1999, pp 995 a 996

SIEMENS, G, " Learning and Knowing in Networks : Changing roles for educators and designers" Revista ITFORUM for Discussion, 2008, se puede consultar en la URL: https://eclass.oua.gr>PPP233

SANTAMARÍA F. "Redes sociales y comunicaciones educativas posibilidades pedagógicas", Revista *Telos*, nº 76, junio-septiembre

SANTOS BOAVENTURA DE SOUSA *Derecho y democracia: la reforma global de la justicia, en el caleidoscopio de la justicia en Colombia ,* Tomo I. Bogotá :Colciencias , Ediciones Uniandes, Universidad de Coimbra Instituto Colombiano de antropología e historia Universidad Nacional de Colombia, editores Siglo del Hombre, 2001 pp 152 a 153

SHULTZ, N. *How do lawyers really think?* Editorial Journal of legal Education, vol 42, p 57, 1992.

STIGLIZT, J. E. *Como hacer que funcione la globalización*, Editorial Taurus, México, 2006, pág 352.

VALERO RUIZ C. y TORRES LEZA F“ De la era de la información a la era de la comunicación” Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, Vol 2, nº1, 1999.

WITKER. J, *Globalización, Derecho económico y gobernanza* editorial biblioteca juridica virtual de investigaciones juridicas de la Universidad Autónoma de México, México, 2016, págs 381 a 390.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Harvard University:“extension School”, se puede consultar en la URL: https://extension.harvard.edu A division of Harvard university dedicated to bringing rigorous programs and innovative on line teaching. última consulta 24/03/2023.

Student Information System is a student managment system school administration software or student administration system in a managment information, se puede consultar en la URL: https://www.tes.com, última consulta 23/03/2023.

University of Hong Kong: “Moodle”, se puede consultar en la URL: https://moodle.eduhk.hk. última consulta 25/03/2023.

Oxford University: “Web learn”, teaching and learning activities, in a learning environment, se puede consultar en la URL: https://help.it.ox.ac.uk>weblearn-o última consulta 23/03/2023.

Universidad nacional de Singapour: “Comunicator mobile” se puede consultar en la URL: https://www.uc3m.es última consulta 24/03/2023.

“Desktop meeting” se puede consultar en la URL: https://www.uc3m.es última consulta 24/03/2023.University of Hong Kong:

“Moodle”, se puede consultar en la URL: https://moodle.eduhk.hk. última consulta 25/03/2023.